

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

На правах рукопису

Волошина Валентина Віталіївна

УДК 159.9.-051:378.091,12

**ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА**

Спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Науковий консультант:
доктор психологічних наук, професор
Булах Ірина Сергіївна

КИЇВ - 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ.....	16
1.1. Психологічні технології у фаховій підготовці майбутнього психолога.....	16
1.2. Соціально-психологічні детермінанти професійної підготовки майбутнього психолога	35
1.3. Особистісні та професійні цінності як основа професійної підготовки майбутнього психолога.....	61
1.4. Інтеграл професійної цінності як компонент ціннісної самосвідомості майбутнього психолога.....	77
1.5. Специфіка професійної спеціалізації та її вибір майбутнім психологом.....	84
Висновки до першого розділу.....	106
РОЗДІЛ 2. АКсіОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА.....	110
2.1. Ціннісно-особистісний підхід у підготовці майбутнього психолога.....	110
2.2. Наукові принципи підготовки майбутнього психолога на засадах ціннісно-особистісного підходу.....	133
2.3. Етапність у професійно-психологічній підготовці майбутнього психолога у вищому навчальному закладі.....	152
2.4. Механізми розвитку інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.....	169
2.5. Аксіологічна сутність інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.....	188
2.6. Концептуальна модель психологічних технологій у фаховій підготовці майбутнього психолога у вищому навчальному закладі.....	205
Висновки до другого розділу.....	216

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ІНТЕГРАЛА ПРОФЕСІЙНОЇ ЦІННОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ ЙОГО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....219

3.1. Організація та психодіагностичні методи дослідження інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.....219

3.2. Структура інтеграла професійної цінності майбутнього психолога та її розвиток в процесі його професійної підготовки.....252

3.2.1. Становлення особистісної аксіосфери як складової інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.....254

3.2.2. Розвиток професійної аксіосфери як складової інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.....301

3.2.3. Особистісний вибір майбутнім психологом спеціалізації в процесі професійної підготовки.....324

3.2.4. Сформованість соціальної аксіосфери як складової інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.....344

3.2.5 Особливості становлення аксіоідентичності та інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.....369

3.3. Вплив психологічних механізмів на розвиток інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.....379

Висновки до третього розділу.....393

РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЛА ПРОФЕСІЙНОЇ ЦІННОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ ЙОГО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....396

4.1. Теоретичне обґрунтування специфіки реалізації психологічних технологій формування інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.....396

4.2. Технології формування інтеграла професійної цінності майбутнього психолога в процесі підготовки у вищому навчальному закладі.....406

4.3 Динаміка показників інтеграла професійної цінності та механізмів його розвитку в майбутніх психологів-консультантів.....412

Висновки до четвертого розділу.....426

ВИСНОВКИ.....	429
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	435
ДОДАТКИ.....	487

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ІЩ – інтеграл професійної цінності

ЕГ – експериментальна група

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах в українському суспільстві відбуваються глибокі трансформації, пов'язані з переосмисленням аксіологічної сутності людини, її розвитку та життєтворчості. Долучення до європейського освітнього простору, розширення ціннісно-сміслової сфери суспільної свідомості стимулювало вітчизняний контент до ціннісної детермінації внутрішньодержавних політико-правових, соціально-економічних, освітньо-наукових процесів. На всіх етапах становлення суспільства ключовим завданням освіти та науки залишається координація й підтримка молоді в оновленому ціннісно-смісловому просторі буття. У такому разі головною метою професійної підготовки майбутніх фахівців є спрямованість на осмислення соціально-нормативних, особистісних, професійних цінностей та розвиток їх ціннісної самосвідомості загалом. Реалізація цієї мети в межах вищої професійної освіти, зокрема в галузі психологічної підготовки майбутніх фахівців, потребує розробки та впровадження інноваційних психологічних технологій з розвитку в них стійких інтегрованих особистісно-професійних компетентностей.

У психологічній науці тривалий час послуговувались надбаннями науково-технологічних розвідок вчених ХХ ст. Перші психотехнології були запропоновані для дослідження вищих психічних функцій і диспозицій особистості, її свідомості та цілеспрямованості поведінки (Г.Мюнстерберг, В.Штерн), вивчення індивідуальної змінюваності професійно-важливих якостей людини (В.М.Бехтерев, С.Г.Геллерштейн), аналізу психофізичних й фізіологічних процесів, які відбуваються в організмі людини, та їх узгодженості з вимогами до певної професії (А.М.Мандрика, О.В.Запорожець). На підставі вище запропонованих наукових доробок тривалий період серед наукової спільноти залишалось дискусійним питання про співвідношення понять технологія, метод, методика, прийом, засіб. Окремі вчені (Т.С.Кабаченко та ін.) диференціювали ці поняття і розглядали одні з них, як більш широкі - родові, інші, як вузчі - видові, висувалась думка про те, що ці поняття тотожні

(В.Г.Панок), а також існувала ідея, що кожне з цих понять транслює більш-менш рівнозначні функції в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. Згодом цей науковий дискурс набув певної означеності в тому сенсі, що психотехнологія не є сукупністю методів чи прийомів впливу на особистість в процесі її життєтворення. Психологічна технологія визначається як певний алгоритм покрокових взаємопов'язаних суб'єктивно-об'єктивних дій, впровадження яких призводить до заздалегідь запланованого результату в розвитку особистості (О.Г.Бахтіяров, М.С.Корольчук, О.К.Колеченко, Е.П.Утлік).

З часом у психолого-педагогічних науках починають домінувати розробки педагогічних технологій, таких як: проектування та управління педагогічним процесом (В.М.Монахов), компоновання форм, методів, прийомів навчально-виховного процесу (Г.С.Селевко), моделювання способів зовнішнього впливу в процесі реалізації навчальних заходів (В.П.Беспалько) тощо. Однак їх детальний аналіз показав, що механічне поєднання форм та методів впливу на особистість без врахування специфіки психологічних механізмів та закономірностей її розвитку, значущих в онтогенетичному становленні людини, не забезпечує ефективності реалізації цих технологій.

З метою підвищення якості професійного розвитку майбутнього психолога вченими було розроблено та впроваджено ряд технологій, зокрема, особистісно орієнтованої освіти (В.В.Серіков, В.І.Слободчиков), психологічного супроводу як системи професійної діяльності психолога (Р.В.Овчарова), підготовки психолога початкової освіти (М.Р.Бітянова), розвитку смислової професійної установки (А.А.Алімов), самоактуалізації особистісного і професійного «Я» (Д.В.Чупшев), становлення професійних властивостей психолога тренінгової діяльності (С.І.Макшанов) та професійної мотивації психолога-консультанта (М.А.Гуліна, О.В.Сидоренко).

Різні аспекти фахової підготовки віднайшли своє відображення у наукових доробках з проблеми сутності професійного розвитку психолога (С.Д.Максименко, Н.В.Пророк, Н.В.Чепелева, Т.С.Яценко), його професійно

значущих якостей (Є.О.Клімов, О.Г.Лідерс), детермінант професіогенезу майбутніх психологів (Л.Б.Шнейдер), його особистісної свободи (В.М.Чернобровкін, В.А.Чернобровкіна).

Отже, наявні на сьогодні психологічні технології підготовки майбутнього психолога здебільшого орієнтовані на актуалізацію одного із провідних чинників (професійної мотивації, ідентичності, практичних компетенцій та ін.) його професійного зростання. У теперішній час особливої значущості серед них набувають особистісні цінності як детермінуюче ядро професійного аксіогенезу студента-психолога (І.Д.Бех, З.С.Карпенко). Втім технології, які забезпечували б цілісність, поетапність і безперервність фахового зростання майбутнього психолога, підвищували потенціал його ціннісного ставлення та пізнання обраної професії з врахуванням як особливостей спеціалізації, так і ефективності практичних дій, відсутні.

Таким чином, фахова підготовка майбутніх психологів в умовах вищої школи потребує емпіричних досліджень, базисом яких стануть концептуальні парадигми, що сприятимуть розробці інноваційних психотехнологій, спрямованих на актуалізацію аксіологічної сутності професії, осмислення соціальної цінності психолога та цінності Іншого (клієнта) як суб'єкта його професійної діяльності, забезпечуючи тим самим висококваліфікований психологічний супровід й своєчасне реагування на кризові ситуації в розвитку особистості та суспільства загалом.

Соціальна значущість та недостатнє наукове вивчення у сучасній теорії й практиці психологічних технологій підготовки майбутніх психологів, необхідність розробки моделі й впровадження у процес фахової підготовки з метою розв'язання науково-практичних завдань модернізації вищої освіти в Україні й обумовили вибір теми дисертаційного дослідження «Психологічні технології підготовки майбутнього психолога».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження входить до плану наукових робіт кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного

університету імені М.П.Драгоманова за напрямком «Теорія та технологія навчання та виховання в системі народної освіти». Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М.П.Драгоманова (протокол № 7 від 18 лютого 2010 р.) та рішенням бюро Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 9 від 21.12.2010 р.)

Метою дослідження є теоретико-концептуальне обґрунтування та емпіричне вивчення психологічних технологій професійної підготовки й аксіологічної сутності, структури, механізмів розвитку інтеграла професійної цінності (ІПЦ) майбутнього психолога, розробка та впровадження психотехнологій формування цього утворення в процесі набуття фаховості майбутнім психологом у вищому навчальному закладі.

Досягнення поставленої в роботі мети передбачається у реалізації наступних завдань дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз змісту та сутності психологічних технологій, соціально-психологічних детермінант і виокремити особистісні й професійні цінності фахової підготовки майбутнього психолога у вищому навчальному закладі.

2. Визначити змістове навантаження інтеграла професійної цінності майбутнього психолога та специфіку особистісного вибору ним спеціалізації в процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі.

3. Обґрунтувати науковий підхід, принципи, етапи фахової підготовки майбутнього психолога, визначити аксіологічну сутність інтеграла професійної цінності, механізми його розвитку та побудувати концептуальну модель психологічних технологій підготовки до професійної діяльності майбутнього психолога.

4. Підібрати, розробити комплекс методів та валідних і надійних методик дослідження інтеграла професійної цінності (ІПЦ), обґрунтувати критерії та визначити рівні й показники його розвитку в майбутніх психологів.

5. Емпірично визначити становлення особистісної, професійної й соціальної аксіосфер майбутнього психолога, специфіку особистісного вибору

ним спеціалізації, сформованість його аксіоідентичності та виявити вплив психологічних механізмів на розвиток інтеграла професійної цінності майбутнього фахівця.

6. Виявити закономірності розвитку особистісної, професійної, соціальної аксіосфер та ІПЦ майбутнього психолога.

7. Обґрунтувати особливості впровадження психологічних технологій фахової підготовки майбутнього психолога, а також специфіку формування його інтеграла професійної цінності та перевірити ефективність реалізації психотехнологій у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

В основу дисертаційного дослідження були покладені наступні **припущення**:

- компетентність та конкурентоспроможність майбутніх психологів залежить від дієвого впровадження в процес фахової підготовки інноваційних психологічних технологій розвитку їх ціннісної самосвідомості;
- ефективність професійної підготовки майбутнього психолога нерозривно пов'язана з осмисленням та усвідомленням останнім цінності себе як психолога, професії та Іншого як суб'єкта майбутньої професійної діяльності;
- використання в процесі професійної підготовки аксіологічно орієнтованих психологічних технологій сприяє гетерохронності розвитку аксіосфер самосвідомості як складових інтеграла професійної цінності майбутнього психолога;
- система взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих психологічних технологій, які проходять наскрізно від першого до п'ятого курсів фахової підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі, забезпечує розвиток їх інтеграла професійної цінності;
- розвиток складових інтеграла професійної цінності майбутнього психолога забезпечується провідними для цих технологій психологічними механізмами.

Об'єктом дослідження є професійна підготовка майбутнього психолога.

Предметом дослідження – психологічні технології підготовки майбутнього психолога у вищому навчальному закладі.

Методологічні засади дослідження становлять положення аксіологічного підходу щодо вивчення ціннісної самосвідомості, цінностей та ціннісних орієнтацій особистості (З.С.Карпенко, Н.І.Непомнящая, В.В.Рибалко М.С.Яницький та ін.), ідеї суб'єктно-психологічної концепції про цінності як форму організації життєвого простору (К.О.Абульханова-Славська, Б.Г.Ананьєв, Л.І.Анциферова, В.О.Татенко та ін.), положення особистісного підходу про змістову сутність особистості з точки зору її унікальності, активності й самоцінності (Л.І.Божович, С.Л.Рубінштейн, К.К.Платонов та ін.), засади особистісно-діяльнісного підходу про професійну підготовку як особистісно-орієнтовану працю (Н.Л.Коломінський, І.С.Якиманська та ін.), положення особистісно орієнтованого підходу про особистість як безумовну цінність, якій притаманний саморозвиток, самодетермінація, особистісне зростання (К.Роджерс, І.Д.Бех, І.С.Булах та ін.).

Для досягнення поставленої мети, виконання визначених завдань використано сукупність теоретичних та емпіричних **методів**: *теоретичні* – аналіз і узагальнення філософських, психолого-педагогічних джерел та наукових даних з проблеми розвитку ціннісної самосвідомості майбутнього психолога, системно-структурний аналіз, синтез, порівняння, моделювання, узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду дослідження психологічних технологій професійної підготовки майбутнього психолога; *емпіричні* – включене та лонгітюдне спостереження, активне навчання та моделювання, бесіди, анкетування, тестування, констатувальний та формувальний експерименти; *математичні* – дисперсійний і кореляційний аналіз, рангування даних та ін. з метою визначення характеру актуалізації окремих психологічних механізмів розвитку ціннісної самосвідомості особистості. Обробка експериментально отриманих даних здійснювалась за допомогою версії 11.5 комп'ютерної програми IBM Statistics Standard (SPSS) з використанням методу непариметричної (φ^* – критерій Фішера) статистики. На різних етапах дослідження, з метою вивчення конструктів ціннісної самосвідомості

майбутнього психолога, також було використано ряд психодіагностичних методик, які представлені в тексті автореферату.

Експериментальна база дослідження. Досліджуваними були 791 майбутніх психологів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» і «магістр» денної і заочної форм навчання Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Херсонського державного університету, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Дослідження проводилось у період з 2009 до 2015 рр.

Наукова новизна і теоретична значущість одержаних результатів дослідження полягають у тому, що

- *вперше* проведено теоретико-експериментальне дослідження змісту психологічних технологій підготовки майбутнього психолога у вищому навчальному закладі; визначено сутність поняття «психологічна технологія підготовки майбутнього психолога», виокремлені соціально-психологічні детермінанти фахової підготовки майбутнього психолога; виявлено змістове навантаження та структурні складові (особистісна, професійна, соціальна аксіосфери та аксіоідентичність) інтеграла професійної цінності як результату фахової підготовки майбутнього психолога і специфіку особистісного вибору останнім професійної спеціалізації; обґрунтовано ціннісно-особистісний підхід, його вихідні положення (об'єктивація особистісних цінностей; синергійність та співвідносність особистісних, професійних та соціальних цінностей; трансформація особистісних якостей у професійні цінності; проектування професійного Я-образу) та етапи реалізації психологічних технологій в процесі фахової підготовки; визначено аксіологічну сутність (аутоцінність, профцінність, афіляцінність) та психологічні механізми (ціннісно-особистісна рефлексія, ціннісно-професійна рефлексія, ціннісно-соціальна рефлексія, ціннісна ідентифікація, ціннісна саморегуляція) розвитку ПЦ; побудовано концептуальну модель психологічних технологій підготовки майбутнього психолога; обґрунтовано критерії (осмислення власних цінностей,

самоцінність особистості, прагнення до ціннісного самовдосконалення – особистісна аксіосфера; усвідомленне прийняття професійних цінностей, самоцінність професії психолога, ціннісне ставлення до набуття професійних компетенцій – професійна аксіосфера; усвідомлене ставлення до життєдіяльності Іншого, прийняття Іншого як найвищої цінності, потреба допомагати Іншому – соціальна аксіосфера), рівні (високий, середній, низький) і показники розвитку структурних складових ІПЦ та їх домінантних цінностей; емпірично виявлено тенденції ускладнення, інтегрованості та ієрархізації цінностей в особистісній, професійній та соціальній аксіосферах ціннісної самосвідомості майбутнього психолога; встановлено взаємозв'язок між ускладненням психологічних механізмів та зростанням потенціалу інтеграла професійної цінності майбутнього психолога; визначено закономірності розвитку складових ціннісної самосвідомості та інтеграла професійної цінності майбутнього психолога; доведено ефективність етапності впровадження психотехнологій в процесі фахової підготовки майбутнього психолога;

- *поглиблено та уточнено* поняття «цінності», «ціннісні орієнтації», «ціннісна самосвідомість» майбутнього психолога, розширено уявлення про умови ефективності професійної підготовки майбутнього психолога;

- *подальшого розвитку набули* наукові позиції щодо дослідження особистісних, професійних, соціальних цінностей та загальнотеоретичні принципи професійної підготовки майбутнього психолога.

Практична значущість одержаних результатів полягає у можливості використання викладачами ВНЗ створених та апробованих психодіагностичних методик для вивчення конструктів аксіосфер ціннісної самосвідомості й механізмів розвитку інтеграла професійної цінності майбутнього психолога; у консультативній, тренінговій та просвітницькій діяльності при розв'язанні завдань діагностики й розвитку особистості в процесі її фахового зростання; організації та впровадженні психологічних технологій підготовки психологів-консультантів.

Матеріали дисертаційного дослідження використано автором при розробці та викладанні навчальних курсів з дисциплін «Загальна психологія. Практикум», «Соціальна психологія. Практикум», «Психотехніка розвитку професійної ідентичності та мотивації психолога-консультанта», «Психологія мотивації» та ін. Авторські монографії, навчальні посібники, науково-методичні праці можуть бути використані в навчальному процесі вищих навчальних закладів, а отриманий під час дослідження емпіричний матеріал може слугувати підґрунтям для подальших психологічних досліджень розвитку інтеграла професійної цінності особистості.

Психологічні технології підготовки майбутніх психологів можуть бути використані в процесі реалізації професійної та практичної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах за спеціалізаціями «Психологія консультування», «Психологія тренерської діяльності», «Соціальна психологія та психотерапія» та ін.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Результати проведеного дослідження, основні теоретичні та практичні положення дисертації доповідались та отримали схвалення на 5 зарубіжних (м. Рига, м. Шауляй, м. Вільнюс, м. Люблін, м. Лодзь), 9 міжнародних, 14 всеукраїнських науково-практичних, науково-теоретичних, науково-методичних конференціях, симпозіумах, конгресах та семінарах; на засіданнях кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в освітній процес у навчальних закладах України: Чернівецький національний університет імені Ю.Федьковича (довідка № 17/15–955 від 02.04.15), Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (довідка № 31 від 23.04. 2015), Херсонський державний університет (довідка № 01 – 28/1173 від 19.05.2015), Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова (довідка № 07-10/2626 від 10.11.15).

Публікації. Основні результати дослідження знайшли відображення у 40 публікаціях автора, зокрема у 2 одноосібних монографіях, 6 колективних навчально-методичних посібниках, 26 одноосібних статтях у фахових виданнях, з них 18 – у вітчизняних фахових виданнях, 8 – у зарубіжних фахових виданнях, 6 – матеріали конференцій.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук «Психологічні детермінанти навчальної успішності молодших школярів» була захищена у 1999 р., її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувались.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (558 найменувань, з них 36 іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг дисертації займає 551 стор., основного тексту – 423 стор. Текст дисертації містить 47 таблиць, 28 рисунків, на 25 стор., 23 додатки на 63 стор.

РОЗДІЛ 1

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

1.1. Психологічні технології у фаховій підготовці майбутнього психолога

Професійна підготовка психолога акумулює в собі засоби вивчення психічної реальності та внутрішніх потенціалів людини, що пов'язано в останньої з ціннісним ставленням до оточуючої дійсності. До того ж зміст професійної підготовки психолога має завжди відповідати запитам суспільства, орієнтуючись при цьому на перспективи його подальшого розвитку. У цьому сенсі вища школа має використовувати такі технології підготовки майбутнього психолога, що закладатимуть основу його професійного розвитку як особистості, як самостійного й відповідального фахівця, чутливого до різноманітних змін у особистісному та соціальному просторі людини. На сучасному етапі відмічається складність, непередбачуваність, екстремальність, стресовість соціальних ситуацій у життєвому просторі людей, що досить часто призводить до виникнення у них психологічних труднощів, породжуючи дезадаптацію, неузгодженість взаємодій, переосмислення цінностей, життєві кризи тощо. Важливо, щоб підготовлений у вищому навчальному закладі спеціаліст був готовий до вирішення вище означених психологічних труднощів в процесі надання кваліфікованої допомоги тим, хто її потребує.

У національній доктрині розвитку суспільства «Освіта» (Постанова №896 «Україна XXI століття») та в Законі України «Про вищу освіту» (від 1.07.2014р. № 1556-VII) зазначено, що «вища освіта - сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей» повинна спрямовуватись на забезпечення фундаментальної наукової загальнокультурної, практичної

підготовки фахівців, формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства [299; 336]. Таким чином, на законодавчому рівні країни утверджено про те, що рівень освіти, інтелектуальності, сформованість компетенцій особистості в обраній професійній сфері стають найголовнішими чинниками її фаховості та конкурентоспроможності.

Використання у вітчизняній системі освіти організаційних положень Болонського процесу потребує перегляду якості кваліфікованості майбутніх професіоналів. Це стосується не лише компетентності викладачів та переформатування попередніх навчальних планів, переходу на модульну систему викладу теоретичного матеріалу, використання тестової форми перевірки знань тощо, а й, насамперед, прогнозування змін у системі розвитку ціннісного ставлення до навчання та майбутньої професії у студентській молоді. Зокрема розвитку в них фахової самоцінності, самостійності, професійної ідентичності та системи професійних цінностей, підвищення відповідальності за власний особистісний вибір майбутнього професійного шляху, отже, й вибір освітніх професійно значущих навчальних програм. Особистісна цілеспрямованість, вмотивованість та відповідальність, які проектуються у чітке визначення мети свого професійного майбутнього та можливість практичного застосування своїх знань, умінь і здібностей сприяють підвищенню ціннісного ставлення майбутнього фахівця до процесу отримання знань й удосконалення власних професійних компетентностей.

Суспільство створює запити на зміну якості основ підготовки фахівців, які були б спроможними приймати нові позиції у розумінні людини, її індивідуальних відмінностей, встановленні нових механізмів та закономірностей розвитку кожної особистості, її цінності й суспільства в цілому. Отже, технології професійної підготовки майбутніх психологів у вищих навчальних закладах також мають відповідати вимогам, потребам і запитам суспільства. Якщо донедавна цінувалися психологи теоретичної чи експериментальної спрямованості, то сьогодні потребує особистісно-

орієнтованих психологів-практиків, які б відчували й розуміли тонкий внутрішній і духовний світ людини, володіли техніками організації й розвитку свідомості, вміли розкривати потенційні можливості психічних процесів та станів особистості тощо. На сьогодні реалізація поступу в бік перебудови освітнього процесу, зокрема професійної підготовки фахових психологів, дозволить створити нові освітні психотехнології, спрямовані на формування, прогнозування поведінки і корекцію психологічної організації особистості майбутнього фахівця, які базуватимуться на конвергенції індивідуальних властивостей і його потенційних можливостей з врахуванням механізмів й закономірностей як особистісного розвитку, так і логіки зовнішніх впливів у навчальному процесі.

Сучасність максимально пронизана поняттям «технологія» в усіх сферах діяльності людини. Ми живемо у технологізованому світі, отже, і суспільні стосунки все більше набувають відтінків технологічної «життєвості» й розміреності не лише на виробництві, а й у міжособистісних взаємодіях, політиці, освіті, медицині тощо. Залежно від домінуючого фактора, на який спрямовані техніки впливу, розрізняють біогенні, соціогенні, психогенні технології. Так, на сьогодні набули чітких обрисів й активно вплітаються у життя людини соціально-політичні, освітні, інформаційні, маркетингові, сільськогосподарські технології тощо. Набирають обертів популярності нано- та біоенергетичні технології впливу на особистість. У процесі соціалізації людини все більш вартісними стають психологічні технології особистісного зростання, формування суспільної думки, саморозвитку і самовдосконалення особистості тощо. І це далеко не всі галузі гуманітарної сфери, які працюють з використанням нових психотехнік і технологій.

За одним із енциклопедичних визначень поняття «технологія» – (від грецької – *techne* – мистецтво, майстерність) пояснюється як сукупність методів обробки, зміни станів, властивостей, форм матеріалів, що використовуються в процесі виготовлення продукції [415], тобто, – це продумана система «як» і «яким чином» мета втілюється в «конкретний вид продукції або її складову

частину» [348]. В широкому розумінні поняття «технологія» пояснюється як спосіб здійснення діяльності на основі її раціонального розчленування на процедури й операції з їх подальшою координацією та вибором засобів і методів їх виконання [142, 28].

На думку В.Г. Панка, поняття «технологія» є синтетичним утворенням, яке виникло на перетині гуманітарних, природно-математичних та технічних наукових циклів. Вченим висловлено припущення стосовно того, що використання цього поняття є лише вимогою часу, оскільки у багатьох аспектах воно виступає синонімом терміну «методика», який у минулому столітті стосувався викладання певного навчального предмета, а у XXI ст. його почали використовувати у більш широкому розумінні – як технологію навчання, виховання, розвитку чи управління. Тому пояснюючи поняття «технологія», науковець виходив з того, що це сукупність процесів, підпорядкованих конкретній меті, де метод виступає процесом отримання визначеного результату (продукту) [314].

На це І.Д.Бех зауважив, що на сучасному рівні розвитку науки важко провести чітку межу між науками гуманітарного циклу, зокрема педагогікою і психологією. На думку вченого, сучасний освітньо-виховний процес має відходити від простих методів зовнішнього підкріплення позитивної поведінки людини і орієнтуватися на більш складні особистісно орієнтовані технології становлення особистості. Саме в надзвичайно тісному переплетенні психології і педагогіки й народжуються психолого-педагогічні технології, специфіку яких він вбачав у розробці та використанні якісно нових способів впливу на рефлексивно-вольові механізми співпереживання і позитивного емоційного оцінювання, які орієнтовані на свідомість та самосвідомість, творче ставлення особистості до суспільних норм і цінностей [49].

Починаючи з 70-х років XX століття, науковці розглядали педагогічні технології як галузь дослідження з метою виявлення принципів і прийомів оптимізації освітнього процесу шляхом аналізу факторів підвищення рівня його ефективності, конструювання і застосування виявлених прийомів, а також

безпосереднього оцінювання застосованих методів. При цьому технологія створювала системну сукупність та послідовність функціонування усіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, які використовувались для досягнення педагогічних цілей [200].

Сучасні педагогічні технології, на думку М.М.Левіної, насправді існують у вигляді методик викладання, слабкість яких полягає у відсутності психологічного та загально дидактичного обґрунтування. Результатом таких технологій є предметні знання і відсутність технік з формування в учнів умінь перетворювати знання в дії. Подібна ситуація спостерігається й під час використання традиційних технологій професійної підготовки вчителів у вищих навчальних закладах (ВНЗ). Як наслідок, викладачі, працюючи з майбутніми вчителями, не усвідомлюють і практично не використовують, а, отже, не володіють достатньою мірою педагогічними технологіями й не спроможні трансформувати їх у навчальний процес. Тому в подальшому випускники ВНЗ вдаються до репродуктивного способу застосування знань у професійній діяльності [226].

На сьогодні педагогічні технології перебувають у сфері наукових інтересів В.П. Беспалько, В.М. Монахова, Т.В. Машарової, Г.К. Селевко та ін. У працях цих вчених знаходимо дещо відмінні позиції стосовно розуміння поняття «педагогічні технології». Його пояснюють як: сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, способів, прийомів навчання і виховних засобів (Г.К.Селевко); організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б.Т.Ліхачов); змістові техніки реалізації навчального процесу (В.П.Беспалько); продумана модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з обов'язковим забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя (В.М.Монахов); попередньо спроектована, з врахуванням педагогічних законів і закономірностей, діяльність вчителя і учнів з гарантованим результатом (В.В.Юдін); вибудована система цілей (від загальних до конкретних) для досягнення певного результату розвитку учня з

високою варіативністю використання методів, прийомів, засобів і форм організації навчання (Т.В.Машарова); діяльність, побудована на принципах і закономірностях педагогічної науки з врахуванням положень предметної методики, яка покликана розв'язувати суперечності між окремими елементами навчального процесу шляхом їх узгодження і є інтегративною системою, інваріантом якої виступає модуль: «ціль - засоби - правила і послідовність їх застосування – результат» (Ю.М.Галатюк) тощо [45; 63; 130; 142; 158; 196; 392].

Поняття «педагогічні технології» та «освітні технології» у працях Г.К.Селевко використовуються як синоніми, однак, на думку О.К.Колеченко, необхідно розрізнити поняття «педагогічна технології», «освітня технологія» і «технологія навчання», оскільки вони співвідносяться як педагогіка, освіта та навчання. Відповідно до вище зазначеного, «педагогічна технологія» охоплює процеси освіти, навчання і виховання, «технологія навчання» і «технологія виховання» описують діяльність вчителя і учнів у навчальному і виховному процесі, а поняття «освітня технологія» пов'язане з організацією освітніх систем і освітніх закладів. Щодо інструментальної сторони, то нею, на думку вченого, виступає педагогічна техніка, як комплекс умінь, що дозволяють вчителю чи викладачу яскраво презентувати себе й успішно впливати на особистість учня чи студента, досягаючи ефективного результату. До комплексу педагогічних технік включають ряд мовленнєвих навичок, володіння мімікою й пантомімікою, уміння керувати власними психічними станами, володіння прийомами соціальної перцепції, здатність до перевтілення тощо [200].

З усього вище зазначеного випливає наступний висновок: технологізація освітнього процесу має на меті підвищення його ефективності, при цьому вона не поляризована ні стосовно особистості викладача, ні особистості учня і не залежить від особистісних та професійних якостей вчителя, який реалізує ту чи іншу технологію. Будь-яка технологія має гарантувати учневі чи студенту досягнення запланованої кінцевої мети, а її ефективність прямопропорційно залежить від досягнення чи недосягнення кінцевого результату. Разом з цим будь-яка діяльність чи у сфері промисловості, чи у сфері освіти завжди

передбачає триступеневий варіант реалізації технології. Перший ступінь - постановка мети, другий – планування та обрання шляхів і засобів досягнення, третій – безпосередній процес виконання. Але в освітньому процесі обов'язково враховуються індивідуальні відмінності вчителів та учнів, викладачів та студентів. Адже ставлення до навчання, зацікавленість улюбленим предметом і вибір майбутньої професії учнями чи спеціалізації студентами значною мірою залежить від професійно-особистісної майстерності вчителя та викладача, яка базується не лише на чіткому виконанні ними функціональних обов'язків та покрокових інструкцій технології, а, насамперед, на їх системі особистісно-професійних цінностей. І хоча найважливішою складовою педагогічного процесу Г.К.Селевко вважав особистісно орієнтовану взаємодію вчителя й учня, втім, визначаючи поняття «технологія навчання», провідну роль залишив за засобами навчання, які, без впливу вчителя, виконують навчальну функцію. Тоді як вчитель, за визначенням вченого, не навчає, а виконує функції стимулювання, організації та координації діяльності учнів [392].

У зв'язку із зазначеним, постає таке запитання: дбаючи про розвиток гармонійної і повноцінно функціонуючої особистості, якою мірою педагогічний процес має бути технологічним, якщо розвиток і виховання особистості, насамперед, базується на персональній ідентифікації учнями особистісно-професійних якостей вчителя як у загальноосвітній школі, так і у вищому навчальному закладі?

Водночас варто віддати належне педагогічній науці, яка, плідно використовуючи надбання психології, зрештою «оформила» їх у вигляді «педагогічних технологій». Так, у класифікацію педагогічних технологій Г.К.Селевко потрапляють технології розвивального навчання Д.Б.Ельконіна і В.В.Давидова, особистісно орієнтована технологія розвивального навчання І.С.Якиманської та ін., які у психології радянських часів були методами і підходами з формування та розвитку особистості учня.

Згадаємо, що ідейним натхненником технологічного напрямку в психології початку ХХ століття був Л.С.Виготський, який розглядав психотехніку як один

з головних методів формування психіки. За його переконанням, її використання в діяльності та міжособистісній взаємодії має сприяти особистості в процесі встановлення контакту з оточуючими, формуванню експресивного репертуару та умов для емоційного обміну, розвивати перцептивні уміння й відображати переживання інших [103, 9], [214; 303]. Саме Л.С.Виготському належить виокремлення у структурі психологічного дослідження чотирьох рівнів розуміння предмета проблеми, один із яких було визначено як психотехнічний. За його баченням, аналіз предмета вивчення на основі чотирьох рівнів, зокрема, теоретичного, експериментального, методологічного і психотехнічного забезпечують єдність прикладної і практичної психології [103].

У 20-х роках минулого століття психотехніка знаходилась між контекстом загальної і практичної психології. Її пов'язували перш за все зі сферою психології праці, індустріальною, інженерною психологією та практичним рівнем загальної психології, зокрема зі сферою встановлення взаємозв'язків між людиною і технікою (Л.С.Виготський, С.Г.Геллерштейн, Г.Мюнстерберг). Психотехніці відводилась роль трансляції досягнень фундаментальної науки в практику, виконуючи функцію додатку до вже існуючих психологічних знань [103; 127; 214; 289].

В Україні психотехніку також використовували у професійному консультуванні. Не вдаючись до детального історичного аналізу становлення психологічних технологій у вітчизняній науці, слід вказати, що у 20-ті–30-ті роки ХХ ст., вітчизняна психотехнологічна галузь була сконцентрована у сфері професійного добору, професійного навчання, організації трудового процесу, формування умінь і навичок фахівців для всіх сфер народного господарства. Одним із перших українських психотехніків, тестологів був А.М.Мандрика, який з групою науковців за допомогою анкетування, вимірювання, тестування досліджував інтереси особистості, враховуючи особливості її соціально-побутових умов життя, фактори спадковості тощо. І вже на той час провідними педагогами, психофізіологами і лікарями була здійснена спроба створити спільну національну установу, яка б допомагала українській молоді,

спираючись на результати професіографії, визначитися з оптимальним вибором свого життєвого шляху, що мало як загально педологічний так і спеціально психотехнічний характер [125].

Але в 30-х р. ХХ століття цей напрям психологічних досліджень був закритий, потреба у психологічних знаннях про людину мінімізувалася, а практика психологічного впливу, як основна функція психотехніки, трансформувалась у функцію змінюваності умов праці, міжпредметну інтеграцію різних наукових сфер та комплексне дослідження індивідуальних відмінностей особистості тощо. І лише в реаліях сьогодення психологічна наука знову повертається до розуміння психотехніки не як наукового напрямку, а як методу впливу на психіку людини.

У першій «Педагогічній енциклопедії» (1929 р.) поняття «психотехніка» визначалось як галузь психологічної науки з питань придатності людини до тієї чи іншої професії, завданням якої є сприяння особистості у виборі професійного шляху. Нині психотехніку розуміють як систему взаємопов'язаних операцій, спрямованих на зміну психічних станів, мотивів та установок особистості під дією психологічних впливів на неї (Є.В. Руденський, О.В. Сухомлинська та ін.) [378].

На відміну від психотехніки, яка складається із декількох операцій чи прийомів, психотехнологія є більш ширшим поняттям і пояснюється як організована система психотехнік, яка скеровує особистість на досягнення конкретно поставленої мети.

Логіку взаємозв'язку психотехніки і психотехнології простежила М.Р. Душкіна. Вченою доведено постулат, що психотехнологія складається з психотехнік. Оскільки, алгоритмізована система засобів впливу на особистість створює прийом чи метод, сукупність таких прийомів чи методів складає психотехніку, а поєднання послідовності та ритму використання засобів, прийомів, технік чи методів для вирішення конкретного завдання створюють психотехнологію впливу на особистість чи групу в цілому [129].

На сьогодні психотехнологію розуміють як цілісну, організовану систему психотехнік впливу на особистість, яка передбачає чітке розуміння, своєчасне виявлення і результативне використання закономірностей та послідовність прояву психічних процесів і поведінки особистості в різних умовах і життєвих ситуаціях. Сукупність прийомів, засобів, методів психотехнології, об'єднаних конкретним алгоритмом їх застосування, орієнтована на ефективне вирішення психологічних завдань із заздалегідь визначеним соціально-психологічним ефектом. За допомогою психотехнології створюється система алгоритмізованого впливу на психіку особистості, формуються певні переживання, які спонукають її до виконання необхідних чи бажаних дій (О.Г. Бахтіяров, М.Д. Узлов) [38; 445].

«Геномом» всього психотехнічного напрямку сучасної психології, на думку науковців, має стати структура психотехніки, запропонована ще на початку минулого століття Г.Мюнстербергом. Вона включає три блоки – предмет, метод і галузь застосування, які поєднуються взаємозв'язком трьох категорій: предмет психотехніки – свідомість, її метод – практика, сфера застосування – культура [297, 17].

Розвиваючи вище зазначене положення, В.М.Непопалов визначив психотехніку як основу практичної психології. Призначенням цієї системи психологічних способів впливу є вирішення різноманітних психологічних проблем, від елементарного розв'язання конкретного завдання аж до формування особистості в цілому, оволодіння останньою власним внутрішнім світом у процесі саморозвитку й самоактуалізації [297].

У сучасній психологічній практиці використовуються технології особистісного зростання, самопізнання, саморозвитку, самореалізації, самопрограмування, саморегуляції, самоствердження й самопрезентації, психотехнології розвитку особистості, її мотиваційної, когнітивної, емоційної сфер та лідерства, (зокрема, соціально-перцептивні, когнітивні, рефлексивні та комплексні психотехнології), комунікативні психотехнології, технології

поетапного формування розумових дій, технології евристичного навчання тощо [402; 491].

На відміну від педагогічних технологій, котрі орієнтовані на управління педагогічним процесом, розробку й моделювання способів ефективного зовнішнього впливу на основі реальних операцій та дій, психологічні – спрямовані на активізацію й розвиток внутрішніх механізмів та детермінант особистості з опорою на закономірності їхнього формування й розвитку, які мають прихований характер, а їх істинність можна перевірити лише за зовнішніми поведінковими проявами. Відсутність розуміння специфіки психологічних технологій може пояснити процес стихійного наповнення сучасної психологічної практики ненадійними й невалідними техніками й технологіями, які не завжди враховують індивідуальні особливості й проблеми людини.

Якщо на основі наукового, процесуально описового та процесуально дієвого аспектів О.К.Колеченко у педагогічних технологіях виділив три методологічних ступеня – загальний, спеціальний та інструментальний [200], то концепція психологічної технології, на переконання І.С.Булах, повинна мати трикомпонентну структуру, в якій виокремлюються методологічний, теоретичний та практичний рівні [74].

М.С.Корольчук значущість психотехнологій вбачав у їхній спроможності соціально-психологічного забезпечення наукової теорії. На його думку, технологія також виступає спеціальним інструментом трансформації теоретичного знання в практику, за допомогою якого наукові рекомендації стають елементами людської діяльності [207]. За Е.П.Утлік, психотехнологія є цілісний, внутрішньо взаємозалежний, готовий до використання засіб вирішення психологічних проблем того чи іншого типу, класу. За баченням вченого, психотехнологія вирішує комплекс психологічних і непсихологічних завдань в інтересах досягнення конкретної мети, який поданий у матеріалізованому вигляді. Це своєрідний «розв'язувальник» – подане в

згорнутому вигляді вирішення завдання соціально-психологічного забезпечення дій особистості [306].

Узагальнюючи сьогочасні наукові позиції [200; 214; 392], приходимо висновку про те, що психологічні технології - це інтегративні моделі певного соціально-психологічного процесу з чітко визначеними цілями, спроектованими на досягнення мети, діагностикою поточних і кінцевих результатів, визначенням певних компонентів, чітким виконанням технік в умовах оперативного зворотного зв'язку. Будь-яка психологічна технологія складається зі спеціально сконструйованих (відповідно до поставленої мети) методологічних, дидактичних, психологічних, інтелектуальних, інформаційних і практичних дій, де дії, операції та прийоми розглядаються як психологічні техніки, які є способом реалізації психологічної технології, гарантовано забезпечують бажаний результат і використовуються для найбільш ефективного застосування окремих процедур на шляху досягнення мети. Основними ознаками психотехнологій виступають: спрямованість на зміну поведінки людини, трансформації її ціннісних орієнтацій, переконань, установок, ставлень, мотивів; орієнтованість на вирішення конкретної проблеми особистості або групи людей; аналіз і врахування конкретного соціального і природного психологічного контексту, в якому перебуває особистість; наявність конкретних методів, деталізованого образу кінцевого результату; наявність цілей, що розкривають (деталізують) мету та обумовлюють планування і змістове наповнення етапів діяльності; структурність і системність (взаємозв'язок і взаємообумовлення складових); мультидисциплінарний характер (залучення знань, методів, прийомів із різних галузей науки і практики); наявність функціонального зворотного зв'язку та оцінка ходу й результату діяльності; відповідність прийомів і методик, що застосовуються в технології, сутності соціально-психологічних явищ і проблем, на розв'язання яких спрямована технологія; взаємозв'язок і взаємообумовлення діагностичних, формувальних (коригувальних) і оцінних складових; гнучкий характер застосування окремих прийомів і методів для

розв'язання життєвих проблем людини [314]; чітке описання чи графічна схема послідовності дій (алгоритм дій), у якій відображається чуттєвий продукт діяльності психолога [404].

Психотехнології розвитку тісно пов'язані з технологіями навчання. Психічний розвиток забезпечує закономірні зміни психіки у часі, які виявляються в кількісних, якісних та структурних перетвореннях складових особистості й розкритті її потенційних можливостей операційних систем [74]. При оволодінні останньою теоретичними знаннями відбуваються зміни на когнітивно-емоційному рівні її психіки. Це веде за собою психічний розвиток. Однак, якщо при навчанні кінцевим результатом є знання, предметні уміння й навички, при фізичному розвитку – фізичні уміння, то у ході психічного розвитку відбуваються зміни когнітивно-емоційних структур особистості. Якщо результатом теоретичного навчання є предметні знання особистості, а матеріалом виступає зміст предмета, то при психічному розвитку матеріалом впливу може бути будь-який стимул чи адекватний подразник, а результатом (психічним матеріалом) стає міра сформованості її психічних умінь (операцій) [200].

Втім, слід зауважити, що всі вище згадані технології психологічного впливу недостатньо застосовуються у сфері професійної підготовки конкретного спеціаліста та майбутнього психолога, зокрема. Так, методи, які на сьогодні забезпечують зміст професійної підготовки практичного психолога можна описати як: теоретичне засвоєння знань, діагностика психічного розвитку, дослідження та корекція психічних явищ тощо. Але висококваліфікований психолог має володіти навичками, що найменше, психологічного аналізу, тренінговими та консультативними технологіями, уміти використовувати й розробляти технології і техніки для роботи з людьми, які потребують психологічної допомоги. Тому сьогодні надзвичайно актуальною є потреба в якісному оновленні психологічної освіти через розробку психологічних технологій професійної підготовки майбутніх психологів. Необхідно поступово здійснювати перехід від засвоєння теоретичних схем психологічних знань до

оволодіння майбутніми фахівцями теоретико-експериментальними моделями та технологіями, значущими для професійної діяльності.

Як слушно відмітила Л.В.Лежніна, у практиці університетської підготовки поки що відсутня система продуктивного особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога, домінуючими залишаються репродуктивні методи навчання, які забезпечують «наповнення» студентів теоретичними знаннями. Як наслідок, формування психолога як суб'єкта обраної діяльності відбувається після закінчення вузу методом «проб і помилок», що в свою чергу не відповідає тим вимогам, на які орієнтоване суспільство в отриманні послуг професійного психолога [228].

Ключовим завданням психологічних технологій у сфері професійної підготовки Д.В.Чупшев назвав формування і закріплення в самосвідомості особистості потреби у самопізнанні, саморозвитку і самореалізації, що дозволить спеціальними прийомами і техніками самоактуалізувати особистісне та професійне «Я» майбутнього фахівця [492, 17-18].

У межах діяльнісної теорії С.Р.Бондарєвою було запропоновано до розгляду в сфері професійної підготовки спеціаліста діяльнісні технології, які стосуються виробничих ситуацій, вирішення ситуаційних завдань, ділових ігор, моделювання професійної діяльності під час навчального процесу, контекстне навчання, елементи професійно-орієнтованої навчально-дослідної роботи. Головною метою таких технологій є підготовка професійного спеціаліста, який спроможний кваліфіковано вирішувати фахові завдання. Розробка таких технологій має бути спрямована на формування системи професійних практичних умінь спеціаліста, у якого навчальна інформація виступає інструментом забезпечення можливості якісного виконання професійної діяльності [59].

З метою активного управління процесом формування та змін установок й уявлень майбутнього психолога, структурування професійної самосвідомості та активізації його професійно значущих якостей О.С.Андрєєва запропонувала використовувати мікросоціальні технології, як спеціально організовані

короткочасні форми роботи з групою у мікросоціальному контексті взаємодії. На переконання автора цієї технології, такий спосіб дозволяє впливати на елементи соціальної ситуації і змінювати уявлення майбутнього психолога щодо власних професійних можливостей [17].

Для підвищення ефективності навчання студентів-психологів А.А.Алімов використовував технологію становлення смислової професійної установки. Для цього вчений працював з групами студентів, з якими обговорювалися можливі способи ролівої поведінки у тій чи іншій спроектованій професійній ситуації. У межах однієї й тієї ж ситуації студенти, обмінюючись ролями з іншими учасниками, отримували можливість оцінити ці ситуації взаємодії з різних позицій. Таке включення студентів у навчально-професійну ситуацію виконувалось за рахунок їхньої безпосередньої участі у змодельованій психологічній діяльності, або за рахунок вирішення ними запропонованих у ході заняття, реально існуючих, психолого-професійних ситуацій [9].

На засадах рефлексивної технології досліджувала розвиток професійної свідомості й самосвідомості майбутніх педагогів-психологів Т.Д.Барішева. Змістову сутність своїх позицій вчена вбачала в тому, що професійне мислення необхідно розуміти і як прояв самоорганізації професійної діяльності, і як рефлексію розумової діяльності, з вирішення професійних завдань. Для цієї технології, головним чином, необхідне збереження особистісно-розвивальної стратегії, метою якої є становлення особистості, спроможної до саморозвитку, самопроекування і самоосвіти. За переконанням науковця, методи вузівської підготовки мають спрямовувати формування узагальнених стратегій вирішення професійних завдань і забезпечувати майбутньому фахівцю вміння узагальнювати результати практики й усвідомлення необхідності та систематизації послідовності дій, пов'язаних з особистісною змінюваністю [35].

Слушними на сьогоднішньому етапі розвитку професійної освіти практичних психологів є положення технологічного підходу, описані О.В.Сидоренко. Технологічність як процесуальне явище створює філософію досягнення людиною необхідних результатів або переконаності у можливості

досягнення позитивних результатів шляхом використання технологій. Методологію технологічного підходу вчена вбачала у систематичній проробці проблеми шляхом сканування пам'яті й досвіду, аналізу літератури, інформації, вивчення документів та інших джерел для створення чіткої концепції, визначення завдань і планування результатів, програми, алгоритму дій для всіх учасників процесу. Технології, за визначенням вченої, виступають чуттєвим продуктом діяльності особистості, чітким алгоритмом дій, інструкцій, продуманою послідовністю кроків у будь-якому процесі й покроковим описанням процедури усіх необхідних дій. При цьому реалізація технологій вимагає взаємодії всіх учасників процесу, а від майбутнього психолога інтерактивності та особистісної активності. Також для майбутнього психолога необхідне усвідомлення смислового взаємодоповнення і тісного переплетення клієнтських та тренерських технологій (процедур, ігор, технік), що і створює змістове наповнення технологічної концепції професійної діяльності психолога в тренінговій діяльності [404].

Технологія особистісно орієнтованого навчання особистості, запропонована В.В.Серіковим, передбачає створення умов, які б сприяли розвитку сфери особистісних функцій індивіда, під час засвоєння будь-якого компонента змісту освіти. Центральним поняттям цієї технології вчений вважав навчальну ситуацію або «особистісно-орієнтовану педагогічну ситуацію». У його розумінні, ситуація – це «особливий педагогічний механізм, який ставить особистість у нові умови, трансформує звичний хід її життєдіяльності та вимагає від неї нової моделі поведінки. При цьому весь цей процес професійного навчання має розпочинатися з рефлексії, осмислення та переосмислення наявної ситуації [400].

М.М.Левіна специфіку освітніх технологій вбачала у цілепокладанні. Якщо ефективність такої особистісно-орієнтованої технології визначалася гнучкістю, варіативністю, поетапністю, об'єктивною та індивідуальною складністю, то її зміст вчена пов'язувала з адаптацією до особистісних відмінностей учнів, їх типологічних та індивідуальних властивостей, які

здійснюють суттєвий вплив на результативність навчальної діяльності, інтелектуальним та емоційно-мотиваційним розвитком особистості, формуванням знань і умінь, забезпеченням ціннісного ставлення до освітнього процесу, підвищенням особистісної активності та формуванням самосвідомості й самостійності індивіда [226].

Поміж психологічних технологій впроваджених на сьогодні у сферу взаємодії особистості й професії в межах діяльнісного підходу виокремлюють технологію аналізу й вияву психічних процесів суб'єкта праці (Є.О.Клімов), орієнтовану на вивчення психічних функцій професіонала, як цілеспрямованих психічних дій і процесів, що створюють внутрішній план його професійної діяльності [192]. Технологію тестології (О.Г.Шмельов), яка спрямована на вимірювання і діагностику індивідуальних властивостей особистості, які виявляються в різних видах її діяльності – навчальній, професійній, громадській, сімейно-побутовій, на відпочинку, виявлення наближення психічних якостей до професійних компетентностей та взаємозв'язки між конкретними компетенціями й універсальними психічними властивостями [499]. Компетентнісно-орієнтаційна технологія «Діагностика організаційної поведінки» (Д.Мак-Клелланд), орієнтована на оцінку професійних якостей і побудову системи компетенцій фахівців, яка віднайшла продовження у технології виокремлення критеріїв розпізнавання та співвіднесення (МІКРІС) думок представників груп чи трудових колективів. Остання використовується з метою розробки й валідації моделей професійних компетентностей, як психологічних конструктів успішності професійної діяльності особистості [167].

У межах аксіологічного підходу Т.С.Кабаченко запропонувала технологію «Ціннісної регуляції організаційної поведінки» (ЦРОП), яка використовується для виявлення ієрархії цінностей особистості у професійній діяльності та визначення ціннісних регуляторів організаційної поведінки членів групи [167].

Варто відмітити, що всі психологічні технології розподіляються на «суб'єкт – об'єктні», у яких особистість на яку здійснюється вплив, розглядається

лише як певна «функціональна одиниця» і «суб'єкт–суб'єктні», які ціннісно-орієнтовані, забезпечують розкриття внутрішнього потенціалу особистості, продуктивність розвитку і досягнення високого рівня особистісно-професійного розвитку, а учасники технологічного процесу виступають союзниками, які мають узгоджені цінності, спільну мету й інтереси діяльності [167].

Нині, коли існуючі істини поступаються новим ціннісним переконанням, а обсяг галузевих знань підтримується багатовимірною інформаційною мережею, то психологічні технології підготовки фахівців взагалі та майбутніх психологів зокрема, не можуть залишатись односпрямованими. Як вважають сучасні дослідники (І.Д.Бех, І.С.Булах, Н.В.Пророк та ін.), контекстуально вони мають інтегрувати в собі такі глобальні психічні явища, підґрунтям яких були б узагальнені й уніфіковані соціальні та особистісні утворення буттєвості людини [48; 74; 341].

Здійснивши теоретичний аналіз та спираючись на позицію І.Д.Беха, ми вийшли на власне розуміння психологічних технологій. У поясненні ми виходимо з того, що психологічні технології підготовки майбутнього психолога – це інтегративні етапні моделі його фахового становлення, основою яких є логічна, взаємопов'язана, динамічна система психологічних впливів, що актуалізують в майбутнього спеціаліста особистісні, професійні та соціальні цінності, структуруючи його інтеграл професійної цінності в процесі об'єктивації ціннісної самосвідомості.

За нашим розумінням, в побудові процесу професійної підготовки необхідно враховувати й відмінності між педагогічними і психологічними технологіями підготовки майбутніх фахівців. На сьогодні педагогічні технології сконцентровані на збагачення навчального процесу інноваційно-технічними засобами освіти, тоді як психотехнології покликані розкривати психологічні закономірності оволодіння особистістю певним навчальним матеріалом з метою побудови чіткого алгоритму використання засобів і технік, найбільш життєвих і професійно-спроможних для особистості й ефективних у досягненні фаховості. При цьому важливо розрізняти технології професійної підготовки

взагалі й технології підготовки в межах певної спеціалізації. Так, технологією професійної підготовки є алгоритм оволодіння певною трудовою діяльністю, а технологія підготовки в межах спеціалізації розкриває алгоритм означеного фрагменту майбутньої професії особистості [351].

Враховуючи позиції С.А.Боровікової [350] ми розуміємо технології підготовки майбутнього психолога в межах спеціалізації, як алгоритм оволодіння ним сукупністю фахових компетенцій в межах фрагменту об'єктивної професійної реальності психолога, якому характерні психологічні закономірності, специфічні техніки й способи оволодіння професійними навичками та сукупність психолого-педагогічних умов.

За нашим баченням, психологічні технології професійної підготовки майбутнього психолога мають стати цілеспрямованим алгоритмом ліквідації розриву між оволодінням майбутнім психологом теоретичними знаннями під час навчання у вищому навчальному закладі, системою особистісних цінностей, розвитком особистісних і професійних якостей та становленням його професійної аксіосфери, зокрема формуванням професійних властивостей, умінь і компетенцій. Логіка її побудови має враховувати умови і механізми становлення майбутнього психолога як суб'єкта професійної діяльності та виконувати інтегративну функцію, а саме, через забезпечення формування когнітивно-емоційного рівня, об'єктивацію особистісних цінностей, сприяння розвитку професійних ціннісних орієнтацій та становлення системи професійних цінностей в цілому. Водночас розвиваючи спеціальні здібності особистості, які у свою чергу, стануть основою її професійних компетенцій, необхідних для ефективного виконання фахової діяльності у відповідності до самостійно обраної спеціалізації, як-от: психолога-консультанта, соціального психолога чи психолога-тренера.

Метою психологічних технологій підготовки майбутнього психолога має бути створення таких психолого-педагогічних умов, у яких студент мав би можливість зайняти активну особистісну позицію й повною мірою проявити себе суб'єктом навчальної діяльності у відповідності з власним професійним

вибором, особистісними цінностями, своїми здібностями, потребами, рівнем домагань, мотивацією та бажаним ідеальним образом власного професійного майбутнього. Такі технології мають передбачати активну взаємодію викладача і студента, активізацію внутрішніх та зовнішніх чинників особистісної та професійної ідентичності майбутнього фахівця, розвиток його ціннісної самосвідомості, формування професійної ментальності, особистісно-професійних цінностей, реалізацію потреби у гармонізації реального й ідеального професійного «Я-образу» тощо.

1.2. Соціально-психологічні детермінанти професійної підготовки майбутнього психолога

Аналіз особливостей та положень зарубіжної системи освіти засвідчив, що оцінка рівня кваліфікованості фахівця – це найважливіший елемент регуляції його професійної діяльності. Так, у США й багатьох країнах Європи обов'язковою умовою для початку професійної діяльності психолога є ліцензування й сертифікація його фаховості. Правом наділяти повноваженнями й регулювати практичну діяльність психолога користуються спеціальні комісії, що складаються із представників кафедр університетів, лікувальних закладів, реабілітаційних центрів, асоціацій професійних психологів тощо. Ліцензування фахівців здійснюється на основі комплексної перевірки знань, в процесі складання останніми професійного іспиту й аналізу досвіду самостійної практичної діяльності. Окрім цього існують вимоги до його практичної роботи. У відповідних нормативних документах країн Європи вказується, що повноцінним психологом-консультантом або психологом-психотерапевтом можна стати після проходження практики (500-600 годин) під керівництвом фахівця, а також у разі досягнення певної вікової категорії (27-29 років) [101; 180].

Вітчизняна психолого-педагогічна наука за останній час суттєво збагатилася теоретичними й емпіричними дослідженнями, які розкривають

особливості професійної підготовки особистості та майбутніх психологів зокрема. Накопичений достатній досвід аналізу порівняльних досліджень систем підготовки психологів у різних країнах. Така підготовка відрізняється за тривалістю, структурою, ключовими підходами та завданнями й змістом професійної освіти.

У поясненні терміну «професійна підготовка» науковці одностайні в переконанні, що вона передбачає професійне навчання й професійний розвиток, у результаті якого студент опановує систему наукових знань і пізнавальних умінь та навичок. Мета професійного навчання має визначатися на основі уявлень особистості про власну майбутню професійну й суспільну фахову діяльність (А.К.Маркова). Актуалізація професійної ідентичності надає фаховій підготовці відтінків професійного самовизначення, яке тісно пов'язане з життєвим самовизначенням особистості (Є.В.Чорний). Це, у свою чергу, сприяє особистісному розвитку майбутнього фахівця, культивує його внутрішню потребу в постійному самовдосконаленні, яке неможливе без самопізнання (Н.Ф.Литовченко). В результаті професійного саморозвитку в майбутнього психолога формується потреба в особистісно-професійному самовдосконаленні, кінцевою метою якого є повне розгортання особистісних і професійних якостей, трансляція власної індивідуальності через результати праці та через зміни у самому собі (Л.В.Маркелова) [199; 262; 484].

Разом з цим зустрічаються роботи науковців, які відмічають необхідність зміни технологічної складової професійної підготовки майбутніх психологів. У останніх публікаціях А.А.Марголіса піднімається проблема підготовленості випускників психологічних спеціальностей до реальної професійної діяльності. Вчений зауважив, що навчальний план підготовки фахового психолога, відображаючи хід розвитку психології як науки, не забезпечує успішного входження в професійну діяльність майбутнього психолога [260]. Проаналізувавши шляхи ефективного навчання психологів Т.І.Чиркова відмітила, що для підвищення ефективності підготовки фахівця, окрім

формування у нього рефлексивності, моральної відповідальності й усвідомлення етичних норм поведінки, необхідно змінити сам підхід до навчальних способів підготовки. Зокрема, одним з головних недоліків у професійній підготовці нею відзначається панування гностичного підходу, здійснюваного вербальними способами, замість організації роботи зі спеціалістами-практиками, заснованої на рефлексивно-розумовій організації роботи студентів [488]. Тобто, дослідниця запропонувала змінити центри значущості вербальних і практичних форм та способів навчання, де теоретичні знання з основної мети освіти перетворюються в засіб становлення професіонала. З огляду на положення Болонського процесу, ця ідея має сенс, оскільки випускнику вищого навчального закладу варто володіти не лише певним рівнем знань своєї компетенції, а й професіоналізмом, який формується у практичній діяльності та обов'язково характеризується високою продуктивністю й ефективністю роботи.

Згідно положень Державного стандарту підготовки фахівців у галузі психології, професійна кваліфікація відображає ступінь відповідності фахівця вимогам професії на певному етапі професійного зростання і є складовою частиною його професіоналізму. Тому, оволодіваючи професійними знаннями, студенту-психологу необхідно здійснити усвідомлений індивідуальний вибір спеціалізації, орієнтуючись на перспективи професійного розвитку. Такий крок вимагає від майбутнього психолога свідомого уявлення про себе як фахівця, усвідомлення особистісних цінностей та змісту професійної діяльності, розуміння власних потенційних можливостей як особистісного зростання, так і подальшого розвитку професійних цінностей у відповідності з соціальними вимогами і умовами професійної діяльності.

Розмірковуючи про методологічні засади фахової підготовки практичного психолога, Н.Л.Коломінський висловлював думку про те, що основне її спрямування має знаходитись у площині формування: професійних (цільових, смислових, операційних) установок, систем професійно важливих знань,

науково-культурного кругозору, професійно значущих умінь, навичок, виявлення та розвитку професійно важливих здібностей (інтелектуальних, перцептивних, комунікативних, експресивних, організаторських, мовленнєвих та ін.), духовних потреб, морально-етичного вдосконалення та самоактуалізації особистості майбутнього психолога, культивування розвитку його індивідуальності. Все це має стати передумовою індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього фахівця. При цьому, успішність професійного становлення особистості практичного психолога, за висловом вченого, залежить від створення умов концептуальної єдності змісту, форми, методів навчання, що передбачає тісний теоретико-методологічний зв'язок між практичним заняттям, семінаром і лекцією, поєднання ідеальної моделі діяльності із спонтанними рішеннями студентів, зв'язок матеріалу практичного заняття з матеріалом лекції, індивідуалізація завдань, усвідомлення та рефлексія студентами структури і результатів заняття, поопераційний контроль і корекція в ситуаціях, які є відзеркаленням реальної праці практичного психолога, створення оцінювально-психологічної атмосфери невимушеності, суб'єкт-суб'єктного спілкування (діалогу) [202].

Також умови ефективності оволодіння студентами професійними знаннями були проаналізовані професором В.Я.Ляудіс. У своїй «Концепції спільної продуктивної діяльності викладача зі студентами та студентів один з одним» процес проектування навчальної ситуації вчена розкрила через чотири взаємопов'язані змінні, зокрема, зміст навчального процесу, який структурований у відповідності із навчальною метою, організаційні умови засвоєння навчального змісту і способи його узагальнення, система навчальних взаємодій викладача зі студентами і студентів один з одним, змінюваних за певною логікою у міру засвоєння нової діяльності та динаміка вказаних змінних в їхньому взаємозв'язку впродовж всього навчального процесу [248].

Грунтовне дослідження специфіки та умов професійної підготовки майбутніх психологів було проведене Л.Б.Шнейдер. У своїх наукових пошуках шляхів розв'язання проблеми удосконалення системи професійної підготовки

вчена дійшла висновку про необхідність створення в освітньо-професійному середовищі сприятливих умов для проектування та становлення образу «Я» майбутнього фахівця. Проаналізувавши емпіричні дослідження кінця минулого сторіччя, Л.Б.Шнейдер переконливо довела, що найскладнішою проблемою студентської молоді є усвідомлення себе, самопізнання та самовизначення. При цьому, кожен другий студент у процесі професійної підготовки прагне оволодіти навичками самоконтролю, саморегуляції та самоаналізу. З огляду на зазначене, вчена прагнула переконати, що метою професійної освіти у ВНЗ має бути задоволення культурно-освітніх потреб особистості й суспільства та підвищення гнучкості загальнокультурної, наукової і професійної підготовки фахівців у відповідності до динамічних змін умов соціально-економічного розвитку суспільства. А зміст професійної підготовки має сприяти становленню професійного «Я» студента, усвідомлення ним своєї соціальної цінності, смислу буття та власної сутності у векторі минулого і сучасності. Разом з цим, обов'язковим компонентом професійної освіти має стати емоційно-особистісне ставлення студента-психолога до майбутньої професійної діяльності, ототожнення себе з професійною роллю, формування якої має проходити під керівництвом фахівців [500].

Вітчизняна вчена Н.В.Гузій за результатами емпіричних розвідок з'ясувала, що окрім спеціальних здібностей, відповідних знань, умінь та навичок важливою умовою професіоналізму є потужний розвиток в індивіда узагальнених здібностей і перетворення суспільних цінностей у його власні цінності. Тому, що професіоналізм, за її висновками, ґрунтується на силі й стійкості мотиваційно-емоційного зараження, ставленні до справи і рівні використання творчого потенціалу, який стимулює до пошуку внутрішніх резервів особистісного розвитку [115].

Таким чином, загальними умовами сучасної професійної підготовки майбутнього психолога можна назвати зміни стратегії соціального розвитку суспільства, запити соціального середовища, термін, мету і завдання навчання, структуру та зміст навчальних планів, змістове наповнення навчального

матеріалу, яким необхідно оволодіти майбутньому психологу та навчально-практичну діяльність викладача і, відповідно, студента.

Якщо психологічні чинники (особистісні цінності, вмотивованість та професійні якості) можна назвати внутрішніми детермінантами процесу професійної підготовки, то соціальні умови професійної підготовки майбутнього психолога варто розглядати як зовнішні детермінанти, які визначають соціальну значущість і смисл, а, отже, соціальну цінність діяльності практичного психолога на певних умовах розвитку суспільства.

Не вдаючись до аналізу історичного аспекту становлення процесу надання професійної психологічної допомоги особистості, та формування цього виду діяльності як фахової, варто зазначити, що на кожному етапі розвитку суспільства запити та вимоги до професійності психолога набувають інших соціальних відтінків. Оскільки змінюються соціальні чинники впливу на особистість, а з ними змінюються і форми та техніки роботи психолога зі зниження рівня негативних впливів на психіку людини тих чи інших соціальних подразників. У цьому аспекті соціальними умовами професійної підготовки психологів виступатиме технологічна модель навчального процесу, міжособистісні стосунки, які складаються між учасниками процесу професійної підготовки та професійне середовище, в яке потрапляє студент-психолог в ході проходження теоретичної, діагностичної та виробничої практик.

Таким чином, наше трактування соціально-психологічних детермінант професійної підготовки майбутнього психолога у ВНЗ ґрунтується на розумінні цих умов як сукупності соціальних чинників та дій, спрямованих на цілеспрямоване переструктурування особистісно-професійних та соціальних ціннісних позицій психолога у процесі фахової підготовки, формування його професійних і соціальних цінностей та потреб у досягненні мети з оволодіння основами професійної діяльності.

Однією із перших глобальних соціальних умов, яка потребує реформування є модель професійної підготовки майбутнього психолога. На сьогодні, існуюча традиційна модель підготовки психологів у ВНЗ, як

зазначають І.В.Дубровіна, А.А.Сисоєва та ін., стала гальмівною для розвитку їх фахового становлення. Потреби ринку праці в психологічній галузі потребують докорінної перебудови структури навчально-професійного процесу, який варто організувати на основі тісного взаємозв'язку теорії і практики [317].

Сьогочасні запити суспільства полягають в необхідності підготовки висококваліфікованих фахових психологів конкретної спеціалізації. Стосовно чого вище вказаними науковцями був запропонований широкий спектр психологічних форм роботи та спеціалізацій. Так, І.В.Дубровіна у діяльності психолога виділила просвітницьку, психопрофілактичну, консультативну, діагностичну, психокорекційну та розвивальну форми роботи [339]. І на основі цього запропонувала розрізняти дві спеціалізації – психодіагностичну (психодіагност, психолог-експерт) та корекційно-консультативну (психолог-консультант, психолог-тренер, психотерапевт або психокоректор).

П.П.Горностай кваліфікації практичного психолога розподілив не лише за спеціалізаціями та характером послуг (психодіагностика, психокорекція, консультація тощо), але й за віком підопічних (молодший школяр, підліток, старшокласник тощо). На його думку, ефективність психологічного обслуговування населення підвищиться тоді, коли кожен психолог працюватиме за конкретно визначеною спеціалізацією [users.i.com.ua].

Л.А.Григорович класифікувала діяльність психолога за метою і умовами праці. За метою нею виокремлено такі три типи: пошукова – психолог-дослідник; гностична – психодіагностик; перетворювальна – психолог-консультант. А за умовами праці – два типи: робота у мікрокліматі та робота в умовах підвищеної відповідальності за життя і психічне здоров'я, відповідно, – це психолог-теоретик та психолог-практик [113].

Другою за рівнем значущості із соціальних умов є взаємостосунки між учасниками процесу професійної підготовки, зокрема, викладачами та студентами психологами. Адже в процесі професійної підготовки у ВНЗ майбутній психолог «переживає» самоототожнення зі значущим іншим представником ментального професійного середовища та прагне до вироблення

певного ціннісного ставлення до оточуючих в межах навчальної взаємодії. В період фахової підготовки об'єктами такої аксіологічної ідентичності студента-психолога виступають викладчі навчальних дисциплін ВНЗ. І як відмічала О.Г.Хмельова [66], саме взаємодія зі значущим іншим і «запускає» механізми трансформації та осмислення професійних цінностей майбутнім фахівцем.

Тісний ціннісний взаємозв'язок між викладачем та особистістю студента-психолога, за визначенням О.Ф.Бондаренка, підвищує роль безпосередньої чуттєвої реальності соціального буття та творить уявлення про феноменологію суспільних і міжособистісних стосунків людей. У системі цих стосунків, вперше на професійному рівні віддзеркалюється й особистісний чуттєвий зміст минулого досвіду майбутнього психолога, характер його соціальних взаємин і сутність обраної професійної діяльності. Саме активні міжособистісні стосунки викладача і студента, як прояв соціалізації останнього, визначають у процесі підготовки його персоналізацію, закони й правила якої не зафіксовані у посадових інструкціях і є безпосереднім проявом «людського фактору» в реальному часі [62].

Тому освітній простір у ВНЗ, як соціальна умова професіоналізації майбутнього психолога, має окреслювати розвивальне середовище взаємної довіри, підтримки та співпраці, встановлення рівноправного ціннісного ставлення викладача і студента, спрямованого на проектування студентом власного аксіологічного професійного Я-образу, утверджувати розуміння власної особистості як незаперечної цінності й значущості для суспільства, як фахового психолога та попереджати прояви небажаних деструктивних професійно-особистісних явищ на шляху ускладнень професійного розвитку.

І третя соціальна умова, яка взаємопов'язана з попередньою – це опанування студентом-психологом професійного ментального середовища, яке виступає першоджерелом формування його професійної аксіосфери. Перше включення у професійне ментальне середовище студента-психолога відбувається під час проходження психолого-педагогічної практики, яка потребує особливої уваги з боку викладачів та психологів-практиків. Саме у

сфері живого спілкування з останніми, майбутній фахівець проявляється для іншого як суб'єкт професійної діяльності. Але, на думку О.Ф.Бондаренка, фахівець, котрий працює з людьми, сам повинен бути дещо ширше і сильніше тієї ролі, яку він бере на себе як представник посадових обов'язків професійної діяльності. На підтвердження своєї позиції вчений навів висловлювання Г.С.Батіщева про те, що коли культура індивіда нижче або дорівнює рольовому мінімуму виконавця, то його рольова логіка не підлягає суб'єктивному управлінню, а надрольові цінності поглинаються інерцією функціональної поведінки. Тому психолого-педагогічна практика має демонструвати адекватні професійно-рольові форми поведінки і розвивати здібності до ціннісних нерольових вчинків, які потребують сил піднятися над ритуалами професійної комунікації [62].

З метою перевірки схильностей і професійних уподобань майбутнього психолога та полегшення осмислення ним вибору спеціалізації подальшої професійної діяльності, на наше переконання, варто включити до програми педагогічної практики елементи волонтерської діяльності у соціальних центрах, школах, лікарнях тощо.

З огляду на зазначене, одним із завдань процесу професійної підготовки майбутнього психолога має стати створення такого збагаченого стимулами і потенційно привабливого середовища, де кожен студент-психолог мав би можливість актуалізувати власні спроможності та освітні потреби, які забезпечать цілеспрямоване формування професійно значущих якостей. У межах такого освітнього простору, за визначенням А.Г.Маклакова [250], має відбуватися циклічний процес безперервного взаємного впливу і перетворення, в якому особистість і створена освітня ситуація взаємно впливають одне на одного, формуючи аксіологічну професійну сферу майбутнього психолога.

У наш час для більшості країн європейського континенту, які працюють за Болонською системою освіти, характерні три основні типи професійної психологічної освіти – безперервна п'ятирічна спеціалізована, безперервна п'ятирічна загальна та перервна спеціалізована освіта, які відрізняються за

терміном навчання, змістовим наповненням програм і навчальних спеціалізованих курсів, а також терміном і наповненістю спеціалізованої освіти й практики [180]. За положенням європейської системи освіти навчальні заклади пропонують майбутнім фахівцям «диференційоване навчання за інтересами» тобто біля 50% навчального часу запропоновано на обов'язкові предмети, куди входять базові предмети у відповідності зі спеціалізацією навчального закладу, а інші 50% навчальних годин відводиться на предмети за вибором самого студента, які пропонуються у вигляді «пакетів гуманітарного, математичного, природничого змісту» та містять декілька спецкурсів. Водночас на лекційні форми роботи виокремлено близько 30% навчального часу, а на практичні, тренінги, семінари, майстер-класи, супервізії та ін. решту 70% часу [491].

Термін отримання професійної освіти майбутніми психологами у країнах Європи відрізняється. Типовим на європейському континенті є період професійної підготовки психологів, який складає в цілому 5–6 років. Цей період може включати в себе безперервну форму освіти впродовж 5-ти років або ділитися на два рівні. У Норвегії, після одного року навчання на підготовчому курсі вищої освіти, студенти мають пройти п'ятилітню програму підготовки професійних психологів. У Шотландії базова психологічна освіта складає 4 роки, а додаткова професійна психологічна освіта розрахована ще на 2 роки. У британській системі базова психологічна освіта включає 3 роки навчання, але для того щоб стати професійним психологом і отримати можливість працювати самостійно, студенти повинні навчатися ще 3 роки на другому рівні вищої освіти за спеціалізованою програмою. Професійна підготовка психологів у Франції, має чотири рівні: 1) отримання диплому про загальну університетську освіту за спеціальністю з психології (DEUG); 2) отримання диплому про вищу освіту за спеціалізацією психологія, яка включає дисципліни за вибором і стажування; 3) навчання у магістратурі, що передбачає аудиторні заняття, стажування та написання наукової роботи; 4) здобуття вищої спеціальної освіти, за результатами якої студент отримує диплом про поглиблену вищу освіту (DESS) або (DEA) та кваліфікацію

психолога за спеціалізацією: соціальна психологія, клінічна психологія, експериментальна психологія тощо [180].

Як видно, у більшості країн світу професійна діяльність психолога, окрім оволодіння теоретичними знаннями, обов'язково вимагає наявності спеціалізованої освіти за певною спеціальністю, а також більший, ніж в Україні термін для завершення професійної психологічної освіти. Також обов'язковим компонентом навчання психологів у всіх країнах Європи є професійна практика під керівництвом досвідчених психологів (супервізія), емпіричне вивчення певної проблеми, яке оформлюється у вигляді дипломного проекту й захищається на заключній стадії навчання.

В Україні існує п'ятирічна модель підготовки спеціаліста, яка у відповідності з наведеними вище міжнародними типологіями може бути охарактеризована як «безперевна п'ятирічна освіта». І якщо у країнах Європи підготовка професійних психологів має, що найменше, столітній досвід. То професійна підготовка фахових психологів в Україні розпочалася лише з початком пострадянського періоду становлення країни. Лише на початку 1990-х років психологічна наука і підготовка спеціалістів із психологічної галузі набула активного розвитку. У зв'язку з різкою необхідністю у фахових психологах за короткий час було відкрито надзвичайно велику кількість курсів, факультетів, додаткових навчальних програм у соціологічних центрах, де на базі вищої освіти здійснювалася перепідготовка спеціалістів для роботи психологом [180].

Останнім часом почали з'являтися роботи науковців, у яких наголошується на необхідності перегляду системи професійної освіти психологів. Зокрема, Г.О.Берулава відмічала, що на сьогодні професійна підготовка психолога набула вигляду елементарної сукупності методологічно не пов'язаних між собою навчальних курсів. На її думку, в сучасній вищій школі психології відсутня системність у науковій підготовці фахових психологів, оскільки наявна фактологічна інформація в їхній свідомості вибудовується в ряд значущих явищ, у результаті чого студенти-психологи

замість систематичних знань отримують конгломерат різноманітних теорій, концепцій і міфологічних побудов, які не спираються на жодну методологічну чи емпіричну базу. Вчена переконувала, що ще на етапі оволодіння професійними знаннями, майбутньому психологу варто визначитися на методологічному рівні, в якій парадигмі трактувати поведінку чи діяльність особистості та механізми її закономірності її розвитку. При відсутності такого розуміння, професійна діяльність набуває еkleктичного вигляду і психологу-початківцю необхідно самотужки вибудовувати власну професійну реальність [44].

Базовим курсом загально-професійної підготовки українські студенти-психологи оволодівають за перші два роки навчання у ВНЗ, а наступні два роки присвячені спеціалізації. Тобто, отримавши ступінь бакалавра студент може працювати психологом, тому, що в Україні, та й інших пострадянських державах фаховість психолога визначається не спеціалізованими комісіями, а результатами державних іспитів, написанням дипломної роботи за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» чи «магістр». У системі вітчизняної освіти не існує іншої, окрім державних іспитів, перевірки відповідності кваліфікаційним вимогам, і у більшості ВНЗ не існує поділу за спеціалізаціями, наприклад, випускник отримує диплом «бакалавра» чи «магістра», у якому зазначається: напрям «Психологія», спеціалізація «Практична психологія», хоча вже на теперішній час існує понад двадцять спеціалізацій таких як: психолог-консультант, психолог дошкільного закладу освіти, шкільний психолог, соціальний психолог, психотерапевт, гештальт-психолог, психоаналітик, патопсихолог, клінічний психолог, психолог-реабілітолог, сімейний психолог, конфліктолог тощо.

За нашим переконанням, професійна підготовка майбутніх психологів у вищих навчальних закладах переживає кризу з декількох причин, а саме: 1) на певному етапі розвитку суспільства відбулася зміна змісту і значущості психології у житті кожної особистості. На початку XXI століття змінилася загальна культурно-освітня позиція людей, а тому вони почали надавати певного змісту сигналам і подразникам, які надходять із оточуючого

інформаційного простору, на які до цього часу не звертали уваги; 2) зазнала змін система цінностей особистості та її психологічна культура; 3) виник запит на соціальне обслуговування й змінилися вимоги суспільства до фаховості психолога; 4) соціум наповнився технологіями, які не встигає осягнути розум особистості. Водночас необхідно звернути увагу на те, що в Україні спеціалізації практичного психолога орієнтовані на майбутню сферу його діяльності, а не на провідну техніку, на яку спирається у своїй діяльності той чи інший фахівець. Так, виокремлюються клінічні психологи, шкільні психологи, юридичні психологи, соціальні психологи та ін. На сьогодні залишається неактуалізованим належний рівень професійної підготовки психолога-консультанта і зовсім не готують у вищих навчальних закладах психологів тренерської діяльності. З огляду на це, ми можемо констатувати, що, наприклад, у межах підготовки соціального психолога чи шкільного психолога головний акцент у наповненні навчальних програм робиться на вивченні середовища, механізмів і чинників розвитку особистості і лише на другому етапі увага приділяється технікам, прийомам, технологіям, які вони мають використовувати у своїй діяльності. Зауважимо те, що в основі будь-якої діяльності практичного психолога лежить одна із двох основних технік – консультування чи тренінг, однією з яких студенту необхідно оволодіти ще на етапі професійної підготовки. Тобто, на нашу думку, варто дещо змістити акценти. Майбутнього спеціаліста необхідно навчити володінню техніками, а також способами їх проектування на специфіку розвитку і механізми формування тієї чи іншої особистості, середовища чи суспільства. Тому, що у мистецтві оволодіння техніками й їх використання сконцентрована вся особистісна і професійна сутність психолога.

Ми погоджуємося з вищеперерахованими позиціями науковців стосовно необхідності покращення умов професійної підготовки майбутніх психологів. Особливо нам близькі ідеї Л.Б.Шнейдер [500] про залежність ефективності професійної підготовки майбутнього психолога від міри його особистісної включеності в процес, емоційно-ціннісного ставлення та власної

ідентифікованості з представниками професійного середовища тощо. Але разом з цим, ми прагнемо уточнити розуміння сутності професійної підготовки майбутніх психологів, яка, на нашу думку, полягає у недостатності вивчення аксіологічного поля практичної діяльності психолога та системи особистісних, професійних та соціальних цінностей, які мають бути притаманні фахівцю «допомагаючої» професії.

У зв'язку із зазначеним вище, вважаємо, що професійна підготовка майбутнього психолога, перш за все, має орієнтуватися на формування системи професійних цінностей майбутнього психолога, сприяти усвідомленню студентом цінності власної особистості та цінності себе як фахівця соціально-значущої професії, активізувати позитивне ставлення до іншої особистості як до суб'єкта професійної діяльності та в межах виробничої практики забезпечувати майбутньому фахівцю можливість розкриття його аксіологічного потенціалу в професійній діяльності.

Проблема детермінованості професійної підготовки майбутнього психолога досить широко презентована у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Досліджуючи чинники підвищення ефективності професійної підготовки психологів, вчені, як і в ситуації з чинниками фахової підготовки, зосереджувались на окремих детермінантах, які, на їхню думку, є найбільш значущими в процесі оволодіння студентом майбутнім фахом.

У межах таких досліджень увага науковців зосереджувалась на сензитивних періодах формування ціннісних орієнтацій, установках, індивідуальних відмінностях, професійній спрямованості особистості (Б.Г.Ананьєв, В.І.Слободчиков, В.А.Якунін). Також варто відмітити вивчення інтелектуальної спроможності (І.В.Вачков, В.М.Дружинін, В.Г.Панок, Н.В.Чепелева, Л.Б.Шнейдер), психологічної готовності (А.В.Петровський, Я.Л.Коломінський, О.М.Краснорядцева), позитивного уявлення про образ «Я» (Ж.П.Вірна), мотивації навчальної діяльності (Н.В.Кузьміна, Ю.Н.Кулюткін, М.В.Матюхіна, А.О.Реан, В.Я.Якунін), особистісних якостей (О.А.Конопкін,

Г.С.Пригін, І.Б.Котова), рівнях особистісної відповідальності (І.Д.Бех, Т.О.Верняєва, Р.Кочюнас, М.В.Савчин), сили волі, рівня тривожності та інтровертованості (О.М.Анісімова), смисложиттєвих орієнтацій (І.В.Абакумова, О.Г.Асмолов), психологічної компетентності (А.О.Держак, Л.М.Мітіна, Т.Н.Щербакова), потенційних особистісних можливостей (Ю.А.Самоненко), мотиваційно-емоційних, когнітивних, виконавських детермінант регуляції особистісних станів майбутнього професійного психолога (Л.Г.Дика) тощо.

За дослідженням К.В.Желтової, успішність професійного становлення майбутніх фахівців детермінується комплексом особистісних чинників, який включає ціннісно-смысловий компонент (смисложиттєві орієнтації та цінності), мотиваційний компонент (професійна спрямованість, задоволеність професійним вибором, мотиви вибору професії, навчальної і професійної діяльності, потреба в досягненнях), особистісний компонент (особистісні якості та самооцінка), суб'єктно-діяльнісний компонент (індивідуально-специфічні особливості навчальної діяльності, навчальні уміння і характер навчальної активності) [56].

Під поняттям «психологічні детермінанти» професійної підготовки ми розуміємо сукупність особистісних утворень з ціннісним спрямуванням на оточуючий світ і на себе, як суб'єкта навчання (студента-психолога), розвиток яких сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки, зокрема, полегшує процес оволодіння студентом-психологом основами майбутньої професійної діяльності в процесі його навчання у вищому навчальному закладі.

Виходячи із результатів проведеного нами теоретичного аналізу наукової літератури можемо висловити припущення про те, що соціально-психологічні детермінанти професійної підготовки майбутнього психолога варто розглядати у тривимірному особистісному просторі. Перший рівень – це особистісні цінності, які сприяють суб'єкту у виборі професії психолога і проявляються у таких характерологічних ознаках, як особистісна зрілість, вроджена інтуїтивність та низка особистісних якостей (інтелектуальний, комунікабельний, толерантний та ін.). Другий рівень – це професійні цінності,

які формуються в результаті трансформації професійних якостей (організований, проникливий, відкритий та ін.), вмотивований до професійної діяльності, впевнений у професійному виборі тощо. І третій рівень – це соціальні цінності, які визначаються альтруїстичністю, доброзичливістю, емпатійністю вчинків, наявністю потреби допомагати Іншому й визнавати його як безумовну і незаперечну цінність.

Особистісні цінності як детермінанти виділяються нами у зв'язку з тим, що вони відображають узагальнений зміст поведінки та мети обраної особистістю професійної діяльності й забезпечують формування певних суб'єктивних орієнтирів у побудові ідеального образу професійного майбутнього. У цьому контексті Б.С.Братусь писав, що особистісні цінності лежать в основі цілепокладання суб'єкта діяльності. А цільова детермінація діяльності є ні чим іншим, як ціннісною детермінацією. Цілі впливають на особистісну діяльність як ідеальні цінності, реалізацію яких особистість може вважати своєю актуальною потребою чи обов'язком [67]. Разом з цим ціннісні орієнтації у фаховій підготовці детермінують професійну поведінку особистості, забезпечують зміст і спрямованість її діяльності, надаючи смисл професійним діям (О.М.Краснорядцева) [14; 455].

Ще наприкінці минулого століття, в результаті аналізу наукової літератури, Т.О.Верняєвою було складено перелік з понад сорока особистісних якостей, які вважалися значущими для практичного психолога. До такого переліку було внесено: доброзичливість, відповідальність, оптимізм, організованість, спостережливість, наполегливість, терплячість, привабливість, комунікабельність, уважність, самовладання, тактовність, чутливість, альтруїстичність, ввічливість, гуманність, відгукуваність, об'єктивність, інтелігентність, динамічність, гнучкість поведінки, високий рівень загального і соціального інтелекту, рефлексія, сенситивність, вміння слухати, креативність, вміле володіння невербальними засобами спілкування, відкритість, невимушеність, природність і відвертість у емоційних проявах, стійкість до стресових ситуацій, емоційна стабільність, допитливість та ін. [96].

Як детермінанти професійної підготовки, вище зазначені якості були предметом вивчення в наукових дослідженнях Н.А.Амінова, Н.В.Антонова, С.Гледдінг, В.М.Карандашева, Н.В.Чепелевої та ін.

У роботах Н.А.Амінова, І.В.Сиромятнікова, М.В.Молоканова та ін., успішність психолога як професіонала пов'язувалася із розвитком інтелектуальності, вираженої готовності до контактів, емоційно-вольової стійкості, дипломатичності, проникливості, доброзичливості, порядності, терплячості, стресостійкості у процесі спілкування, вмінням контролювати власну поведінку, атракцією (привабливістю), наявністю опертя на себе у процесі прийняття рішень та ін. [281].

О.М.Іванова професійну діяльність практичного психолога розглядала не лише як науку, але й як мистецтво. В її розумінні ефективність практичного психолога залежить від високого рівня абстрактно-логічного мислення і соціального інтелекту, позитивних моральних якостей та фасилітативності. Несформованість цих якостей у поєднанні з методологічною неграмотністю, призводить, за визначенням вченої, до професійної неспроможності [156].

Відносно останнього цікавою є така думка В.М.Дружиніна про людей, які прагнуть займатися психологією, а саме: «почуття несхожості, непристосованості душевного складу деяких людей до світу, граничить з бажанням цю дисгармонію подолати, що і призводить до їхнього заняття психологією» [105, 31].

З метою побудови «професійного портрета психолога» Р.Кеттел за допомогою 16-факторного опитувальника особистісних якостей людини, визначив залежність ефективності професійної діяльності від особистісних рис психологів-дослідників та психологів-практиків. Цю залежність вчений виразив у наступних формулах: для психолога-практика: $E_{\text{фф}} = 0,72A + 0,29B + 0,29N + 0,29N$, а для психолога-дослідника: $E_{\text{фф}} = 0,31A + 0,78B + 0,47N$, де, «А» – готовність до контактів, «В» – загальна інтелектуальність, «Н» – ненасичуваність контактами з іншими людьми, «N» – уміння підтримувати контакт [120, 32]. Як видно з формул відмінність психолога-практика і психолога-дослідника визначається детермінантою «Н» (ненасичуваність

контактами з іншими), яка притаманна практику і відсутня у психолога-дослідника. Відносно наших наукових розвідок можемо припустити, що існує подібна детермінанта особистісної аксіосфери майбутнього психолога, яка й надає ключової відмінності професійній діяльності психолога-консультанта і психолога-тренера, наприклад, відчуття задоволення, насиченість емоційними переживаннями групи у психолога-тренера і стомлюваність від колективної роботи і групових емоцій у консультанта.

Найбільш значущими особистісними якостями практичного психолога В.М.Федорчук назвав аналітико-конструктивний склад мислення, самостійність суджень, чуйність і проникливість, емоційно-вольову стабільність, терпеливість, стійкість до стресів, уміння адаптуватися до різних умов виконання обов'язків і загальну психофізичну активність [449].

Спираючись на дослідження І.Ф.Баширова, В.М.Карандашев зазначав про значущість соціального інтелекту в професійній діяльності психолога. У структурі соціального інтелекту психолога він виділив три компоненти, а саме когнітивний, емоційний і комунікативно-організаційний. Домінування когнітивного конструкту, на його думку, сприяє досконалості у проведенні психодіагностики; емоційного – наданню психологічної допомоги на рівні міжособистісних взаємодій, а комунікативно-організаційного – проведенню психологічного супроводу клієнта. Автор вище зазначених положень довів, що гармонійне поєднання всіх трьох компонентів соціального інтелекту забезпечує успішність у всіх видах професійної діяльності психолога [33; 180].

Великої значущості В.М.Карандашев у діяльності практичного психолога надавав комунікативним якостям особистості, до яких відносив: уміння слухати, розуміти інших людей і коректно впливати на них, бути привабливим, тактовним, ввічливим. У конструкті «таланту спілкування» він виділив п'ять блоків особистісних якостей: 1) здатність до повного і правильного сприйняття об'єктів, спостережливість, швидка орієнтованість у ситуації; 2) здатність до розуміння внутрішніх властивостей і особливостей людини, проникнення в її духовний світ; 3) здатність до співпереживання, емпатії, співчуття, доброта і

повага до людини, готовність допомогти; 4) здатність до самоаналізу, інтерес до власної особистості й особистості інших; 5) здатність керувати самим собою і процесом спілкування, вміння бути уважним та встановлювати контакти, викликати довіру, володіти почуттям гумору [33; 180].

Наступна психологічна детермінанта, така як психологічна проникливість, пояснюється як інтегральна якість особистості, що визначається у її здатності помітити, зрозуміти та спрогнозувати наміри, дії і вчинки інших людей, розвиток подій, ситуацій, процесів і явищ у реальних умовах життєдіяльності. Вона є складною, загадковою, втаємниченою і найменш розкритою детермінантою професійної діяльності психолога. Саме володіння нею наближає психолога до містичності, магічності та медіумності. Складність цієї детермінанти в її інтегральності й комплексності. Для її реалізації необхідні декілька особистісних та професійних спроможностей психолога. При цьому, до кінця не з'ясовано чи проникливість, як особистісна характеристика, має вроджене походження, на кшталт інтуїтивних схильностей, які передаються від батька до доньки за результатами психогенетичних досліджень англійського професора Скъюза, чи вона є набутим в процесі життєдіяльності особистісним новоутворенням, якому можливо навчитись за допомогою спеціальних психотехнік і прийомів. Психологічними складовими проникливості на рівні пізнавально-емоційної сфери відображення особистістю оточуючої дійсності вченими називаються вибірковість сприйняття, здатність до емоційної чутливості, уважність, образна пам'ять, понятійне мислення, розумові дії та операції. На рівні індивідуально-психологічних відмінностей особистості проникливість характеризується глибокою спостережливістю, зосередженістю, зацікавленістю, розумінням системи «мовних знаків тіла» людини, наявністю узагальненого досвіду спілкування з різними людьми.

Ми вважаємо проникливість вартісною детермінантою для професійної діяльності майбутнього психолога, оскільки вона дозволяє зануритись у внутрішній світ людини та відчути її замасковані сторони. Оскільки проникливість властива далеко не всім тим, хто прагне стати професійним

психологом, ми вважаємо її такою, що заслуговує на більш детальне її формування як професійної цінності майбутнього психолога. На нашу думку, за допомогою спеціальних технік студенту-психологу підсилу оволодіти нею як професійною компетенцією.

З усіма вище названими детермінантами професійної діяльності майбутнього психолога надзвичайно тісно пов'язана відповідальність, яку особистість бере на себе не тільки за власні поведінкові дії або морально-ціннісні позиції, але й відповідальність за іншого, за його моральні вибори, вчинки і взаємини з оточуючою реальністю. За твердженням К.О.Абульханової-Славської, у психолога має бути відповідальність у зв'язку з тим, що будь-яка виконана ним дія відносно іншого незворотна. За її визначенням, відповідальність – це здатність людини детермінувати події та дії особистості в момент їх вчинення, це вірність самому собі, довіра до морального змісту власних почуттів, впевненість у власній правоті. А також, це здатність відповідати не тільки за себе, а й інших людей, за їхні долі й характер своїх взаємин з ними [4, 32]. Саме відповідальне, ціннісне ставлення до іншого, має спонукати психолога до підвищення рівня своєї професійної обізнаності та пошуку найбільш дієвих і найменш «загрозливих» методів і технік для впливу на свідомість особистості іншого.

Таким чином, наявність таких особистісних якостей як інтуїтивність, інтелектуальність, комунікабельність, проникливість та відповідальність у майбутнього психолога створюють основу для успішності оволодіння ним науково-теоретичним базисом професійної діяльності та розвитку його фаховості в цілому.

Разом з цим варто зазначити, що ефективність будь-яких технологій спрямованих на підвищення рівня навчальності майбутніх фахівців в процесі оволодіння фаховими знаннями й уміннями, простежуватиметься лише за умови адекватної їх вмотивованості щодо правильності свого професійного вибору.

У цьому аспекті важливими для нашого дослідження є роботи Х.Хекхаузена, в яких проводиться розмежування між поняттями потенційної і реальної мотивації. Потенційна мотивація розглядається як своєрідна структура ціннісних орієнтацій, яка, як система відліку, визначає бажаність і небажаність того чи іншого стану, чи діяльності, а також визначає зону найближчого розвитку для конкретної особистості. Реальна мотивація – це стан «активізованого» мотиву, точніше ситуаційний енергетизований стан [467]. В.К.Вілюнасом доведено, що потенційні мотиви, як і реально діючі, є значущою характеристикою особистості, а при наявності позитивних змін зовнішніх обставин вони можуть ставати дієвими [98].

Варто також взяти до уваги положення С.Л.Рубінштейна, який писав, що мотив доцільно розуміти як особистісну якість (цінність) у її генезі, оскільки, стійкий і узагальнений мотив у процесі самоусвідомлення і є відповідною якістю особистості, яка входить до її ціннісної системи [376]. Таким чином, мотиваційна детермінанта в процесі професійної підготовки може слугувати основою розвитку у студента-психолога фахової вмотивованості як професійної цінності майбутньої діяльності.

Відомо, що ні реальні, ні потенційні мотиви особистості не виникають самі по собі. Тому в межах навчального процесу необхідно створювати такі види і способи практичної діяльності, виконуючи які особистість автоматично заглиблювалася б у ментальну і аксіологічну сферу майбутньої професійної діяльності. Саме в процесі такої діяльності, як було доведено О.М.Леонтьєвим [129], вступаючи в безпосередній контакт із оточуючою дійсністю, взаємодіючи з іншими, особистість ніби знімає першу, несвідому копію варіантів дій, контактів, які згодом, у результаті багаторазового повторення, згортання й переходу у внутрішній план, мотивують її поведінку. Отже, оскільки механізмом розвитку мотиваційної сфери особистості є розширення кількості її потреб, що є наслідком активної діяльності чи контактів людини, то розкриття потенційних мотивів студентів-психологів до певної спеціалізації, на нашу думку, можливе за умови використання у навчальному процесі технологій, які

б виявляли специфіку спеціалізацій і безпосередньо залучали майбутнього фахівця до діяльності психолога-тренера, психолога-консультанта чи соціального психолога тощо.

Таким чином, потенційні мотиви не тільки підтверджують принципову готовність особистості стати активною у межах обраної професійної сфери, але й спонукають її до вироблення чи засвоєння нових форм і видів діяльності. Для навчального процесу вони є ніби резервним варіантом, який виникає при появі перед студентом-психологом нових інтересів, потреб і розширення аксіологічного потенціалу особистості в цілому.

Водночас вивчаючи проблему особистісних цінностей майбутнього психолога, зокрема, формування у нього цінності розуміння, пізнання, ставлення до самого себе та цінності дієвості, ми дійшли висновку про наявність специфічної мотивації особистості, яка виступає стимулом не діяльності чи професійної підготовки, а, безпосередньо, – особистісного розвитку майбутнього психолога, мотивує його прагнення до особистісного зростання, усвідомлення індивідуальних відмінностей та пошуку власної самоцінності як психолога. Такою виявилась губристична мотивація особистості. Хоча, за нашим дослідженням, губристична мотивація має суттєвий вплив на формування не лише фаховості майбутнього психолога, а й складає одну з граней його професійного і життєвого успіху, на сьогодні спостерігається незначна кількість наукових досліджень, присвячених вивченню цих мотиваційних сторін особистості.

Коротко окреслюючи специфіку губристичної мотивації зауважимо, що вона передбачає емоційно-оцінне ставлення особистості до самої себе та власної діяльності. За Ю.Козелецьким, її наявність у структурі особистості спроможна викликати позитивні емоції й гордість, навіть тоді, коли процес чи результати діяльності лише уявляються, та пережити реальне задоволення і самоповагу в результаті досягнення успіху. Це дає підстави висловити припущення стосовно здатності особистості відчувати антиципуючі позитивні емоції під час планування перспектив власних особистісних змін, відкриття

нового у собі й трансформації зі студента-психолога у психолога-початківця і кваліфікованого фахівця, а саме, переживати задоволення від проектування ідеального професійного Я-образу та надалі його реального втілення. У таких позитивних емоційних переживаннях студенту-психологу під силу осмислення «мотиваційного потоку», в якому концентрація на труднощах професійної підготовки трансформується у відповідальне ознайомлення з професійними цінностями, що підкріплюється особистісною зацікавленістю у відкритті власних можливостей та отриманні нового досвіду. У майбутнього психолога ніби розширюються межі його витривалості, а ціннісність пізнання супроводжується наснагою і захопленням, сприяючи синергизованості особистісних та професійних цінностей [198].

Для нашого дослідження вартісність губристичної мотивації у тому, що в ній, на нашу думку, приховані психологічні механізми формування ціннісного ставлення студента-психолога до себе як фахового психолога, усвідомлення ієрархічної структури особистісних цінностей та осмислення ціннісності дієвості стосовно самовдосконалення з метою ефективного виконання професійних функцій. Точніше, на етапі усвідомлення особистісних цінностей необхідно діагностувати не лише загальну внутрішню та зовнішню мотивацію, а й губристичну, оскільки ціннісне ставлення до іншого є віддзеркаленням ставлення до власної особистості. Значущість цього положення для майбутніх психологів влучно підтвердила К.О.Абульханова-Славська, яка зазначала, що неможливо виробити ціннісне, поважне ставлення до іншого, вважаючи себе нікчемною й заперечуючи власну самоцінність [5].

Керуючись дослідженнями класиків психологічної науки С.Л.Рубінштейна, О.М.Леонтьєва, Б.Ф.Ломова, А.В.Петровського та ін., необхідно зазначити, що у будь-якій професійній діяльності самі по собі не закладаються професійні якості особистості, та й самотійно ці якості у неї не існують. Професійній діяльності як такій властиві узагальнені, нормативні професійні цінності особистості, які систематизуються суспільством у відповідності до особливостей епохи і запитів громадян. Усі психічні явища

людини, які формуються, розвиваються і проявляються в процесах діяльності, належать їй, як суб'єкту – суспільному індивіду, а, отже, – особистості [229; 244; 320; 376].

Вивчивши зарубіжний досвід відбору і підготовки фахівців з психології, можна відзначити, що у США, Німеччині, Великобританії з метою підвищення рівня фахової психологічної допомоги розробляються відповідні професійні стандарти, методи навчання і процедури оцінювання розвитку професійних якостей на всіх рівнях професійної підготовки фахівця. У країнах ЄС у межах Європейської системи акредитації майстерності запроваджується спеціальна «Карта особистісних умінь» (Personal Skills Card) з метою виявлення та кваліфікації набутих професійних компетентностей, що забезпечує єдиний підхід до професійної кваліфікації на європейському ринку праці.

Комісія Американської психологічної асоціації затвердила наступні критерії відбору психологів: 1) високий рівень розумових здібностей і розсудливість; 2) оригінальність, винахідливість і різнобічність; 3) здатність до самонавчання, невтомна допитливість; 4) інтерес до людини як до особистості, а не як до об'єкта для впливу, тобто повага до особистості іншої людини; 5) усвідомлення своїх особистісних характеристик, почуття гумору; 6) мотивованість; 7) терпимість; 8) здатність займати «терапевтичну» позицію, встановлювати гнучкі конструктивні стосунки з іншими; 9) наполегливість, методичність у роботі, здатність витримувати напруження; 10) готовність взяти на себе відповідальність; 11) тактовність і готовність до співпраці; 12) цілісність натури, самоконтроль і врівноваженість; 13) уміння розрізняти моральні цінності; 14) висока освіченість; 15) глибокий інтерес до психології [558].

Проблемою професійних цінностей, як професійно значущих якостей у сучасній психологічній науці займалися Є.О.Клімов, Н.А.Амінов, М.В.Молоканов, Т.А.Казанцева, Н.Б.Казначеева, В.Д.Шадриков тощо. Із досліджень вище згаданих науковців випливає, що в основі професійно значущих якостей лежить відповідна група індивідуально-особистісних якостей, а, отже, особистісних цінностей, серед яких чільне місце займають

інтелектуальні та комунікативні здібності, професійні знання, уміння, навички, а також наявні спеціальні комплекси здібностей, які сприяють розвитку професійності особистості. Також у цих роботах простежені відмінності у складі професійно значущих якостей психолога-практика і психолога-дослідника [171; 172; 190; 281; 495].

Вітчизняними дослідниками Н.В.Чепелевою та Т.М.Титаренко вивчався вплив типу нервової діяльності на вибір особистістю психологічного фаху. Зокрема, ними доведено, що психологічними спеціальностями часто прагнуть оволодіти акцентуйовані особи або люди з помітними особистісними проблемами, які у практичній діяльності намагаються розв'язати власні особистісні проблеми і мало опікуються станом клієнтів [439; 481]. Також, у ряді провідних інструментів роботи практичного психолога, окрім тестів та спеціальних психологічних методик, Н.В.Чепелева називала його власну особистість. Запропонована нею модель особистості психолога-практика включає мотиваційно-цільову, когнітивну, операціонально-технологічну, комунікативно-рольову та регулятивну підструктури. А продуктивність професійної діяльності, компетентність у розв'язанні психологічних завдань і надання кваліфікованої психологічної допомоги населенню, на переконання вченої, забезпечується рівнем сформованості всіх професійно значущих якостей і властивостей, професійних умінь та навичок практичного психолога [481]. При цьому, слід враховувати, що професійно важливі якості, за твердженням Л.Г.Дикої, є похідними від моральних якостей особистості, від ієрархії її ціннісних орієнтацій [217].

У наукових роботах Г.О.Балла, С.Д.Максименка, В.П.Москальця зосереджувалася увагу на таких професійно значущих якостях психолога, як готовність до контактів, раціональність у встановленні й підтримуванні стосунків, інтелектуальність, наявність психолого-педагогічного такту, самокритичність, розвиток емоційно-вольових якостей, сформованість морально-регулятивних форм поведінки, комунікабельність тощо [33; 252].

Як видно, вчені-дослідники висловлюють різні точки зору стосовно важливості тих чи інших індивідуально-психологічних особливостей професійно значущих якостей майбутнього психолога. Але спільним для них є розуміння поняття «професійно значущих якостей» психолога. Вони визначають їх як внутрішні психологічні утворення суб'єкта, що відображаються у професійній діяльності, підвищують ефективність розв'язання професійних завдань, сприяють особистісно-професійному зростанню й самореалізації у процесі здійснення професійних функцій.

Специфіка виконання фахової діяльності психолога, на нашу думку, має визначатися змістом його професійної кваліфікованості: психодіагностичної, психоконсультативної, психотерапевтичної чи тренінгової. Поряд з цим слід мати на увазі те, що психолог контактує з внутрішнім, утаємниченим світом іншої людини. Тому йому необхідно володіти такими особистісними і професійними цінностями, які б дозволяли створювати комфортні, довірливі, сприятливі умови для розкриття внутрішнього світу людини, яка звернулась за допомогою і готова була б прийняти запропоновані психологом зміни власної особистості.

Здійснений глибокий аналіз професійної підготовки психолога у ВНЗ виявив певні особливості цього процесу. Найчастіше виокремлюється один з аспектів, на якому ставиться акцент. Втім, така односпрямованість не сприяє інтегрованості двох внутрішніх світів – професійного й особистісного у процесі розвитку професіоналізму майбутнього психолога. Також варто зазначити, що науковцями практично не вивчається професія психолога як аксіологічний феномен, від якого залежить ефективність його соціальної адаптованості, професійної самореалізації, конкурентоспроможності, становлення самоцінності й життєвої успішності загалом. Натомість, професія психолога має надзвичайний аксіологічний потенціал, зміст якого розкривається через усвідомлення її значущості для суспільства та цінностей і ціннісних орієнтацій представників її професійного середовища. Професійна діяльність психолога передбачає високий рівень відповідальності за іншого, що безперечно

співвідносно із системою цінностей фахівця і рівнем досконалості виконання ним професійних зобов'язань. Саме тому, за нашим переконанням, професійна підготовка майбутніх психологів має скеровуватись не лише принципами екологічності («не нашкодь») та деонтологічності, а й аксіологічності в розумінні цінності Іншого та особистісної відповідальності в процесі взаємодії з ним. При цьому аксіологічно-орієнтована професійна підготовка майбутнього психолога спроможна запропонувати і допомогти напрацювати студенту-психологу певну систему професійних цінностей, які й визначатимуть ціннісний сенс його професійного шляху, на кшталт того, як аксіосфера особистості забезпечує їй емоційно-вольову насиченість та усвідомлення сенсу процесу власного життєтворення.

1.3. Особистісні та професійні цінності як основа професійної підготовки майбутнього психолога

Наше суспільство переживає бурхливу популяризацію психологічної науки і практики. З кінця ХХ сторіччя почався активний ріст кількості психологічних факультетів, відділень, консультативних і тренінгових центрів тощо. У багатьох освітньо-професійних програмах створюються подвійні спеціальності, де другою виступає психологія. Це поступово призводить до нівелювання значущості професії психолога і втрати цілісності змістового наповнення професійної підготовки студентів. У зв'язку із вище зазначеним з'явилась надзвичайна кількість некваліфікованих «фахівців», які вульгаризовано, у кращому випадку, еkleктично підходять до трактування розробок психологічних наукових шкіл, проблем особистісного розвитку тощо, приховуючись за створенням «індивідуального підходу» в трактуванні психічних явищ чи особистісних проблем. Такий стан є особливо загрозливим, як з позиції подальшого розвитку навчально-методичного процесу професійної підготовки фахівців у цій сфері, так і формування довіри у населення до

фахового надання послуг психологами. Початок розв'язання поставленої проблеми з підвищення психологічної культури населення та отримання фахової допомоги від психолога, на нашу думку, криється в ефективності професійної освіти і рівня їх кваліфікованості. Постановка цього питання не нова, але на кожному наступному етапі розвитку суспільства й розширення аксіологічного поля особистості його актуальність набуває нових аспектів.

Перші дослідження, присвячені проблемі розвитку цінностей особистості, з'явилися в другій половині XX сторіччя. Вивчення особистісних цінностей як складної ієрархічної системи, що виконує функцію регулятора соціальної активності людини і включає мотиваційну, діяльну сфери та систему її світосприйняття, здійснювалось на методологічному підґрунті ціннісного підходу у роботах А.М.Арзамасцева, О.Г.Балла, І.Д.Беха, О.І.Бондарчук, Б.С.Братуся, Т.М.Буякас, В.В.Ільїна, Г.Є.Залеського, М.С.Кагана, З.С.Карпенко, Н.І.Непомнящої, З.І.Равкіна та ін. [8; 33; 46; 63; 67; 78; 108; 161; 169; 182; 296; 367].

На сучасному етапі існує велика кількість фундаментальних досліджень проблеми формування ціннісних орієнтацій та цінностей особистості. Розуміння та пояснення розвитку цих особистісних утворень залежить від концептуальних положень представників того чи іншого наукового підходу. Але незаперечною для більшості вчених є думка про те, що цінності виступають значущою складовою особистості, від якої залежить смислове наповнення процесу її життєдіяльності в цілому [146; 182; 368; 474; 509].

З точки зору вчених (Н.К.Гартман, О.Г.Дробницький) у галузі філософії цінності, є квінтесенцією всього процесу життєдіяльності особистості. Вони визначають суб'єкт-об'єктні, суб'єкт-суб'єктні відносини та ставлення індивідуума до самого себе. Це є творчі принципи реальності. Невдаючись до детального аналізу наукових позицій вчених-філософів, слід відмітити, що у цій науці простежуються чотири підходи до вивчення цінностей як категорій ставлень особистості: 1) цінності як значущість предметів і явищ оточуючої дійсності для особистості та їх спроможність задовольняти матеріальні й духовні потреби; 2) цінності як вищі релігійні ідеали; 3) цінність як значущість

і мисленнєвий суспільний ідеал, до якого в процесі діяльності прагне особистість; 4) цінність як специфічне ставлення, яке виникає у суб'єкт-суб'єктних стосунках людини (І.С.Нарський, В.П.Тугарінов, М.С.Каган, А.І.Яценко) (за М.П.Данилковою) [122].

У соціології цінності є узагальненими уявленнями людей про цілі та норми поведінки особистості в суспільстві. Це своєрідні, існуючі у свідомості кожної людини орієнтири, еквіваленти суспільної свідомості, ідеали й нормативи, атрибути культури в широкому розумінні, з якими індивіди і соціальні групи співвідносять власні дії. Цінності утворюють сполучну ланку між суспільством взагалі, близьким соціальним середовищем та внутрішнім світом особистості [146].

Антрополог ХХ сторіччя К.Клакхон вважав, що «...криза епохи – це криза цінностей. І не існує ніякої надії на побудову нових, більш стабільних соціальних утворень, до того часу, доки не будуть побудовані нові, більш широкі та більш складні відносини на основі цінностей, які будуть не лише загально визнаними і глибоко укоріненими в почуттях, але й матимуть певне наукове обґрунтування». За його розумінням, цінності визначають точку перетину між індивідумом і суспільством, точніше, це усвідомлене уявлення про бажане, значуще для індивіда або групи, що й визначає вибір мети (індивідуальної чи групової) з урахуванням можливих засобів її досягнення. Кожна людина, на думку К.Клакхона, має, як частину власної особистості, певну ієрархію ціннісних орієнтацій, які закладаються та усвідомлюються в період ранньої соціалізації і формуються під впливом суспільних цінностей, культури, традицій соціуму тощо [542].

У психології цінності розуміють як глибинне ядро людської психіки, у якому відображається суб'єктивна значущість для особистості предметів і явищ реальної дійсності у відповідності з її інтересами, ідеалами та прагненнями. За С.Л.Рубінштейном, цінності є похідними від співвідношення світу і значущого для людини [376]. А трансформовані в елементи свідомості, цінності утворюють ціннісну самосвідомість особистості завдяки якій, за визначенням

Ю.І.Мірошникова [279], людина утверджує свої ціннісні взаємини з оточуючою дійсністю і стає суб'єктом формування аксіологічної системи соціуму. Х.М.Вегас ціннісну самосвідомість назвав «аксіологічним разумом», який мотивує волю особистості, пояснюючи і, певною мірою, виправдовуючи її рішення [97].

З позиції суб'єктно-психологічної концепції, презентованої в науці К.О.Абульхановою-Славською, Б.Г.Ананьєвим, Л.І.Анциферовою, В.А.Бодровим, А.В.Брушлінським, Л.Г.Дружиніним, О.М.Леонтьєвим, С.Л.Рубінштейном, В.О.Татенком та ін., цінності виступають об'єктивною основою оцінювання, в межах якої існують певні критерії, за якими й здійснюється оцінка. Найбільш загально визнані цінності можуть виступати критеріями розвитку ціннісної сфери людини. І саме особистісні цінності трансформуються в ході професійного навчання особистості в професійні цінності, визначаючи орієнтири її професійного розвитку. Вони допомагають особистості відокремити значуще від незначущого, бажане від небажаного під час оволодіння професійними знаннями. Усвідомлені, емоційно пережиті цінності на рівні індивідуальної свідомості особистості формують внутрішню структуру її ціннісних орієнтацій, цінностей та соціальних диспозицій, оскільки вони безпосередньо пов'язані з вольовими процесами і діяльнісною спрямованістю людини. За А.Г.Здравомисловим, цінності створюють своєрідну вісь свідомості особистості, яка забезпечує стійкість спрямованості її потреб та інтересів. А система ціннісних орієнтацій, регулюючи й детермінуючи мотивацію людини, спрямовує і скеровує її діяльність [146]. Така ж позиція притаманна М.Сміту. У запропонованій вченим концепції цінностей особистості, останні розглядаються як ядро, навколо якого людина вибудовує власні конструкти [413].

Д.О. Леонтьєв запропонував розрізняти власне цінності та рефлексивні ціннісні уявлення, які наявні у свідомості людини. До групи означених явищ вчений відносив: 1) цінність як знання про ідеали суспільства, які присутні в узагальнених уявленнях про життєві сфери; 2) цінність як дія, яка виступає

предметним втіленням суспільних ідеалів, що потребують конкретної дієвості особистості; 3) цінність як особистісні ідеали, які наявні в мотиваційних структурах і стимулюють до предметного втілення в процесі життєдіяльності [234].

Разом з цим, у роботах І.Д.Беха знаходимо, що далеко не всі соціально задані цінності є значущими для особистості, а лише ті, які спроможні викликати до життя певні переживання чи ставлення. Виходить, що для того, щоб зафіксована інформація залишалася у свідомості, відображалась у поведінці й мала можливість перейти в ранг особистісних цінностей, необхідно, як зазначив І.Д.Бех, «вторинне ставлення» особистості, яке вчений пояснив як осмислене ставлення до власних суб'єктивних утворень, точніше, до особистісних властивостей [46].

Таким чином, можна висловити припущення про те, що будь-яку нову інформацію особистість сприймає і осмислює через призму власного психічного потенціалу - особистісні цінності, які слугують відправною точкою побудови ідеального професійного Я-образу майбутнього психолога. А фахові знання в ході професійної підготовки матимуть цінність для майбутнього спеціаліста лише у тому випадку, якщо вони супроводжуватимуться певними індивідуально-психологічними переживаннями, тобто викликатимуть «вторинне ставлення» на основі усвідомлення ієрархічної системи особистісних цінностей. Лише за таких умов, особистість матиме можливість у ході власної професійної діяльності реалізувати своє покликання і віднайти смисл свого існування.

На сьогодні не існує спільної позиції серед науковців стосовно пояснення сутності особистісних цінностей людини. Їх розглядають як: сукупність вищих психічних якостей, що і надає особистості статусу найвищої цінності (В.В.Рибалка); усвідомлені установки, що визначають певну складову особистісної структури і сприймаються як «стандарти» й норми у здійсненні людиною життєвого вибору, який, у свою чергу, кристалізується у ядрі її особистісної організації (Ю.А.Шерковін, Ю.А.Шрейдер); інтереси та мотивація, відповідно з якими людина прагне систематизувати свої знання про світ та як

певний особистісний смисл (Г.У.Оллпорт); як центральний, визначальний базис особистості, який характеризується єдністю зовнішньої спрямованості людини та її внутрішніми уявленнями про себе, про власне «Я» (Н.І.Непомнящая); «своєрідні маяки», які допомагають фіксувати в потоці інформації найбільш значуще для поведінки та життєдіяльності людини (В.Б.Ольшанський); як мисленнєві образи, які спрямовують прагнення людини до особистісно значущого (Н.Л.Худякова); як формувальні одиниці свідомості особистості та внутрішні, емоційні регулятори характеру діяльності, що визначають її моральну позицію, ставлення до оточуючої дійсності та до самої себе (Б.С.Братусь); як мотиви та норми, які задають орієнтири індивідуальної діяльності та поведінки людини (Ю.А.Шерковін); як якість реальності, яка виявляється значущою і спроможною мотивувати волю особистості та як категорія ставлень людини до оточуючої дійсності (Х.М.Вега) тощо [67; 97; 296; 308; 309; 472; 503].

Не можемо залишити поза увагою ґрунтовні погляди М.Вебера, який розглядав цінності як форму організації людиною свого життєвого досвіду у відповідності з тим, що для неї значуще і на що вона звертає увагу. У роботах вченого цінності розуміються як спосіб мислення, який дозволяє особистості упорядкувати, структурувати свої думки, враження, бажання та логічно осмислювати світ і вибудовувати власний образ світу. Система цінностей забезпечує людині свободу її самостійного й відповідального вибору. При цьому, кожна особистість трактує систему цінностей з точки зору власного сенсу і розуміє їх у відповідності зі своїми індивідуальними властивостями [121].

Цікавою видається позиція Г.Е.Залесского, який визначав особистісні цінності та смисли через поняття «переконання». Переконання, яким притаманні одночасно і спонукальна, і когнітивна функції, на його думку, виступають інтегруючим елементом механізму регуляції соціальної активності людини, а саме, «усвідомлені цінності, суб'єктивно об'єктивуються в соціально-орієнтованій діяльності» [519, 95]. Переконання також виконують оцінювальну функцію стосовно відповідності мотивів діяльності змісту тих

цінностей, які необхідно реалізувати, з метою обрання шляху практичного втілення цієї діяльності. Як зазначав вчений, «прийняті особистістю соціальні цінності «запускають» переконання, а актуалізоване переконання надає особистісного сенсу реалізації засвоєної соціальної цінності, сприяє вибору мотиву, мети та вчинків. При цьому, чим вище в суб'єктивній ієрархії знаходиться переконання, відповідне тій чи іншій цінності, тим суттєвішого змісту надається його реалізації, а, отже, і виділеному з його участю мотиву діяльності [519].

У цьому ж ключі особистісні цінності розглядав І.Д.Бех. Вчений назвав їх самовартісними смисловими утвореннями особистості, які складають ціннісну систему людини. На думку вченого, при безпосередньому сприйманні та опосередкованому уявленні об'єктів та явищ дійсності вони виступають перед особистістю «забарвленими» тим особистісним смислом, який мають для неї внаслідок свого об'єктивного місця у життєдіяльності. Тому особистісний смисл виступає складовою індивідуальної свідомості особистості, в якій знаходить відображення пристрасність цієї свідомості та взаємозв'язок об'єктів потребова-мотиваційної сфери людини з реальною дійсністю [46].

Такої ж думки дотримується В.Ф.Сержантов, який на основі концепції О.М.Леонтьєва визначив, що будь-які цінності, духовні чи матеріальні, мають для особистості дві властивості – значущість і особистісний смисл. Значущість цінності визначається сукупністю суспільно важливих функцій і властивостей предмета чи ідеї, а особистісний сенс – це їхнє відношення до потреб людини, яке залежить від самої людини [398].

Спираючись на позиції науковців (Б.С.Братусь, І.Д.Бех, М.С.Каган, А.Маслоу, Г.У.Олпорт та ін.), ми розуміємо особистісні цінності людини (особистісну аксіосферу) як внутрішній емоційно пережитий і прийнятий досвід, сформоване ставлення особистості до оточуючої дійсності, яке слугує орієнтиром до діяльності. Будь-яка соціально значуща цінність, лише набувши індивідуальної значущості, може ставати особистісною цінністю і в подальшому мотивувати діяльність людини. Особистісні цінності виступають

спрямовувальним чинником, за допомогою якого особистість орієнтується у виборі власних форм поведінки, професійної діяльності, побудові образу бажаного майбутнього тощо. Особистісні цінності створюють підґрунтя ієрархічної побудови системи ставлень людини до Іншого та оточуючого світу, визначають мотиви й цілі організації будь-якої діяльності, регулюючи міру зусиль особистості в процесі виконання нею тієї чи іншої професійної діяльності. Це, у свою чергу, позначається на формуванні ціннісних орієнтацій, установок, суджень, оцінок і є об'єктом осмислення, джерелом переживань і регулятором поведінки особистості.

Вважаємо за необхідне більш детально зупинитися на змістовому навантаженні феномена «ціннісне ставлення особистості», оскільки, як відмічалось раніше, від його сформованості залежить весь процес оволодіння професійними знаннями майбутніми психологами.

Як стверджував М.Вебер, оволодіваючи інформацією про оточуючу реальну дійсність, людина ніколи не залишається на рівні зовнішніх вражень, а вибудовує певне особистісне ставлення і ніби привласнює «вже існуючу і добре описану інформацію». Діяти, за М.Вебером, означає присвятити себе служінню певних цінностей, цим самим надаючи смисл своєму існуванню [121]. Продовжуючи логіку думки вченого, можна стверджувати, що система особистісних цінностей породжує відповідальність як особистості перед собою, так і перед суспільством, в яке вона екстраполює ці цінності. А оволодіння майбутньою професією саме і є процесом привласнення вже існуючої, соціально заданої системи професійних цінностей, служінню яким особистість і присвячує своє подальше майбутнє.

Окремої уваги заслуговує думка В.О.Сластьоніна, який зауважив, що особистісні цінності спроможні стати орієнтиром до діяльності й поведінки особистості тільки за умови сформованості в неї ціннісної свідомості, ціннісного ставлення та ціннісних установок. На думку вченого, свідомість вже є ціннісною за своєю природою, а її ядром є знання й уявлення особистості про цінності. Ціннісна свідомість, за його визначенням, є формою відображення і

проектування реального життя людини, її устремлінь в майбутнє, з врахуванням родинного досвіду і пережитої особистісної долі з позиції загального блага [408, 122]. Ціннісне ставлення, за В.О.Сластьоніним, це зв'язок суб'єкта і об'єкта, у якому властивості об'єкта значущі й задовольняють потреби особистості, а цінністю певного предмета є властивість об'єкта, яка відповідає інтересам суб'єкта чи поставленій меті діяльності. Природа ціннісного ставлення емоційна, оскільки вона відображає суб'єктивне особистісне переживання людиною взаємозв'язку з оточуючою дійсністю, предметами, явищами тощо. Самі цінності існують незалежно від індивідуального особистісного ставлення до них людини. І лише суб'єктивна значущість (особистісний сенс) об'єктивних значень породжує ціннісне ставлення людини до предметів і явищ оточуючої дійсності [408].

Неможливо оминати ґрунтовні дослідження проблеми особистісного ставлення здійснені В.М.Мясіщевим. Вчений розцінював ставлення особистості як інтегративну позицію людини в цілому, її суб'єктивну, внутрішню сторону взаємодії з оточуючою дійсністю, у якій виокремив наступне: ставлення до світу та явищ природи; ставлення до людей і соціальних явищ; ставлення особистості до самої себе. У динаміці ставлення особистості проходять чотири рівні: умовно-рефлекторний, конкретно-емоційний, конкретно-особистісний та власне-духовний. Саме на останньому рівні соціальні норми стають внутрішніми регуляторами поведінки і діяльності особистості, а, отже, набувають ознак особистісних цінностей і виявляються у її ціннісному ставленні до дійсності [292].

Важливим постулатом для нашого дослідження є розуміння того, що ціннісне ставлення в особистості виникає лише тоді, коли вона включена у певний вид діяльності. Ціннісне ставлення, як і цінність, об'єктивне саме по собі й одночасно суб'єктивне, оскільки існує в свідомості особистості. Тому воно (ставлення) розкриває внутрішній світ особистості, ключовими складовими якого є стійкі смисли й особистісні цінності. А усвідомлення особистістю своєї внутрішньої позиції і наявність готовності до діяльності, у

відповідності до системи особистісних цінностей, визначається В.О.Сластьоніним як ціннісна установка [408].

Досліджуючи аксіологію особистості, В.П.Баришков описав ціннісне ставлення людини до дійсності з двох позицій – «осягнення буття» і «оволодіння реальною дійсністю». Якщо «осягнення буття», на думку вченого, – це процес пізнання, раціоналізації та емпіричності, то «осягнення реальності» ним охарактеризовано як освоєння, оволодіння, привласнення, змінюваність, де освоїти означає наділити властивостями й якостями [34]. Виходячи з цієї логіки, для психолога оволодіти чи освоїти аксіологічне поле власної професійної діяльності, з одного боку, буде означати привласнення деяких якостей собі, а з іншого – надання нормативно заданим цінностям професії власного змісту, наділення їх особистісними властивостями і вироблення навичок їхнього використання у власних цілях. Таким чином, привласнюючи і наділяючи певні цінності професії особистісними якостями, майбутній психолог розширює власне аксіологічне поле, змінює аксіологічні перспективи майбутньої професійної діяльності й вибудовує себе як професіонала.

На рівні аксіологічної свідомості особистості цінності спочатку існують у формі ціннісних орієнтацій. Їх ієрархія визначає змістову сторону спрямованості особистості та складає основу ставлень, ядро мотивації, життєвої концепції і смислу життя людини в цілому [121]. Це вказує на те, що загальнолюдські, соціальні та, зокрема, професійні цінності особистість інтеріоризує за посередництва об'єктивно існуючих, набутих ціннісних орієнтацій. І на певному етапі особистісного, професійного чи соціального розвитку людини ціннісні орієнтації виступають соціально-психологічними утвореннями, які є продуктом конвергенції зовнішньо заданих соціальних чи професійних цінностей із системою особистісних цінностей майбутнього психолога. На підтвердження зазначеного переконливо свідчать позиції науковців (К.Клакхон, Ф.Стродбек, А.Маслоу та ін.), які визначали ціннісні орієнтації як: суб'єктивні концепції цінностей або як різновиди аттитюдів, що регулюють діяльність особистості (К.Клакхон); комплекс чітко визначених

принципів, які побудовані на основі взаємодії оцінних і когнітивних елементів свідомості (Ф.Стродбек); похідні частини загального людського духу і духовний початок, що забезпечують розуміння світу людиною (А.Маслоу); первинний клас особистісних властивостей, що визначають особливості мотивації людини і структуру її суспільної поведінки (Б.Г.Ананьєв); індивідуальні форми репрезентації у свідомості та самосвідомості людини цінностей, на основі яких вибудовуються стратегічні життєві цілі й загальні орієнтири світосприйняття (Д.О.Леонтьєв); стійке ядро, навколо якого інтегруються й ієрархічно вибудовуються мотиви (І.С.Кон); зміст спрямованості особистості, яка складає внутрішню характеристику особистісного ставлення людини до дійсності (К.К.Платонов); самостійний суб'єкт – об'єктний компонент структури свідомості особистості, що визначає загальну спрямованість свідомості особистості на досягнення мети, вибір способів діяльності та створює основу переконань за значущістю обраних нею цінностей (Н.Н.Окса); детермінанти самоактивності особистості (М.І.Боришевський); екстеріоризовані цінності, у яких відображається органічна єдність провідних інтересів особистості та суспільства (Р.А.Муртазін); механізм, який підвищує «фрустраційну толерантність» особистості, що діє лише при стійкій структурі системи особистісних цінностей (Є.І.Головаха); конкретні орієнтири прояву ставлення людини та регулювання її поведінки як усвідомленої дії у кожному конкретному випадку (В.О.Ядов); об'єднувальна ланка між мотивами (активізувальна сила) і реалізованою метою (кінцевий орієнтир) (А.І.Яценко); система стійких ставлень особистості до оточуючої дійсності та самої себе у формі фіксованих установок на певні цінності (В.О.Сластьонін); диспозиції високого ступеня узагальнення, які визначають спрямованість особистості на ту чи іншу життєву цінність і спонукають до усвідомлення вибору цілей і засобів діяльності (З.С.Карпенко) тощо [10; 65; 182; 204; 238; 290; 304; 324; 408; 515].

У наукових позиціях вище зазначених вчених простежується два погляди на розуміння ціннісних орієнтацій. Одні з них (Б.Г.Ананьєв, А.О.Деркач,

Д.О.Леонт'єв та ін.) визначають ціннісні орієнтації як первинні, репрезентовані у свідомості особистості установки на основі яких формуються цінності. Інші (В.О.Ядов, В.О.Сластьонін та ін.) розглядають їх як чіткі орієнтири поведінки, діяльності та взаємодії особистості, які розвиваються на засадах вже існуючих у неї цінностей.

Поряд з цим, Є.І.Головаха звертає увагу на те що, ціннісні орієнтації не мають чіткої визначеності і можуть виконувати лише регулятивну функцію, спрямовуючи життєві вибори, лінію поведінки, відбір інформації, реалізацію певних задумів тощо. Водночас, за визначенням вченого, ціннісні орієнтації можуть відігравати важливу роль у ситуації прийняття особистістю відповідальних рішень, які обумовлюють її подальше життя [108]. Подібне стверджував і М.І.Боришевський, який переконував, що ціннісні орієнтації виконують функцію відбору, впливають на функцію цілепокладання, планування і самоорганізацію людини, регулюють і детермінують її мотивацію [65].

Таким чином, як доведено А.О.Деркачем, Д.О.Лент'євим, Р.А.Муртазяном та ін., в процесі усвідомлення соціальних і, зокрема, професійних цінностей, в особистості на початковому етапі формується система ціннісних орієнтацій та імперативів, які проявляються, з одного боку, в актуалізації значущих якостей особистості, а, з іншого, – у спрямованості та мотивації варіантів поведінки, способів дій, прийнятті рішень, здійсненні відповідального вибору професійного майбутнього тощо [121; 237; 290].

Водночас за твердженням Є.А.Клімова [191], для кожної професійної групи характерний свій сенс діяльності та своя система цінностей. А система ціннісних орієнтацій, які засвоюються майбутніми спеціалістами в процесі професійного розвитку, залежить від того, в яку діяльність включена особистість, тому, що вони структуруються в процесі безпосередньої практичної діяльності і потребують супідрядної реалізації особистісних можливостей (С.В.Кучеренко) [221]. З набуттям досвіду ціннісні орієнтації поступово трансформуються в професійні цінності, які й детермінують

професійну поведінку особистості, забезпечуючи зміст і спрямованість діяльності та надають сенсу її професійним діям (О.М.Краснорядцева) [455].

На основі вище зазначеного, ми розуміємо професійні ціннісні орієнтації як соціально-психологічні утворення особистості, що виникають на рівні свідомості в процесі сприйняття студентом-психологом специфічної та соціальної системи запозичених професійних цінностей діяльності допомагаючого типу і сприяють його орієнтованості в нових умовах ментального фахового простору психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога та ін.

На початку процесу оволодіння професійною діяльністю у майбутнього психолога на основі структури його особистісних цінностей формуються ціннісні орієнтації. Вони зароджуються в процесі суб'єктивізації студентом знань про професію та співвіднесення особистісних цінностей із нормативно заданими, презентованими в суспільстві професійними цінностями діяльності психолога. На цьому етапі фахової підготовки ціннісні орієнтації студентів-психологів відіграють роль своєрідних задатків, спрямовуючої дії, які сприяють появі мотивів до пізнавальної і професійної діяльності. При цьому, маючи спільну основу, професійні ціннісні орієнтації психолога-консультанта, психолога-тренера чи соціального психолога матимуть свої кваліфікаційні відмінності. Тобто, на основі ціннісних орієнтацій можуть бути сформовані різні професійні якості особистості майбутнього психолога відповідно до здійсненого ним особистісного вибору спеціалізації. Надалі, коли студент оволодіває знаннями з професії, його професійно значущі якості трансформуються у професійні цінності майбутнього психолога.

Значущою для нашого дослідження є думка Д.О.Леонтьєва, який вважав, що ціннісні орієнтації динамічно змінюються і розвиваються. На основі інтелектуально-вольових та емоційних потенціалів особистості ціннісні орієнтації створюють ієрархічно організовану систему, яка змінюється під впливом умов життя, діяльності, схильностей, здібностей, інтересів та потреб.

Зміни в ієрархії ціннісних орієнтацій спроможні змінити і всю особистість загалом, її діяльність та сенсожиттєву спрямованість [416].

На основі цього можна висловити припущення про те, що в процесі професійної підготовки майбутніх психологів за допомогою психологічних технологій видається можливим розвиток, формування та змінюваність професійних ціннісних орієнтацій студентів-психологів. В умовах професійної освіти, сформовані уявлення студента про фаховість практичного психолога, сприяють утворенню ціннісних орієнтацій, які, у свою чергу, спроможні змінити не лише його зовнішнє враження про майбутню професійну діяльність, а й особистість в цілому. Таку особистісну змінюваність ми розуміємо як переструктурування аксіосфери майбутнього психолога, зокрема, актуалізація одних, може, навіть, потенційних цінностей і зниження домінантності інших. Але все це можливо лише за умови чіткого усвідомлення студентом-психологом системи особистісних цінностей, ставлень та установок. За таких умов, з одного боку, стійка система особистісних цінностей, з іншого – професійних ціннісних орієнтацій особистості майбутнього психолога сприятиме його здатності визначати власне ставлення до обраного професійного шляху, власної значущості у ментальному просторі фахової діяльності, орієнтуванню на результат професійної освіти як досягнення особистісно значущої ціннісної мети та формуванню аксіологічних перспектив у професійній реальності тощо.

Спостерігається своєрідний алгоритм, особистісні цінності актуалізуються в процесі оволодіння професійною діяльністю, точніше, система професійних ціннісних орієнтирів вибудовується на етапі оволодіння особистістю професійними вміннями і навичками, і в подальшому зумовлює розвиток професійних якостей, здійснення дій і вчинків у ході реалізації людиною обраного професійного шляху, що, у свою чергу, може змінювати особистість, а саме ієрархічну структуру її системи особистісних цінностей.

Підтвердження цієї думки знаходимо у роботах О.С.Каурова, який зазначив, що кожна професія «підтримує і захищає певні соціальні цінності, а

суспільство, у свою чергу, санкціонує існування професії і забезпечує їй суспільне визнання». Набуття професіоналізму, на його думку, здійснюється через процес прийняття людиною соціально-культурних цінностей, характерних для тієї чи іншої професії, тобто, опрідечення особистісного ставлення до реальності в конкретній, історично сформованій формі – діяльності, професії, пізнанні, творчості, світосприйнятті тощо. Такої ж точки зору дотримувався у своїх дослідженнях О.В.Юпітов, який довів, що особистісний розвиток у професійній діяльності можливий лише за наявності «діяльнісно-сислової єдності», зокрема, відповідності професійних і особистісних цінностей людини обраному нею фаху [166]. Тобто, це взаємодетерміновані процеси.

Висновки більшості вище зазначених науковців, вкотре підтверджують істинність думки Є.О.Клімова про те, що обираючи професійну діяльність «особистість відшукує у професії те, що відповідає сенсу її душі і образу думок», а, отже, ціннісній системі особистості [191], оскільки вона здатна відтворити лише ті риси, способи, техніки і форми діяльності, які тим чи іншим чином будуть перегукуватися із її внутрішньою природою, бажаннями, переконаннями, цінностями. І разом з цим, як запевняв В.Франкл, не цінності змушують людину на певні вчинки, а сама людина, володіючи вільним вибором, у силу своїх вольових особливостей, робить вибір на користь тієї чи іншої системи цінностей, оскільки по-іншому вона діяти не може з-за того, що самі «цінності, притягують її» [459, 246].

Важливо підкреслити, що цінність професій допомагаючого типу, до якої належить професійна діяльність психолога, визначається фаховою спрямованістю на допомогу іншому. Як зазначав Я.Рейковський, психологічна діяльність – це діяльність людей, яким притаманний просоціальний тип поведінки, зокрема, добровільне надання допомоги чи наявність наміру надання допомоги, причому незалежно від її вмотивованості (С.Д.Бетсон), сприяння в особистісному зростанні, розвитку, набуття зрілості, налагодження стосунків з іншими та життєдіяльності загалом (К.Роджерс), спроможність

«утверджувати Іншого» (М.Бубер), захист та збереження, альтруїстичність (Я.Рейковський) чи, навіть, прояв «чистого альтруїзму», який передбачає принесення користі іншій людині, заради її добробуту і незалежно від наявності чи відсутності винагороди (С.Д.Бетсон). При цьому, надаючи допомогу, психолог, як представник допомагаючої професії, має керуватися не лише власними інтересами, а, в першу чергу, інтересами людини, яку він підтримує (Я.Рейковський) [56; 68; 366; 374]. Такі професійні дії, на нашу думку, можливі за умови наявності у психолога власної системи особистісних цінностей, усвідомлення професійної самоцінності та орієнтування на цінності особистості, якій надається допомога, точніше, усвідомлення системи соціальних цінностей. У такому випадку професійна діяльність психолога набуватиме аксіологічної зорієнтованості, буде усвідомленою, осмисленою, вмотивованою та відповідальною.

Є.О.Клімов у діяльності психолога виділив ще й безкорисливий інтерес до людини, який він назвав як дія «просто так» [192]. Поява такого інтересу, за нашим переконанням, неможлива без сформованості ціннісного ставлення особистості до власної професійної діяльності та взаємоузгодженості її особистісної, професійної та соціальної аксіосфер.

Однією з найважливіших цінностей професійної діяльності психолога є його власна особистість. Специфікою цієї діяльності є неможливість чіткого відокремлення професійного від особистісного і, навпаки. Це одна із тих професій, яка накладає відбиток на особистість і стиль її життя в цілому. В процесі професійної діяльності психолога зазвичай відображаються його особистісні властивості, які накладають відбиток на вибір напрямку, форми та динаміку взаємодії. Більше того, цілим рядом науковців доведено, що особистість психолога виступає одним із надійних фігурантів реалізації психологічних технік, вдало спрямовуючи в те чи інше русло консультативний або тренінговий процес [3; 10; 35; 89; 123; 197; 227; 386].

Ціннісною, на нашу думку, в професії психолога також є довіра, яку проявляють люди до фахівця, тобто, він має викликати довіру в тієї людини,

яка потребує допомоги. А для цього варто згадати твердження М.Бубера, який вважав, що психолог має побачити у людині ту, якою б вона могла стати, дати повірити їй у себе, а потім у неї утвердити віру в те, що вона спроможна стати іншою [68].

Базуючись на дослідженнях науковців [74; 113; 242; 264; 280], нами були виокремлені найбільш бажані цінності майбутнього психолога: особистісні – щирість, чутливість, інтелектуальність, комунікабельність, креативність, оптимістичність, цілеспрямованість, толерантність потреба в саморозвитку, самоінтерес, динамічність, різносторонність; професійні – гуманність, прогресивність, рефлексивність, авторитетність, спостережливість, уважність, організованість, відкритість, тактовність, проникливість; соціальні – доброзичливість, альтруїстичність, емпатійність, ввічливість, відповідальність, чесність, справедливість, обов'язковість, сумлінність, які й слугують чинниками вибору професії майбутніми психологами.

Отже, у більшості проаналізованих наукових досліджень простежується думка про те, що особистісні цінності та ціннісні орієнтації розвиваються у діяльності, в тому числі й професійних та соціальних взаєминах, досягаючи з часом ступеня професійних цінностей. Разом з цим, слід зауважити, що в процесі професійної підготовки у майбутнього психолога необхідно сформувати такі професійні та соціальні цінності, які б не суперечили й долучалися до системи особистісних цінностей майбутнього професіонала.

1.4. Інтеграл професійної цінності як компонент ціннісної самосвідомості майбутнього психолога

Ідея пошуку інтеграла особистості в психології не нова. Науковці завжди прагнули віднайти те ядро чи стрижень, який виступає базисом для людини в процесі її розвитку й життєдіяльності. Такі наукові розвідки збагатили персонологічну теорію типологіями особистості, в межах якої особистісний

інтеграл розглядається як психологічний феномен чи узагальнені характеристики людини. Як приклад до таких можна віднести «ієрархію потреб особистості» у А.Маслоу, «архетипи» у К.-Г.Юнга, «пропріум», як організуюча й об'єднуюча сила формування унікальності життя людини у Г.Олпорта, «ядро особистості» у С.Л.Рубінштейна, «семантичний інтеграл» активності особистості у К.О.Абульханової-Славської, «сутнісний код» онтогенетичних перетворень особистості у В.О.Татенка, «інтегральний критерій професійної діяльності психолога», який поєднує професіоналізм, результативність сукупної праці та ефективність професійної діяльності психолога у О.О.Бодальова тощо.

Щодо професійної діяльності практичного психолога, то пошуки шляхів підвищення її ефективності призвели до виокремлення вченими певних симптомокомплексів (І.М.Юсупов) [512] та базисних факторів спілкування (М.В.Молоканов) [281], які виникають у результаті інтеграції окремих фахових властивостей, як-от: каузальності, саморегуляції, інтересу до іншого тощо. В А.Адлера [6] джерелом успішності діяльності психолога виступає «фактор інтересу до іншого», де, на думку вченого, поєднуються емпатія, соціальний інтерес та особистісна орієнтація психолога на взаємодію з клієнтом.

Досліджуючи проблему фахової підготовки майбутніх психологів, ми прийшли до висновку про те, що успішність та ефективність їхньої практичної діяльності прямопропорційні рівню сформованості в них особистісних та професійних цінностей. Опертя на аксіосферу особистості у професійній підготовці майбутніх фахівців нам видається більш ґрунтовним, оскільки для цінностей характерна певна стабільність, на противагу тим же потребам особистості, які постійно змінюються чи професійним властивостям і якостям, котрі мають неухильно розвиватись і удосконалюватись тощо. Водночас цінності слугують означеним дороговказом для досягнення поставленої мети та обрання способу й засобів її досягнення. Як зазначала К.О.Абульханова-Славська [5], формування цінностей мало б випереджати когнітивний розвиток особистості, що автоматично надавало б процесу оволодіння теорією професійної діяльності студента ціннісної саморегуляції та самокоригованості

знань, як відносно власної особистості, так і обраного професійного шляху. За таких умов майбутній психолог відчував би особистісну включеність, зацікавленість і відповідальність у процесі творення власного професійного майбутнього. Адже знайомлячись з професією і засвоюючи її специфіку, студент-психолог апелював би до аксіологічного поля, яке включало б власні здібності, значущість й корисність знань для себе та можливість їх використання в процесі надання допомоги іншим.

З огляду на вище зазначене, нами було висловлене припущення про те, що психотехнології підготовки майбутнього психолога мають формувати у нього «інтеграл професійної цінності» (ІПЦ), який об'єднував би в своїй структурі особистісні, професійні та соціальні цінності, створюючи своєрідний аксіологічний каркас майбутньої професійної діяльності.

Грунтовні розробки проблеми інтеграла особистості були здійснені А.Маслоу, К.О.Абульхановою-Славською, О.Б.Старовойтенко та ін. А.Маслоу належить думка про те, що «інтегрованих» особистостей відрізняє від «неінтегрованих» наявність тісного взаємозв'язку, співробітництва та синергійності між вольовими, пізнавальними, емоційними та моторними функціями їхньої психіки [265]. К.О.Абульханова-Славська в семантичному інтегралі особистості вбачала основу її свідомості, яка слугує своєрідною інтерпретацією власного способу життя, уявлень про свою професію, місце та соціальну роль у суспільстві. Наявність подібного психологічного утворення, на думку вченої, свідчить про віднайдення особистістю в процесі життєдіяльності способу взаємозв'язку зовнішнього і внутрішнього й визначення рівня організації психіки, а саме, стилю використання власних психічних ресурсів. Зміст семантичного інтеграла вчена розкрила через співвідношення рівня домагань, саморегуляції і задоволень особистості [5]. Як систему ставлень визначала особистісний інтеграл людини О.Б.Старовойтенко. На її переконання, особистісний інтеграл людини є результатом поєднання інтелектуального, етичного й рефлексивного ставлення особистості, що виступає конкретною формою її загальних властивостей, перебуває у координаційних і

субкоординаційних взаємозв'язках і розвивається через структурні й функціональні зміни загальної системи особистісних стосунків [421].

Наше розуміння інтеграла професійної цінності майбутнього психолога виходить з того, що це динамічне психологічне утворення, яке структурується в процесі трансформацій його особистісних, професійних та соціальних якостей у відповідні цінності, досягаючи у своїй завершеності поліфункціональності та відносної стабільності й цілісності. Наявність у самосвідомості інтеграла професійної цінності забезпечує цілісність особистості, її змістовність, автономність, процесуальність й відкритість до пізнання нового. Також інтеграл може створювати своєрідну психологічну безпеку майбутньому психологу. Остання проявляється у тому, що вже на початкових етапах професійної діяльності психолог може бути спроможний визначати межі свого впливу й власну зону професійного комфорту, уникати хаотичних пошуків і порівнянь себе з іншими, не підлаштовуватись під існуючу систему, а пропонувати нові, оригінальні технології розвитку особистості клієнта, відчуваючи соціальну значущість, власну затребуваність та задоволення від надання допомоги тим, хто її потребує.

Стабільність інтеграла професійної цінності нами розуміється як здатність особистості майбутнього психолога, незважаючи на соціально-економічні, політичні зміни в суспільстві, професійному середовищі чи особистому житті, зберігати цілеспрямованість у досягненні поставленої мети, стійкість переконань та цілісність професійної позиції, а також здатність дотримуватись лінії професійного шляху, гідно пронести через будь-які випробовування цінність власної професії, не «розплескати» себе як фахівця і зберегти ціннісне ставлення до іншого. Поліфункціональність інтеграла професійної цінності нами пояснюється як можливість оволодіння й застосування особистістю майбутнього психолога у своїй професійній діяльності широкого спектру вмінь та навичок, що сприяло б її самореалізації, задоволенню власних потреб і прояву себе у різноманітних сферах життєдіяльності як кваліфікованого спеціаліста.

Безперечно, що психологові властива ціла множина характеристик особистісно-професійних умінь і навичок, але інтеграл його професійної цінності утворюють стійкі, ціннісні переконання і форми поведінки (патерни), які властиві лише йому і в інший спосіб він діяти просто не може, оскільки його свідомі й несвідомі процеси не «включаються» по-іншому. Водночас розвиток інтеграла професійної цінності слугує для особистості динамічним вектором особистісного становлення і самовдосконалення. У майбутнього психолога в процесі фахової підготовки з'являється можливість переструктурувати спосіб світосприйняття, намітити аксіологічні перспективи подальшого розвитку, наблизити ідеальний професійний Я-образ до реального, виробити якості й уміння, яких не вистачає та позбутися того, що заважає професійному становленню.

На рис. 1.4.1 презентовано аксіологічні складові інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.

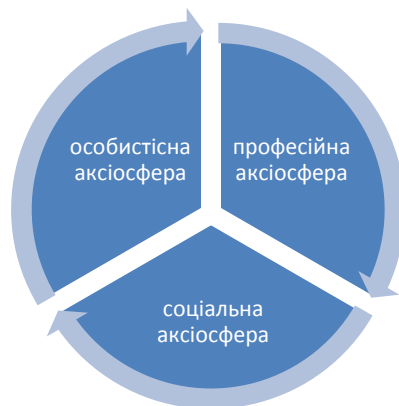


Рис.1.4.1. Аксіологічні складові інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.

В інтегралі професійної цінності майбутнього психолога ми виокремлюємо три складові – особистісна, професійна та соціальна аксіосфери які інтегрують дев'ять компонентів, а саме: ціннісність розуміння особистісних якостей (Ro), ціннісність пізнання особистісних цінностей (Po), ціннісність дієвого утвердження особистісних цінностей (Do); ціннісність розуміння професійних орієнтирів (Rp), ціннісність пізнання професійних якостей (Pp), ціннісність дієвого утвердження професійних цінностей (Dp); ціннісність

розуміння соціальних якостей (Rc), ціннісність пізнання Іншого та соціальних якостей (Pc), ціннісність дієвого утвердження соціальних цінностей (Dc).

Вище зазначені компоненти розкриваються в особистісних, професійних і соціальних конструктах, які виступають безпосередніми регуляторами поведінки майбутнього психолога. Використовуючи термін «конструкт», ми спираємося на його розуміння А.Анастасі, яка розкрила його зміст як категорію причинно-наслідкових зв'язків, встановлених на основі логічного узагальнення ряду ознак, характеристик чи властивостей. Самі конструкти зазвичай недоступні безпосередньому спостереженню, але можуть бути ідентифіковані за дотичними емпіричними ознаками [11]. Конструкти інтеграла професійної цінності майбутнього психолога, як складові його ціннісної самосвідомості, також не даються у безпосередньому спостереженні, але їх розвиток можна емпірично вивчити за результатами реальних поведінкових дій і тих цінностей та ціннісних орієнтацій які виступають її регуляторами. Зміст конструктів нами буде розкритий у розділі 2.

Таким чином, інтеграл професійної цінності майбутнього психолога – це ніби «композиція» того, чим він володіє, на що орієнтований, які перспективні очікування результативності його діяльності, що він спроможний запропонувати тому, хто потребує психологічної допомоги. Це унікальність професійного обличчя психолога, патерни його професійних форм поведінки й професійний стиль. Ми вказуємо на унікальність саме тому, що процес творення ціннісних орієнтацій не обмежений якимись рамками, а сформовані на їхній основі цінності, як інтегральні складові, поєднуються у різноманітних комбінаціях, створюючи індивідуальні відтінки професійності. У мистецтві це можна порівняти із нотним станом і мелодією, де нот лише сім, але варіантів їхнього поєднання безліч і лише від стилю і техніки їхнього поєднання залежить гармонійність мелодії, яку сприймає слухач.

Характеризуючи майбутнього психолога, який має високий рівень сформованості інтеграла професійної цінності, перефразовуючи Ю.А.Клейберга [20], ми можемо презентувати не особистість, яка відрізняється від інших

специфічним поєднанням окремих умінь, якостей і властивостей, а особистість, якій властива інтегрована система ставлень і особистісно-професійних стосунків, соціальних взаємин і психологічних впливів, які виявляються в соціально-психологічних ситуаціях, умовах і обставинах її життєтворчості. Інтеграл професійної цінності посилює прагнення майбутнього фахівця до професійної самореалізації. Засвоєний ним теоретичний матеріал не залишається на рівні постулатів, а перетворюється у особистісно-професійні переконання та компетентності, які легко реалізуються у фаховій діяльності й доступні для реалізації в пересічному житті. І чим більше зусиль майбутній психолог вносить у процес оволодіння професійними знаннями, тим більш ціннісними вони для нього виявляються. Цінність професійної діяльності підтверджується можливістю бути значущим і корисним для Іншого. Водночас, чим більше власних професійних зусиль психолог докладає до процесу взаємодії з клієнтом, тим більшого значення і цінності клієнт набуває для нього, адже останній продовжує користуватися його думками, висловлюваннями, точкою зору на оточуючу дійсність тощо. Інтеграл професійної цінності, слугує для майбутнього психолога певною системою координат, дорожньою картою, яка допомагає орієнтуватися в ментальному професійному просторі, задає вектори руху, забезпечуючи його значущістю і змістом, дозволяє утриматись і не схибити у критичні моменти й послідовно наблизитись до намічених «зірок» – цінностей-цілей особистісної та професійної самореалізації. А головне – зберегти у межах координат цієї системи цінностей власну цілісність, яка, за висловом Р.Н.Ремен [123], є найвищим даром, який може запропонувати психолог клієнтові у процесі взаємодії.

Формуючи інтеграл професійної цінності майбутнього психолога, ми прагнемо змінювати наявну ситуацію у його професійній діяльності. Лише змінюючи умови професійної підготовки, ми спроможні змінити систему функціоналу ціннісного ставлення, як з позиції студентів, так і з позиції викладачів. На сьогодні існує ситуація, коли прийшовши на підприємство, в соціальні центри тощо, психолог-початківець не завжди спроможний уявити, які

здібності, уміння і якості йому знадобляться для виконання обов'язків і чого від нього очікують оточуючі. Маючи сформований інтеграл професійної цінності, психолог більшою мірою чітко уявлятиме те, на що він здатен, що він може запропонувати суспільству й обрати той напрямок професійної діяльності, де буде найбільш ефективний, і в процесі надання послуг оточуючим, і для задоволення власних потреб та самореалізації. Таким чином, сформований на етапі фахової підготовки інтеграл професійної цінності забезпечує результативність, успішність і цілісність формування майбутнього психолога як конкурентоздатного професіонала.

1.5. Специфіка професійної спеціалізації та її вибір майбутнім психологом

Динамічний розвиток сьогочасного суспільства, зміни соціально-економічної ситуації, потребують таких же динамічних змін у технологіях професійної освіти, зокрема психології. У практиці все більше можна спостерігати випадки не співвіднесення бази академічної освіти, яку отримують майбутні психологи під час навчання у вищому навчальному закладі, з рівнем сформованості у них професійних якостей, необхідних для ефективного і кваліфікованого початку практичної діяльності чи то в консультуванні, психологічному тренерстві, чи у будь-яких інших спеціалізаціях професійної діяльності психолога тощо.

Ряд науковців (О.А.Бадхен, М.Я.Соловейчик, К.В.Шилова та ін.), які тривалий час займалися підготовкою практичних психологів, відмічають, що вдало засвоєний теоретичний матеріал майбутніми психологами під час навчання у вищих навчальних закладах не спроможний забезпечити їм належної практичної підготовки, оскільки навчальні програми ВНЗ, за їхнім переконанням, не передбачають необхідного тренінгового простору, в якому студенти могли б оволодівати практичними навичками. Водночас викладачі, які

відповідають за професійну підготовку майбутніх психологів, нерідко самі не мають достатнього практичного досвіду консультативної чи тренерської діяльності [39; 62; 221; 252]. Подібна ситуація простежується і у вітчизняних ВНЗ. Студенти, отримавши диплом про вищу психологічну освіту, з метою оволодіння спеціальними навичками, у відповідності з обраною спеціалізацією практичної психологічної діяльності, змушені продовжувати навчання у тренінгових центрах, відвідувати консультативні практики тощо. Слід визнати, що ВНЗ не лише не забезпечує формування у майбутніх психологів професійних навичок, а й не створює освітнього навчально-практичного середовища, у межах якого студент мав би змогу самостійно, вмотивовано, з урахуванням власних бажань, нахилів та індивідуальних особливостей, визначитися з майбутньою сферою практичної діяльності, зокрема психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога тощо.

Свого часу, за результатами досліджень, отриманих співробітниками лабораторії К.Роджерса, було констатовано наступний феномен: інтелектуальні та діагностичні здібності фахівця, точніше, його теоретичні «знання» з психології чи психіатрії зовсім не корелюють з його практичними терапевтичними здібностями. На основі цього ними був зроблений висновок про те, що академічні способи підготовки фахівців у сфері психологічного консультування і психотерапії не забезпечують адекватних шляхів розвитку необхідних професійних якостей терапевтів і консультантів [373, 142–143].

Показовим є той факт, що нещодавні дослідження С.В.Петрушина засвідчили перевагу «віртуального рівня» у сучасній професійній підготовці майбутніх психологів. Адже психологічні знання, які отримує студент під час навчання, залишаються на рівні «знаних», без досвіду їх практичного втілення, а тому в процесі консультування, молодий фахівець може вдаватися до елементарної передачі клієнтові теоретичної інформації, не надаючи йому ніякої практичної підтримки. Хоча клієнт залишається поінформованим, але без реальних механізмів практичного подолання «болючої» проблеми [324].

Аналізуючи сучасну підготовку психологів у ВНЗ, потрібно визнати, що до цього часу не проводиться спеціалізованої професійної підготовки, наприклад, психологів-консультантів чи психологів-тренерів з врахуванням концептуальних відмінностей їхніх спеціальних здібностей та професійних моделей самореалізації.

Звичайно, професійна спеціалізація – це один із способів визначення професійної самоідентичності, віднайдення відповіді на запитання: «Хто Я?», «У чому сенс мого життя і в чому полягає моє покликання?» (за Е.Еріксоном). Відповіді на ці питання глибоко пов'язані з ціннісним самовизначенням. Опинившись перед вибором фахової спрямованості, майбутньому психологу необхідно звертати увагу на власний стиль навчально-професійної діяльності, враховувати здатність до самостійного опанування основами психологічної науки та схильності до дослідницької роботи, передбачити, наскільки фахова діяльність зможе стати частиною всієї життєдіяльності й забезпечить самостійне планування та саморегуляцію власних дій у досягненні життєвих цілей. А головне – наскільки норми і правила аксіологічного поля професійної діяльності відповідають власним переконанням, потребам та бажанням.

На сьогодні вже однозначно зрозуміла недоречність висловів на кшталт тих, що зустрічаються у навчальному посібнику за авторства Р.Кочюнаса, який писав, що «особистість консультанта виокремлюється в теоретичних системах як важливий цілющий засіб у процесі тренінгу» [212, 25]. Не заперечуючи авторитетність автора як теоретика-консультанта, варто зазначити, що у цій фразі поєднані два, надзвичайно різні види професійної діяльності. Продовжуючи цю ідею, науковець відмітив, що технікою психологічного тренінгу є «Я – як – інструмент», тобто головним засобом стимулювання й удосконалення особистості як учасника тренінгу є ведучий цього тренінгу [212]. Вважаємо, що це також не відповідає дійсності, оскільки висловлена думка більшою мірою стосується консультативної діяльності психолога, а головною ознакою технік тренінгу є їх суб'єктність, вихід за межі конкретної особистості (за С.І.Макшановим) і створення умов, в яких особистість буде

здатна скористатись колективним досвідом, побачити проекцію власної ситуації, опанувати можливості зміни власної діяльності чи поведінки у групі безвідносно особистості тренера.

Стосовно ж діяльності психолога-консультанта то, виходячи із власного бачення індивідуальності клієнта, він завжди підсвідомо вводить клієнта у свою суб'єктність, надаючи йому можливість прийняти вигідну для себе лінію поведінки. А методи впливу, які використовує консультант, знаходяться в межах побудованої ним гіпотетичної моделі індивідуальності клієнта, яка у більшості випадків може не співвідноситися з реальною [44].

З метою уникнення подібної плутанини в розумінні особливостей професійної діяльності психолога-консультанта та психолога-тренера, вважаємо за необхідне здійснити чітке розмежування у функціональних обов'язках, професійних компетенціях, а також технологічних прийомах професійної підготовки у вищому навчальному закладі психологів-консультантів та психологів-тренерів.

Розробка нових аксіологічно орієнтованих технології підготовки майбутніх фахівців у галузі психологічного консультування чи тренінгової діяльності, на нашу думку, потребує детального аналізу відмінностей, які існують між цими двома спеціалізаціями, що передбачає розвиток у майбутніх психологів індивідуальних та відповідно до конкретного виду діяльності професійних цінностей.

Термін «консультант» у більшості психологічних словників визначається як «радник», «помічник», т.б. фахівець, «підготовлений до надання порад з особистих питань, соціальних чи психологічних проблем» [328; 356; 358; 363]. Процес консультування передбачає побудову стосунків психолога з клієнтом на взаємній довірі та повазі, надання останньому допомоги з метою розкриття ним власного внутрішнього потенціалу; сприяння його особистісному зростанню, виявленню власного реального «Я» і знаходження мужності стати цим «Я»; створення інтра-, інтер- та метаумов для прояснення життєвої ситуації клієнта, актуалізації його резервних сил і здібностей; формування уміння

саморозуміння, а також рефлексивне «входження» консультанта у життєві події й обставини клієнта та його стосунки зі значущими іншими, створення навколо нього здорового психологічного клімату тощо [6; 10]. Втім, у визначенні специфіки професійної діяльності психолога-консультанта думки науковців різняться. Так, у С.Ю.Головіна [411] та Р.С.Немова [137] психологічне консультування описується як форма надання психологічної допомоги у вигляді порад та рекомендацій. Натомість К.Роджерс [372] принципово застерігав психологів від надання порад та оцінок, оскільки це знімає відповідальність з клієнта за своє життя і відводить його від розв'язання внутрішніх, глибинних причин проблеми. На думку Ф.Перлза [1], надаючи поради, психолог може нав'язувати власну точку зору, що блокує можливість побудови ефективного процесу консультативної взаємодії й призводить до неспроможності чути клієнта. Навіть представники психодинамічного підходу вдаються лише до інтерпретації стереотипів сприйняття оточуючої дійсності клієнтом, які, формуючись на етапі раннього дитинства, проявляються і позначаються на його дорослих формах поведінки, але не використовують порад і рекомендацій з можливих варіантів змінювань форм поведінки, а лише спонукають його до усвідомлення та співвіднесення їх із реальною дійсністю та бажаними поведінковими реакціями [1].

Сучасні вчені (Г.С.Абрамова, О.А.Бадхен) [1; 267] одностайні у позиції про те, що психолог-консультант не надає порад, а створює умови чи психологічне «дзеркало», у якому людина змогла б самостійно побачити усі свої позитиви й недоліки, віднайти власний внутрішній ресурс і створити усвідомленні нешаблонні форми поведінки. А представники ліцензійної комісії психологів США психологічне консультування взагалі розглядають як сукупність процедур, спрямованих на допомогу людині у вирішенні проблеми й прийнятті рішень, які ґрунтуються на професійному ставленні кваліфікованого консультанта до клієнта [101].

Виходячи з особливостей процесу консультування, враховуючи його індивідуальну організацію, автономність та конкретність, оскільки воно

стосується конкретної людини, ситуації чи родини, ми розуміємо професійну діяльність психолога-консультанта як міжособистісну взаємодію, в процесі якої відбувається розгортання сукупності процедур і технік, що створюють умови стимулювання, підтримки клієнта, актуалізують його саморефлексію, занурюють у власну ситуацію й самостійне віднайдення потенційних можливостей для прийняття рішень і виходу зі складної ситуації. Психологу-консультанту у більшості консультативних випадків варто утримуватися від надання порад та рекомендацій клієнту, адже аксіосфера клієнта не завжди співзвучна ціннісним позиціям консультанта і поради останнього можуть викликати дисонанс у клієнта, на противагу усвідомленому пошуку нових думок, форм поведінки та цілей подальшого особистісного зростання.

Психологічний тренінг, на відміну від консультування, – це особливий вид інтенсивної групової роботи у формі активного навчання особистості. Цей вид психологічної діяльності має власні можливості, обмеження, правила і проблеми в роботі з особистістю. Тренінги виходять за межі проблем окремої людини й базуються на мотивації її особистісного та професійного зростання завдяки міжособистісному спілкуванню, груповому досвіду та зміні форм і технік групової роботи. Також тренінг розглядають як форму моделювання ситуації, яка дозволяє людині сформувати навички самопізнання та саморозвитку, удосконалювати вміння в побудові продуктивних психологічних та соціальних міжособистісних стосунків, розвивати в собі здібності пізнання та розуміння інших в процесі спілкування, відкривати власні та засвоювати нові психологічні можливості, оволодівати новими поведінковими навичками у відстоюванні власної активної життєвої позиції тощо. Все це відбувається в процесі активного програвання ситуацій, виконання ігрових завдань творчого чи репродуктивного характеру, які дозволяють учасникам наблизитись до власного особистісного зростання, збагатити особистісний досвід, усвідомити власні сенсорно-перцептивні можливості, засвоїти інші форми поведінки [89].

Визначаючи поняття тренінгу, комісія з трудових ресурсів Великобританії (*Manpower Services Commission, MSC*) акцентувала увагу на

тому, що це заздалегідь запланований процес, метою якого є зміна ставлень, знань чи поведінки особистості за допомогою навчального досвіду, спрямованого на розвиток її навичок з виконання певної діяльності [180]. Одними із перших у вітчизняній психології тренінг як галузь практичної психології розглядав А.В.Петровський, а як засіб психологічного впливу, спрямованого на розвиток знань, умінь і досвіду, визначила Л.А.Петровська. В подальшому Ю.М.Ємельянов висловив думку стосовно того, що під тренінгом варто розуміти не навчання, а розвиток психологічних структур і здібностей особистості до навчання та оволодіння нею складними видами діяльності. Згодом тренінг почали розглядати як техніку і технологію. Так, для О.П.Ситнікова тренінг є синтетичною антропотехнікою, яка поєднує в собі навчальну й ігрову діяльність, реалізуючись в умовах моделювання різноманітних ігрових ситуацій. В.А.Плешаков охарактеризував тренінг як психолого-педагогічну технологію упорядкованої і задачноструктурованої сукупності активних методів ефективної групової роботи [131; 319; 346; 407].

Найбільш ґрунтовне пояснення змістової сутності тренінгу, на нашу думку, належить С.І.Макшанову, який визначив «тренінг» як багатофункціональний метод спеціальних змін психологічних феноменів людини та один із способів перепрограмування наявної у людини моделі управління власною поведінкою й діяльністю. Для вченого тренінг є процесом створення нових функціональних утворень (або розвиток уже існуючих), які керують поведінкою, або ж групою методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-яким складним видом діяльності. За його переконанням, завданням тренінгового процесу є перетворення «конструктивного і достатнього» в «більш конструктивне і краще», де особистість відкриває нове в собі та зовні усвідомлює і практично перевіряє ефективність застосування в діяльності нових способів і поведінкових моделей [254].

Таким чином, у тренінгу беруть участь психологічно і фізіологічно здорові особистості, які прагнуть розвивати, удосконалювати чи формувати власні інтерперсональні поведінкові та професійні компетенції, оптимізувати

соціальні й професійні установки, модифікувати форми міжособистісної взаємодії та підвищувати її ефективність, розв'язувати проблеми професійного і особистісного характеру тощо. Для особистості в тренінгу створюється можливість миттєвого втілення отриманих теоретичних знань і практичних навичок у реальну дійсність, перевірити дієвість технік й емоційно прожити нові моделі поведінки та ін.

Здійснений аналіз двох видів діяльності практичного психолога показав наскільки психологічне консультування суттєво відрізняється від діяльності психолога-тренера. Тому, за нашим баченням, і вимоги, які висуваються до формування спеціальних здібностей, особистісних та професійних якостей психолога-консультанта і психолога-тренера мають відобразитись у кваліфікаційних вимогах до цих спеціалізацій, точніше, спеціалізаційному профілі.

Подібні висновки були озвучені В.О.Бодровим, який на основі комплексного підходу Б.Г.Ананьєва, процес формування професійно значущих якостей майбутнього психолога обґрунтував як перебудову функціональних та операційних механізмів його особистості, а саме: суб'єкт, оволодіваючи особливостями професійної діяльності, характеризується певними психічними властивостями й деякі з них є потенційно професійно значущими; для цих властивостей характерний певний рівень розвитку функціональних та операційних механізмів. І, як зазначав Б.Г.Ананьєв, у процесі професійного зростання та становлення психологічної системи діяльності майбутнього фахівця під час оволодіння професійними вміннями, знаннями і навичками у вищому навчальному закладі відбувається перебудова операційних механізмів психічних властивостей майбутнього фахівця у відповідності з виконанням вимог професійної діяльності [54].

Більшість дослідників зазначали, що саме в ситуації цілеспрямованої поведінки, характерної, в першу чергу, для професійної діяльності, проявляються протиріччя між особистісними утвореннями і зовнішніми ціннісними та соціальними факторами, що виступають у ролі вимог до

особистості, як стимули її розвитку та формування тих рис і якостей, які найбільш необхідні й адекватні конкретним формам поведінки в діяльності [54; 482]. Разом з цим, особистість включається у зворотний процес, а саме намагається переглянути та адаптувати зміст і способи оволодіння професійними знаннями до власних функціональних можливостей, які визначаються структурою її Я-концепції. У такий спосіб відбувається двосторонній, взаємодоповнюючий процес: «вживання» майбутнього психолога у професію та прийняття професійним ментальним середовищем нового фахівця із власними особистісними відмінностями та професійними установками. Проектуючи ці наукові положення на аксіопсихологічну специфіку професійної підготовки майбутнього психолога, можемо припустити, що процес «вживання» у професію є синергійністю особистісної та професійної аксіосфер студента-психолога, на основі чого в останнього формується ціннісне, а отже, відповідальне ставлення до професійної діяльності та до себе як майбутнього фахівця.

У моделі професійних якостей психолога-консультанта ряд науковців [1; 86; 116; 374; 384; 506] виокремлюють здатність до співпереживання, уміння бачити й розуміти світ очима іншої людини, з повагою ставитися до клієнтів, уміти бути конкретним, точним та конгруентним у спілкуванні з клієнтами, розуміти і приймати себе, володіти здатністю до чіткого прийняття рішення, вміти виконувати справи негайно, без посередників, бути об'єктивним, співвідносити власне вербальне і невербальне мовлення, розуміти власний професійний обов'язок, чітко усвідомлювати власні цінності, не приховувати їх від клієнтів та бути соціально зрілою особистістю, тобто бути спроможним надавати допомогу іншим. А головним професійним умінням консультанта визначається спроможність віднайдення внутрішніх особистісних ресурсів клієнта та навчання його користуватися цими ресурсами в житті [1; 374; 385].

Здійснюючи професійний відбір психологів для практичної діяльності, Ю.М.Ємельяновим було зроблено висновок про те, що у відборі психологів-консультантів особливу увагу варто приділяти показникам емоційного

контролю та психічної стабільності. Адже в ході консультування і взагалі спілкування консультанта з клієнтами його бажаними професійними якостями є надійність, стриманість, теплота, оптимізм, відкритість, енергійність, пристосованість. До небажаних професійних якостей дослідник відніс непередбачуваність, імпульсивність, ворожість, песимізм, підозрілість, скутість, млявість, непристосованість тощо [131].

Підсумовуючи позиції психологів-практиків [44; 54; 386; 464; 481; 483; 500] стосовно становлення особистісних якостей консультанта, можна стверджувати, що конструктивний психолог-консультант має володіти такими ключовими особистісними якостями, як: гнучкість, чуйність, людяність, фасцинативність, толерантність; бути духовно сильною та особистісно зрілою людиною. Натомість, узагальнивши дослідження особистісних якостей психологів-тренерів, І.В.Вачков відмітив наступні: бажання і здатність допомогти усім членам групи і кожному окремо, гнучкість і терпимість, емпатійність, сприйнятливність, саморефлексивність, урівноваженість та автентичність, високий рівень саморегуляції та позитивне самостворення, впевненість у собі, наявність адекватної самооцінки, харизматичність, здатність створювати атмосферу емоційного комфорту, бути істинним у власних емоціях і переживаннях, бути ентузіастом і оптимістом, вірити у перспективу та спроможність групи до змін і розвитку, усвідомлювати власні конфліктні сфери, потреби, мотиви, мати багату уяву, розвинену інтуїцію та високий рівень інтелектуального розвитку тощо [89].

Вже цей перелік компетентностей вказує на те, що психолог-тренер в процесі професійної діяльності має володіти достатнім арсеналом технік, методик, вправ, ігор, легенд, казок, міфів та ін., які б забезпечували можливість перетворення будь-якого складного завдання в систему конкретних навчальних задач і настанов, уміти підбирати вправи відповідно до поставленої проблеми, прогнозувати та інтерпретувати результат вправи, володіти здатністю організувати групу та зорієнтувати на роботу (організаційні якості), утримувати увагу на групі в цілому і на кожному з її

учасників, контролювати групову динаміку та внутрішньогрупові процеси, а також результат тренінгу загалом, бути спонтанним і технологічним, комунікативним, спостережливим, креативним, володіти соціальним контекстом знань, в якому існують чіткі професійні орієнтири учасників тренінгу (враховувати професійні та вікові відмінності особистості), володіти специфічними знаннями, на яких базується тренерська практика, бути соціально зрілою особистістю, уміти утримувати ситуацію за головним принципом «тут і тепер», не вдаючись до аналізу минулих ситуацій тощо. Тренеру важливо навчити людину бачити світ вільно, як нову можливість у життєтворчості, а не як відображення власної проблеми.

За результатами наших спостережень констатуємо, що спокійний, безініціативний, незацікавлений у власній роботі психолог не володіє тією внутрішньою енергією, яка може запалити учасників тренінгу, змотивувати їх до самопізнання й саморозвитку, не викликає у них довіри й бажання зануритися у власний світ і попрацювати над собою. Харизматичність тренера визначається його захопленістю, вмотивованістю на успіх, умінням викликати довіру оточуючих. Під час спілкування з таким тренером учасники групи відчують потребу спостерігати за ним, слухати його, копіювати його рухи, ініціативно й творчо виконувати завдання і не мати сумнівів у правильності його дій. Він має бути фасцинативною, гармонійною, впевненою, самодостатньою, толерантною особистістю, на яку хотіли б бути схожими учасники групи, але при цьому кожен учасник залишається сам собою.

Таким чином, якщо в межах особистісних якостей психолога-консультанта і психолога-тренера простежується майже співпадіння, то професійні якості значною мірою відрізняються, що засвідчує не лише різну технологічність та функціональність професійної діяльності психолога-консультанта і психолога-тренера, але й вказує на необхідність формування під час навчання у ВНЗ в цих фахівців різних за своїм змістом спеціальних професійних здібностей, умінь та компетенцій. Між професійною діяльністю психолога-консультанта і психолога-тренера чітко простежуються наступні

відмінності: 1) у характері запитів та скарг клієнтів; 2) в особливостях діагностики; 3) в процесі здійснення впливів і використання психологічних технік; 4) у термінах роботи; 5) у типах клієнтів; 6) у роботі зі сферами реальності, зокрема у консультанта – внутрішній світ і минулий досвід клієнта, у психолога-тренера реальна оточуюча дійсність, майбутнє і уміння співіснувати у ньому з іншими. Тренінг, порівняно з консультуванням, є більш програмованим, структурованим і динаміко-технологічним.

Проведений нами теоретичний аналіз дає змогу стверджувати, що на сьогодні науковими дослідженнями накопичено достатню кількість матеріалу, який доводить необхідність розробки нових технологій, спрямованих на підготовку не «універсальних» психологів, а спеціалізовано – психологів-консультантів, психологів-тренерів, соціальних психологів та ін., з опорою на особливості провідної техніки їх професійної діяльності. Професійна підготовка майбутніх психологів, на нашу думку, насамперед, має враховувати особливості спеціалізації, цілеспрямовано формувати у особистості навички й уміння, які стосуються обраної нею конкретної спеціалізації, з обов'язковим врахуванням специфіки її аксіосфери, внутрішніх установок, ставлень до людей і оточуючої дійсності. І, як відмічено Г.С.Абрамовою [1], засвоєння професійних основ мусить передбачати включення предмета обраної професії у зміст «Я-концепції» особистості майбутнього психолога. При цьому, варіанти засвоєння професійних навичок будуть надзвичайно різноманітними, оскільки зберігаються індивідуальні відмінності кожної особистості, але принципові, ключові ознаки предмета професійної діяльності, які відрізняють одну спеціалізацію від іншої, варто формувати у майбутніх психологів-консультантів чи психологів-тренерів на відповідному кваліфікаційному рівні.

Професійна підготовка психолога-консультанта обов'язково має враховувати ті факти, що кожна людина унікальна і неповторна в силу власної генетичної ідентичності та своєрідності розвитку життєвої ситуації; вона володіє можливістю свідомого чи несвідомого викривлення ситуації про саму себе, свої стани, потреби і результати діяльності; поведінка і діяльність людини

полімотивовані, а тому ступінь її змін залежить від дійсної зацікавленості в них; людина знаходиться у постійних змінах, розвитку, які відбуваються одночасно і у багатьох випадках поза контролем її свідомості [86]. Втім В.Д.Менделевич вважав, що для психологічного консультування значущими є діагностичні та корекційні функції психолога. За допомогою діагностики виявляються норми і патології особистісного розвитку, здійснюється інформування клієнта про структуру його психічної діяльності та індивідуально-психологічні особливості, а корекційні функції забезпечують процес вироблення навичок психологічного захисту, аутотренінгу та інших способів нормалізації власного емоційного стану клієнтом [272, 114].

Слід також зауважити, що на сьогодні відсутня спеціалізація психолога тренінгової діяльності. Хоча діяльність фахівців саме такого виду психологічної роботи є надзвичайно важливою і перспективною, навчання ведучих тренінгових груп, як відмічав І.В.Вачков, на сьогодні проводиться несистематично в рамках недержавних інститутів і центрів, без контролю і чітко регламентованих вимог до фахівця, який намагається оволодіти тренінговою діяльністю. У багатьох випадках така непрофесійна, безконтрольна з боку міністерства освіти, відповідних відомств та профільюючих кафедр психологій підготовка призводить до того, що практичний психологічний інструментарій потрапляє в руки людей, які не володіють необхідними знаннями, а прийоми і техніки подаються ними викривлено, без усвідомлення наслідків непрофесійності. Така ситуація, що найменше, є аморальною відносно тих людей, які потребують професійної допомоги психолога [89].

Зважаючи на те, що психолог-тренер може здійснювати професійну діяльність у межах будь-якої психологічної спеціалізації, засвоєння ним способів і форм тренінгової діяльності потребує, на нашу думку, окремої навчально-методичної розробленості у фаховій підготовці майбутнього психолога. Психолог-тренер має навчити і допомогти особистості розкрити свій внутрішній потенціал, показати унікальність особистості й розширити її

уявлення про власні можливості, змінити бачення ситуації, вивести людину із звичного кола взаємодій і навчити відчувати, сприймати більше, відчувати власну творчу реальність, мислити і уявляти з позиції особистих потенціалів. За допомогою тренінгу психолог може «зрушити людину з місця» і змусити її удосконалювати власний досвід, відкритися новим знанням тощо. І все це професійний тренер здійснює у межах групової роботи, працюючи з усіма й не залишаючи без уваги кожного. До фахових якостей психолога тренінгової діяльності належить вміння чітко й досконало визначати мету групової роботи, конкретно ставити завдання, розробляти спеціалізовані програми і вправи, досконало користуватися психогімнастикою тощо.

Це лише незначний перелік аспектів специфіки професійної майстерності психолога у тренінговій діяльності та її відмінностей від діяльності психолога-консультанта чи психотерапевта. Дуже часто керівники підприємств, знаючи про ефективність впливу результатів тренінгу на діяльність працівників, налагодження міжособистісних зв'язків його членів, підвищення організаційних, творчих можливостей службовців, звертаються до психологів чи спеціалізованих центрів навчання з проханням розробити і провести необхідні тренінги. Натомість, за визначену фінансову винагороду, отримують недостатньо кваліфіковані послуги. Враховуючи захопленість у нашому суспільстві вище зазначеним видом психологічної практики, вважаємо за необхідне підняти питання про кваліфікованість і професійність надзвичайної кількості сучасних «представників» тренінгової діяльності, більшість з яких, на жаль, знайомі з психологічною наукою, у кращому випадку, на рівні курсів перепідготовки чи особистого відвідування одного-двох тренінгів.

Виходячи з наведеного вище, можна зробити висновок про однотайність позицій науковців і практикуючих психологів стосовно того, що для професійної підготовки майбутніх психологів головним є оволодіння базовими психологічними знаннями, на другому місці – наявність практичної підготовки, спостереження за фаховим проведенням консультацій та тренінгів, і по-третє, оволодіння спеціальними знаннями, пов'язаними з технологією реалізації

складових консультації чи тренінгу. Однак, це не вичерпує необхідних важелів їх професійності. Думаємо, що процес розвитку професійно значущих якостей майбутніх психологів-консультантів і психологів-тренерів потребує застосування цілого комплексу психолого-педагогічних технологій, форм і методів спеціалізованої організації процесу підготовки у ВНЗ. Безумовно, вивчення нормативних дисциплін передбачає засвоєння теоретичного курсу і формування системи психологічних уявлень про предмет своєї майбутньої діяльності. Але формування практичних навичок взаємодії та професійно значущих якостей особистості майбутнього психолога-консультанта та психолога-тренера потребує застосування якісно нових технологій і методів навчання.

Необхідно визнати, що на перехідному етапі реформування системи освіти, в нашій країні не надається достатньої уваги проблемі глибокої профорієнтації на рівні школи, а також не здійснюється профорієнтаційного відбору на рівні вищих навчальних закладів, що безумовно позначається на вмотивованості до професій всіх рівнів і, особливо, відчутно проявляється у сфері психологічної діяльності. Надзвичайна популярність професії психолога призводить до того, що, керуючись лише зовнішнім інтересом, її обирають особистості, які не володіють необхідними схильностями, характерологічними рисами, не мають професійної мотивації до психологічної діяльності тощо. А тому процес оволодіння майбутніми психологами особливостями їх професійної діяльності потребує надзвичайно чіткого, технологічного, загальнометодологічного супроводу з боку професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу та психологів-практиків. Це, на нашу думку, підвищить ретельність у формуванні спеціальних здібностей, професійно-особистісних якостей, а також забезпечить усвідомлений вибір майбутніми психологами спеціалізації професійної діяльності: психолога-тренера, психолога-консультанта, соціального психолога чи психотерапевта, за зовнішньою подібністю яких криються абсолютно відмінні механізми успішності їх виконання. А це, безперечно, потребує врахування

індивідуальних відмінностей у здібностях, емоційно-вольових якостях, нейродинамічних особливостях майбутніх психологів тощо.

Проблема особистісного вибору є актуальною для людини впродовж всього її життя. На кожному віковому етапі особистість вибудовує свій життєвий шлях на основі актуальних, домінантних цінностей та у перспективі певних аксіологічних позицій, якими б вона прагнула оволодіти. Поступово її аксіологічне поле розширюється, а цінності, які перебували у сфері потенційних, можуть набувати домінантних позицій. Відбувається переструктурування ієрархічної системи аксіосфери людини, надаючи нового сенсу її діям та вчинкам. При цьому, цінності взаємопов'язані між собою і взаємодетерміновані. Вони виступають ще одним конструктом в системі індивідуальних відмінностей особистості, оскільки неможливо віднайти людей з однаковою системою цінностей. Тому не варто очікувати й того, що перебуваючи в одному ментальному просторі професійної діяльності, різні фахівці матимуть ідентичне ставлення до власних професійних обов'язків, навіть, одна й та ж відповідальність матиме різні аксіологічні відтінки.

Особливості професійного вибору та супроводжуючих його факторів і детермінант, зокрема готовність до професійного вибору, мотивація вибору, професійні уявлення, становлення почуття самоідентичності, особливості професійної ментальності й особистісного та професійного самовизначення розкриваються у наукових дослідженнях О.Г. Асмолова, Т.М. Буякас, Г.О. Балла, Ф.Ю. Василюка, М.Й. Боришевського, Т.А. Казанцевої, Є.О. Клімова, Д.О. Леонтьєва та ін. [25; 78; 85; 190; 210; 234; 361].

З точки зору екзистенціальної філософії Ж.-П.Сартра людина створює себе із суми власних вчинків, сукупності позицій та стосунків, які вона обирає, оскільки не вибрати вона не може, адже навіть не вибираючи нічого, вона все ж таки вибирає. Здійснюючи вибір, особистість утверджує цінність обраного [388]. Водночас її вибір визначається притаманними їй цінностями. А італійський вчений А.Менегетті [271] взагалі стверджував, що особистість

народжується лише в результаті поступового розвитку, через відповідальні, збагачені особистісним досвідом, а, отже, ціннісні вибори.

На переконання Е.Фромма, у ситуації особистісного вибору людина накреслює саму себе як образ ідеального майбутнього. Тобто, здійснюючи особистісно значущий вибір, вона обирає не цілі й засоби, а ніби вибудовує за допомогою психологічних механізмів вибору образ власного бажаного майбутнього [460]. Продовжуючи розширювати вище зазначену позицію, Ф.Ю.Василюк доводить залежність особистості від власного вибору. Адже, зроблений одного разу вільний вибір у подальшому буде позначатися на всіх її уподобаннях і переконаннях, ніби нашаровуючи один такий вибір на інший, тим самим формуючи саму особистість. Важливою для нас є також позиція вченого стосовно того, що конструктивний вибір особистості є ціннісним вибором. Точніше, конструктивний для себе вибір особистість здійснює не тоді, коли спирається на зовнішні чинники і логічні аргументи, а коли дотримується власних особистісних і життєвих ціннісних установок. Лише завдяки такому вибору, діяльність особистості буде пов'язана із реалізацією нею обраного життєвого шляху на основі смислової вмотивованості, набуваючи з часом глибокої усвідомленості. Чим вищий рівень значущості обраної діяльності для особистості, тим більше місця в системі життєвих стосунків вона займатиме і тим більшої усвідомленості набуватиме життя людини загалом. При цьому якість особистісного вибору, на думку вченого, залежить від зрозумілості для особистості власної перспективи. І чим менш усвідомленими і не зрозумілими для неї є зміст і перспективи, тим більшою мірою вибір базуватиметься на тимчасових вигодах та обмеженнях [85].

Ніби продовжуючи гуманістичну позицію К.Роджерса [374], який вбачав зміст життя індивіда у «прагненні реалізувати в процесі життєдіяльності свій вроджений потенціал», сучасники О.Г.Асмолов та Б.С.Братусь переконують, що «добрий» вибір, чи то професійний, чи вибір стилю міжособистісних взаємин, забезпечує індивіду повноцінне власне життя на основі особистісних цінностей [25; 67].

За результатами досліджень Д.О.Леонтєва виявлено, що особистісний вибір як один із механізмів розгортання смислової картини образу світу особистості, здійснюється через надання емоційної оцінки й особистісної значущості мотивам, явищам і подіям оточуючої дійсності. Саме так забезпечується правильність вибору – на основі його осмисленості та забарвленості смислоутворювальними мотивами і ціннісними орієнтаціями особистості [416].

Є.О.Клімов у своїх останніх дослідженнях дійшов висновку, що не стільки професія породжує певний образ думок людини, скільки «людина знаходить у професії те, що відповідає сенсу її душі й образу думок». Відбувається певна ідентифікація особистості з професією, в межах якої засвоюються і відображаються особистістю основні особливості та смисли обраного фаху [191, 17].

На думку В.О.Татенка, прийняття особистістю рішень про свій життєвий вибір стає першою вихідною позицією, за якою має розглядатися механізм внутрішньої суб'єктної діяльності в досягненні мети. На початковому етапі вивчаються процеси визначення цілей діяльності та форми поведінки, аналізується соціальна ситуація та її можливі учасники. Поступово вимальовуються близькі й віддалені завдання, етапи діяльності, методи та засоби їх розв'язання, прогнозується успішність задумів і можливих дій. І лише потім проводиться поетапний контроль виконання та на когнітивно-емоційному рівні оцінюються набуті результати в процесі діяльності [430].

У класичній теорії професійного вибору, розробленій Ф. Парсонсоном, та у межах теорії рис Р.Кеттелла, зазначається, що кожна людина за власними індивідуальними якостями, перш за все, за професійно значущими здібностями, найбільш оптимально може підходити до певної професії. І саме відповідність якостей і здібностей професійним вимогам забезпечують професійну успішність та задоволеність особистості власним фахом. При цьому усвідомлення професійного вибору забезпечується процесом порівняння і співвіднесення особистістю наявних власних психологічних і фізіологічних

якостей з вимогами, які ставляться до професіонала у різних професійних галузях [485].

Професійний вибір особистість має здійснити з урахуванням власного образу «Я», інтелекту, спеціальних здібностей, особистісних цінностей, інтересів, тенденцій поведінки, що виявляються в бажанні, пошуку та виконанні певних видів діяльності. На думку Д. С'юпера, при виборі професії домінують роль відіграють здібності та інтереси особистості, оскільки вони визначають спосіб і зміст діяльності, а потреби визначають мотиви вибору професії та успішність її виконання. Професійний вибір вчений розглядав як тривалий процес пошуку компромісів між синтезом особистісних і соціальних факторів, Я-концепцією і реальністю, нещодавно набутими реакціями та існуючими моделями реакцій [147].

Нам видається необхідним дещо детальніше зупинитись на розгляді концепції професійного розвитку, запропонованої Д.С'юпером, оскільки в ній, на нашу думку, прописані ключові наукові положення, які необхідно враховувати при розробці психологічних технологій професійної освіти, спрямованих на формування у майбутніх психологів свідомого вибору спеціалізації фахової діяльності.

Так, у межах теорії умов професійного розвитку Д.С'юпер стверджував, що залежно від часу і досвіду змінюються як об'єктивні, так і суб'єктивні умови професійного розвитку особистості, що зумовлює її професійний множинний вибір. Професійний розвиток має ряд послідовних стадій, на яких його можна скеровувати, сприяючи формуванню в індивіда інтересів, здібностей і підтримуючи його у розвитку власної Я-концепції та у прагненні «спробувати» реальне життя. Оволодіння професією, здебільшого це розвиток і реалізація Я-концепції особистості, а взаємодія Я-концепції і реальності відбувається під час програвання і виконання професійних ролей, наприклад, у фантазіях, бесідах чи реальній дійсності. Задоволеність професійною діяльністю залежить від того, якою мірою індивід знаходить можливості для реалізації власних здібностей, інтересів, властивостей в професійних ситуаціях,

що значною мірою визначається спроможністю виконувати ту роль, яка здавалася цікавою на стадіях професійного розвитку, названих Д.С'юпером стадіями пробудження і дослідження [147].

Сучасною вченою Г.М.Івановою було встановлено, що більшість випускників після закінчення загальноосвітньої школи перебувають у ситуації вимушеного вибору, або ж взагалі не готові взяти відповідальності за нього і його наслідки. Разом з цим, більшість студентів під час навчання у ВНЗ знаходяться на етапі відтермінованого вибору. Це викликано тим, що вищий навчальний заклад обирається майбутнім фахівцем за критерієм доступності, при відсутності уявлень про професійне майбутнє та за умови завищеного рівня інфантильності особистості юнацького віку. І лише після отримання диплома про вищу освіту, індивід, випадково для себе виявляє недостатність професійної підготовки, що викликає страх і тривогу перед виконанням фахових функціональних обов'язків [325].

Ці результати досліджень надзвичайно відрізняються від результатів дослідження англійських вчених К.Голда і Т.Доура, які, опитавши 9645 студентів із 28 провідних дослідницьких університетів, встановили, що більшість опитаних вважають навчальні програми такими, що не забезпечують їх належним рівнем професійної підготовки, не готують їх до діяльності, яку вони прагнуть відшукати після закінчення навчання [77]. Це може вказувати лише на те, що, вступаючи до вищого навчального закладу, абітурієнти мають чітко поставлену мету й уявлення про те, якою професією вони оволодівають, мають план власного кар'єрного зростання і те, на яку професійну діяльність можуть претендувати в подальшому.

Вивчаючи проблему особистісного і професійного вибору особистості, не можна оминати увагою проблему професійного самовизначення, яке тісно пов'язане з професійним вибором і, на нашу думку, є джерелом здійснення свідомого професійного вибору. В останні десятиліття поняття «професійне самовизначення особистості» вчені тлумачать як процес формування ставлення особистості до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, що

передбачає готовність людини до ефективної професійної діяльності та успішної самореалізації в ній [148; 331; 351; 485].

Взаємозв'язок між професійним самовизначенням та формуванням професійної придатності особистості, її самоствердженням, самореалізацією і самовдосконаленням в суспільстві, професії й колективі відстежував М.С.Корольчук. На його думку, цю проблему потрібно розглядати як самостійне й усвідомлене переживання змісту виконуваної роботи і всієї життєдіяльності в конкретній ситуації. Цей процес зумовлюється проявами внутрішніх ресурсів індивіда, установок на шляху до професійного становлення особистості та її розвитку. Водночас це багатомірний і багатоступеневий процес, який варто розглядати як серію завдань, як процес поетапного ухвалення рішення, відшукуючи баланс між власними уподобаннями, інтересами, цілями й вимогами професійної діяльності та потребами суспільства, як процес формування особистості професіонала, його індивідуального стилю й оцінки діяльності. З цих позицій професійне самовизначення пояснюється як «Я-концепція» індивіда, яка віддзеркалює його переживання, розуміння й наміри та предметні дії професійної діяльності [207].

З наведених позицій можна зробити висновок про те, що професійне самовизначення виступає стимулюючим чинником особистості у здійсненні свідомого професійного вибору, який неможливий без попереднього осмислення власних внутрішніх потенціалів, особистісних, професійних та соціальних цінностей і ціннісних орієнтацій в уявленні перспектив свого професійного майбутнього. Разом з цим, особистість в ході професійного вибору і професійного самовизначення має враховувати суспільну затребуваність саме у фахівцях обраної нею категорії професійної діяльності, а також співвідносити власні здібності та уміння з вимогами, які ставляться до фахівця.

Таким чином, свідомий вибір спеціалізації професійної діяльності майбутніми психологами передбачає, що найменше, орієнтованість у обраній професійній сфері та наявність розуміння обов'язків і рівня відповідальності, яку накладає професія психолога на особистість фахівця і як максимум –

усвідомлення особистісної значущості як психолога, вагомості професійних дій для тих, хто потребує підтримки та переконаності у абсолютній цінності Іншого, заради якого здійснюються професійні дії. Точніше, як переконував Е.Еріксон [508], перш ніж зробити вибір спеціалізації психологічної діяльності, майбутньому психологу необхідно визначитися у власній потребі бути значущим і необхідним для оточуючих, виконуючи обов'язки і вимоги обраного професійного шляху.

Процес вибору спеціалізації професійної діяльності майбутніми психологами має базуватися на врахуванні індивідуальних особистісних відмінностей, зокрема таких як: 1) пізнавальні та професійні інтереси й схильності; 2) загальні й професійні здібності; 3) темпераментальні (нейродинамічні) особливості особистості; 4) характерологічні риси; 5) загальнотрудова і професійна мотивація; 6) емоційно-вольова сфера особистості [207].

Деякі з науковців [224; 256; 270; 280; 330; 346] діяльність психолога порівнюють з мистецтвом, змістом якого є творення гармонійної особистості. У сенсі психологічного мистецтва для успішного оволодіння цією професією доречним стосовно психологічної діяльності було б використати поняття «покликання». Останнє може включати природну емпатійність, інтуїцію, рефлексію, позитивні моральні якості, фасцинацію, доброзичливість, бажання допомагати людям тощо. За дослідженнями Г.Оллпорта, особистість, яка переживає «проприативий потяг», тобто, захоплено займається діяльністю, до якої має покликання, ніби сама стає більш гармонійною та послідовною, а при умові незацікавленості в тому, що доводиться робити, спостерігається розпад єдності її рис [308]. Не випадково, у сучасному світі, професіоналів, які працюють за покликанням, надзвичайно мало. Але, за нашим переконанням, необхідно так побудувати навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, щоб відкрити у майбутніх психологів ті потенційні можливості, які б забезпечили формування в них професійних здібностей, необхідних для успішного виконання обраної ними спеціалізації.

На сьогодні технологізувати професійну освіту майбутніх психологів, як обрану, відповідно до інтересів, здібностей, умінь і нахилів студента, спеціалізацію психологічної діяльності – це означає: 1) проаналізувати аксіологічне поле професійної діяльності; 2) співвіднести аксіосферу особистості з ключовими аспектами професійної діяльності, зокрема, спеціалізацією; 3) посилити навчальний процес прийомами і техніками, які б стимулювали особистість до постановки конкретних цілей, а, отже, до здійснення особистісного вибору спеціалізації; 4) з боку викладачів розширити межі використання прийомів і технік, які б забезпечували не лише контроль, а й підтримку процесу такого «двофакторного» розвитку особистості майбутнього психолога; 5) трансформувати навчальний процес з метою розширення аксіологічної сфери студента, розкриття потенційних можливостей та формування його інтеграла професійної цінності у межах обраної професійної спеціалізації.

Висновки до першого розділу

Таким чином, на етапі пошуку ефективних шляхів вирішення проблеми вдосконалення підготовки майбутніх психологів необхідно виходити з того, що в психологічній науці існують лише односпрямовані психологічні технології, визначено соціально-психологічні детермінанти фахової підготовки майбутнього спеціаліста, виокремлюються певні особистісні, професійні, соціальні цінності в процесі набуття психологом професійних компетентностей, концентрується увага на інтегруванні цих цінностей в цілісний конструкт в структурі професійної та ціннісної самосвідомості психолога, досить побіжно вказується на необхідність впровадження професійної спеціалізації та її особистісного вибору майбутнім психологом. Втім, враховуючи сучасне інформаційно-технічне та соціально-політичне навантаження на людину, інноваційні психотехнології підготовки майбутнього психолога мають бути зорієнтовані на особистість як самоцінність, котра осмислює себе в широкому

життєвому просторі через інтегративну єдність особистісних, професійних та соціальних цінностей. В процесі професійної підготовки важливо концентрувати увагу на етапах і механізмах розвитку ціннісної самосвідомості майбутнього фахівця та засобах і техніках надання психологічної допомоги тим, хто її потребує.

Професійна підготовка майбутніх психологів у ВНЗ на сьогодні потребує суттєвого доопрацювання й уточнення. І не лише тому, що традиційною є критика попередніх систем навчання і підготовки фахівців, а тому, що суспільство переживає аксіологічну трансформацію, в процесі якої змінюються ціннісні позиції особистості, набуває нових обрисів її світосприйняття, устремління, рівень домагань тощо. Необхідна не абстрактна, відірвана від життя і затеоретизована психологічна освіта, а освіта, яка б спрямовувала особистість до саморозвитку, самовдосконалення, носила спеціалізований характер, забезпечувала б розвиток цілісного, системного мислення студентів, і заохочувала до дослідницької діяльності, забезпечуючи їх конкурентну спроможність. Саме тому, професійна підготовка майбутніх психологів має бути збагаченою психологічними технологіями і техніками, які б розкривали і допомагали збагнути всю специфіку психологічної діяльності, заглиблювали б у аксіологічне поле професії, забезпечували усвідомлення відмінностей спеціалізацій та рівня відповідальності за іншого, яку бере на себе психолог. Досягнення цього можливе при створенні таких психолого-педагогічних умов професійної підготовки, в яких студент-психолог міг би «спробувати реальність професії» (за Д. С'юпером) у практично проведених тренінгах, консультаціях, здійсненні психологічного аналізу, організації арт-терапевтичних сеансів тощо, самостійно перевірити би власні нахили й здібності на відповідність вимогам спеціалізації, обрав для себе роботу з групою чи побачив переваги індивідуального консультування, встановив співвіднесеність власного темпераменту і характерологічних рис з вимогами професійної спеціалізації тощо. При цьому професійна підготовка повинна скеровувати професійний розвиток особистості, сприяючи майбутнім психологам ефективному

підвищенню процесу оволодіння тими значущими, для обраної спеціалізації, особистісними, професійними та соціальними цінностями, які дозволяють зробити їхню майбутню професійну діяльність успішною і психологічно грамотною. Завдяки психологічним технологіям і технікам, спрямованим на розширення аксіологічної сфери особистості, розкриття її аксіологічного потенціалу та аксіоідентичності, необхідно підвести майбутнього психолога до усвідомлення цінності професійної діяльності, в центрі якої перебуває душа іншої людини з її індивідуальними особливостями та власної самоцінності як професійного психолога.

Будуючи нову психологічну технологію професійної підготовки майбутнього психолога варто враховувати, що кожен індивід, який обрав психологічний фах, має власні індивідуальні відмінності інтелектуального, емоційно-вольового та особистісного розвитку, володіє різним рівнем потенційних можливостей і своєрідним життєвим досвідом. Успіхи оволодіння ним професійними знаннями залежать від зацікавленості та наявності мети професійного розвитку, можливості її досягнення, а також відповідності системи особистісних цінностей аксіологічному полю професійної діяльності. І однією з головних умов побудови психологічної технології фахової підготовки має стати врахування особистісної, професійної та соціальної змінюваності особистості майбутнього психолога, який знаходиться у ситуації поступального розвитку, що неодмінно позначається на прийнятті навчального середовища, об'єктивації особистісних цінностей та їхньої трансформації у систему професійних ціннісних орієнтацій та побудову інтеграла професійної цінності в цілому. А також варто враховувати те, що сформована аксіологічна професійна сфера майбутнього психолога має бути співзвучною вимогам і запитам суспільства.

Будь-які вибори людини скеровані її особистісними цінностями. Відсутність аксіологічної орієнтованості у професійній підготовці майбутніх психологів, несформованість спеціальних здібностей, нахилів та індивідуальних професійних якостей, значущих для психолога-тренера,

психолога-консультанта чи соціального психолога може стати причиною незадоволення студентів отриманим рівнем освіченості та кваліфікованості й їхньої загальної професійної неспроможності. Тому розробка та впровадження в освітній процес ВНЗ інноваційних психологічних технологій підготовки майбутнього психолога має враховувати специфіку їх особистісного, професійного і соціального розвитку, з метою забезпечення студенту можливості свідомого формування професійної аксіологічної перспективи, реального професійного «Я-образу», та, у відповідності до власних здібностей і можливостей обрати професійну спеціалізацію й такі форми фахової діяльності, в яких будуть найбільш ефективними його дії, як стосовно надання фахової підтримки клієнту, так і в процесі особистісної і професійної самореалізації.

РОЗДІЛ 2

АКСІОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ПСИХОТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

2.1. Ціннісно-особистісний підхід у підготовці майбутнього психолога

Кожен етап суспільного розвитку відзначається пошуком, створенням чи переглядом ціннісно-сміслових орієнтацій життя особистості. На шпальтах історії залишаються не просто імена людей, які жили в ту чи іншу епоху, а їхнє ставлення до життя і праці, оцінки, моральні позиції й цінності, привнесені й залишені ними для нащадків, що стали надбанням суспільного розвитку. Із ускладненням форм існування, появою новітніх психологічних технологій, підвищенням поляризації та інформатизації соціуму природно виникає необхідність віднайдення деонтологічних та аксіологічних норм побудови людиною особистісної й професійної реальної дійсності у відповідності до системи правил і законів суспільства XXI сторіччя, а головне, усвідомлення цінностей та змісту всього процесу власної життєтворчості.

Теоретичний аналіз специфіки професійної підготовки в освіті, і, зокрема, в психології засвідчив широкий спектр наукових підходів і концепцій, які на різних етапах розвитку суспільства визначали ту чи іншу парадигмальну спрямованість фахової підготовки майбутніх психологів. Так, професійна підготовка у XX сторіччі в радянському просторі була побудована в межах знаннєвої й діяльнісної парадигм. Хоча вже у другій половині цього сторіччя освіта значною мірою починає набувати більш особистісно зорієнтованого характеру, що викликало створення суб'єктивно-діяльнісної, особистісно-діяльнісної та особистісно-орієнтованої концепцій підготовки майбутніх фахівців у освітянському просторі, зокрема спеціалістів з психолого-педагогічних дисциплін [4; 10; 27; 55; 103; 210; 229; 329; 376].

Як відомо, суперечності розвитку теперішнього суспільства, насамперед, віддзеркалюються у сфері професійної психолого-педагогічної освіти, оскільки вона має не стільки «ламати» стереотипи ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, скільки випереджати, моделювати й задавати аксіологічні перспективи професії та бути вагомим соціальним надбанням, не залишаючись обабіч суспільних і світових процесів. У цьому сенсі слушно зазначила Л.С.Яговкіна [514], яка показала, що цінності визначають зміст освіти і передаються прийдешнім поколінням в процесі набуття ними освіченості. Освіта завжди була фундаментальною основою й одним із джерел створення і поширення цінностей людської життєдіяльності [367]. Тому розробка «ціннісного каркасу» (за З.І.Равкіним) професійної психологічної освіти, системи пріоритетних професійних цінностей майбутнього психолога, які б включали особистість в процес інтеріоризації аксіологічних основ професії в ході оволодіння фахом, видається значущим кроком на шляху професійної підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі.

Перефразовуючи О.Г.Асмолова [27], можна відзначити, що для початку необхідно визначити «систему координат», у якій важливо буде здійснювати процес психологічної підготовки до професійної діяльності майбутнього психолога, особливо методологічні засади цього процесу. Оскільки, як зазначила Г.О.Берулава, практичне нівелювання у психології глибоких методологічних і теоретичних концептів та перехід більшості вчених-психологів у розряд технологів, за останні роки призвело до комерціалізації практичної психології й активізувало створення в ній еkleктичних практик, які не об'єднані загальною методологічною платформою [44]. Тому система професійної підготовки майбутнього психолога до практичної діяльності має розгортатися навколо надійного методологічного стрижня – певного наукового підходу та враховувати ключові особистісні й професійні аксіологічні аспекти спеціалізації психологічної діяльності майбутнього фахівця – консультативного чи тренінгового процесу.

Теоретичний аналіз праць вітчизняних та зарубіжних вчених засвідчив, що питання методологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх

психологів завжди посідало чільне місце серед актуальних психолого-педагогічних емпіричних досліджень. Пошуки специфіки професійної підготовки, професіоналізму, психологічної та професійної готовності майбутнього психолога здійснювались у межах діяльнісного (С.Л.Рубінштейн, П.І.Зінченко, Г.С.Костюк, та ін.), динамічного (Л.І.Анциферова та ін.), системногенетичного (В.Д.Шадріков, Б.Ф.Ломов та ін.), особистісно-діяльнісного (О.М.Леонт'єв, Б.Г.Анан'єв, О.В.Бондаревська, А.О.Деркач, М.І.Д'яченко, Л.О.Кандибович, В.В.Серіков), герменевтичного (Н.В.Чепелева та ін.), особистісно-орієнтованого (І.Д.Бех, І.С.Булах, К.Роджерс, В.Франкл, Е.Фромм, І.С.Якиманська та ін.), суб'єктного (В.О.Татенко та ін.) та компетентнісного (О.І.Пометун, В.В.Рубцов та ін.) підходів тощо.

Водночас ключовими у вивченні проблеми становлення фаховості психолога залишаються дві основні методології: «особистісно-орієнтована», представники якої стверджують, що професійне зростання можливе через розвиток особистісних рис та «діяльнісна» – в якій наголошується на підвищенні ефективності фаховості через формування професійно значущих якостей особистості.

Ідея С.Л.Рубінштейна [377] про розвиток особистості в діяльності не втрачає своєї актуальності, але, на нашу думку, для сфери становлення особистості в межах професійного навчання більш значущими виявляються положення динамічного підходу Л.І.Анциферової [22] про те, що особистість схильна до саморозвитку і виступає ініціатором своєї діяльності. Однак, лише та діяльність сприятиме її особистісному розвитку, яка породжуватиме задоволення від процесу виконання й отриманих результатів та стимулюватиме її потреби й бажання до розвитку і прояву своїх здібностей.

У межах цих позицій знаходяться наукові погляди Э. Ф. Зеєра, який професійне становлення особистості, вбачав у процесі прогресивних змін людини під впливом професійної діяльності, а також її власної активності, спрямованої на самовдосконалення й саморозвиток. Вчений довів, що професійне становлення обов'язково базується на потребі в особистісному

розвитку і можливості реального задоволення цієї потреби, яка й виступає рушійною силою зазначеного розвитку. При цьому особистість лише тоді включається в професійну діяльність, коли остання стає її потребою. Отже, з'являються мотиви, що відображають професійні потреби, які стають актуальними для особистості в певний період життя [148].

У межах системногенетичного підходу В.Д.Шадріков розкрив професійну підготовку особистості на підставі розвитку її індивідуальних властивостей та здібностей. Вченим доведено, що в процесі психологічного розвитку якості особистості перетворюються в якості суб'єкта професійної діяльності, а така діяльність з часом трансформується в індивідуальну діяльність [494].

З точки зору В.О.Татенка в контексті суб'єктного підходу професійна підготовка майбутнього психолога може бути визначена як досягнення певного рівня розвитку системи психіки, а саме: суб'єктності особистості. Згідно методологічних положень цього підходу, особистість виступає як відповідальний суб'єкт, від якого залежить цілісність, збереженість і досконалість формування психічних властивостей а, отже, і сформованість власних професійних якостей. При цьому суб'єктність, за В.О.Татенком, це рівень розвитку психіки, досягнувши якої, особистість починає ставитись до себе не лише гносеологічно, а й онтологічно – усвідомлюючи істинне, смислове, точніше, ціннісне в собі [430].

У ході емпіричних досліджень саме В.А.Семиченко визначила ефективність діяльнісного та особистісного підходів, які були схарактеризовані вченою як провідні концептуальні стратегії професійної підготовки майбутніх психологів-практиків, особливо в аспекті формування їх професійних якостей. Досить влучною ознакою теперішнього стану вітчизняної професійної освіти стало критичне зауваження вченої стосовно того, що рівень фаховості майбутнього психолога вимірюється лише рівнем засвоєння ним теоретичних знань. І зовсім не звертається увага на оволодіння майбутнім фахівцем прийомами і техніками професійної діяльності та на сформованість у нього необхідних професійних умінь і навичок. Поряд з цим, як підкреслила

В.А.Семиченко, не визначені головні критерії професійної придатності, знівельована відповідальність майбутнього фахівця за особистісний вибір професійного шляху, і, на думку вченої, дипломи отримують особи, які за своїми моральними якостями не мають права виконувати функції здобутого ними фаху [393]. На жаль, на сьогодні ситуація професійної підготовки майбутніх психологів не зазнала кардинальних змін.

Як переконливо доводить В.А.Семиченко, підготовку до професійної діяльності варто розглядати як своєрідний засіб розвитку особистості. І саме вищий навчальний заклад має забезпечити цей розвиток. Описуючи методологічні основи професійної підготовки психологів, вчена орієнтувалася на ієрархію особистісних цінностей (як пріоритетних) – пошук свого місця в професійно-рольовій структурі суспільства, професійних – повноцінне включення в професійно-рольові відносини та кваліфікаційних (якість сформованості професійних умінь і навичок) – інтеріоризація спеціальних знань, навичок, умінь, оволодіння техніками, технологіями, прийомами спеціалізації [395].

У поясненні специфіки професійної підготовки майбутніх психологів важливо звернути увагу на ряд сучасних методологічних підходів, які активно впроваджуються у вищих навчальних закладах.

Одним із таких є компетентнісний підхід (Ю.М.Забродін, В.В.Рубцов, О.І.Пометун та ін.), у якому компетенції розглядаються як інтегрований теоретико-практичний результат навчання, соціально задана норма професійної підготовки особистості, що передбачає зміщення акцентів з елементарного теоретичного накопичення нормативно заданих знань, умінь і навичок до формування і розвитку у студентів-психологів здатності втілювати теоретичні знання в практику, володіти фаховими компетенціями і вміти їх успішно реалізовувати в обраній професійній сфері [326; 341].

Наступною інноваційною методологією у вивченні професійної підготовки майбутнього психолога є діалогічний підхід (Г.О.Балл, С.Л.Братченко, М.Бубер, Г.В.Дьяконов, М.С.Каган та ін.) [32; 68; 130; 169; 477],

за яким середовище взаємодії викладача і студента, а саме діалог, розглядається як сфера утвердження самоцінності особистості, розгортання її суб'єктного потенціалу, реалізації її духовних прагнень. На думку вчених, наявність діалогічно-фасилітативних взаємин між викладачами і студентами-психологами, створення атмосфери довіри, відвертості, підтримки, емпатійного розуміння, а також наявність у студента внутрішнього особистісного діалогу між рефлексією себе і рефлексією інших, спілкуванням і навчанням та саморегуляцією поведінки є запорукою успішності особистісного та професійного зростання майбутнього психолога. Разом з цим, діалогічний підхід розглядається як методологічний фундамент теорії і практики професійної діяльності психолога, оскільки, на думку Г.В.Дьяконова [130], він є основою для парадигмального розрізнення й парадигмального визначення основних форм практичної психологічної роботи – психодіагностики, психокорекції та психотерапії.

Наукові розробки в межах культурно-психологічного підходу О.Г.Асмолова, О.Є.Сапогової, О.Б.Старовойтенко, Г.К.Радчук та ін. вказують на необхідність створення у вищому навчальному закладі умов, які б сприяли вибудовуванню взаємозв'язку суб'єкта професійної освіти зі світом культури, актуалізуючи потенціал самоорганізації і саморозвитку студента, фасилітуючи його осмислене, суб'єктивно включене учіння. Вчені переконують, що для формування у студента-психолога особистісного смислу змісту освіти необхідна особлива організація освітнього процесу, яка б враховувала суб'єктивну реальність ціннісно-смиислової сфери студента, вибірково персональну значущість конкретного змісту і самого процесу освіти [27; 368; 386; 421].

Актуальність аксіологічної методології для професійної підготовки майбутніх психологів обґрунтована у наукових розробках І.Д.Беха, Т.А.Вілюжаніної, З.С.Карпенко, Н.П.Максимчук, О.Б.Мартинюк, М.В.Мицько, Н.І.Непомнящої, Г.К.Радчук, В.О.Сластьоніна, М.С.Яницького та ін. Основою цієї методології слугує положення про цінності як детермінуюче ядро особистісного розвитку, визнання учасників освітнього процесу активними

ціннісно-мотивованими суб'єктами, сутнісними силами яких є система особистісних цінностей, їх деонтологічний, інтелектуальний та творчий потенціали. А процес професійного аксіогенезу студента-психолога відбувається завдяки інтерналізації останнім загальнолюдських цінностей на основі синергетичної, інтерперсональної співпраці викладача і студента [47; 182; 218; 264; 368; 408; 519].

За переконаннями Є.О.Клімова, важливо, щоб зміст освіти у сучасному кризовому суспільстві, коли постійно відбуваються зміни та переоцінка загальнолюдських цінностей, наповнювався не лише засвоєнням інноваційних професійних знань і навичок, а, в першу чергу, визначав особистісне зростання і розвиток людини, активізував формування ціннісних орієнтацій самоактуалізованої особистості. Це стає досить актуальним відносно підготовки спеціаліста до діяльності в системі «людина-людина», в якій провідне місце займають етико-деонтологічні аспекти. Така система підготовки до професійної діяльності майбутнього фахівця якраз найбільше сприяє розвитку загальнолюдських цінностей. Завдяки їй особистість зреалізовує цінності альтруїзму, творчості, які надають глибокого змісту її діяльності [191]. І як зазначав Р.Пітерс, освіта має орієнтуватися на людські цінності, оскільки освіта, – це не лише передача й засвоєння будь-якої інформації, а оволодіння значущими знаннями, які мають певну цінність для особистості. Саме цінності, на думку вченого, відрізняють освіту від навчання, а осмисленість та усвідомленість використання знань дозволяють розрізнити освіту і навіюваність [408].

Цілий ряд науковців визначають цінності як стрижень освіти особистості, системний компонент культури, реалізацію потреби в людяності тощо [5; 182; 334; 367; 368; 519]. Так, З.І.Равкін зміст аксіологічного підходу вбачав у тому, що система загальнолюдських, гуманістичних цінностей суспільства виникає на основі взаємодії вічних пріоритетів людства з іншими цінностями, на які, у своєму розвитку має орієнтуватися освітнє середовище. При цьому варто враховувати, що цінності освіти, як і загальнолюдські цінності, – не статичні, а

історичні й знаходяться у постійному розвитку і змінюваності під впливом переструктурування соціально-економічних і культурних умов соціуму. У такому випадку, як стверджував вчений, ціннісні позиції фахівця на кожному новому етапі цивілізаційного розвитку трансформуються, набуваючи нового змісту. І система освіти має бути головним суб'єктом цінностей, створюючи умови для реалізації майбутнім фахівцем власного ціннісного вибору, проживання ціннісних відносин та осмислення їх сутності. Цей процес вимагає нових технологічних розробок, оскільки від сформованості системи ціннісних орієнтацій особистості залежить рівень її актуального розвитку і якості освіти в цілому. Окрім цього, побудова стратегічної лінії освітнього процесу має виходити з аналізу ціннісно-сміслових орієнтирів суспільства та їхнього змістового наповнення [367]. Тому що, як зазначав М.М.Бахтін, будь-яка суспільно значуща цінність стає такою лише в індивідуальному контексті позиції особистості [37].

Центральним принципом ціннісного підходу в психології залишається «принцип самоцінності», сформульований І.Кантом. Відповідно якому найвищою цінністю визначається особистість, а феномен особистості має бути реально визнаним безумовною цінністю людської цивілізації й самої людини та стати базовим у функціонуванні та удосконаленні всіх інститутів, усієї організації людства, країн, життєдіяльності кожної людини [370, 26]. У цьому ж ключі В.І.Вернадський зазначав, що немає нічого найціннішого у світі й нічого такого, що вимагало б більшого збереження й поваги, ніж вільна людська особистість, яка є цінністю як феномен культури і цивілізації [370, 22].

Резюмуючи позиції І.Канта та В.І.Вернадського, В.В.Рибалка вказував на те, що особистість має бути реально визнана як вихідна, первісна цінність суспільства, а всі інші цінності – як похідні, вторинні, третинні. Вчений стверджував, що особистість, своєю атрибутивною властивістю виступає як первинна цінність і від неї генетично й функціонально залежить доступ до інших матеріальних і духовних цінностей. Цінність особистості є цілісним утворенням, що переживається нею, і презентована у таких етико-

психологічних новоутвореннях як її честь і гідність. На переконання вченого, цінність особистості має свою структуру, яка співпадає із психологічною структурою особистості, а самосвідомість виступає її аксіологічним центром. При цьому, сукупність вищих психічних якостей, тобто цінностей і надає особистості статусу найвищої цінності [370].

В межах аксіологічного підходу генеза особистості розкривається в положенні про ієрархічність та багаторівневість її ціннісних орієнтацій. За В.Франклом, суб'єктивне переживання особистістю певної цінності надає їй значущості відносно інших цінностей, тим самим змінюючи ієрархічність системи. Прийняття особистістю певної цінності передбачає побудову власної ієрархії цінностей. А ранжування цінностей у структурі її самосвідомості, за Н.Гартманом, визначається силою переживань людини у випадку незадоволеності певною цінністю [105]. При цьому цінності можуть більш менш швидко змінювати своє ієрархічне положення, що визначається суб'єктивною актуальною значущістю тієї чи іншої цінності у певний період життя та розвитку особистості [416]. Як відомо, кризові періоди особистісного зростання людини обов'язково супроводжуються перебудовою системи цінностей, що пов'язано з переосмисленням життєвих цілей, зміною характеру діяльності й міжособистісної взаємодії, а це призводить до певної трансформації системи цінностей у цілому [27; 519]

Важливо відзначити, що аксіологічна сутність особистості проявляється в її здатності реалізувати свій психічний потенціал, а саме, особистісні якості, які водночас виступають її особистісними цінностями, виявляючись у ставленні до об'єктивної дійсності, спрямовують вільний вибір нею певних ідеалів і сенсожиттєвих установок. У цьому ключі доречно, з нашої точки зору, відтворити аксіологічні позиції відносно особистісного розвитку, які були висловлені В.О.Татенком. Вчений зазначав, що «психологічна суть людини «не абстрактна»..... а жива, і у своїх вищих проявах є усвідомленою здатністю відтворювати і реалізовувати по максимуму свій психічний потенціал, розвивати свою психіку до можливих меж її досконалості....., забезпечуючи

становлення і розвиток особистісних структур з їх «ставленневою», соціальною суттю і своєю індивідуальністю, що розгортається і сутнісно себе виявляє в просторі неповторної Я-творчості. Конкретний людський індивід, як жива істота, може стати особистістю, індивідуальністю і розвинути до рівня універсальності, лише проявляючи себе суб'єктом життєдіяльності та саморозвитку [432].

На основі емпіричних даних лонгітюдного дослідження Н.І.Непомнящая дійшла висновку про те, що навіть типологію особистості визначає ціннісність як відображення особистістю власного Я, власної особистості, а, отже, відображення структури особистісних цінностей. Вони, як системоутворюючий фактор, зумовлюють особливості різних сторін психічного розвитку особистості, специфіку й успішність будь-якої її діяльності, зокрема, розумової, навчальної, професійної, творчої, визначають характер взаємин особистості з іншими та її самоцінність в цілому. Вченою доведено, що ціннісність є стійким особистісним утворенням, яке, виникаючи на основі індивідуальних характеристик в період 6-7 років, зберігає свою визначальну роль у формуванні її світоглядних позицій навіть у дорослому віці [296].

Г.К.Радчук аксіогенез особистості розглядала як складний нелінійний творчий процес вільного вибору певних ідеалів, сенсожиттєвих настанов, який зумовлює ціннісно-цільовий вектор самореалізації у контексті цілісної життєдіяльності. На думку вченої, у процесі аксіогенезу особистості провідну роль відіграє самовизначення, яке є мотиваційно-вольовим ядром і результатом цього процесу, до того ж є складним, динамічним і відносно стабільним станом суб'єкта, діяльнісним, рефлексивним та ціннісно-смісловим актом життєвотворення [368].

Проаналізовані вище позиції ряду вчених, дозволяють зробити припущення про те, що цінності виступають певним особистісним стрижнем, за допомогою якого особистість і виражає сама себе, свої уподобання, переконання й устремління. На основі такого утворення особистість здійснює

ціннісні вибори, усвідомлює власний Я-образ, розвиває особистісні якості, самореалізується та формує ціннісне ставлення до інших й оточуючої дійсності.

Вивчаючи аксіологічний простір студентів у професійній підготовці, Т.М.Буякас дійшла висновку про те, що майбутні фахівці потребують спеціального опрацювання, уточнення й розвитку свого ціннісно-смыслового простору, усвідомлення місця і ролі своїх професійних цінностей. Ціннісно-смысловий простір сучасних студентів-психологів вчена охарактеризувала через особистісне та професійне самовизначення студента, зокрема, через їхню потребу до саморозвитку, розкриття своєї унікальності, усвідомлення самоцінності, самоповаги, досягнення внутрішньої гармонії, віднайдення відчуття власної цілісності, внутрішньої свободи, фаховості, необхідності суспільству, втілення себе в своїй справі, здобуття професійного визнання, особливо через уміння прощати, терпіти, довіряти, любити, вірити, вміти бути щасливим тощо [78].

Запропонована З.С.Карпенко динамічна модель аксіогенезу особистості дозволяє поетапно заглиблюватися у смислові пласти аксіосфери студента і насамперед реконструювати ту гілку аксіогенезу, яка пов'язана з інтерналізацією соціокультурного ціннісного досвіду в структури ціннісно-смыслової свідомості завдяки смислому переживанню життєво важливих ситуацій. Вчена виокремила п'ять рівнів онтогенезу ціннісно-смыслової свідомості суб'єкта: відносний суб'єкт (людина як об'єкт соціального впливу, індивід), моносуб'єкт (людина як активний діяч, суб'єкт відносно індивідуальної діяльності), полісуб'єкт (суб'єкт групової взаємодії, особистість), метасуб'єкт (суб'єкт суспільно значущої творчої діяльності, індивідуальність) та абсолютний суб'єкт (суб'єкт духовної практики, універсальність) [182]. Становлення цих рівнів ціннісної свідомості студента-психолога чітко простежується в особистісно-професійному зростанні майбутнього фахівця під час оволодіння ним професійними знаннями, уміннями й навичками у вищому навчальному закладі.

Таким чином, у психологічній практиці реалізація аксіологічного підходу ґрунтується на наступних положеннях: 1) особистість є навищою суспільною цінністю; 2) цінності є нормативно заданими аксіомами життя людини, аксіосфера якої є проекцією сприйняття нею оточуючої дійсності; 3) кожна особистість перебуває у власній аксіологічній системі координат; 4) ієрархія системи цінностей особистості відображається в її ставленнях до дійсності; 5) цінності визначають систему буття людини, зокрема особистісні смисли і є якісною стороною її реальної дійсності; 6) вибудовуючи власні життєві плани, особистість орієнтується на аксіологічні перспективи свого буття; 7) цінності особистості тісно взаємопов'язані між собою; 8) аксіосфера особистості не є сталою; для кожного життєвого періоду характерні певні домінантні цінності; 9) зміст цінностей не залежить від особистості, яка їх сповідує, але особистість залежить від цінностей, оскільки останні детермінують розвиток її психіки, структурують її світосприйняття, вибори й якісну сторону життя.

Узагальнюючи ключові положення методологічних підходів професійної підготовки майбутніх психологів можна зауважити, що одним із провідних чинників професійної підготовки вищезазначених наукових позицій є професійно значущі якості, цінності та духовно-моральні орієнтири майбутнього фахівця, які створюють центральне ядро смислоутворювальних позицій особистості як у особистісному, так і професійному розвитку. У відповідності до особистісно-орієнтованої методології система загально-людських та особистісних цінностей спрямовує професійний вибір людини. Водночас, як зазначав В.О.Татенко [430], в процесі професійного навчання студент-психолог має віднайти сутнісне в собі, тобто віднайти професійну самоцінність власної індивідуальності та смисл у реалізації обраної професійної діяльності.

Процес професійної підготовки майбутніх психологів проходить у взаємодії з викладачами психологічних дисциплін, які завжди є для студента-психолога носіями професійної ментальності та певних особистісних і професійних ціннісних орієнтацій. До того ж наявність ціннісної позиції між

викладачами і студентами, усвідомлення того, що кожен учасник педагогічної взаємодії виступає найважливішою цінністю, мають слугувати активізації аксіологічних позицій студента, структуризації та трансформації його системи особистісних цінностей у професійні ціннісні орієнтації, а вироблення ціннісного ставлення до необхідних знань у подальшому стане надійною запорукою успішності розвитку його професійного Я-образу, що сприятиме його конкурентоспроможності як психолога чи то у сфері консультування, чи соціальної психології, чи тренінгової діяльності. Саме в цьому ми вбачаємо тісне переплетення аксіологічної та особистісно-орієнтованої методологій, які, за нашим переконанням, мають стати основою сучасної професійної підготовки майбутніх психологів.

У зв'язку із зазначеним вище, вважаємо, що фахова підготовка майбутнього психолога, насамперед, має бути пов'язана з формуванням аксіологічної професійної сфери майбутнього психолога, мусить сприяти усвідомленню студентом цінності особистості іншого та цінності себе як фахівця соціально-значущої професії, забезпечувати в межах виробничої практики можливість розкриття власних потенційних професійних здатностей та формувати позитивне ставлення до іншого як до виключної цінності, що є ключовим правилом професійної діяльності психолога – бачити в особистості іншого спроможність до розвитку, змінюваності та самовдосконалення. Такого ціннісного ставлення до особистості людини, яка потребує психологічної допомоги, майбутньому психологу можна буде досягнути лише маючи власний досвід самовдосконалення, в ході набуття якого ціннісно-особистісна взаємодія учасників навчального процесу дозволяла б віднайти самоцінність та віру в себе як успішного фахового психолога-практика.

Таким чином, необхідність перегляду методологічних основ професійної підготовки майбутніх психологів, з точки зору підготовки особистості до засвоєння не лише теоретичних і практичних фахових вмінь, але й оволодіння аксіологічним полем фахової діяльності, зумовлюється соціально-значущою формою діяльності психолога як спеціаліста «допомогаючого» типу. Оскільки

високий рівень виконання професійних обов'язків психологом, на нашу думку, забезпечується не лише необхідною сумою компетенцій, відповідними здібностями та професійно значущими якостями особистості, а й синергійністю особистісної та професійної аксіосфер студента-психолога на етапі оволодіння фахом. Такий зміст професійної підготовки, за нашим переконанням, спроможна забезпечити новітня психологічна технологія, яка буде здатна реалізувати положення ціннісно-особистісного методологічного підходу, одним із пріоритетних завдань якого може стати інтегрованість особистісної, професійної та соціальної аксіосфер студента-психолога, що поряд з особистісним та професійним зростанням сприятиме виробленню таких життєвих ціннісних компетенцій, які б забезпечували майбутніх фахівців не лише певною сумою знань, а й уміннями застосовувати знання в теоретичній, пізнавальній та практичній професійній діяльності.

Слід відмітити, що на сьогодні наукова парадигма моделювання психологічних утворень майбутнього фахівця на шляху його професійного становлення в межах ціннісного підходу залишається на теоретично-описовому рівні. У зв'язку з цим у психології актуальною є проблема створення таких психологічних моделей професійної підготовки майбутнього психолога, які б базувалися не стільки на теоретичних гіпотезах та узагальненнях, скільки на теоретичному осмисленні й практичному розкритті психологічних механізмів актуалізації особистісних цінностей та утвердження професійних і соціальних цінностей майбутнього фахівця. Необхідна розробка певної стратегії розвитку основ професійності у межах психологічної підготовки майбутніх психологів, на основі не лише соціокультурних цінностей, а, головне – інтегрованості особистісних, професійних та соціальних цінностей психологічної діяльності, сприяючи їх взаємопроникливості та ієрархізації і забезпечуючи тим самим чітку орієнтованість майбутнього фахівця в аксіологічному й ментальному полі обраної професійної діяльності. Звідси, у професійній підготовці психолога варто звертати увагу не лише на цінності професії, але й на особистісні цінності фахівця, який буде здійснювати цю діяльність.

Виходить, що психологічна підготовка майбутнього психолога до професійної діяльності має сприяти усвідомленню ним ієрархії власної аксіосфери, оволодінню цінностями обраної професійної діяльності та взаємоузгодженню особистісної, професійної та соціальної аксіосфер, що в період навчання слугуватиме розвитку інтеграла професійної цінності на основі аксіологічної ідентичності. Отже, психологічна підготовка майбутнього психолога до професійної діяльності має створювати умови взаємодетермінації особистісної професійної та соціальної аксіосфер студентів-психологів. На нашу думку, це можливо при використанні аксіологічної та особистісно-орієнтованої парадигм в процесі організації й впровадження теоретико-практичної підготовки майбутніх психологів.

З огляду на це, професійну діяльність майбутнього психолога, за нашим переконанням, варто розглядати як надзвичайно багатогранний процес, який складно вписати в межі особистісного чи ціннісного підходів. Тому вже на етапі процесу професійної підготовки варто враховувати особливості культурно-історичного розвитку суспільства, що веде за собою зміни у вимогах соціуму як до професії, так і до фаховості психологів, а також суттєво позначаються на соціально-когнітивному розвитку суб'єкта цієї підготовки, формуванні його інтелектуальної, особистісної та емоційно-мотиваційної сфер.

Положення особистісного підходу (Л.І.Божович, С.Л.Рубінштейн, К.К.Платонов та ін.) ґрунтуються на трактуванні змістової сутності особистості з точки зору її унікальності, активності й самоцінності. Згідно з чим всі психічні процеси, властивості та стани людини розглядаються як унікально індивідуальні, що залежать від суспільного й особистісного буття людини, і визначаються закономірностями її життєвого самоздійснення, самоактуалізації та самореалізації. На думку С.Л.Рубінштейна, для особистості характерна певна стрижнева, ціннісно-сміслова позиція, в якій поєднуються усі властиві їй якості, протиріччя і переконання. Сукупність цих характеристик людини створює ядро, яке має ціннісно-сміслову структуру і спрямовує її самовизначення та перспективи подальшого особистісного зростання. При

цьому, сфера смислів і цінностей створює простір, у якому відбувається взаємодія особистості з суспільством, де смисли і цінності детермінують міжособистісні зв'язки. Саме тому будь-яка діяльність є антропоцентричною, а її зміст і форми організації мають враховувати минулий досвід особистості та притаманні їй індивідуальні відмінності, які віддзеркалюють мотиви, ціннісні орієнтації, ідеали, інтереси та переконання [377].

Як відомо, особистісний підхід став своєрідним методологічним інструментарієм, основу якого становлять сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок про унікальність індивідуальності особистості та психолого-технологічних засобів, які забезпечують цілісність пізнання та розуміння сутності її розвитку. Особистісний підхід поєднує цілеспрямований процес формування самодостатності, підвищення рівня домагань і самоактуалізованості, посилення пізнавальної активності, формування мотиваційно-вольової сфери особистості, забезпечує розвиток професійно значущих якостей у відповідності з суспільними запитами. Акцент в особистісному підході ставиться на системі ставлень людини до діяльності, її емоційно-мотиваційній складовій, можливостях розкриття потенційних ресурсів особистості в межах виконуваної діяльності та життєтворення. Оскільки, здійснивши вибір бажаної діяльності, майбутній фахівець заглиблюється у сферу певної професійної ментальності, яка в подальшому впливатиме на формування його життєвих цінностей, взаємодію з соціальним і професійним середовищем [393].

Безперечно, способи, техніки і форми психологічних впливів можна засвоїти чи скопіювати, але ефективність діяльності психолога залежить від його внутрішнього стану, його особистісних якостей та упорядкованості внутрішнього світу. І, як відзначала Т.С.Яценко [520], успішність і фаховість майбутнього психолога прямо пропорційно залежать від рівня проробленості його особистісних проблем. А за переконанням І.С.Якиманської, необхідно спочатку розкрити суб'єктивний досвід кожного, а потім узгоджувати його зі змістом освіти і діяльності [516]. Продовжуючи цю думку, можна відзначити,

що набуття суб'єктивного досвіду кожним фахівцем в процесі професійної підготовки є не чим іншим, як наданням можливості майбутньому психологу усвідомити власну систему особистісних цінностей, з метою подальшої синергії з цінностями ментального середовища професійної діяльності.

Відповідно концепції особистісно-діяльнісного підходу, навчальна діяльність, а, отже, професійна підготовка майбутнього практичного психолога розглядається як особистісно-орієнтована праця. В межах такого уявлення про зміст професійної підготовки психологів Н.Л.Коломінським було описане положення про необхідність з першого заняття введення студентів у сферу майбутнього фаху через усвідомлення значущості його місії для суспільства як допомагаючої професії, і як альтруїстичної діяльності, яка вимагає конкретних професійних знань, умінь та навичок. Відповідно цій концепції практичний психолог створює свою професійну діяльність, і водночас формується й визначається в ній. Відбувається взаємопроникнення особистості в діяльність і діяльності в особистість. З цією метою, в ході реалізації положень особистісно-діяльнісного підходу, викладання теоретичних дисциплін має проектуватися на можливість їх практичного втілення в майбутній професійній діяльності, що, на думку вченого, і сприятиме моделюванню професійних функцій суб'єкта навчального процесу. При розв'язанні конкретних проблемних ситуацій, що можуть мати місце в професійній діяльності, варто акцентувати увагу не на знаходженні правильного способу дії, а на визначенні того, за якими алгоритмами відбувається цей пошук. Кожна форма і метод навчання у формуванні професійної майстерності майбутнього психолога, за Н.Л.Коломінським, мають здійснювати свій внесок у формування професійних установок студента, зокрема, лекції і семінари повинні сприяти формуванню цільових і смислових установок, а практичні заняття, ділові та рольові ігри формувати і закріплювати операційні установки [202].

Близькою за своїм змістом до особистісного підходу є запропонована К.Роджерсом концепція особистісно орієнтованого трактування процесу життєтворчості людини, яка набула свого розвитку в теоретико-практичній

діяльності А.Маслоу. Сучасні вимоги щодо реалізації особистісно орієнтованого підходу поступово визначалися у дослідженнях таких відомих психологів, як І.Д.Бех, І.С.Булах, В.В.Рибалка, В.В.Серіков, І.С.Якиманська та ін. [48; 74; 370; 400; 516]

Для представників особистісно орієнтованої парадигми (К.Роджерса, Р.Сенфорд, Р. Хаттерер та ін.) характерне глибоке почуття поваги до природи людини, яка, на їхню думку, конструктивна, реалістична і заслуговує на прийняття й довіру з боку оточуючих. Безпосередньо К.Роджерс вважав особистість активною істотою, наділеною широкими внутрішніми можливостями для формування чи зміни власного життя, здатною вести себе до поставленої мети, незалежно від виникаючих труднощів чи зовнішніх, неконтрольованих нею обставин, які, за сприятливих умов формування особистості, виступають лише стимулюючими чинниками мобілізації її внутрішніх можливостей. Тому ключовою ідеєю цього підходу є положення про «повноцінно функціонуючу» особистість, сутність якої полягає у цілеспрямованому русі вперед до певної мети. Цим терміном автор концепції позначав особистостей, які використовують свої здібності, таланти, реалізують свій потенціал і рухаються до повноцінного пізнання себе і власних переживань. Відповідно до його уявлень, «повноцінно функціонуюча» особистість – це синонім оптимальної психологічної адаптації, психологічної зрілості, конгруентності й відкритості досвіду. На думку вченого, особистість, яка користується повагою, довірою оточуючих і цінується в суспільстві, безумовно буде спрямована на позитивні соціальні цінності. У таких людей домінуючими властивостями структури характеру є: 1) відкритість до переживань; 2) екзистенційний спосіб життя; 3) організмична довіра; 4) емпірична свобода; 5) креативність [372].

«Повноцінно функціонуючі» особистості автономні, здатні до самоуправління і конгруентні, тобто їх поведінка визначається обраною системою цінностей, які узгоджуються (конгруентні) з її почуттями й досвідом. Оптимальне функціонування особистості неодмінно передбачає уважне і

поважне ставлення до унікальності й прав усіх громадян. У ході становлення особистості їй варто також бути відкритою для переоцінки власних цінностей і поглядів на життя та постійно перебувати у діалозі як з власним внутрішнім світом, так і значущими іншими.

З позиції особистісно-орієнтованої професійної освіти (І.Д.Бех, О.В.Бондаревська, І.С.Булах, В.В.Серіков, В.І.Слободчиков, І.С.Якиманська та ін.) всі психічні явища, діяльність, індивідуально-психологічні відмінності майбутнього фахівця зумовлюються його особистісними характеристиками. Тому кожна особистість в процесі оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками прагне віднайти свій унікальний особистісний смисл майбутньої професійної діяльності, який позначається на становленні та рівні засвоєння тих чи інших фахових знань [49; 60; 74; 400; 410; 517].

О.В.Бондаревська, базуючись на положеннях особистісно-орієнтованого підходу довела, що засоби спілкування учасників навчального процесу, мають бути узгоджені з ціннісно-смісловими компонентами змісту навчання. При цьому важливо враховувати індивідуальні здібності й особистісні відмінності студентів та цілеспрямовано формувати їх професійно значущі особистісні якості [60]. З вище зазначеного уточнимо те, що центральним положенням особистісно-орієнтованого підходу є ціннісне ставлення викладача до студентів, оскільки будь-які, використані ним психолого-педагогічні засоби впливу опосередковуються їхніми індивідуальними властивостями, особистісними якостями, здібностями та емоційно-ціннісним ставленням до навчання й майбутньої професійної діяльності.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу розкривається через положення, які вказують на те, що: 1) кожна особистість є безумовною цінністю і заслуговує на шанобливе ставлення до неї, яке ґрунтується на визнанні її гідності, особистісних чеснот та індивідуальних відмінностей; 2) кожна особистість спроможна бути відповідальною за себе і власне життя; 3) кожна особистість має право обирати цінності й цілі та самостійно приймати рішення; 4) кожному особистість варто розглядати як «повноцінно

функціонуючу», яка постійно перебуває у цілеспрямованому «русі вперед» до обраної мети; 5) кожній особистості притаманна певна суб'єктивна реальність, яка є істинною лише для неї і не має сенсу доводити правильність чи неправильність, адекватність чи неадекватність цієї реальності; 6) процес саморозвитку особистості буде проходити у позитивному, життєстверджувальному напрямку за умови ціннісного ставлення до неї з боку оточуючих [373].

Систему цінностей людини, за К.Роджерсом, створює «самість», яка є організованою, рухливою, концептуальною моделлю сприйняття оточуючої дійсності і прийняття самої себе [372, 46]. В структуру «самості», на думку вченого, входять як «безпосередньо пережиті організмом», так і запозичені від інших цінності, установки, мотиви, які людиною помилково інтерпретуються як власні. Дослідник мав глибоку переконаність в тому, що людині не можливо дати, показати чи подарувати цінності, оскільки вони знаходяться не поза нею, а в її життєвому, аутентичному досвіді, і їх можна лише віднайти при умові повноцінного розвитку [372, 73].

Таким чином, і особистісний, і особистісно орієнтований підходи спільні у трактуванні особистості як цілісної, унікальної індивідуальності, стрижнем життєдіяльності якої є ціннісно-сміслові ядро. Разом з цим, К.Роджерс наділяв особистість більш активною і відповідальною позицією стосовно міжособистісних взаємодій та вибору перспектив особистісного, а, отже, й професійного розвитку. Тому особистісно орієнтований підхід у психологічній підготовці до професійної діяльності видається цілком логічним, оскільки центром такого навчання є особистість з її індивідуальними відмінностями, переконаннями, моральними і духовними цінностями, яка водночас є активною, мотивованою і відповідальною за свої вибори. Формування «повноцінно функціонуючої» особистості, якій властиві особистісні й професійні якості та цінності має стати головним положенням процесу особистісно орієнтованої підготовки майбутніх психологів у вищих навчальних закладах. А основа особистісно орієнтованої концепції освітнього процесу майбутніх психологів

має ґрунтуватися на вірі в перспективу розвитку особистості як незаперечної цінності та довірі на відповідному рівні самоцінності до всіх її бажань і вчинків. Певно, що лише за таких умов майбутній психолог матиме можливість навчитись приймати іншу особистість як цінність і віднаходити у собі та в ній ціннісні резерви й потенціали до зростання.

У відповідності до особистісно орієнтованої методології система особистісних цінностей спрямовує професійний вибір особистості і сприяє віднайденню професійної самоцінності й смислу в реалізації обраної професійної діяльності.

Варто зазначити, що зміст аксіологічного і особистісно орієнтованого підходів у організації професійної підготовки майбутніх психологів надзвичайно тісно переплітається. Спільними для них є: 1) визнання ціннісної сутності особистості; 2) орієнтованість на самореалізацію й відповідальне ставлення особистості як до себе, так і оточуючих; 3) значущими для особистості є система ціннісних ставлень, за допомогою яких вона визначає свої позиції стосовно світу, інших і самої себе; 4) кожна особистість спроможна відповідати за процес власного життєтворення; 5) кожна людина заслуговує на поважне і шанобливе ставлення до її особистісних цінностей з боку оточуючих.

На нашу думку, об'єднання ключових положень вище схарактеризованих підходів зможе розкрити і взаємопідсилити нові методологічні й технологічні аспекти професійної підготовки майбутніх психологів, зокрема, звернути увагу на професію як смисложиттєву цінність, обираючи яку, особистість визначає свій подальший життєвий шлях і можливість самореалізації. Разом з цим, формування особистості як «повноцінно функціонуючої» буде тим ефективніше, чим чіткіше майбутній психолог усвідомлюватиме власну самоцінність як кваліфікованого фахівця психологічної галузі.

З огляду на це, вважаємо, що методологічною основою професійної підготовки майбутнього психолога має стати ціннісно-особистісний підхід. Наше розуміння ціннісно-особистісного підходу полягає у тому, що особистість та її життя є безумовною і найвищою цінністю. Водночас цінності як основа її

ціннісної самосвідомості слугують ключовими компонентами життєдіяльності особистості, оскільки вони виступають особистісно значущими смислами, які переживаються останньою як відносно себе, так і відносно оточуючої дійсності. Комунікативний простір особистості визначається її ціннісним ставленням до оточуючих, а усвідомлення власної системи цінностей сприяє формуванню у неї ціннісного та відповідального ставлення до інших. При цьому, від системи особистісних цінностей, без будь-яких перебільшень, залежить все життя людини, оскільки вони виступають стрижнем, навколо якого вибудовується система ставлень, уподобань, стосунків та життєвих виборів. Для кожної людини характерна аксіосфера з певною ієрархізованою структурою цінностей, яка істинна для неї і тільки цій людині під силу гармонізувати її особистісні смисли із загальнолюдськими, соціально визнаними цінностями. Будь-які дії і вчинки людини, які керовані її ціннісною свідомістю, будуть зорієнтовані на гармонізацію внутрішнього світу і стосунків з оточуючими, оскільки прийняття іншого можливе лише у випадку прийняття власної особистості, що забезпечує гуманістичну спрямованість розвитку особистості та суспільства в цілому. У виборі майбутнього професійного шляху особистісні цінності відіграють найважливішу роль, оскільки визначають спрямованість особистісного, професійного та соціального зростання людини. Саме формування ціннісного ставлення до майбутньої професії забезпечує особистості можливість самореалізації в ній, побудову гармонійних стосунків з оточуючими та успіх соціалізації зокрема. Тому, соціально задана аксіологічна основа професійної діяльності психолога може бути інтеріоризованою у систему особистісних цінностей тільки за умови появи ціннісного ставлення особистості до неї.

Відповідно цього сутнісного змісту ціннісно-особистісного підходу майбутній психолог, як «повноцінно функціонуюча» особистість на початковому етапі навчання, з метою усвідомлення власних переживань, бажань і здібностей, має оволодіти здатністю довіряти і дослухатися до власних почуттів, переконуватись в істинності свого чуттєвого досвіду, знаходити потенційні можливості та бути мотивованим на здійснення відповідального

вибору професійної спеціалізації з врахуванням власних індивідуальних особливостей. Найголовніше для особистості - вміти прислухатися до власних почуттів та емоцій, які можуть бути неточними з позиції об'єктивності, однак відповідають внутрішньому особистісному сприйняттю ситуації. Більше того, таке сприйняття може виявитися правильним, оскільки, за визначенням К.Роджерса, людині на внутрішньому, інтуїтивному рівні, зазвичай вдається почути ключові моменти ситуації, ще не усвідомлені розумом. Можемо висловити припущення про те, що ці інтуїтивні, певною мірою неусвідомлювані моменти, обов'язково узгоджуються і скеровуються ціннісною сферою особистості. У зв'язку з цим, технологія професійної підготовки повинна спрямовуватись на те, щоб розкрити аксіологічний потенціал майбутнього психолога, а не лише забезпечити його готовими, емпірично вивіреними знаннями. Адже для кожного, на думку К.Роджерса, істинним і достовірним є лише його власний досвід, який має більший вплив на особистість, аніж інтелектуальні висновки [373]. Покладаючись на наукову позицію І.Д.Беха [49], психологічні технології професійної підготовки мають сприяти формуванню «психологічного новоутворення, що відображає безпосередню цінність для суб'єкта узагальненої змістової сфери» його фаховості. Через призму цього психологічного новоутворення майбутній психолог буде здатний усвідомити та утвердити себе як професіонала і сформувати власний, ціннісний образ професійного «Я». Сформовані на етапі фахової підготовки професійні ціннісні орієнтації, будуть «спонукати особистість до пізнання себе в новій якості» (І.Д.Бех) і формувати ціннісне ставлення до себе як професіонала.

Для практичного психолога особистість іншого є центральним суб'єктом його професійної діяльності. Ціннісною метою професійної діяльності психолога є гармонізація стосунків людини, а, отже, її системи цінностей з навколишнім світом, іншими людьми, суспільством, наскільки це можливо і прийнятно для неї. Особистість Іншого психолог розцінює з позиції найвищої, незаперечної цінності, у якій завжди приховані потенційні можливості

розвитку, невідомі, навіть, їй самій. І допомогти у знаходженні векторів особистісної змінюваності та самовдосконалення в цілковитій спроможності фахівця орієнтованого на розкриття самоцінності особистості та значущості її самореалізації. Водночас психологу необхідне усвідомлення самоцінності себе як фахівця допомагаючої професії. Така ціннісно орієнтована професійна діяльність психолога стає провідною у його житті й підпорядковує усі інші форми життєдіяльності. Це проявляється у його ставленні до інших не тільки в межах своїх фахових обов'язків, а й у побудові своїх родинних, дружніх та особистісних взаємин. Керуючись ціннісною свідомістю, психолог володіє дещо іншим, ціннісним ставленням до світу. Він тонше і чутливіше переживає цінність кожної хвилини буття і значущість знання, які забезпечують його особистісну і професійну компетентність.

Незаперечна виправданість ціннісно-особистісного підходу професійної підготовки майбутнього психолога, на нашу думку, стає суттєво завершеною при розумінні того, що особистісне, професійне і соціальне зростання людини неможливі без усвідомлення сенсу і спрямованості власного розвитку, як це було зазначено у дослідженнях К.О.Абульханової-Славської, І.Д.Беха, В.В.Рибалки, К.Роджерса, В.Франкла та ін. [4; 49; 372; 373; 459]. Саме синергія особистісних, професійних та соціальних цінностей, точніше їх циклічний взаємозв'язок, забезпечує майбутньому фахівцю усвідомлення сенсу особистісного розвитку, свідомий вибір власної професійної діяльності, мотивацію дій та вчинків і процес життєдіяльності в цілому.

2.2. Наукові принципи підготовки майбутнього психолога до професійної діяльності на засадах ціннісно-особистісного підходу

Наукова розробка і практичне втілення процедури психологічної підготовки майбутнього психолога до професійної діяльності на засадах

ціннісно-особистісного підходу потребує врахування і дотримання ряду принципових положень, що визначають методологію її організації та реалізації.

Провідним положенням ціннісно-особистісного підходу в процесі реалізації психологічних технологій є те, що для майбутнього психолога особистість Іншого має стати центральним суб'єктом його професійної діяльності. Ціннісне ставлення майбутнього фахівця до особистості Іншого пов'язане з переживанням безумовної цінності останнього, у якого завжди приховані внутрішні ресурси особистісного і професійного зростання, невідомі, навіть, йому самому. У зв'язку з цим необхідно актуалізувати психологічну підтримку і допомогу Іншому для самостійного знаходження ним векторів особистісної змінюваності, самовдосконалення та самоздійснення. До того ж, це визначає статус психолога, як фахівця допомагаючої професії, що реалізується через його ціннісне ставлення до Іншого не лише в межах своїх професійних обов'язків, але й в межах побудови власних особистісних, професійних та соціальних взаємодій. В процесі становлення ціннісної самосвідомості у майбутнього психолога кристалізується ціннісне ставлення до світу, оскільки він починає чутливіше переживати цінність кожної хвилини буття, що спрямовує розвиток його особистісної та професійної компетентності у взаємодіях з Іншим.

Таким чином, алгоритм психологічних технологій підготовки майбутнього психолога на засадах ціннісно-особистісного підходу в процесі набуття ним фаховості має ґрунтуватися на конструктах його ціннісної самосвідомості, зокрема, особистісних якостях, котрі в процесі їх об'єктивації й глибокого усвідомлення набувають професійної значущості, забезпечують осмислення самого себе як майбутнього фахівця та актуалізують вияви ціннісного ставлення до Іншого як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Ціннісно-особистісний підхід реалізується на основі таких вихідних положень як: об'єктивація особистісних цінностей; синергійність та співвідносність особистісних, професійних та соціальних цінностей;

трансформація особистісних якостей у професійні цінності; проектування професійного Я-образу.

Реалізація змісту вихідного *положення об'єктивації особистісних цінностей майбутнього психолога* полягає в тому, що в процесі фахової підготовки виникають соціально-психологічні умови для відтворення, осмислення, переосмислення в контексті професійного вибору та дієвого використання власних особистісних якостей, які створюють професійне ядро майбутньої спеціальності. В умовах навчально-професійної активності для набуття фахового досвіду майбутні психологи засвоюють нові психологічні дисципліни і в процесі їх рефлексії виокремлюють такі особистісні утворення, які ідентифікуються з власними особистісними якостями. При умові ототожнення і прийняття виокремлених особистісних утворень, майбутній спеціаліст прагне до повторної об'єктивації їх в особистісному просторі за рахунок переживання досвіду вирішення навчально-виховних ситуацій. Тим самим це об'єктивує означені особистісні якості, фіксує їх на свідомому рівні та транслює до надситуативного – в ціннісну самосвідомість. В результаті повторного застосування майбутнім фахівцем складних психологічних ситуацій та фіксованого звернення до певного ряду особистісних якостей при вирішенні цих ситуацій, визначається їх відносна стійкість в особистісній аксіосфері, що й призводить до осмислення особистісних якостей як особистісних цінностей.

На думку І.Д.Беха, об'єктивація забезпечує розвиток внутрішньої мотиваційно-сислової основи діяльності особистості у напрямі підтримання становлення професійних якостей. Кожна мета, яку ставить перед собою людина, та відповідна поведінка, перш ніж реалізуватись, співвідноситься із системою її особистісних цінностей, виважується на їх терезах [46, 20]. Вчений зазначав, що особистість володіє цінностями як власними якостями, і рівень володіння ними має забезпечувати перспективність їх розгортання в реальній життєдіяльності, сприяти особистісному й професійному зростанню [46].

Наше розуміння змісту процесу об'єктивації співзвучне з позицією І.С.Булах, яка розглядала об'єктивацію з точки зору екстеріоризації внутрішнього механізму становлення особистісних цінностей, який набуває активного розмаху у зв'язку з розвитком особистісної рефлексії [74]. Адже, лише включившись у сферу нової діяльності, особистість спроможна усвідомити, відрефлексувати, застосувати у взаємодіях особистісні цінності, які до цього часу існували на рівні ціннісних орієнтирів.

Процес об'єктивації надзвичайно індивідуальний. Його успіх залежить від інтелектуальної спроможності, емоційної стабільності, сили волі, індивідуальних відмінностей особистості студента-психолога та її життєвого досвіду. Кожна особистість стосовно виниклої ситуації має окрему, індивідуальну точку зору, позицію й оцінку, котрі ґрунтуються на її системі особистісних цінностей. Тому і оцінка тих чи інших навчально-професійних ситуацій, у які заглиблюється студент-психолог, навчаючись у ВНЗ, здійснюється через призму його особистісних ціннісних установок і переконань. Разом з цим, рівень адекватності прийняття вимог професії, а, отже, об'єктивації особистісних цінностей на основі співставлення їх з пред'явленими соціальним середовищем нормативними професійними ціннісними орієнтаціями, може вказувати на професійний потенціал особистості та можливість у майбутньому працювати у обраній сфері.

В процесі об'єктивації особистість виокремлює предмет ускладнення з швидкоплинних умов навчально-професійної активності, аналізує його і ніби приміряє до системи особистісних цінностей. При умові повного узгодження і прийняття ціннісних орієнтацій особистість переживає ситуацію повторно, тобто об'єктивує її, затримує обрану обставину на свідомому рівні, щоб спостерігаючи за нею ніби збоку, прийняти рішення про характер подальшої власної активності та поведінки. Втім, при повному неприйнятті чи запереченні оцінних суджень ситуацій, які пропонуються професійним середовищем, процес об'єктивації дає можливість особистості прикінцево усвідомити невідповідність власних особистісних цінностей вимогам обраної професії, що

може визначати неспроможність задоволення власних потреб у подальшому професійному житті й самореалізації.

Слід відмітити, що об'єктивація особистісних цінностей відбувається на мотиваційному, когнітивному, поведінковому та емоційно-ціннісному, особистісних рівнях ціннісної самосвідомості майбутнього психолога.

На мотиваційному рівні студент-психолог усвідомлює цінність власної особистості як майбутнього фахівця психологічної галузі. Віднаходить значущість психологічних знань, зокрема й для подальшої життєдіяльності та саморефлексії свого минулого досвіду. Відмічає для себе можливість задоволення потреби в активній взаємодії з оточуючими з метою надання їм підтримки чи допомоги. І на основі цього зовнішні інформаційні чинники (навчання, практика, професійне середовище) стають особистісно значущими, а накопичений фаховий досвід легко привласнюється майбутнім психологом, оскільки він задовольняє його внутрішню потребу. При цьому на мотиваційному рівні об'єктивуються такі особистісні цінності як бажання і здатність до комунікативної взаємодії, позитивне ставлення до життя, довіра до оточуючих, усвідомлюється ціннісна вартість особистісного смислу поведінки і діяльності у процесі виконання взятих на себе соціальних ролей студента-психолога, професійного психолога-консультанта чи психолога-тренера тощо.

На поведінковому рівні визначається специфіка активності майбутнього психолога та здатність до оволодіння новими соціальними ролями, пов'язаними із виконанням професійного функціоналу. Об'єктивуються такі особистісні цінності як особистісна відповідальність, спроможність вирішувати життєві проблеми, прагнення допомагати іншим тощо.

На когнітивному рівні визначається спрямованість особистості на досягнення високого рівня оволодіння знаннями і компетенціями. Об'єктивуються цінності власного інтелектуального розвитку, здібності до розумової витривалості, спроможність оволодіння складним матеріалом, зацікавленість та оперативність у самостійному пошуку нової інформації, самоусвідомлення себе як інтелектуально активної особистості, відкритої для

пізнання нової інформації тощо. Цей рівень об'єктивації надзвичайно важливий для студента. За твердженням О.Є.Сапогової [386], він створює основу професійної ментальності майбутнього психолога, тому, що здатність зрозуміти особливості та вимоги професійного середовища стає запорукою успішності прийняття і виконання соціально-професійної ролі психолога майбутнім фахівцем.

На емоційно-ціннісному рівні майбутній психолог має усвідомити цінність задоволення від особистісного вибору, самоорганізованості, відповідальності та вміння долати труднощі у процесі фахової підготовки. Відчути себе активним творцем власного професійного майбутнього. На цьому рівні об'єктивуються такі особистісні цінності як самоповага, самоінтерес, проникливість, альтруїзм, загалом ціннісне ставлення до себе і до інших, позитивне емоційне підкріплення активних дій та їх реалізація у процесі цілеспрямованого оволодіння професійними компетенціями.

Таким чином, усі мотиваційні, когнітивні, емоційно-ціннісні та поведінкові дії у структурі самосвідомості студента-психолога детермінуються наявною метою успішного оволодіння обраним професійним шляхом, що реалізується через виконання соціально-професійних ролей, завдяки яким відбувається створення мисленнєвого образу майбутньої професії та, на думку вчених [74; 259; 296], виступає первинною ідеальною мисленнєвою ціннісною орієнтацією у процесі професійного становлення під час навчання у ВНЗ.

Отже, на етапі професійної підготовки майбутній психолог ототожнює себе з нормативами обраного професійного шляху і на основі порівняння зі значущими іншими власних особистісних переконань, минулого особистісного досвіду, потреб і бажань переосмислює особистісні якості з позиції їх значущості для професії, з метою подальшого утвердження їх як особистісних цінностей. У процесі фахової підготовки це слугує передумовою спроможності студента-психолога об'єктивувати тотожну собі сферу професійної дійсності, означити її певними поняттям та образами і закласти основу свого ідеального професійного «Я-образу».

Таким чином, процес об'єктивації актуалізує для особистості процес кристалізації власної системи особистісних цінностей, сприяє їх осмисленню, виокремленню домінантності та виявленню відсутніх, але бажаних для професії психолога. Варто зазначити, що домінантність цінностей визначається на основі мети, якою керується особистість. У тих випадках, коли особистісна цінність стає провідною на певному етапі розвитку майбутнього фахівця, за твердженням І.Д.Беха, настає ситуація, коли домінантна цінність починає немовби «шукати» для себе потрібну ситуацію чи умови для своєї реалізації [46]. Що, на нашу думку, і зумовлює успішність опанування професійних знань майбутніми психологами. Поряд з цим, у відповідності до системи особистісних та професійних цінностей, відбувається упорядкування раніше створеного ідеального професійного «Я-образу». Він стає менш ідеалізованим та набуває рис реалістичності. Все це вже на початковому етапі професійної підготовки дозволяє підтвердити або заперечити правильність професійного вибору майбутнім психологом.

Об'єктивація особистісних цінностей майбутнього психолога, як вже зазначалось у роботах вчених [74; 259; 296], відбувається через виконання особистістю соціальних ролей. За позицією І.С.Булах, якщо правило поведінки об'єктивується у ролі, то воно значно швидше усвідомлюється особистістю. І саме роль, як психологічний засіб втілення бажаного, слугує джерелом, з якого вибудовується репутація суб'єкта у міжособистісних взаємодіях [74]. Якщо деталізувати, то в процесі виконання соціальної ролі відбувається усвідомлення майбутнім психологом реальної дійсності, усвідомлюються прийнятні й недопустимі форми поведінки та об'єктивуються домінантні особистісні цінності, які надають значущості, сенсу професії та висвітлюють індивідуальний стиль виконання тієї чи іншої ролі. За допомогою виконання соціальних ролей процес об'єктивації особистісних цінностей майбутнього психолога набуває спрямованості та прискорюється за умови втілення внутрішнього образу в реальні, бажані й значущі образи й форми поведінки.

Процес об'єктивації не завершується на етапі професійної підготовки, а продовжується у наступних етапах, набуваючи нового змісту, і, наближаючи майбутнього фахівця до особистісної, професійної та соціальної ідентифікації. Він забезпечує студенту-психологу усвідомлення ієрархії системи особистісних цінностей, зокрема, зміст моральних знань, якими володіє і користується у процесі спілкування з оточуючими, особистісний сенс професійного вибору, якість виконання певних соціальних ролей, адекватність самооцінки та оцінки ситуацій у змінених обставинах, відповідальність у виконанні своїх обов'язків, наполегливість у досягненні поставленої мети і подолання труднощів, цілеспрямованість, зацікавленість у пізнанні нового тощо. Екстеріоризація особистісних цінностей майбутнього психолога є показником їх об'єктивації і того, наскільки життєві переконання, установки і особистісні властивості відповідають вимогам обраного професійного шляху.

Згідно з *принципом співвідносності та синергійності особистісних, професійних та соціальних цінностей* відзначимо те, що ці процеси являють собою способи самоорганізації та самотворення для майбутнього фахівця нового рівня розвитку ціннісної самосвідомості. В процесі підготовки майбутній психолог спочатку співвідносить особистісні цінності з цінностями обраного професійного шляху, усвідомлює та узгоджує нормативні професійні та соціальні цінності з особистісними, виробляючи нові ціннісні орієнтації. Останні в результаті набуття особистісної значущості перетворюються в цінності. Особистісні, професійні та соціальні цінності як структурні складові ціннісної самосвідомості співіснують у ній на умовах узгодженості й синергійності взаємозв'язку. В процесі фахової підготовки у майбутнього психолога відбувається підсилення розвитку особистісних цінностей, які співвідносяться, координуються, взаємодоповнюються професійними цінностями, а останні в ході їх осмислення, узгоджуються з соціальними. Так, на основі опанування майбутнім спеціалістом фахового досвіду відбувається усвідомлення особистісних цінностей, які визначають виокремлення професійних цінностей, а їх практичне вправління в навчальному процесі

активізує синергійний зв'язок між ними, посилюючи розвиток потенціалів один одного. У свою чергу, як особистісні, так і професійні цінності активують становлення соціальних, а останні посилюють потенціали перших і других. Адже розуміння власної цінності як особистості в соціальному вимірі можливе на ґрунті усвідомлення власної значущості для Іншого. Водночас усвідомлення власної професійної цінності у фаховому вимірі можливе на основі осмислення та реалізації власної доцільності у процесі надання психологічної допомоги Іншому. Вибір майбутнім спеціалістом соціальних цінностей зумовлюється його орієнтаціями на осмислення себе як особистості й професіонала, що синергізує розвиток у нього особистісних і професійних цінностей.

В результаті синергійності й співвідносності особистісних, професійних і соціальних цінностей визначається здатність майбутнього психолога до переоцінки себе, інших й оточуючої дійсності, аналізу свого минулого, теперішнього і проектування майбутнього. Так, на когнітивному рівні самосвідомості особистості узгодження особистісних, професійних та соціальних цінностей відбувається в результаті оволодіння професійною лексикою, ознайомлення з професійною літературою, усвідомлення вартісності професії для соціуму. На основі успіху в оволодінні предметом з'являється впевненість у власних інтелектуальних можливостях. Проявляється інтерес до науково-теоретичної чи практично-емпіричної діяльності. Активізується креативність у перетворенні дійсності, зокрема у виконанні професійних ролей. У майбутнього психолога з'являються думки про те, яким би, з точки зору професійних характеристик, він хотів би бути психологом.

Емоційно-ціннісний рівень самосвідомості пов'язаний з узгодженням інтересу до оточуючих людей із спробами професійного аналізу людини, де альтруїстичні тенденції у поведінці узгоджуються з бажанням надання професійної допомоги людям. Виникає здатність сприймати людей у взаємозв'язку із оточуючою дійсністю. Особистість навчається довіряти власним судженням, оцінкам і не боятись мати відмінну від інших точку зору. Однією з головних цінностей, надзвичайно важливої для майбутнього

психолога, є здатність до самоприйняття та позитивного ставлення до себе, усвідомлення своєї відмінності та поява бажання працювати над усуненням наявних недоліків, які можуть стати на заваді професійного розвитку.

На мотиваційному рівні ціннісної самосвідомості усвідомленість власних вчинків узгоджується з необхідністю взяття на себе відповідальності за них та особистісний розвиток як себе, так й Іншого, а власна самоцінність синергезується з осмисленням ціннісного ставлення до Іншого. Стійкішою стає впевненість у досяжності поставленої мети та виникає бажання подолання труднощів на шляху до її реалізації.

На поведінковому рівні синергійність виявляється між природною комунікативністю та професійним вмінням швидко і легко встановлювати контакти. Посилюється зміст толерантності у прийнятті Іншого та неупередженому ставленні до нього і ситуацій. Майбутній психолог усвідомлює необхідність цілісного аналізу ситуації, хоча при цьому вивчення особистості чи ситуації може проходити з різних точок зору. Виникає нове, може, навіть, до кінця ще неусвідомлене, ціннісне ставлення майбутнього психолога до оточуючої дійсності.

У протилежному випадку, коли процеси синергійності та співвідносності розбалансовуються між його особистісними та професійними цінностями виникає внутрішньоособистісний конфлікт, загострюється усвідомлення поляризації зазначених цінностей обраного професійного шляху. Такому студенту важко визначитись із метою своєї професійної підготовки. В нього настає кризовий період, який полягає у виборі подальших відповідальних кроків, зокрема, чи продовжувати навчання, чи змінити професійний напрям, чи залишити взагалі навчання у ВНЗ тощо.

У ситуації професійної підготовки студента-психолога, який успішно об'єктивував та синергізував особистісні, професійні та соціальні цінності теж настає своєрідний внутрішньо особистісний конфлікт, який полягає у необхідності здійснення чергового особистісного вибору. Це, так звана біфуркаційна зона, у якій майбутній психолог опиняється перед вибором

можливих варіантів подальшого професійного розвитку. Студент має співвіднести вже сформовані властивості та індивідуальні характеристики особистості з тими професійними вимогами, які визначені професійним кодексом та соціальними запитами суспільства до спеціалізацій психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога, психолога-реабілітолога, політичного психолога тощо.

У більшості випадків вибір спеціалізації студентами-психологами робиться випадково. Оскільки у біфуркаційній зоні синергізовані особистісні, професійні та соціальні цінності нестабільні та неврівноважені, і, навіть, випадкові обставини можуть змінити хід подальшого професійного розвитку особистості. У цей період внутрішнє напруження особистості досягає максимального рівня. Майбутній психолог потребує допомоги з боку викладачів, батьків, старшокурсників. При цьому, його власний вибір спеціалізації має базуватися на результатах вже пройдених практичних психологічних консультацій, майстер-класах, психологічних тренінгах. Студент-психолог вже повинен мати уявлення про специфіку і відмінності діяльності психолога-консультанта і психолога-тренера та співвідносити особистісні цінності зі стилем діяльності консультанта, тренера, соціального психолога тощо.

І останній етап у розгортанні синергетичного процесу особистісних та професійних цінностей майбутнього психолога полягає у атракції професійних цінностей обраної спеціалізації психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога та ін. Виходить що, об'єктивована, синергізована, самоорганізована, самоутворена система ауто-, проф- та афіліційностей майбутнього психолога структурується у відповідності з домінантною цінністю, яка притягує до себе професійні цінності певної спеціалізації, наприклад, консультування чи тренерства.

Підводячи підсумок аналізу процесів синергійності та співвідносності особистісних, професійних та соціальних цінностей варто зазначити, що складність цього процесу, як зазначили О.М.Князева та С.П.Курдюмов [174],

у тому, що ці процеси досить непередбачувані. Особистості не можна нав'язати шлях її особистісного, професійного чи соціального розвитку. І у будь-який момент життєдіяльності вона спроможна обрати альтернативні напрями свого подальшого розвитку [124]. Розвиваючись як професіонал, особистість у будь-який момент може змінити свій спосіб функціонування та поведінки. На різних етапах фахового зростання можуть змінюватися співвідношення і взаємозв'язки між окремими компонентами її особистісних цінностей. Під час здійснення кожного нового особистісного вибору структури професійних ціннісних орієнтацій набувають нової динаміки розвитку. Разом з цим, як зазначала Н.І.Непомнящая, професійні цінності можуть бути прийнятими студентами з опорою на їх носіїв – викладачів, консультантів, тренерів [296]. І продуктивність синергійності та співвідносності професійних цінностей може істотно залежати від того наскільки такі професійні цінності відображені в діяльності та взаємодіях у вже діючих представників галузі професійних психологів.

Принцип трансформації особистісних якостей у професійні цінності дозволяє відтворити їх становлення на основі перетворень. Так, в ході професійної підготовки майбутній фахівець на підставі усвідомлення значущості особистісних якостей досягає такого рівня трансляції в структуру ціннісної самосвідомості, що визначає їх осмислення, прийняття та визнання як особистісних цінностей. Водночас при виконанні майбутнім психологом практичних завдань відстежується їх професійна придатність і вони перетворюються в певні професійні орієнтації. Завдяки набуттю практичного досвіду в ціннісній самосвідомості актуалізуються процеси фільтрування, перехрещення, долучення, «виважування», що й визначає специфіку трансформації професійних орієнтацій в професійні якості. В результаті постійного неодноразового їх застосування в досвіді відбувається осмислення їх особистісної значущості в професії й надалі консолідація у структурі ціннісної самосвідомості як професійних цінностей.

У ході трансформації особистісних і нормативних цінностей професії відбувається свого роду «темпоральне перехрещення» (усвідомлення людиною послідовності та взаємозв'язку явищ у просторово-часовій перспективі) значущих життєвих смислів сучасного і майбутнього особистості, зокрема, системи наявних особистісних цінностей та системи цінностей майбутньої професійної діяльності. Виникають протиріччя, смислові конфлікти, в яких смислові структури, враховуючи причинно-наслідкові зв'язки, темпорально пов'язуються одна з одною.

У свідомості студента-психолога його особистісні цінності існують у формі ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації, у свою чергу, визначаються на основі потреб та інтересів, де останній виступає усвідомленою потребою, а перша - мірилом ставлення до майбутньої професії, основою життєдіяльності, а, отже, - першоджерелом формування професійної цінності [67].

В процесі фахової підготовки нормативні професійні цінності також засвоюються у вигляді ціннісних орієнтацій, система яких визначає змістову сторону спрямованості діяльності студента-психолога, його ціннісні ставлення, мотивацію, професійні вибори тощо. Тобто, трансформація особистісних цінностей у професійні якості особистості, за посередництва професійних ціннісних орієнтацій, відбувається на основі детермінації нормативних професійних цінностей минулим досвідом особистості. А саме, через перехрещення, долучення, («виважування» за І.Д.Бехом), усвідомлених професійних ціннісних орієнтацій до наявних особистісних ціннісних орієнтацій, осмислення їхньої подібності чи відмінності та з'ясування необхідності їхньої актуалізації на рівні професійних якостей та системи професійних цінностей в цілому.

Варто пам'ятати, як зазначалось вище, що особистість володіє цінностями як власними якостями (за І.Д.Бех), які являють собою закріплену систему генералізованих узагальнених цінностей (за І.С.Булах). Поряд з цим, для неї характерні й компенсаторні властивості, тобто, за відсутності необхідних професійних якостей вона спроможна їх привласнити, засвоїти чи виробити і

ввести у структуру особистісних цінностей, як особистісне новоутворення (за О.Є.Клімов). Це означає, що при відсутності базової особистісної цінності, на основі якої може розвинути професійна якість, особистість спроможна здійснити зворотний трансформаційний процес. Тобто, на основі нормативної професійної цінності, в процесі виконання соціальної чи професійної ролі, скопіювати, адаптувати і засвоїти професійну якість, яка з часом, в процесі виконання професійної діяльності стане особистісною чи професійною цінністю. Зміст такої трансформації, через механізм інкорпорації, детально описаний у роботі І.С.Булах. За дослідженням вченої, така особистісна змінюваність можлива за умови, коли суспільно значуще, як дієва сила мотиваційних тенденцій належного, стає особистісно значущим [74]. Це вказує на те, що на рівні аксіологічної свідомості особистості простежується об'єднання в одну цілісність двох, автономних за своїм значенням, основ: суспільно вироблених, нормативних професійних цінностей та особистісних цінностей студента-психолога. Відбувається перенесення функціонального центру всієї ціннісної системи особистості. У внутрішньому світі починають нівелюватися розбіжності між суспільним та особистісно значущим. Соціальна норма поступово стає внутрішньою мотиваційною силою поведінкових проявів особистості. Згодом, зовнішні форми поведінки набувають автоматичності та автономності. Центр ваги все більше переноситься із зовнішньо запропонованих нормативних професійних цінностей до внутрішніх якостей і станів, де «пробні риси» під час виконання соціальних ролей все більше набувають стійкості, «вмонтовуючись» в систему особистісних цінностей [74].

Стосовно ж розвивальної (за С.П.Івановою) трансформації, а саме тієї, яка ініціюється самим студентом психологом на основі потреб і особистісної зацікавленості у майбутній фаховості, то варто відзначити, що, насамперед, й найлегше у професійні якості трансформуються особистісні цінності, які співвідносні, задовольняють потреби і наближають особистість до досягнення поставленої професійної мети [158]. При умові повного узгодження і прийняття професійних цінностей, особистість намагається їх закріпити під час виконання

професійних ролей, повторює і емоційно залучає до вирішення проблемних ситуацій. Навпаки, при несприйнятті, неузгодженості професійних цінностей із власним баченням процес трансформації ускладнюється і продовжується в часі. Детально аналізуючи ситуацію, адаптуючи її до власного розуміння за допомогою багаторазових спроб, особистість ніби навчається жити з новими оцінками ситуацій, поступово включає їх у форми власної поведінки і після повторного проживання і позитивного підкріплення з боку оточення транлює їх у професійні якості і, згодом у професійні цінності, вносячи своє індивідуальне бачення й ціннісне ставлення.

При повному ж запереченні оцінних суджень ситуацій, які пропонуються професійним середовищем, особистість переживає трансформацію вторгнення. Вона дає можливість особистості прикінцево усвідомити невідповідність власних особистісних цінностей вимогам та цінностям обраної професії, а, отже, і неспроможність вироблення професійних якостей і оволодіння фахом в цілому. Поступово особистість відмежовується від попереднього вибору, з подальшим прийняттям рішення про зміну професійної спрямованості.

Трансформація особистісних цінностей у професійні якості студента-психолога відбувається на когнітивному, емоційно-вольовому, мотиваційному та поведінковому особистісних рівнях. Так, на когнітивному рівні самосвідомості майбутнього психолога ціннісне ставлення до власної особистості та інших трансформується у таку професійну якість як ціннісне, відповідальне ставлення до фахової діяльності, осмислення значущості професійних цінностей для суспільства і для особистісного зростання. Здатність мислити цілеспрямовано та раціонально трансформується в уміння вирішувати проблеми, знаходити раціональні виходи із складних ситуацій. Ціннісною для особистості стає професійна самостійність, де може проявлятися креативність як якість. Певний рівень набутої професійної ідентичності дозволяє майбутньому психологу ставити перед собою нові завдання та цілі.

На емоційно-ціннісному рівні ціннісної самосвідомості врівноваженість, допитливість та дисциплінованість трансформується у такі професійні якості як наполегливість, організованість, рішучість та ініціативність.

На мотиваційному рівні ціннісної самосвідомості бажання розширення своїх компетенцій трансформується у здатність самостійно робити відповідальний вибір, що сприяє осмисленню майбутнім психологом особистісної значущості професійної діяльності та розвитку мотиваційно-ціннісного ставлення до неї. Здатність до саморефлексії трансформується у свідоме рефлексивне ставлення до майбутнього фаху та самоаналіз навчальної й професійної інформації. Крім того, усвідомлюється цінність свободи особистісного вибору як у власному професійному житті, так і життєдіяльності кожної особистості.

На поведінковому рівні ціннісної самосвідомості – наявність адекватної самооцінки сприяє трансформації цієї цінності у професійну якість адекватного оцінювання дій та вчинків інших з позиції ціннісного до них ставлення. Наявність у особистості альтруїстичного ставлення до іншого, як зазначав І.Д.Бех, трансформується у морально-ціннісну регуляцію своєї поведінки, що створює ситуацію взаємної довіри між психологом та іншими [47].

Принцип проектування професійного Я-образу визначає особливості побудови узагальненого образу майбутнього професіонала в процесі фахової підготовки майбутнього психолога. Теоретико-емпіричний досвід сприяє закономірній змінюваності у структурі професійної та ціннісної свідомості майбутнього фахівця образу майбутньої професійної діяльності. Для її відтворення, реалізації, впровадження важливо символізувати в свідомості категорію образу. Для професійної діяльності майбутнього психолога така категорія пов'язана з проектуванням професійного Я-образу. Останній є епіцентром структури професійної самосвідомості, в якому акумулюються утверджені професійні цінності, які хоч і мають динамічний характер розвитку, однак в цьому образі утворюють відносну стабільність. Саме спроектований професійний Я-образ виступає в процесі опанування майбутнім психологом

діяльності ретранслятором цінностей, а також дає можливість антиципації нових професійних утворень, які посилюють чи осучаснюють вирішення психологічних проблем Іншого. Більше того спроектований професійний Я-образ майбутнього психолога дає можливість узагальнити професійні цінності таким чином, що вони окреслюють для нього чітку зорієнтованість у специфіці спеціалізації, а також, що головне, визначають відкритість у побудові майбутнього професійного шляху.

Створення професійного Я-образу майбутнім психологом, за визначенням О.Є.Сапогової, починається з моменту рефлексії особливостей власного психічного простору, вироблення ставлення до власного «Я». Вчена припустила, що задатків, на кшталт музичних, математичних чи філологічних, до професії психолога в особистості може не існувати. Але особливі умови виховання, минулий досвід переживання психологічних проблем, особливий рефлексивно-інтелектуальний склад, індивідуальні відмінності характеру, рання мотивація до особистісної самореалізації, потреба у розгадуванні особистісних таємниць – все це може створювати «інкубаційні умови» для того, щоб особистість відчула себе майбутнім психологом [386].

На основі того, що професія психолога спроможна суттєво впливати і змінювати людину, О.Є.Сапогова зробила висновок про те, що у майбутнього психолога формуються нові рівні свідомості й «образу світу», вибудовується своєрідна мова спілкування особистості з психологічними суб'єктами буття, розвиваються професійні «функціональні органи», які створюють можливість вслухатися в Іншого, емоційно переживати та резонувати у відповідь на значущі для нього події чи ситуації. На її переконання, розвиток професійного Я-образу майбутнього психолога проходить ряд етапів, які змінюють один одного. Так, первинне усвідомлення світу як «психологічного» збагачується розумінням значущості й цінності осмислення причинності психологічного факту або явища, поступово удосконалюється оволодіння практичними навичками роботи з психологічними реаліями і системним їх використанням у

безпосередній практичній роботі та, як результат, особистість досягає фахової самоактуалізації, стаючи на шлях розвитку професіоналізму [384].

Відповідно під поняттям «проекування професійного Я-образу» особистості ми розуміємо закономірну змінюваність у свідомості майбутнього психолога образу професійної діяльності, який визначається сукупністю знань та уявлень про професійні цінності майбутньої професії та про себе, як ретранслятора цих цінностей у суспільстві. Більше того професійний Я-образ для психолога має, деякою мірою, антиципаційний характер, оскільки мотивує вибір певної спеціалізації, проектуючи ті професійні знання, які необхідні для створення індивідуального плану професійної підготовки.

На когнітивному рівні ціннісної самосвідомості професійний Я-образ набуває ознак інтелектуальності. Засвоюючи теоретичні психологічні знання студент-психолог заглиблюється у наукову професійну інформацію, що розширює його професійне інформаційне поле у сприйнятті та усвідомленні оточуючої дійсності.

На емоційно-ціннісному рівні перехід від ідеального до актуального професійного Я-образу майбутнього психолога відображається у зміні емоційного інтересу на пізнавальну зацікавленість щодо отримання нової інформації. Можемо припустити, що з'являється певна ознака особистісної тривожності у зв'язку з необхідністю засвоєння великої кількості нової інформації та активізуються вольові зусилля з метою подолання труднощів професійної підготовки.

На поведінковому рівні самосвідомості професійний Я-образ майбутнього психолога розширюється за рахунок оволодіння студентом новими професійними і соціальними ролями. Окрім виконання загальних соціальних ролей, на кшталт студента, одногрупника тощо, майбутньому психологу необхідно окреслити свій професійний Я-образ у відповідності до конкретної спеціалізації психолога-консультанта, психолога-тренера чи соціального психолога. Безпосередньо для здійснення такого вибору студенту-психологу необхідно спробувати себе в консультуванні чи тренерстві, співвіднести свої

особистісні властивості та здібності з вимогами спеціалізації, необхідними енергетичними затратами на проведення консультації чи тренінгу. Відійти, як зазначав С.С.Степанов [383], від оманливого образу «тренера-прагматика» чи «консультанта-гуру».

На мотиваційному рівні самосвідомості актуальний професійний Я-образ майбутнього психолога відрізняється від ідеального наявністю професійного змісту. Студент-психолог починає оцінювати обрану професію з точки зору можливості задоволення потреб. Чим більше можливостей віднайде студент для задоволення особистісних і професійних потреб та пізнавальних інтересів, тим більшої значущості для нього матиме професійна підготовка. Тобто, і професійна підготовка, і професійний Я-образ набувають актуального змісту для особистості, який визначається щирою зацікавленістю у відкритті для себе, як майбутнього фахівця, нових професійних можливостей.

Найскладніший, на нашу думку, етап актуалізації професійного Я-образу майбутнього психолога настає в період вибору професійної спеціалізації психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога та ін. У ході фахової підготовки професійні потреби майбутнього психолога стають більш конкретними і починають визначати свій предмет задоволення, за допомогою якого професійний Я-образ конкретизується, зокрема, в якій формі професійної діяльності майбутній психолог зможе почувати себе найбільш досконалим й ефективно в наданні допомоги іншим, а саме, у консультуванні, тренерстві, соціальній роботі з масами тощо.

Для великої кількості активних, енергійних особистостей є надзвичайною складністю впродовж 45 хвилин у спокійному режимі вислуховувати проблеми іншого, як це робить психолог-консультант. Але це не означає, що така особистість не спроможна бути психологом. Для таких особистостей, за їхніми темпераментними характеристиками більшою мірою може бути властива спеціалізація психолога-тренера, який за той же проміжок часу може провести 2-3 види різних видів діяльності у тренінговій групі.

Розвиваючись в процесі професійної підготовки, майбутній психолог удосконалює функціонування необхідних особистісних властивостей і якостей, яких потребує ця діяльність. При цьому, як відмічав Є.О.Клімов [192], особистість володіє компенсаторними можливостями «добудовування» відсутніх у неї здібностей для здійснення обраної спеціалізації. Тому проектування професійного Я-образу майбутнім психологом, на етапі актуалізації, має спиратись на характерні ознаки та професійні цінності бажаної спеціалізації психолога-консультанта чи психолога-тренера з метою ефектної синергійності особистісних та професійних цінностей, розкриття потенційних професійних можливостей студента-психолога та формування реального професійного Я-образу майбутньої фахової діяльності.

Таким чином, проектування професійного Я-образу майбутнього психолога у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі зазнає змінюваності у три етапи. Ідеальний професійний Я-образ під час заглиблення студента у навчально-професійну діяльність замінюється актуальним професійним Я-образом, який, у свою чергу, на завершальному етапі професійної підготовки, із вибором особистістю спеціалізації (психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога та ін.), набуває ознак реального професійного Я-образу у відповідності до вимог фаховості, яким прагне відповідати майбутній психолог. Така змінюваність у структурі ціннісної самосвідомості майбутнього психолога пов'язана із вирішенням протиріч, об'єктивацією особистісних цінностей та їх узгодженням зі сферою професійних цінностей психологічної діяльності.

2.3. Етапність у професійно-психологічній підготовці майбутнього психолога у вищому навчальному закладі

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав можливість виокремити різні підходи у визначенні поняття «підготовка». Цей термін використовується

для позначення широкого кола дій вчителя, тренера, консультанта, спрямованих на формування й розвиток умінь, навичок і якостей особистості. Процес підготовки вивчають через сформованість основного його компонента – готовності особистості (Л.М.Григоренко, Т.І.Гущина), або ж через ототожнення з готовністю до діяльності (Н.В.Костіна) [119; 338; 344].

Стосовно професійної підготовки, то вчені-психологи схиляються до думки, що це підготовка особистості до оволодіння певною професією, як історичною суспільно значущою формою діяльності, виконання якої забезпечується необхідною сумою знань, умінь, навичок людини, відповідних її здібностей та професійно важливих якостей [411]. Така підготовка передбачає професійне навчання, тренування та професійний розвиток, у результаті чого студент опановує систему наукових знань, пізнавальних умінь і навичок, набуває професійного самовизначення, яке тісно пов'язане з життєвим самовизначенням і забезпечує досягнення професійної компетентності [32; 254; 262].

На сьогодні відносно змісту професійної підготовки майбутніх психологів спектр складових значно розширився. Якщо узагальнити положення сучасних наукових концепцій, то професійна підготовка майбутніх психологів визначається у взаємозв'язку з формуванням гуманістичної спрямованості особистості, діалогічності, здатності до професійної ідентифікації, активізацією особистісного розвитку, культивуванням потреби у постійному самовдосконаленні та самопізнанні, актуалізацією професійної рефлексії та професійної ідентичності, формуванням ціннісного ставлення до діяльності та розвитком професійно-важливих якостей тощо [245; 307; 478; 484].

У процесі оволодіння фахом, як підкреслював К.К.Платонов, поряд з професійною підготовкою майбутній психолог має пройти психологічну підготовку, як етап розвитку і особистісного зростання. Метою останньої є розвиток у спеціаліста індивідуально-професійних психологічних властивостей, формування професійної мотивації та здібностей для реалізації себе в обраній професійній діяльності [329]. Пізніше С.І.Макшанов довів, що у психологічній підготовці майбутніх психологів необхідно формувати адаптивність до

екстремальних факторів професійної діяльності, причому з обов'язковим забезпеченням її стійкості [255].

В процесі психологічної підготовки майбутньому фахівцеві важливо осмислювати наукові знання з метою вирішення професійних завдань, шлях вибудовування й організації власного життя та ефективної взаємодії з іншими людьми. В цьому процесі В.А.Семиченко було виділено сім стадій: 1) оволодіння понятійним апаратом психології як науки, досягнення варіативності в оперуванні змістом психології на рівні теоретичних моделей, що робить можливим «опредметнення» абстрактної теорії; 2) навчання пізнанню психологічних явищ у складній, багатоконтекстній об'єктивній реальності, виокремлення психологічних детермінант з широкого кола чинників, знаходження численних, складно опосередкованих варіантів трансформації психологічних знань у повсякденному житті; 3) оволодіння способами, прийомами, засобами вивчення й розуміння інших людей, подолання тих стандартів, установок, бар'єрів, які привносяться соціальними стереотипами, формування здатності до пізнання іншої людини й прийняття якісних відмінностей її індивідуальності; 4) робота над собою, що включає самопізнання, самовивчення, самооцінку, самоприйняття, за рахунок чого оформляються такі внутрішні механізми як саморозуміння, саморефлексія, інтроспекція; 5) оволодіння методологією і прийомами оптимального управління іншими людьми. На цій стадії головним завданням є визначення меж втручання в індивідуальне життя іншої людини, організація такої взаємодії, при якій людина могла б самостійно прийняти правильне рішення, без стороннього тиску; 6) стадія розвитку здатності до самоуправління в різних життєвих ситуаціях і в цілому при виборі й розробці загальної стратегії життя. Цей розвиток може ускладнюватися самозаборонами, самонаказами, самопереконаннями. Посилені способи примусити себе щось зробити можуть блокувати життєво важливі потреби. Тому оволодіння вмінням самоуправління розвивається в результаті безпосередньої практики; 7) готовність людини конструктивно оперувати психологічними знаннями у будь-яких життєвих

ситуаціях. На цій стадії відбувається інтеграція психологічних знань зі знаннями з інших галузей наук; майбутній фахівець має пересвідчуватися, що саме психологія пронизує найрізноманітніші сфери людської діяльності. Проходження цих стадій вказує на оволодіння особистістю психологічною культурою [395].

Розв'язання проблеми психологічної підготовки фахівців О.І.Бондарчук вбачала у впровадженні в систему освіти гуманістично-ціннісного підходу. Ключовим аспектом цього підходу має стати побудова змісту та процесу освіти на засадах партнерства, співробітництва всіх суб'єктів, усвідомлення та формування в освітньому процесі ціннісного ставлення студентів до дійсності, підвищення їх індивідуально-професійних властивостей і показників особистісного зростання, створення умов для самоуправління, самопізнання, самоаналізу, саморегуляції, самовдосконалення професійного й особистісного розвитку студентів [64].

На засадах психодинамічної теорії психологічну підготовку Т.С.Яценко визначала як обсяг рефлексивних знань майбутнього психолога, отриманих ним в процесі психокорекційної роботи з власною особистістю, яка спрямована на усвідомлення індивідуальної неповторності, самості та глибинно-психологічних витоків суб'єктивних проблем [520].

В обґрунтуванні нами сутності психологічної підготовки майбутніх психологів ми брали до уваги положення К.К.Платонова, який одним із найважливіших аспектів цього процесу вважав, по-перше, використання наукових досягнень психології, по-друге, реалізацію науково-методичних засобів і прийомів для підвищення рівня психологічних знань, умінь, навичок фахівців, по-третє, виявлення й розвиток особистісних властивостей, здібностей і позитивної мотивації до професійної діяльності [329].

Результати проведеного нами у 2010 році пілотажного дослідження, у якому взяли участь близько 215 осіб психологів-тренерів, засвідчили, що понад 72 % з них були впевнені в тому, що для психолога надзвичайно важливою є наявність якісної вищої освіти, 28% респондентів вважали, що базовою освітою

для психологів має бути педагогічна, оскільки гуманітарна та гуманістична спрямованість професійної діяльності психолога передбачає розуміння ним основ особистісного розвитку та способів формування людини. Про обов'язковість вищої психолого-педагогічної освіти для фахового психолога, наголошують у своїх працях вітчизняні та зарубіжні вчені: В.Г.Панок, Ю.М.Ємельянов, П.П.Горностай, К.Л.Мілютіна, О.Є.Сапогова та інші [111; 131; 280; 314; 383].

Підсумовуючи вище означені позиції вчених вважаємо, що в основу психологічної підготовки майбутнього психолога слід покласти психологічні технології, які спрямовані на формування ціннісно-особистісної сфери майбутнього фахівця. Процес підготовки останнього до професійної діяльності має спрямовувати його особистісно-професійне зростання, яке передбачає усвідомлення аксіологічної специфіки обраного фаху, оволодіння професійними знаннями і компетенціями, необхідними для успішного її виконання, розвиток специфічних здібностей і властивостей та утвердження професійної системи цінностей, узгодженої з власною аксіосферою майбутнього психолога. Безумовно, технологія такої підготовки має здійснюватися поетапно.

Етапи професійної та психологічної підготовки майбутніх психологів виокремлювалися у роботах В.Г.Панка, П.П.Горностая, Т.В.Кудрявцева, С.І.Макшанова та ін. Переважна більшість вчених означений процес вважала довготривалим, багатоплановим і динамічним (Б.Г.Ананьєв, В.І.Гордієнко, Т.О.Казанцева, Б.О.Федоришин, Г.А.Федотова та ін.). Узагальнення змісту запропонованих вченими етапів професійного розвитку особистості дозволило виокремити спільні позиції, які простежуються у приналежних ним наукових положеннях. На основі цього можна стверджувати, що професійний розвиток особистості майбутнього психолога не можливий без професійного навчання, професійної адаптації, формування професійних перспектив та самореалізації особистості в професійній діяльності [9; 110; 171; 436; 450; 480].

Три блоки професійної підготовки практичних психологів обґрунтовані В.Г.Панком, зокрема, теоретико-експериментальний (вивчення класичних психологічних дисциплін), опанування теоретичних засад практичної психології, що реалізується за допомогою безпосередньої участі студентів у активних формах навчальної роботи та оволодіння практичними психологічними технологіями, методами й методиками формування навичок роботи, що здійснюються у практичній роботі під час участі в семінарах-практикумах [315].

Описуючи фахову підготовку психолога практика-універсала, П.П.Горностай виокремив у ній наступні складові: 1) фундаментальна академічна підготовка – вивчення психологічної теорії та методології як загальної, так і галузевої психології згідно спеціалізації; 2) спеціальна прикладна підготовка – засвоєння спеціальних знань та інструментарію професійної практичної діяльності; 3) практична підготовка, що полягає у формуванні практичних умінь і навичок виконання професійної діяльності [111].

Грунтовний аналіз становлення професійності майбутнього психолога, формування його особистісних якостей і професійної ментальності було здійснено О.Є.Сапоговою. Вчена виділила сім етапів, які, на її переконання, необхідно зреалізувати ще на рівні фахової підготовки у ВНЗ, з метою уникнення недоліків у подальшій професійній діяльності фахівця. Так, на першому етапі необхідно приділити суттєву увагу безпосередній роботі з особистістю майбутнього психолога з метою формування у нього особистісних смислів професії. На другому – зосередитись на формуванні креативності, професійного самовідчуття і самостійності особистості, що допоможе уникнути тривожності, професійного безсилля, шаблонності та кризових симптомів у професійній діяльності. Третій етап варто спрямувати на розвиток професійної рефлексії для критичного самооцінювання та самоконтролю власних професійних дій. Четвертий – робота з егоцентричною професійною позицією, з метою уникнення захоплення власним «Я-в-професії», яке блокує усі перспективи подальшого професійного зростання. П'ятий етап – оволодіння

професійною спеціалізацією, усвідомлення своїх фахових кордонів і вибудовування концептуальних правил своєї практичної діяльності. Шостий етап – рефлексія власної теоретичної та практичної підготовки. Сьомий етап – формування професійної ментальності, світосприйняття, усвідомлення власного місця серед інших, порівняння себе з іншими [387].

Обґрунтовуючи змістово-процесуальну модель професійного самовизначення Н.С.Пряжніковим у професійній підготовці майбутнього психолога виокремлено чотири етапи формування його ціннісно-моральних компонентів свідомості. Так, на першому етапі особистістю усвідомлюються суспільна значущість обраного фаху та необхідність професійної підготовки. З огляду на соціально-економічну ситуацію, студентом прогнозуються престижність обраної професії й виокремлюються цілі-мрії та цілі-завдання відносно власної професійності. На другому етапі збирається інформація про професію, спеціальність і місця можливого працевлаштування. Аналізуються можливі труднощі та власні здібності й потенційні можливості. На третьому етапі відбувається усвідомлення і співвіднесення професійних вимог із власними особистісно-професійними якостями. І четвертий етап розпочинається на початку практичної реалізації особистісної професійної перспективи, що супроводжується постійним корегуванням попередніх планів за принципом зворотного зв'язку.

Вченим також проаналізовані й етапи подальшого професійного розвитку вже дипломованого психолога-початківця. Таких етапів ним умовно виокремлено сім: 1) захоплено-романтичний; 2) самоствердження; 3) етап перших розчарувань і пошуку нових особистісних змістів та наступної діяльності; 4) початок самостійного розв'язання психологічних проблем; 5) спроба працювати по-новому; 6) повернення до теоретичних і методологічних основ психології; 7) імпровізація та професійна творчість [347].

Не ставлячи під сумнів значущість усіх вище зазначених позицій вчених стосовно етапів професійного розвитку майбутнього психолога, слід звернути увагу на той факт, що вони лише дотично стосуються ціннісно-особистісної

сфери майбутнього психолога на шляху його підготовки до професійної діяльності у вищому навчальному закладі. І О.Є.Сапогова, і Е.Ю.Пряжников зазначають про їхню необхідність на початкових етапах особистісного розвитку, але не згадують про оволодіння майбутнім психологом аксіологічною сферою професії, формування професійних ціннісних орієнтацій, без яких, на нашу думку, неможливе відчуття професії, заглиблення в простір професійної ментальності та розкриття потенційних спроможностей фахівця до креативності й імпровізації в процесі виконання функціоналу професії.

Підтвердження цієї думки знаходимо у роботах Н.І.Непомнящої, яка відмічала, що формування цінностей особистості є взаємообумовлюючим аспектом. З одного боку, особистість оволодіває певним змістом, який відповідає формуванню цінностей, а з іншого, – усвідомлює себе в системі соціальних відносин з іншими через оволодіння відповідними цінностями [296]. Ця позиція видається нам надзвичайно важливою для професійного становлення майбутнього психолога, оскільки вся його діяльність спрямована на побудову стосунків у системі «Я-Інший». І до початку професійної діяльності, ще на етапі оволодіння фахом, особистість має усвідомити і творчо трансформувати до особистісної аксіосфери професійні ціннісні орієнтири майбутньої діяльності. Тобто, покладаючись на думку Б.І.Додонова, необхідно, щоб майбутній психолог спочатку «запроектував» певну цінність у власній свідомості (чи, навіть, підсвідомо) і спрямував свою діяльність на оволодіння нею. У такий спосіб цінності дають імпульс для розвитку пізнавальних, емоційних і вольових процесів особистості, створюючи програму актуалізації її потреб і діяльності. У цьому ж ключі Р.Хевігхерст стверджував, що спочатку особистість має самовизначитись у системі загальнолюдських цінностей, на основі чого виробити власну систему цінностей. У процесі такого особистісного визначення значущості набувають особистісні цінності, які сприяють самостійності у визначенні завдань і напрямків власного розвитку. При цьому система ціннісних орієнтацій особистості виступає регулятором і механізмом розвитку, визначаючи форму реалізації намічених цілей, а

досягнутий рівень розвитку особистості створює нові передумови для формування й удосконалення системи ціннісних орієнтацій [219].

Вивчаючи прояви ціннісно-орієнтаційної активності, Л.С.Яковицька відзначала, що актуальні потреби й інтереси, відбиваючись у свідомості людини, перетворюються, проходячи через внутрішнє сито ціннісних орієнтацій, та породжують конкретні внутрішні спонукальні дії – мотиви, які й зумовлюють вибір особистістю напрямку власних змін в процесі життєдіяльності. Таким чином, ставши реальним мотивом, професійна цінність веде до саморозвитку людини в професії. Це виявляється через акцентування в майбутнього фахівця мотивуючих тенденцій, які орієнтовані на зміст виконуваної роботи й цим підвищують загальну працездатність і толерантність фахівця щодо оточуючих людей та умов праці [517].

Це свідчить про те, що процес професійної підготовки майбутнього психолога проходить на рівні його ціннісно орієнтаційної активності в якому нормативно задана аксіологічна сфера професії, фахові знання і вміння сприймаються через призму особистісної аксіосфери, що і породжує мотивацію та активні вольові дії студента-психолога. Подібна активізація відбувається при умові прийняття інформації, оцінки її як значущої, вироблення ціннісного ставлення, що, у свою чергу, сприяє розширенню аксіологічного потенціалу майбутнього фахівця.

Поряд з цим, за нашим переконанням, вже на початкових етапах професійно-психологічної підготовки майбутніх психологів необхідно звернути увагу на відмінності підготовки психологів різних спеціалізацій. Оскільки аксіологічні перспективи психолога-консультанта, психолога-тренера чи соціального психолога мають суттєві відмінності. А також, як було помічено О.Є. Сапоговою, відсутність спеціалізації дозволяє психологу братись за проблеми, які він неспроможний розв'язати, застосовуючи відомі йому прийоми та методики без рефлексії сфери й обов'язковості їх застосування, що є абсолютно не припустимим з фахової точки зору [385].

На нашу думку, технології професійної підготовки майбутніх психологів-консультантів у вищому навчальному закладі мають враховувати специфіку консультативної діяльності, яка включає не лише особливості консультативних етапів та технік, а й індивідуальні характерологічні відмінності особистості майбутнього консультанта, особливості його аксіосфери, нахили, здібності, потенційні спроможності, схильності до практичної реалізації професійних умінь та навичок, а також внутрішні установки, ціннісне ставлення до людей і оточуючої дійсності тощо.

Така технологія професійного самоздійснення має передбачати, за висловом Г.С.Абрамової [1], включення предмета обраної професійної спеціалізації у зміст «Я-концепції» особистості майбутнього психолога-консультанта. Необхідно враховувати, що варіанти засвоєння професійних умінь і навичок будуть надзвичайно різноманітними, оскільки зберігаються індивідуальні відмінності кожної особистості. Проте існують принципи, ключові ознаки предмета консультативної психології в аспекті спеціалізації, які мають відмінний характер від спеціалізації психолога-тренера, котрі необхідно сформувати у відповідності до кваліфікаційних вимог професійної консультативної діяльності.

Ключовою відмінністю діяльності психолога-консультанта від психолога-тренера чи соціального психолога є впровадження індивідуального підходу та визнання цінності, унікальності й неповторності кожної людини й своєрідності її життєвої ситуації. Саме цей професійний аспект має стати екстеріоризованою навичкою майбутнього психолога-консультанта, успішність реалізації якої залежить від усвідомлення специфіки спеціалізації діяльності психолога-консультанта в процесі навчання у ВНЗ.

Свого часу К.Роджерс висунув гіпотезу про те, що консультативна взаємодія особистості з психологом сама по собі вже є терапевтичною, у якій значущими виступають саме вроджені властивості консультанта. Адже вчений наголошував, що наявні певні особистісні якості психолога можуть бути важливішими за якості, отримані в процесі професійної підготовки. До таких

значущих особистісних якостей вчений відносив наступні: недирективне, співдружне ставлення до іншої особистості, емпатію та конгруентність (істинність). І ці якості, за спостереженням К.Роджерса, забезпечують більш ефективну діяльність консультантів порівняно з тими, для кого подібні якості не властиві [372].

Не останню роль відіграє характер міжособистісного спілкування викладачів та майбутніх психологів-консультантів в процесі формування такої важливої професійної якості психолога-консультанта як емпатія. Істинне співпереживання є надзвичайно складною професійною властивістю, адже воно полягає не лише у тому, щоб уявити себе на місці іншого, а в тому, щоб зазирнути у внутрішній світ та уявити й відчувати його переживання у тій чи іншій ситуації. Цю якість К.Роджерс вважав однією з головних, якою має володіти психолог-консультант. Він переконував, що з емпатією співвідносяться конгруентність, чесність, автентичність, відвертість та здатність особистості до саморозкриття. Адже зовнішні дії конгруентних людей узгоджуються з їх внутрішніми думками і почуттями. Вони є істинними і відвертими як із собою, так і з оточуючими їх людьми. А гармонія внутрішнього і зовнішнього світу особистості консультанта викликає довіру, і вже сама по собі може виявляти терапевтичну дію на людей, які потребують психологічної допомоги. Тому, проводячи психологічний відбір майбутніх психологів-консультантів на навчання за власною програмою, К.Роджерс впершу чергу звертав увагу на розсудливість, високоморальність, відповідальність, наполегливість, оригінальність та винахідливість майбутнього консультанта і, головне, орієнтованість на особистість не як на «матеріал фінансового збагачення чи об'єкт для впливів», а як на рівноцінну особистість, у якої можна отримати певний життєвий досвід [373].

Психологічна підготовка майбутніх психологів для здійснення тренінгової діяльності, включаючи загальні положення професійної і психологічної підготовки психологів, на нашу думку, має свою специфіку саме на рівні психологічних та кваліфікаційних вимог, які ставляться до психологів-

тренерів. Відповідно до цього й варто формувати професійну аксіосферу, яка б у подальшому забезпечувала фахову успішність психолога в тренінговій діяльності. Особливості підготовки психолога-тренера полягають у необхідності поєднання в одній особі двох груп компетенцій: професіонала у певній галузі практичної діяльності та фахівця, який володіє психолого-педагогічними знаннями, методикою та техніками проведення тренінгу.

В.М.Федорчук висловив слушну думку про те, що вже на етапі кваліфікаційного відбору психологів, які бачать свій шлях у тренінговій діяльності, можна здійснювати перший крок для їхньої підготовки, яка б відповідала всім вимогам, що зафіксовані змістом багатопланової роботи тренера. І кожна особистість, замотивована тренінговою діяльністю, після засвоєння нормативної бази і пройшовши кваліфікаційний відбір, змогла б, вже на етапі отримання вищої освіти ознайомитися на професійному рівні з методологічними основами тренінгу і особливостями методів його проведення [449].

У професійній підготовці майбутнього психолога-тренера К.Рудестам виокремив чотири етапи: 1) навчання теорії і майстерності; 2) спостереження за професійними керівниками груп; 3) практика під контролем у ролі керівника групи; 4) особиста участь у груповому процесі [378].

Досить важливим для керівника тренінгових груп є накопичення власного практичного досвіду, до якого Л.А.Петровська віднесла досвід учасника групи й спостерігача, практику асистента керівника групи й самостійного ведення групи [319].

Оскільки головними чинниками особистості майбутнього тренера К.Торн вважав процес розуміння себе, власних сил, свого стилю ведення групи, своєї спроможності допомагати іншим і ділитися з ними своїми навичками, то й процес підготовки до ведення груп варто зорієнтовувати на особистісний розвиток. Вчений виокремив наступні етапи: 1) складання плану власного професійного розвитку в галузі тренінгової діяльності; 2) вибір наставника; 3) відвідування «престижних» курсів; 4) відвідування програми з підготовки

тренерів; 5) проведення перших програм; 6) оцінка власних досягнень; 7) набуття подальшого досвіду [441].

Поетапність професійної підготовка психолога тренінгової діяльності також підтримував С.Н.Мельник, стверджуючи, що саме така технологія підготовки спроможна забезпечити психологу здобуття вартісного досвіду і знань, які необхідні для ведення тренінгових груп, зокрема: набуття теоретичних знань з основ групової психологічної роботи; отримання реального досвіду учасника групи; отримання практики спостерігача (супервізія); проходження практики асистента кваліфікованого ведучого тренінгових груп; практика самостійного ведення групової роботи [270].

Ґрунтовні розробки технології підготовки психологів-тренерів стимулювали І.В.Вачкова до здійснення висновків не лише про етапність такої професійної підготовки, а ще й про те, що подібна підготовка обов'язково має проводитись на базі вищого педагогічного навчального закладу. Етапи цього навчання ним були описані як наступні: 1) відвідування заняття з комунікативного тренінгу, на якому активізуються особистісні процеси самопізнання, дослідження власної поведінки та індивідуальних відмінностей власної особистості; 2) на основі базових дисциплін (загальної, вікової, педагогічної та соціальної психологій) обов'язкове вивчення курсу про особливості проведення групових тренінгів, супроводжуючи заняття демонстрацією ефективних психотехнік, переглядом і аналізом відеозаписів тренінгів провідних спеціалістів, спостереження «за колом», вивчення спеціальної літератури; 3) з метою свідомого вибору психологічної школи та вивчення методик і технік, які використовуються спеціалістами, майбутньому тренеру необхідна безпосередня участь як клієнта у психологічних тренінгах різноманітної спрямованості та різних теоретичних шкіл; 4) власна тренінгова практика студентів у групах обраного напрямку з паралельним поглибленим вивченням теоретичних питань у межах певної тренінгової школи [91].

Цікавим для нас є підхід К.Фопеля, який на перший план висував теоретичну підготовку психолога-тренера, зокрема оволодіння знаннями про

групову динаміку, індивідуальну психодинаміку, засвоєння способів і механізмів досягнення специфічних цілей групи, а також набуття теоретичного досвіду через участь у різноманітних групах. На другому місці вчений розмістив формування необхідних установок щодо успіху діяльності тренера, яка залежить від його специфічної внутрішньої позиції стосовно учасників групи, від рівня ерудованості, наскільки він цікавиться учасниками більше, ніж будь-якими завданнями й вправами та від його самопрезентованості, відкритості й автентичності. Третє місце у підготовці займає етап формування професійних умінь в процесі роботи як з групою в цілому, так і з її окремими учасниками, при цьому майбутньому психологу-тренеру варто оволодіти ще й механізмами самопрезентації та ефективності власної професійної діяльності [458].

В.П.Захаров та Н.Ю.Хрящева вказували, що всі етапи підготовки тренерів можна узагальнити до чотирьох: проходження базової групи; опанування певного методичного курсу; створення умов для практики спостереження за реалізацією тренінгових технологій та участі в ролі помічників; підготовка власного тренінгу під спостереженням досвідченого фахівця [256].

Подібно до діяльності психолога-консультанта, ефективність групової роботи тренера часто зумовлюється не лише фаховою підготовкою, але й особистісними рисами останнього. Для того, щоб налагодити стосунки в групі, які сприяють позитивному впливу на інших, важливо в спілкуванні та взаєминах керівнику тренінгу виявляти такі особистісні цінності, як: співдружність, організованість, ціннісне ставлення, повагу, щирість, безоцінне ставлення, безпосередність, конгруентність тощо.

З цього приводу Ю.М.Ємельянов відмічав, що зусилля психолога тренінгової діяльності варто спрямовувати на забезпечення цілого ряду умов: майбутні тренери мають розуміти, що їхні індивідуальні цілі досяжні лише в умовах створення кооперативної структури цілей. Для цього необхідно спільно обговорювати їх і колективно розробляти правила, які були б усіма схвалені та сприяли б досягненню цілей. Вартісними для тренера є такі чинники його професійної діяльності: 1) схема двосторонньої комунікації; 2) включення

кожного учасника у взаємодію з прийняттям обов'язкових для всіх правил; 3) визнання авторитетності тільки тих висловлювань, які спираються на достовірні знання предмета обговорення; 4) заохочення до конструктивної полеміки між учасниками, включаючи інструктора; 5) відкрите обговорення дискусійних питань, при якому не допускається замовчування, посилення на недоречність; 6) створення довірливої атмосфери, підтримка правилом «говорити лише правду або, принаймні, не обманювати»; 7) обов'язковість визначення учасниками сильних сторін кожної особистості тренінгової взаємодії і вербалізація своїх позитивних вражень щодо оточуючих [131].

Тренер має добре орієнтуватися не лише у педагогіці й психології, але й у питаннях практичного життя. Його інформованість створює відчуття безпеки. Широка ерудиція і вміння захоплено розповідати про те, що ніби то відоме лише особистості, – надійний засіб подолання будь-яких емоційних ускладнень у групі. Будь-яка подія, навіть сама неприємна для учасників, може бути проаналізована, співставлена з тими знаннями, що вже мають місце і проаналізована у світлі останніх наукових даних. У такий спосіб, ситуація переводиться на когнітивний рівень, перетворюється в інтелектуальну і вирішується без емоційних ускладнень. Завдяки інформованості тренера будь-яка емоційно-напружена ситуація, за допомогою спеціальних технік, може бути усвідомлена як досягнення у досвіді, а не як психічна травма або професійний недолік [404].

Як зазначено вище, і у підготовці психолога-консультанта, і у підготовці психолога-тренера необхідно враховувати ряд специфічних особливостей, які пов'язані з безпосереднім виконанням процесу цієї діяльності. Також слід відмітити, що практично не звертається увага дослідників на специфіку особистісних, професійних та соціальних цінностей, які й лежать в основі відмінностей цих процесів професійної діяльності психолога.

Здійснений теоретичний аналіз дає можливість висловити припущення стосовно того, що психологічна підготовка майбутнього психолога до професійної діяльності має спрямовуватись на розвиток особистісної,

професійної та соціальної аксіосфер майбутнього фахівця, які є складовими його інтеграла професійної цінності і включати, щонайменше, п'ять етапів. При цьому змістове наповнення етапів має відображати особливості спеціалізації (психолога-консультанта, психолога-тренера та ін.), яку обирає студент у відповідності з власними потенційними спроможностями та їх узгодженості з вимогами до цієї спеціалізації.

За нашим баченням, на першому етапі професійної підготовки майбутнього психолога має відбутися суб'єктивізація оцінки власних можливостей і здібностей та усвідомлення ним особистісних цінностей. Критерії самооцінки виробляються на основі відповідності вимогам, які ставляться в ході теоретичного ознайомлення зі специфікою професійної діяльності та основами професійних знань. Це когнітивна складова професійної підготовки, яка надзвичайно глибоко переживається особистістю, оскільки відбувається не лише внутрішня, а й зовнішня оцінка його особистості, як суб'єкта спроможного до психологічної діяльності. На цьому етапі закладається інтелектуальне й емоційно-ціннісне ставлення до освітньо-професійного процесу в цілому. І у відповідності з успішністю здійснюваної діяльності підвищується або знижується активність в оволодінні знаннями професійного характеру, з'являється або зникає інтерес до професії, закладаються основи розвитку самостійності майбутнього фахівця у пошуку інформації, пов'язаної з професією психолога.

На другому етапі здійснення особистісного вибору спеціалізації та осмислення професійних цінностей майбутньому психологу необхідно зрозуміти особливості обраного професійного шляху та утвердитись у правильності власного вибору. Підтвердження цієї думки знаходимо у роботах Г.С.Костюка, який у структурі діяльності особистості надавав значущості співвідношенню усвідомлюваного особистістю суспільного значення власної діяльності, її важливості та ціннісному ставленню, яке виявляє до цієї діяльності особистість і від чого в подальшому залежатиме результативність та вплив цієї діяльності на формування останньої [210, 61]. Усвідомлюючи власні досягнення й недоліки, співвідносячи їх із вимогами суспільства і своїми

перспективними життєвими цілями, особистість активізує власне прагнення до самовдосконалення результатів діяльності та до самоосвіти. Разом з цим, вона створює нові цінності власного професійного і особистісного зростання, стаючи, тим самим, активним суб'єктом власного розвитку [210, 63].

На цьому етапі в результаті синергії особистісних цінностей із системою цінностей професійної діяльності психолога особистість має визначитись у одному із основних видів психологічної діяльності, а саме, консультуванні, тренерстві чи соціальному моделюванні тощо. Співвіднести, який із процесів найбільше відповідає внутрішній сутності, життєвій енергії та уявленням про бажану професію. Таке визначення, насамперед, пов'язане з усвідомленням власних індивідуальних відмінностей, осмисленим розрізненням специфіки процесу консультування і проведення тренінгу та самоототожнення себе з певним видом професійних дій. Водночас на цьому етапі майбутній фахівець має усвідомити цінність власної особистості як професіонала, точніше здійснити вільний вибір – бути консультантом чи тренером; чітко усвідомити, де він матиме найбільше перспектив для власного особистісного і професійного зростання та за яких умов буде максимально ефективним як фаховий психолог, надаючи допомогу тим, хто її потребує.

На третьому етапі осмислення соціальних цінностей та ціннісних орієнтацій майбутньому психологу варто узгодити систему особистісних цінностей із цінностями соціуму, виробити певне емоційно-оцінне ставлення, прийняти їх та визнати Іншого, як особистість рівноцінну власній особистості. На цьому етапі відбувається поглиблене розуміння і переоцінка особистісних цінностей, оскільки, зрозуміти, прийняти і визнати Іншого можливо при умові цілковитого прийняття і визнання себе. Особистість Іншого ніби відзеркалює усі яскраві й втаємничені кути людської душі й особливо чітко це виявляється на рівні ціннісної самосвідомості.

На четвертому етапі – синергії особистісної, професійної та соціальної аксіосфер відбувається становлення аксіоідентичності майбутнього психолога, як динамічної конфігурації (за Е.Еріксоном) його особистісних, професійних та соціальних цінностей. Це активний процес пошуку особистістю тих

індивідуальних ціннісно-смісових акцентів, які сприяють усвідомленню значущості особистості як психолога, специфіки власної професійної ефективності як консультанта, тренера чи соціального психолога та усвідомлення своєї готовності допомогати Іншому, спрямовуючи розвиток його індивідуальних потенційних спроможностей.

П'ятий етап становлення домінантних цінностей в системі Я-концепції майбутнього психолога має створювати умови для усвідомлення ним власної самобутності та самоцінності у професії, яка викристалізовується в інтегралі професійної цінності. Дати відповіді на запитання, – що для мене значуще, точніше, цінніше у професії, яка моя цінність як фахівця і чого від мене в ролі психолога може очікувати суспільство. Вже на етапі завершення професійної підготовки у вищому навчальному закладі майбутній психолог на основі ціннісного саморегулювання власних поведінкових і професійних дій має усвідомити ціннісно-сміслову специфіку професійної діяльності психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога тощо.

Разом з цим слід відмітити, що для розробки етапних технологій професійної підготовки майбутніх психологів, які б враховували специфіку спеціалізацій психолога-консультанта, психолога-тренера та ін. і забезпечували б успішність алгоритму досягнення поставлених цілей у формуванні висококваліфікованих фахівців означеної психологічної галузі, необхідно спочатку визначити механізми розвитку й аксіологічну сутність інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.

2.4. Механізми розвитку інтеграла професійної цінності майбутнього психолога

З'ясуванню специфіки механізмів професійної підготовки майбутніх фахівців були присвячені наукові дослідження Л.І.Анциферової, В.Г.Леонтьєва, В.В.Собольнікова, Н.В.Чепелевої та ін. До психологічних механізмів розвитку професійних детермінант вчені відносять психологічну установку,

цілепокладання (як інструмент пошуку свого призначення), самооцінку, професійну адаптацію, самопроектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку та трансформацію знань і умінь у професійні компетентності тощо [20; 22; 25; 98; 173; 190; 230; 332; 466; 481].

У наукових дослідженнях психологічні механізми вчені визначали як відображення у психіці об'єктивних факторів, закономірностей взаємодії людини з оточуючим світом, як «розкодовані фактори психічних станів» та їхній системний суб'єктивний опис у змістових, образних, понятійних термінах та уявленнях (В.Г.Леонт'єв), як систему психічних і соціальних передумов, які забезпечують спрямованість людської поведінки й розвитку (В.В.Собольніков), як закріплені в психологічній організації особистості функціональні способи перетворення особистості, в результаті чого з'являються психологічні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості особистісних систем, змінюється режим їх функціонування (Л.І.Анциферова) [22; 96; 230] та ін.

Слідом за визначенням М.С.Яницького, який стверджував, що кожній стадії особистісного розвитку притаманний свій домінуючий механізм формування системи особистісних цінностей, що визначається складним взаємодіючим комплексом внутрішніх і зовнішніх чинників соціального середовища [519], можна гіпотетично передбачити, що кожному етапу професійної підготовки майбутнього психолога відповідає окремий провідний механізм розвитку складових інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.

У контексті нашого дослідження, спираючись на позицію І.С.Булах [74], під психологічними механізмами розвитку особистісних детермінант професійної підготовки майбутнього психолога, зокрема механізмами переходу особистості на рівень професійного психолога, ми розуміємо глибинні взаємопов'язані психологічні утворення особистості, які виникають в результаті динамічного переструктурування системи особистісних,

професійних та соціальних цінностей, що забезпечують особистісну змінюваність майбутнього психолога.

На основі глибокого вивчення теоретичних та емпіричних досліджень [35; 98; 140; 141; 182; 217; 367; 368] процесів становлення системи особистісних, професійних та соціальних цінностей особистості, нами встановлено, що такими глибинними взаємопов'язаними психологічними утвореннями системи цінностей майбутнього психолога слугують механізми ціннісно-особистісної рефлексії, ціннісно-професійної рефлексії та ціннісно-соціальної рефлексії, інтеріоризації, ціннісної ідентифікації та ціннісної саморегуляції.

Механізми ціннісно-особистісної рефлексії, ціннісно-професійної рефлексії та ціннісно-соціальної рефлексії.

Рефлексія виступає надзвичайно важливим механізмом у формуванні ціннісної самосвідомості особистості майбутнього психолога. Адже, рефлексуючи отримані знання, власні позиції, дії та вчинки, особистість визначає для себе міру їхньої цінності та смислової значущості. Усвідомлення особистісної значущості трансформує позиції, дії та вчинки у ціннісні орієнтації, які, за умови повторного позитивного підкріплення, утверджуються як цінності. Результатом ціннісної рефлексії є самоствавлення, самоприйняття і самовизнання себе як особистості, професіонала та представника соціальної сфери, що складає основу ідентичності на особистісному, професійному і соціальному рівнях ціннісної самосвідомості.

Як зазначалось вище, початок професійного навчання майбутнього психолога супроводжується рядом внутрішніх і зовнішніх переживань, які спонукають особистість до перегляду існуючих потреб, уподобань, переконань, життєвих смислів тощо. Студент потрапляє у ситуацію протиріч, яка вимагає порівняння себе з іншими, демонстрації своїх сильних і слабких сторін, об'єктивації своїх особистісних цінностей. Він починає переосмислювати та аналізувати свій внутрішній світ, емоції, думки, особливості характеру тощо. Нові соціальні умови та професійне ментальне середовище спонукає студента-

психолога, навіть ще не усвідомлюючи змісту процесу, здійснювати відносно себе особистісну рефлексію, з метою гармонізації свого внутрішнього світу із реальною оточуючою дійсністю.

Вдаючись до рефлексії, за С.Л.Рубінштейном, особистість ніби призупиняє безперервний життєвий процес і займає зовнішню позицію, для оцінок, суджень і роздумів відносно нього. З цього вирішального поворотного моменту кожен вчинок людини набуває характеру філософських роздумів про життя. Це біфуркаційна точка, після якої починається або шлях духовного спустошення, або побудова морального життя на новій, усвідомленій основі наповненій аксіологічними смислами [377]. У процесі рефлексії майбутній психолог навчається бачити і передбачати горизонти свого існування (Р.Холленд). Він не лише на когнітивному рівні аналізує свої думки та дії, але й адаптує поведінку до нових соціальних умов та професійного середовища, оскільки, як зазначав П.Я.Гальперін, виникаючи на основі відображення проблемної ситуації, рефлексія допомагає особистості змінити свої дії таким чином, щоб адаптувати їх до особливостей ситуації, уникнути невдач і забезпечити успіх реальної поведінки [473; 487].

За Д.Райнері розрізняють два типи особистісної рефлексії – «онтологічну» – здатність перебувати у логіці змісту життєвих знань та «психологічну» – джерело знань якої знаходиться безпосередньо у внутрішньому світі особистості. Остання функціонує в ході особистісного самовизначення стосовно власного уявлення про себе, встановлення внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» та «Інший» [113].

У дослідженнях Н.Л.Худякової виокремлюється ціннісна рефлексія як вид рефлексії, який здійснюється у аксіологічному просторі. Аксіологічний простір утворюється в результаті рефлексивної діяльності людини стосовно своїх особистісних цінностей. При цьому, засобом ціннісної рефлексії є образ майбутнього, пред'явлений системою загальнозначущих нормативних цінностей, які сприймаються людиною як еталонні. А об'єктом аналізу і впливу, під час здійснення цього виду рефлексії, є система особистісних

цінностей людини та всі форми її прояву, як у зовнішніх, так і у внутрішніх взаємозв'язках особистості. Наявність домінантних цінностей, на думку вченої, передбачає перегляд системи особистісних цінностей з точки зору відкритості майбутньому, а, отже, професійному майбутньому та регулюванню аксіологічних відносин в ньому. Вчена стверджувала, що усвідомлення особистісних цінностей відбувається в процесі ціннісної рефлексії, зміст якої визначається формами оцінного ставлення людини до власної системи цінностей. В основі ціннісної рефлексії лежить самопізнання, а її результати сприяють самоідентичності та самовизначенню перспектив подальшого розвитку особистості [472].

Таким чином, ціннісна рефлексія, як вид особистісної рефлексії, забезпечує переосмислення людиною значущості смислів свого ставлення до тих чи інших соціальних ситуацій, через призму встановлених комунікативних зв'язків та ціннісного ставлення до інших. За допомогою особистісної рефлексії майбутній психолог не лише вибудовує новий образ себе, а й, за визначенням Л.А.Григорович [113], інтегрує себе в неповторну цілісність. Тобто, в результаті функціонування ціннісної рефлексії, особистість спроможна викристалізувати для себе домінантні особистісні цінності, орієнтуючись на які, буде вибудовувати своє подальше життя і професійне майбуття.

З огляду на вище зазначене, ціннісна рефлексія – це вид рефлексії, який здійснюється на рівні ціннісної самосвідомості особистості. За допомогою цього механізму майбутній психолог вдається до переосмислення і визначення для себе значущості й вагомості того, що вже реалізовано в дійсності, і того, що в перспективі має визначати успішність його діяльності та особистісного, професійного і соціального самовдосконалення. Відповідно до сфер життєдіяльності, об'єктами рефлексії виступають особистісні, професійні та соціальні цінності й ціннісні орієнтації особистості. Виходячи з цього ціннісно-особистісну рефлексію ми розуміємо як рефлексію в межах особистісної аксіосфери, ціннісно-професійну – як рефлексію в професійній аксіосфері та

ціннісно-соціальну – як рефлексію в соціальній аксіосфері майбутнього психолога.

М.Г.Алексєєвим та І.М.Семеновим були описані п'ять етапів становлення особистісної рефлексії [401]. На основі запропонованої вченими логіки нами проаналізовані ці етапи становлення ціннісної рефлексії в процесі об'єктивації майбутнім психологом системи особистісних, професійних та соціальних цінностей. Так, на етапі входження в нову проблемну ситуацію та її усвідомлення, студент-психолог актуалізує смислові структури власного «Я», тобто рефлексує власну систему особистісних цінностей, порівнює її з іншими системами та виявляє в ній домінуючі цінності. На другому етапі, на підставі актуалізованих особистісно значущих ціннісних смислів, апробує різні стереотипи і шаблони дій з минулого досвіду, зокрема, робить спробу застосувати раніше вироблені позиції і способи поведінки у нових соціально-професійних умовах. У результаті виявляє неспроможність діяти на основі відомих стереотипів і шаблонів дій та неможливість діяти у межах системи наявних особистісних цінностей для успішного входження в нову соціально-професійну ситуацію. На третьому етапі майбутній психолог за допомогою особистісної рефлексії усвідомлює необхідність вироблення нових поведінкових форм і засвоєння нових професійних і соціальних ціннісних орієнтацій. На четвертому – ініціює нові способи конструктивного подолання протиріч завдяки переосмисленню проблемно-конфліктної ситуації і самого себе в ній, дивлячись на все ніби з іншої точки зору, а саме з входження в професію. Така ініціатива виникає у формі нових ціннісних орієнтацій, синергізованих систем особистісних, професійних та соціальних цінностей, запропонованих ментальним середовищем. І на останньому, п'ятому етапі, з метою позитивного подолання внутрішньо-особистісних протиріч, майбутній психолог починає реалізовувати нові, переосмисленні особистісні та усвідомлені професійні й соціальні ціннісні смисли через реорганізацію змісту особистісного досвіду.

Механізм інтеріоризації професійних цінностей

Механізм інтеріоризації досліджувався у роботах Б.Г.Ананьєва, О.Г.Асмолова, О.О.Бодальова, Л.С.Виготського, П.Я.Гальперіна, О.М.Леонтєєва, Б.Ф.Ломова, В.М.Мясищева, А.В.Петровського, С.Л.Рубінштейна, Н.Ф.Тализіної, Д.М.Узнадзе та ін. На основі праць зазначених вчених, процес інтеріоризації вважається механізмом перетворення структури пізнавальної діяльності та формування розумових дій особистості. Разом з цим, в дослідженнях Б.Г.Ананьєва [10] інтеріоризація розглядалася як механізм соціалізації особистості, зокрема, засвоєння нею певних позицій та ціннісних орієнтацій, соціальних ролей та функцій тощо.

Для студента, який прагне оволодіти специфікою практичної діяльності психолога, ознаки й характеристики цього фаху слугують зовнішнім фактором впливу, стосовно якого в суспільстві вже сформована система нормативних цінностей. Таким чином, нормативні професійні цінності діяльності кваліфікованого психолога відносно студента-психолога відіграють роль зовнішніх факторів впливу. Знайомлячись із теоретико-методичними особливостями обраного фаху та виконуючи соціально-професійні ролі, студент-психолог намагається осмислити й усвідомити властивості професійного образу практичного психолога. За умови відповідності якісних показників цього образу його потребам, бажанням і уподобанням, переводить їх на рівень образних понять та вводить у свій внутрішній світ. Така трансляція можлива в результаті інтеріоризації зовнішніх властивостей професії у внутрішній особистісний вимір студента. Адже особистість не народжується готовою до майбутнього фаху. Хоча, безперечно, має вроджені задатки до певної сфери діяльності. Вона ніби вбирає в себе із суспільно-заданого образу професії те, що характерне і особистісно значуще, ціннісне для її особистісного і професійного розвитку.

Цікавою, на наш погляд, є думка О.Г.Асмолова, який вважав, що здатність особистості до інтеріоризації розкриває характеристики її самосвідомості, тому, що «перетворення чогось у своє передбачає наявність

себе». Інтеріоризація забезпечує формування внутрішнього плану свідомості особистості, але не забезпечує прямого перенесення зовнішнього у внутрішнє, оскільки в процесі такого переходу відбуваються драматичні трансформації і зовнішнє набуває рис того агента, який інтеріоризує [25].

Подібна позиція висловлена у наукових дослідженнях Г.М.Андреевої. Вчена зазначала, що формування ціннісних орієнтації особистості в процесі соціалізації здійснюється як за рахунок уподібнення значущим іншим, точніше, за допомогою ідентифікації, так і присвоєння цінностей суспільства шляхом інтеріоризації. При цьому, зазначала вчена, що інтеріоризоване засвоєння цінностей соціального середовища не варто розглядати як самостійне продукування внутрішніх особистісних цінностей [417].

Таким чином, в процесі професійної підготовки майбутнього психолога механізм інтеріоризації забезпечує усвідомлення фахових властивостей та професійних цінностей. Інтеріоризуючись, зовнішні ознаки професії осмислюються, усвідомлюються і заломлюються через призму особистісних цінностей студента-психолога. І лише у суб'єктивній формі вводяться у його внутрішній особистісний світ. На основі такої інтеріоризації у майбутнього фахівця формуються нові потреби, погляди на ситуацію, що відповідають узагальненим нормативним суспільним та професійним цінностям. Разом з цим, на нашу думку, щоб інтеріоризовані професійні цінності були привласнені майбутнім психологом, а не залишились на рівні «знаних», вони мають ідентифікуватись.

Одним із найяскравіших прикладів інтеріоризації в процесі професійної підготовки є прийняття науково-теоретичних та методичних знань, які надаються авторитетними викладачами дисциплін. Зазвичай, дуже рідко буває так, щоб на початковому етапі навчання студент-психолог намагався критично підходити до того теоретичного базису, який йому пропонується.

Спостерігаючи за діяльністю викладачів та практичних психологів, студент-психолог інтеріоризує дії своєї майбутньої професії, відбирає домінантні професійні цінності, вмонтовує їх у свій внутрішній світ, на основі

чого виникають нові потреби й установки та переформатовує професійний Я-образ. Під час цих процесів у ході навчання, спостереження та оволодіння професійними вміннями й навичками в особистості майбутнього психолога, за висловом С.Л.Виготського, відбувається зміна самої форми психічного відображення оточуючої дійсності [103]. Виникає нова форма усвідомлення людиною власних дій з точки зору майбутнього професіонала й активного суб'єкта діяльності. Саме механізм інтеріоризації в ході отримання професійної освіти дозволяє студенту-психологу відібрати ті особистісно значущі професійні цінності, які інтеріоризуючись, становитимуть каркас його професійної діяльності і в процесі безпосередньої практичної діяльності трансформуватимуться у професійні властивості.

Механізм ціннісної ідентифікації майбутнього психолога

Переконалива більшість науковців (Б.Г.Ананьєв, Н.Р.Гуліна, О.П.Єрмолаєва, Б.Ф.Ломов, Н.С.Пряжніков, А.В.Петровский К.К.Платонов, А.М.Столяренко, Л.Б.Шнейдер та ін.) в процесі професійної ідентифікації вбачали наступне: прийняття себе у професії, управління власною професійною поведінкою і професійним розвитком [116], самоототожнення з іншими представниками професійного середовища (реального або ідеального) на основі емоційних зв'язків, які забезпечують стабілізацію професійної діяльності та професійного розвитку [132], а також – це механізм «врощування» в професію, результатом якого є формування почуття професійної ідентичності [250], що формується лише в межах активності особистості, професійного діяння, спілкування й практики [500].

Відповідно теорії «конгруентності Я-концепції особистості та професії» Дж.С'юпера, людина несвідомо обирає професію, в якій зберігатиметься відповідність її уявленням про себе, а «входячи в професію», знаходитиме підтвердження цієї відповідності. Особистість має побачити себе в тому, навіть, незначному, що виконує в конкретний момент. Виходить, що про сформованість професійної ідентичності можна стверджувати лише тоді, коли вона завдяки ідентифікаційним процесам відобразить або втілюватиме

властивості та індивідуальні відмінності особистості. Таким чином, однією з умов становлення професійної ідентичності може стати сформованість професійного «Я-образу» майбутнього фахівця [500].

На думку вчених, ідентифікація виступає провідним механізмом у процесі засвоєння особистістю цінностей та норм мікросоціального оточення. Результати досліджень В.Г.Леонтьєва переконливо доводять, що механізм ідентифікації актуалізує переживання значущих для людини цінностей, а специфічне наслідувальне засвоєння значущих особистісних смислів стимулює її особистісний розвиток. При цьому функціональна дія ідентифікації визначається вихідними механізмами адаптації і підтримки динамічної рівноваги, оскільки уподібнення й наслідування є врівноваженням положення людини відносно того, хто слугує взірцем, носієм привабливих рис і властивостей. На основі цього науковець робить висновок про те, що ідентифікація є механізмом формування системи ціннісних орієнтацій особистості й займає проміжне положення між базовими адаптаційними високоорганізованими механізмами усвідомлення людиною особистісно значущого смислу цінностей [230].

Стосовно розгортання механізму ідентифікації в часі О.Ф.Бондаренко висловлювався наступним чином. Спочатку студент приміряє себе до ролі психолога в соціумі, своїх мотивів, смислів, здібностей, потім, потрапивши у потік професійної проблематики і технологій, починає приміряти до себе ті чи інші концепції. В ході такої професійної і особистісної роботи, з позиції свого екзистенційного «Я», особистість занурюється в «Я – функціональне», досягаючи таким чином бажаної професійної та особистісної ідентичності [62].

Ціннісну ідентифікацію майбутнього психолога ми розуміємо як механізм ціннісного самоототожнення, котрий відбувається на рівні його ціннісної самосвідомості. У ході професійної підготовки, за нашими спостереженнями, на рівні ціннісної самосвідомості майбутнього психолога співвідносяться три форми механізму ціннісної ідентифікації, які співіснують майже одночасно: особистісна, професійна та соціальна. Важливо, що

ідентифікація нормативних професійних цінностей підлягає попередній ідентифікації особистісних цінностей, що вказує на наявність у майбутнього психолога особистісної ідентичності. Соціальна ідентифікація відбувається на ґрунті двох попередніх ідентичностей, в особистісному і професійному плані, точніше, майбутній психолог ідентифікує себе на соціальному рівні в процесі переосмислення власного «Я» та своєї приналежності до професійного ментального простору, що симультанно виявляє значущість його «Я» та виконуваної ним соціально-професійної ролі відносно соціуму. Проектуючи свої професійні дії на соціальний простір, майбутній психолог визначає їхню значущість, а отже, і значущість власного «Я» для соціуму.

Механізм ідентифікації особистісних цінностей виникає ході об'єктивації майбутнім психологом особистісно значущих смислів життєдіяльності. На основі емоційно-когнітивних зв'язків особистість переживає самоототожнення власної особистості, що вибудовує її ідентичність (узгодженість компонентів «Я-образу»).

Описуючи ідентифікацію особистості через тотожність як якість «Це Я», Г.Тард зазначав, що вона створюється у процесі імітації людиною світу. Якість «Це Я!» першочергово виникає на основі прямих сенсорних зв'язків, потім застосовується до когнітивних процесів, до певних форм імітації світу, і, коли відтворюється та чи інша інформація, то особистість отримує її у суб'єктивній формі, із позначенням «Це Я!». Це означає, що основна функція особистісної ідентифікації полягає у самовизначенні та додаванні якості «Я» до психічного змісту об'єктів оточуючої дійсності [190]. Продовжуючи роздуми вченого, припускаємо, що на рівні професійної ідентифікації самоототожнення набуватиме формули «Психолог – це Я », а на рівні соціальної ідентифікації – «Я – це Інший, Інший – це Я».

У подібному ключі механізм ідентифікації пояснювала Р.Б.Сапожнікова. Вчена назвала його базовим механізмом відтворення форми «Я» для отримання досвіду. Хоча зміст відтворення змінюється від ситуації до ситуації, але завдяки самоототожненню емоційне переживання у формі привласнення досвіду

зберігається в якості «свого». Саме постійність цієї функції породжує відчуття тотожності «Я», незважаючи на те, що актуальний зміст «Я», в залежності від контексту, постійно змінюється [342].

З точки зору інтегративного підходу функції ідентифікації реалізуються через трансляцію смислів – емпіричне їх ототожнення, яке полягає у віднайденні й реалізації ціннісних смислів та трансформацію смислів – як реалізацію логіки вільного вибору та свідому смислову регуляцію особистісно значущих ціннісних смислів. У контексті цього підходу К.Уілбер [535] відзначав, що транслювання смислів є головною ознакою особистісної зрілості й являє собою поєднання в свідомості особистості значущих смислів, цінностей та активності для їх реалізації. Пізніше, здійснивши вивчення трансляції через рівень усвідомлення й активності, Д.О.Леонтьєв описав чотири позиції, які займає особистість в процесі ідентифікації особистісно значущих смислів оточуючої дійсності, зокрема: усвідомлення й активність – дієва позиція, неусвідомленість та активність – імпульсивна позиція, усвідомленість і неактивність – споглядальна позиція та неусвідомленість і неактивність – страждальна позиція. Також вчений дійшов висновку про те, що трансляція утверджує й інтегрує особистість, забезпечує новий спосіб осмислення людиною себе через усвідомлення і дієву реалізацію своїх ціннісних смислів [416].

Таким чином, від виду транслювальної позиції, в якій перебуває особистість, на нашу думку, залежить функціональність її ідентифікаційного механізму. Наприклад, займаючи дієву позицію, майбутній психолог на емоційно-когнітивному рівні переживатиме і прийматиме, тобто активно ідентифікуватиме особистісні цінності, як на рівні прийняття себе, так і з системою цінностей значущого Іншого (практичного психолога чи викладача психологічних дисциплін), а також прагнутиме усвідомити аксіологічне поле обраної професійної діяльності. Зовсім інші переживання супроводжуватимуть студента-психолога, який займає в процесі професійної підготовки споглядальну позицію. Для такого студента домінуючими залишаються емоції. Його імпульсивне сприйняття себе і реальності, переважаючи над рівнем

когнітивного аналізу, не сприяє зваженому і осмисленому співвіднесенню особистісних, професійних та соціальних цінностей. Такий студент не завжди правильно розставляє акценти своєї навчальної діяльності, а особистісні потреби і переконання вважає провідними у будь-якій ситуації. У найскладнішому положенні виявляється студент-психолог, який займає страждальну позицію, тобто, в процесі фахової підготовки він починає усвідомлювати, що зроблений професійний вибір не відповідає його уявленням про професійне майбутнє, але з якихось об'єктивних чи суб'єктивних причин невзможі змінити напрямок навчання. Такий студент, усвідомивши розбіжності системи особистісних цінностей відносно аксіологічного поля професійної діяльності психолога, перестає проявляти інтерес до навчання й пасивно спостерігає за реальною дійсністю, чекаючи закінчення терміну навчання.

Таким чином, саме механізм особистісної ідентифікації сприяє майбутньому психологу у віднайденні смислів тих значущих особистісних, професійних та соціальних цінностей і ціннісних орієнтацій, якими він керується у своєму житті, готовий прийняти себе і, в той же час, усвідомлює свої індивідуальні відмінності, переваги й недоліки у порівнянні із значущими іншими. Адже у своєму розвитку, здебільшого, особистість орієнтується на власне світосприйняття, систему особистісних цінностей, створює модель ідеального образу майбутнього, ідентифікує себе з ним і намагається відповідати йому своїми потребами, прагненнями і переконаннями.

На етапі входження в професійне ментальне середовище майбутній психолог починає усвідомлювати нормативні професійні цінності обраного фаху. Активізація механізму професійної ідентифікації, переживається студентом-психологом, як відчуття об'єктивної і суб'єктивної єдності з професійною групою, справою, окремим представником професійного середовища (Л.Б.Шнейдер) [500], як самовизначення у варіантах і способах засвоєння наукової і практичної професійної інформації (Н.С.Пряжніков) [90] та усвідомлення власної професійної придатності (В.О.Бодров) [54] тощо. Віднесення майбутнім фахівцем себе до групи представників професійних

психологів дозволяє йому засвоювати норми, цінності й традиції цієї спільноти, які поступово стають регуляторами його поведінки в моменти виконання обов'язків професійної діяльності (Д.М.Завалішина) [138]. На певному етапі професійної підготовки для студента стає важливим усвідомлення того, що він є «майбутнім психологом» і належить до цієї професійної групи. Він починає звертати увагу на класиків науки, заглиблюється у вивчення їхніх біографій, навіть знаходить подібності між їхнім та своїм життям, надаючи більшого значення особистостям реальної дійсності, з якими знайомиться в процесі навчання.

Таке самоототожнення з професійною групою, за дослідженням О.О.Володарської, активізує три ідентифікаційні аспекти особистості, зокрема: 1) емоційний – як переживання та оцінка власної приналежності; 2) когнітивний – як усвідомлення та диференціація характеристик і властивостей значущої групи; 3) діяльнісний – як реалізація норм і групових цінностей [101].

Успішність професійної ідентифікації в процесі професійної підготовки студента-психолога виявляється у появі в нього обґрунтованого оптимізму з приводу власних потенційних успіхів, елементів професійної компетентності, готовності напружено працювати і брати на себе відповідальність за професійні проблемні ситуації, відкритості у професійно-комунікативних позиціях, в реальності професійних планів, ініціативності та повазі й усвідомленні цінності особистості кожного [500].

В результаті професійної ідентифікації відбувається співвіднесення та узгодження особистісно значущого з професійним нормативно-ціннісним, а також на рівні ціннісної самосвідомості особистістю вибудовуються й привласнюються професійні ціннісні орієнтації як емоційно-когнітивні переживання, фахові інтереси та поведінкові дії. В аксіологічному сенсі професійна ідентифікація забезпечує майбутньому психологу усвідомлення обраної професії як особистісно значущої цінності, прийняття себе в професії та віднайдення своєї соціальної значущості як професійного психолога тощо.

Наприкінці другого року професійної підготовки перед студентом-психологом постає необхідність здійснення вибору в межах спеціалізації професійної діяльності. З цього етапу навчання механізм ідентифікації із узагальнених соціально-професійних меж набуває чітких конкретизованих ознак спеціалізації психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога, психолога реабілітолога тощо.

Дещо перефразувавши вислів В.С.Мухіної, про те, що ідентифікація – це механізм структурування свідомості, можна відзначити, що відносно вибору спеціалізації ціннісна ідентифікація відіграє роль засобу структурування ідеального професійного «Я-образу» студента у відповідності до його системи особистісних цінностей та професійних ціннісних орієнтацій. Вибір професійної спеціалізації здійснюється студентом-психологом після рефлексії, переоцінки й переструктурування у плані домінантності власної системи особистісних цінностей та привласнення нормативних професійних цінностей, які сприяють усвідомленню ним своїх професійних властивостей у формі «я хочу знати, як це зробити», «я можу», «я справлюсь», «це в моїх силах» тощо.

Свого часу О.П.Єрмолаєвою [132] було введено поняття «внутрішні ідентифікаційні вимоги професії». Саме ідентифікуючи себе зі спеціалізацією психолога-консультанта чи психолога-тренера та ін., на нашу думку, студент самовизначається у системі тих «внутрішніх ідентифікаційних вимог професії» і особистісно значущих функціональних ознаках фахової діяльності, які відповідають його системі особистісних цінностей і за якими, у відповідності до індивідуальних характерологічних відмінностей, він обирає подальший напрямок професіоналізації, зокрема: концентрації уваги, темпу емоційної реакції, енергійності, темпераменту, надання переваг груповим чи індивідуальним формам роботи тощо.

Вже на цьому етапі професійної ціннісної ідентифікації майбутній психолог має утвердитись в тому виді професійної активності, який дозволить йому відчувати свою максимальну ефективність у виконанні обов'язків і наданні допомоги тим, хто її потребує, бути конкурентоспроможним у

професійному середовищі та відповідати фаховим вимогам діяльності. За результатами такої «спеціалізаційної» ідентифікації студент-психолог починає виокремлювати для себе коло значущих професійних контактів, які стосуються психолога-консультанта чи психолога-тренера, накопичувати відповідну літературну та методичну базу, наслідувати й імітувати діяльність тих практичних психологів, які найбільше відповідають його уявленням про стиль і темп проведення консультацій чи тренінгів, оцінювати себе з точки зору потенційних спроможностей і відповідності професійному ментальному середовищу, акцентувати увагу на теоретичних основах і практичних психологічних технологіях тощо. І, зрештою, майбутнім психологом конкретизується ідеальний «Я-образ» бажаного професійного майбутнього, утворюючи тенденцію до інтегрованості особистісних, професійних та соціальних цінностей, що знаменує оформлення його аксіоїдентичності.

Механізм ціннісної саморегуляції майбутнього психолога

Психічна природа людини наділена не лише здатністю до сприйняття подразнень, пізнання оточуючої дійсності та адаптації, але й можливістю до саморегуляції активності та визначення якості зовнішніх подразнень, а, отже, особистість спроможна усвідомити домінантність впливів й особистісно значущі смисли свого «Я» та результативності власної діяльності. Ще І.П.Павлов визначив людину, як саморегулюючу систему, схильну до виправлення, уточнення та удосконалення впливів оточуючої дійсності. Психічна саморегуляція здійснюється людиною на основі поєднання енергетичних, динамічних і соціально-сміслових аспектів її життєдіяльності [249]. У визначенні змісту особистісної саморегуляції вчені одностайні в тому, що це здатність індивіда створювати програму діяльності, й на цій основі керувати своїми діями та станом (В.І.Моросанова) [284], бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і прагнути до її здійснення (М.В.Гриньова) [258], досягати суспільно значущих цілей, що відповідають високим моральним нормам людини (О.В.Винославська) [276] тощо.

Головною функцією цінностей, як значущих смислових утворень особистості, за визначенням І.Д.Беха, є регуляція діяльності, оскільки, на їх основі задається смислова спрямованість діяльності й поведінки, складається можливість свідомо і гнучко змінювати цю спрямованість [46]. З огляду на це, ціннісну саморегуляцію майбутнього психолога ми розуміємо як сформовану в процесі професійної підготовки усвідомлену й організовану цілеспрямовану систему самовпливів студента на структуру особистісних, професійних соціальних ціннісних орієнтацій з метою їх трансформування у систему домінантних цінностей безпосередньої професійної діяльності психолога.

Ніяким чином не знижуючи значущості механізмів ціннісної рефлексії, інтеріоризації та ідентифікації, вважаємо за необхідне відмітити, що в процесі професійної підготовки, механізм ціннісної саморегуляції майбутнього психолога, на нашу думку, супроводжується найвищим рівнем усвідомленості, цілеспрямованості й відповідальності студента-психолога. Він активізується на завершальних етапах професійного навчання. І як писав І.Д.Бех [49], заглиблює студента в унікальну ситуацію, в якій майбутній психолог має свідомо приймати рішення щодо морально-ціннісного структурування своєї поведінки. Студент-психолог потрапляє у ситуацію необмеженої, безумовної довіри до нього з боку інших, віри в його потенційні можливості з боку викладачів, що, безперечно, позначається на його вірі в себе, як фахівця спроможного допомагати іншим. Від рівня впевненості особистості у істинності своїх ціннісних орієнтацій, на нашу думку, залежить рівень довіри, з яким будуть ставитись клієнти до діяльності психолога під час консультацій чи тренінгів.

З вище зазначеного випливає, що в ході ціннісної саморегуляції, а саме, вибудовування системи уявлень особистості про відповідність соціально-психологічним очікуванням, формування рівня домагань у професії, визначення критеріїв власної професійної успішності та ін., майбутній психолог визначається в мірі особистісної відповідальності за власне професійне зростання та життєдіяльність загалом. Оволодіваючи ціннісною саморегуляцією, майбутній фахівець, як активний творець свого бажаного

професійного майбутнього, чітко вибудовує аксіологічні перспективи, усвідомлює структуру бажаного професійного Я-образу, визначає рівень своїх потенційних можливостей, які, на його думку, будуть необхідними для розв'язання професійних завдань, вплітає в структуру особистісних цінностей прийнятні для себе цінності фахового ментального середовища, а також намічає межі своєї професійної самореалізації, як ціннісної орієнтації у визначенні мети професійної діяльності.

Функціональність механізму ціннісної саморегуляції майбутнього психолога призводить до прикінцевого утвердження домінантного, значущого, первинного і вторинного у системі особистісних, професійних та соціальних цінностей, свідомої інтеграції реального й ідеального професійного «Я-образу» майбутньої діяльності. Причому, на цьому етапі, домінантність цінностей задається не суспільством чи вимогами професії, а визначається виключно студентом, на основі врахування особистісних інтересів, індивідуальних відмінностей, переконань і особливостей професійної спеціалізації. Таким чином, механізм саморегуляції системи особистісно, професійно та соціально значущого визначає міру цілеспрямованого заглиблення та включення майбутнього психолога у процес професійної підготовки, а, отже, і міру відповідальності перед самим собою за той рівень професійних знань, з яким він долучиться до реалізації професійної діяльності.

Варто також звернути увагу на думку В.І.Моросанової [284], яка стверджувала, що на високому рівні особистісної саморегуляції спостерігається нівелювання впливу характеру і темпераменту на індивідуальний стиль виконання діяльності. Це наводить на думку про те, що наявність реального професійного «Я-образу», синергія особистісних, професійних та соціальних цінностей, аксіоідентичність, узгодження потреб, рівня домагань і потенційних професійних можливостей майбутнього психолога породжує у нього високий рівень емоційного особистісного вдоволення, коли він спроможний поступитися задоволенням індивідуальних потреб та, навіть, вдатися до зміни

певних рис характеру, задля досягнення професійності у бажаній діяльності практичного психолога.

Оскільки ціннісна саморегуляція створює єдину, довготривалу й стійку спрямованість активності особистості в обраних нею видах діяльності (за Н.Л.Худяковою), то значущість цього механізму визначається ще й необхідністю здійснення студентом-психологом вибору професійної спеціалізації психолога-консультанта чи психолога-тренера. За нашим переконанням, у цьому виборі механізм ціннісної саморегуляції відіграє ключову роль, оскільки план побудови свого омріяного професійного майбутнього та самоконтроль виконання програми дій, насамперед, залежить від ціннісного ставлення та осмислення студентом себе в єдності саме з тим чи іншим видом фаховості – консультуванням чи тренерством.

В узагальненому розумінні активізація психологічних механізмів в процесі реалізації психотехнологій підготовки майбутнього психолога та розвитку його інтеграла професійної цінності має наступний алгоритм: за допомогою *ціннісно-особистісної рефлексії* майбутній психолог вдається до переосмислення і визначення для себе значущості й самовартісності того, що набуто в процесі життєтворчості та того, що в перспективі має визначати успішність його особистісного, професійного і соціального самовдосконалення. Цей механізм визначає динаміку трансляції від особистісних якостей до особистісних цінностей. У відповідності із засобами і техніками, які реалізуються в ході впровадження психотехнологій, об'єктами особистісної рефлексії виступають ціннісні орієнтації та особистісні, професійні й соціальні цінності майбутнього фахівця, що сприяє внутрішнім перетворенням ціннісної самосвідомості таким чином, що ціннісні орієнтації трансформуються в особистісні, професійні чи соціальні якості, а надалі в особистісні, професійні чи соціальні цінності. Зазначені цінності в процесі певних трансформацій досягають рівня ускладненого особистісного утворення з широким змістовим наповненням і транслуються в інтеграл професійної цінності. Рядоположно актуалізується *механізм ціннісно-професійної рефлексії та інтеріоризації*, який

дозволяє виокремити професійні орієнтири, транслювати їх до професійних якостей і надалі до професійних цінностей. До них долучається *механізм ціннісно-соціальної рефлексії та інтеріоризації*, який виокремлює соціальні орієнтири, транслює їх до соціальних якостей і надалі до соціальних цінностей в системі «Я-Інший». Пізніше активується *механізм ціннісної ідентифікації*, що дозволяє майбутньому спеціалісту визначити себе як психолога, переконатись щодо відповідності власних компетенцій певній спеціалізації («Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог» тощо) та ідентифікувати себе з тим, кому потрібна психологічна допомога і підтримка. Насамкінець *механізм ціннісної саморегуляції* надає можливість майбутньому фахівцю чітко усвідомити і осмислити для самого себе спеціальність психолога як аутоцінність, визнати для себе певну спеціалізацію як профцінність та відобразити особистісний простір суб'єкта майбутньої професійної діяльності й визнати Іншого як афіляційність.

2.5. Аксіологічна сутність інтеграла професійної цінності майбутнього психолога

Оволодіваючи професією психолога, особистість, як стверджував Г.Гадамер, має віднайти свій простір свободи і навчитися в ньому рухатися [541]. Такі можливості, за нашим переконанням, може забезпечити ціннісно орієнтована система професійної підготовки майбутніх психологів. Адже свобода саморозвитку і самовдосконалення особистості криється у розумінні свого призначення, усвідомленні ідеалів та перспектив власної особистісної цінності як фахового психолога для оточуючих. Водночас змінюючи якісну сторону життя Іншого, психолог, в першу чергу, має вміти наповнювати ціннісним змістом власне життя й знаходити в цінностях джерела саморуху і професійного зростання. У цьому сенсі ціннісно-особистісна методологія професійної підготовки майбутніх психологів дозволяє конкретизувати зміст

психолого-педагогічних умов та алгоритму психологічних технологій оволодіння професійними знаннями студентами-психологами, з метою підготовки їх як фахівців нового гатунку, яким властиве ціннісне ставлення до особистості Іншого, активна фахова позиція та усвідомлення значущості професії й життя загалом. Процес формування професійних цінностей варто розглядати як міжпредметний аксіологічний базис гуманітарного, природничого і професійно-практичного циклів підготовки майбутніх психологів у ВНЗ. Стрижнем такого аксіологічного базису має стати інтеграл професійної цінності психолога, як результат реалізації психотехнологій, спрямованих на розкриття аксіологічного та мотиваційного потенціалів студентів-психологів, визначення рівня синергійності їхніх особистісних, професійних та соціальних цінностей, з метою подальшої їх трансформації у смисложиттєві орієнтири майбутніх фахівців.

Якщо, оволодіваючи теоретичними знаннями, засвоюючи певну кількість інформації, накопичуючи її на знаньовому рівні, студент може залишитись до неї байдужим, то інформація, яка торкається його аксіологічної сфери не буде поза увагою, оскільки вона зачіпає глибинні структури ціннісної самосвідомості, активізуючи при цьому ряд психологічних механізмів. Цікавий, особистісно зорієнтований матеріал викликає у молодій людини інтерес та внутрішні дискусії, породжує бажання самостійного пошуку відповідей, дає можливість замислитись над проблемою і систематизувати власні переконання, наміри й очікування від професії. Це одна із форм аксіологічної активності самосвідомості майбутнього психолога. В такий спосіб навчальний матеріал набуває для майбутнього психолога ціннісно-особистісної значущості, точніше, відбувається прогресивне переструктурування системи особистісних цінностей та з'являються нові професійні ціннісні орієнтації, які, утворивши певну систему, сприяють інтеріоризації нормативно заданих професійних цінностей та появі варіативних форм професійних уявлень, на основі чого й вибудовується аксіологічна перспектива фахового становлення студента-психолога та його професійності в цілому. Це може означати, що отримані

знання у формі ціннісних орієнтацій спочатку набувають ознак особистісної усвідомленості та значущих ціннісних мотиваційних переконань, й у подальшому трансформуються у професійні цінності.

Скоріш за все нам зауважать, що для формування професійних цінностей психолог-початківець має заглибитись у ментальне середовище професії і тривалий час йому необхідно займатися практикою. На це можна стверджувати, що студенти з таким рівнем підготовки, перефразовуючи В.Е.Франкла [459], в процесі навчання не сформували для себе «ідейної заданості» професії, не мали можливості сформувати власний інтеграл професійної цінності. В результаті оволодіння знаннями у ВНЗ, на час отримання диплому, в їхній професійній аксіосфері домінували лише ціннісні орієнтації, які не можуть забезпечити повноцінної аксіоідентичності, чітких професійних установок та переконань. На жаль, дотепер більшість систем професійної підготовки психологів по завершенню навчального курсу залишають їх ніби на роздоріжжі, коли домінантними складовими професійної аксіосфери є ціннісні орієнтації, які, за визначенням В.А.Ядова [515], є лише інтелектуальними аспектами свідомості й не завжди стають мотивами поведінки та реальними діями у професії. Безперечно, ціннісні орієнтації створюють аксіологічний потенціал особистості, але поряд з професійним профілем психолога, вони з подібним успіхом можуть скласти основу професійних цінностей будь-якого іншого фахового напрямку, який обере особистість після отримання диплома про вищу освіту. Що й пояснює, на нашу думку, значний відсоток відтоку людей із професії. А ті, хто прагне залишитись у психологічній діяльності, змушені продовжувати навчання на додаткових курсах, освітніх програмах, тренінгах тощо, з метою віднайдення «професійної опори» та впевненості у власній професійній компетентності. Натомість аксіологічно спрямована професійна підготовка майбутніх психологів суттєво прискорює час їхнього фахового становлення, оскільки ще на етапі усвідомлення професійних цінностей надається можливість визначитись із правильністю здійсненого професійного вибору. Професійні цінності визначають точку зору й зміст професійної

активності майбутнього фахівця у сфері вирішення психологічних проблем людини, схилиючи таким чином студента-психолога до вибору методологічного напрямку практичної діяльності, зокрема: психоаналізу, гештальтизму, біхевіоризму, позитивізму, когнітивізму, гуманістичної психології тощо. Водночас система професійних цінностей творить образ Я майбутнього психолога, за допомогою якого фахівець немовби презентує себе соціуму, пред'являючи оточуючим власну точку зору, оцінку ситуації й особливості ціннісного ставлення до Іншого.

У викладах, наведених нами раніше, зазначалось про те, що система особистісних цінностей майбутнього психолога переплітається із системою професійних цінностей, на основі чого виникає сукупність професійних ціннісних орієнтацій. Разом з цим, на наше переконання, не варто залишати поза увагою сферу соціальних цінностей, оскільки, і особистість, і соціальні групи, на які спрямовується психологічний вплив фахівця, виступають ключовими об'єктами професійної діяльності психолога. Та й сам майбутній психолог не може перебувати поза суспільством, а, навпаки, є частиною цього соціуму й активним учасником усіх його процесів. Досить влучно, на наш погляд, про вагомість для психолога стосунків з оточуючими висловився А.Адлер. Вчений стверджував, що будь-яка цінність людини визначається її ставленням до ближнього й тією мірою праці, на основі якої здійснюється «внесок» людини в Іншого. В процесі такої діяльності люди стають цінними один для одного, створюючи взаємозв'язки в навколишньому оточенні, які інтегрують суспільство, творячи його цілісність [6].

Первинне ознайомлення з професійною діяльністю психолога породжує в особистості певні «асоціативні зв'язки» з професією. В процесі професійної підготовки початкові «асоціативні зв'язки» підкріплюються, набуваючи виду ціннісних орієнтацій, які спрямовують поведінкові дії й сприяють появі нових форм активності. Зокрема, за посередництва ціннісних орієнтацій особистість починає впливати сама на себе, перевіряючи на практиці правильність власної поведінки. Ціннісні орієнтації, які отримали соціальне схвалення,

підкріплюються, стають вмотивованими формами поведінки на рівнях цінності розуміння, пізнання, дієвості, створюють систему особистісно значущих смислів. Сформувавши певне уявлення про професійну діяльність психолога, студент інтуїтивно намагається «внести» в структуру особистісних цінностей необхідні, як на його думку, професійні цінності, обираючи їх із «мережева» ціннісних орієнтацій. Такий інтуїтивний пошук відбувається не лише у професійній сфері. В першу чергу, він торкається особистості, її минулого досвіду, світосприйняття, перспективних планів майбутнього тощо. Спочатку це призводить до емоційно-ціннісного хаосу, який переростає у кризу, що виявляється у сумнівах правильності професійного вибору, впевненості у власних силах, необхідності продовження навчання і пошуку відповіді на питання «для чого мені це потрібно?» тощо. Саме в такі біфуркаційні моменти професійного становлення для майбутнього психолога надзвичайно важлива стороння підтримка, розуміння й віра викладачів, практичних психологів, психологів-консультантів. Адже відомо, що коли людина займається якоюсь діяльністю, для неї надзвичайно вагомим є соціальна реакція на її дії й, особливо, значущих для неї особистостей. Криза має завершуватись визначенням, а саме, відкиданням зайвого і вибором найголовнішого вектору подальшого формування професійної аксіосфери. З цього моменту розпочинається формування у майбутнього психолога інтеграла професійної цінності. Підсвідомо особистість виокремлює певну кількість ціннісних орієнтацій, котрі нею емоційно проживаються й енергітизуються. Підсилюючись мотиваційно, вони набувають більшої значущості відносно інших, розвивається особистісна усвідомленість їх корисності й таким чином поступово «притягуються», інтеріоризуються професійні цінності в особистісну аксіосферу майбутнього психолога. При цьому розвиток цінностей відбувається не лінійно, а гетерохронно, з властивими кожній особистості індивідуальними відмінностями. В схемі цього процесу ми виокремлюємо три аксіосфери особистісних, професійних та соціальних цінностей, які наповнюються ціннісними орієнтаціями розуміння (R), пізнання (P) та дієвості (D).

Свого часу Н.І.Непомнящою [296] було виділено три аксіологічні плани цінності особистості, які сприяють максимальній реалізації її спроможностей та здібностей. До основних ціннісних планів вчена відносила цінність діяльності, ставлення та пізнання. Така побудова особистісної аксіосфери майбутнього психолога нам уявляється дещо в уточненому й розширеному варіанті. Так, на всіх п'яти етапах професійної підготовки майбутнього психолога в його трьох аксіосферах, – особистісній, професійній та соціальній відбувається формування цінностей, які утверджуються за допомогою цінності в категоріях розуміння, пізнання та дієвості. У вище визначеному контексті цінність ми розуміємо як особистісну усвідомленість студентом значущості цінності та ціннісної орієнтації стосовно власної особистості, професійної діяльності та Іншого як суб'єкта професійних взаємодій.

Керуючись положенням К.О.Абульханової-Славської, Б.І.Додонова, С.Л.Рубінштейна та ін. [3; 22; 56; 376] про те, що сприйняття й інтеріоризація особистістю нормативно заданих цінностей у власний аксіологічний план не здійснюється лише на когнітивному рівні самосвідомості, а обов'язково передбачає активну участь емоцій, де емоції, за твердженням К.О.Абульханової-Славської, визначають реальність прийняття цінності, а не лише її розуміння, ми припускаємо, що: 1) *цінність розуміння* особистісних, професійних та соціальних цінностей супроводжується емоційними процесами студента-психолога й визначає його *ставлення* до себе, професії та Іншого; 2) *цінність пізнання* особистісних, професійних та соціальних цінностей супроводжується когнітивними процесами, які, активізуючись в ситуації протиріч і недостатності інформації, визначають міру *прийняття* студентом-психологом себе, професії та Іншого; 3) *цінність дієвості* стосовно особистісних, професійних та соціальних цінностей супроводжується поведінково-вольовими процесами студента-психолога при наявності бажання щось змінити й окреслює міру *визнання* себе, професії та Іншого.

Ціннісні орієнтації майбутнього психолога виступають передумовою формування цінностей. На рівні ціннісної самосвідомості вони відображають цінності, виступаючи нестійкою, суб'єктивною, поведінково-оцінною диспозицією особистості, яка виявляється в готовності діяти певним чином. А усвідомлення студентом особистісної значущості (цінності) ціннісних орієнтацій відбувається в процесі їхнього розуміння й емоційного проживання (ставлення), когнітивного аналізу (прийняття) та дієвості (визнання) в реальній дійсності. Набуття цінності трансформує ціннісну орієнтацію через якість, або їх сукупність у ранг цінностей.

Схематично цей процес трансформації конструктів ціннісної самосвідомості майбутнього психолога можна презентувати наступним чином



Рис. 2.5.1. Схема трансформації ціннісних орієнтацій у цінності майбутнього психолога

Розглянемо детальніше вищезначений процес формування аксіосфери майбутнього психолога. На перших трьох етапах професійної підготовки формуються ціннісні орієнтації розуміння, пізнання та дієвості. А на третьому – четвертому етапах окремі ціннісні орієнтації набувають певної завершеності й сформувавшись як якості утверджуються у категорії особистісних (аутоцінність), професійних (профцінність) і соціальних (афіляційність) цінностей. Сукупність цих цінностей, як стійких особистісних утворень, створює інтеграл професійної цінності майбутнього психолога. При цьому, ми передбачаємо, що ціннісні орієнтації перебувають у стані глибоких трансформацій на перших трьох етапах, а цінності – на двох наступних. І ціннісні орієнтації, і, безпосередньо, цінності мають не послідовний характер розвитку, а пов'язані з індивідуальними відмінностями

особистості в процесі творення, оскільки суб'єктивно узалежені від її світогляду. За висловом Р.Фрондізі [533], – вони не існують у вакуумі. Вони виникають і змінюються в залежності від стану особистості, її потреб, потенційних можливостей і ґрунтуються на її минулому досвіді.

Таким чином, на першому етапі професійної підготовки увага майбутнього психолога більшою мірою має концентруватись на проблемах власної особистості, на другому – варто спрямовувати пізнавальну активність студентів-психологів у бік ознайомлення зі специфікою професійної діяльності й вибору спеціалізації, що сприяє локалізації їх здібностей на оволодінні професійними компетенціями чи то психолога-консультанта, психолога-тренера чи соціального психолога тощо, на третьому – майбутньому фахівцю варто орієнтуватись на пізнанні Іншого та утвердженні системи соціальних цінностей. На четвертому етапі професійної підготовки простежується узагальнене усвідомлення фахових можливостей, перспективних професійних планів, спроможності задоволення особистісних потреб й досягнення життєвого успіху загалом. Симультанно цим процесам у майбутнього психолога відбуваються трансформації його особистісної, професійної та соціальної аксіосфер ціннісної самосвідомості. На п'ятому етапі майбутній психолог викристалізовує домінантні цінності особистісної, професійної та соціальної аксіосфер, визначаючи для себе аутоцінність, профцінність та афіляційність майбутньої професійної діяльності.

На кожному із зазначених етапів, у всіх трьох аксіосферах виникає множинна сукупність ціннісних орієнтацій, оскільки контекст теоретико-практичного інформаційного поля професії включений у спеціально розроблені психотехнології та психотехніки, які спрацьовують за прикладом своєрідного тригера-фільтра, котрий перевіряє прийнятність/неприйнятність інформації, що може породжувати у майбутніх фахівців бажання, стремління, або навпаки, заперечення, невизнання. Як виявилось, ціннісні орієнтації стосовно обраного професійного шляху можуть бути певний час амбівалентними. Разом з цим упродовж процесу оволодіння майбутніми спеціалістами знаннями із

сукупності їх професійних цінностей виокремлюються стійкі ціннісні орієнтації розуміння, пізнання та дієвості, які на наступних етапах професійної підготовки повторюються, закріплюються, емоційно переживаються, мотиваційно підсилюються і в подальшому визначають зміст професійного Я-образу майбутнього психолога та стиль його фахової дієвості. Такі домінантні ціннісні орієнтації, набуваючи ціннісності, стають особистісними та професійними цінностями студента й за нашим припущенням створюють основу його інтеграла професійної цінності. На рис. 2.5.2 нами презентовано модель формування ціннісних орієнтацій та цінностей майбутнього психолога відносно етапів його професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Як видно з аксіологічної моделі становлення інтеграла професійної цінності *на першому етапі усвідомлення особистісних цінностей* (на когнітивному рівні самосвідомості та світосприйняття майбутнього психолога) з'являються інші, відмінні від існуючих, уявлення про себе. Порівняння студентом себе з Іншим, власних можливостей та життєвих установок призводить до виникнення нових позицій та переконань. З'являються нові образи для наслідування, як у суспільній, так і професійній сферах. Можливо, вперше актуалізується губристична мотивація студента, яка змушує його замислюватися над своїм рівнем домагань стосовно майбутнього, - «чого я прагну?», «яким я себе бачу?», «чи вистачить у мене сил?» тощо. На фоні ціннісного розуміння виникає бажання особистісних змін та прагнення до самовдосконалення. Ознайомлення з психологічною літературою стимулює до пошуку відповідних психологічних ознак, властивостей чи характеристик у власній особистості.

Студенти-психологи намагаються продіагностувати якомога більше себе й оточуючих. Така активна діяльність породжує ще більше запитань, які на певний час залишаються без відповіді. На основі переоцінки власних спроможностей у пізнанні нового та активності особистісних процесів виникають ціннісні орієнтації, які на той час складають актуальний Я-образ студента-психолога. Разом з цим в процесі ціннісної саморефлексії змінюється

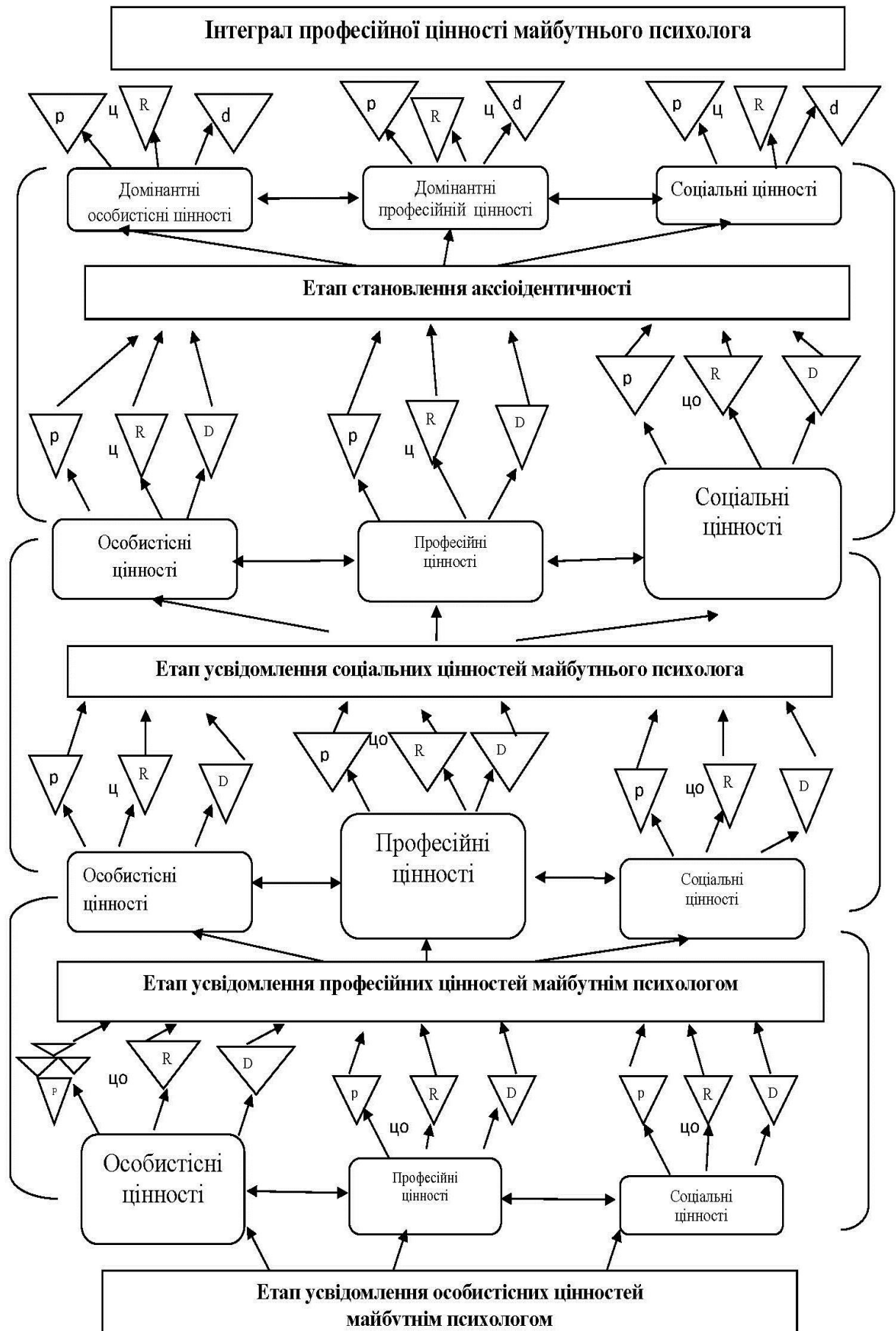


Рис. 2.5.2. Модель становлення інтеграла професійної цінності майбутнього психолога

оцінка власної особистості, яка може коливатися від негативної до позитивної, від захоплення до розчарування. Водночас прагнення студента віднайти у соціумі образи для наслідування та ідентифікації стимулює до саморозвитку нових характеристик, умінь, властивостей, переоцінки себе й Інших, а отже, особистісна аксіосфера збагачується новими ціннісними орієнтаціями.

У професійній аксіосфері ознайомлення з фахом відбувається через призму самопізнання. Для першокурсників ще не характерне сприйняття професійної інформації з точки зору її значущості й корисності для майбутньої професії. Накопичення інформації відбувається на теоретичному рівні. Поступово зникають уявлення про психологічну діяльність як щось легке й ігрове, яке виникло в результаті попереднього досвіду спілкування з психологами. Структуруються професійні ціннісні орієнтації розуміння психології як професії та початкове знайомство з ментальним фаховим середовищем. Варто відмітити, що поява професійних ціннісних орієнтацій на ґрунті самоінтересу притаманна не лише студентам-першокурсникам стаціонарного відділення освіти, а навіть студентам, які отримують другу вищу освіту.

Менш активне формування ціннісних орієнтацій у майбутніх психологів простежується у соціальній аксіосфері. Де також проходить інформаційне накопичення матеріалу стосовно соціуму, окремих індивідів, представників ментального професійного середовища та класичної психологічної науки. Саме цінності розуміння і пізнання Іншого перебувають на рівні інтересу, порівняння із власною особистістю. Разом з цим, соціальні ціннісні орієнтації побічно розширюють світогляд, спрямовують особистість до пошуку смислу буття і значущості власної соціально-професійної ролі у вирі життя й розвитку соціуму. Стосовно ціннісних орієнтацій дієвості, то на цьому етапі вони активуються також тільки на особистісному рівні. У студента-психолога виникає бажання до змін, але ще недостатньо розуміння, яким саме чином

можна їх досягнути. На рівні професійної та соціальної аксіосфер ціннісні орієнтації дієвості залишаються в потенційному стані.

На другому етапі усвідомлення майбутнім психологом цінностей професії домінантності у формуванні набувають цінності розуміння, пізнання, та дієвості у професійній аксіосфері.

У фаховій сфері когнітивне заглиблення студентів у професійний матеріал стимулює у них появу ціннісних орієнтацій професійного розуміння та пізнання. Студент розкриває для себе специфіку професійної діяльності психолога, цікавиться його професійними якостями й запитам суспільства. На основі синергії особистісних і нормативно заданих професійних цінностей виникають професійні ціннісні орієнтації. У студента-психолога вперше з'являється ставлення до себе як майбутнього психолога. І на цьому етапі цінність дії має реалізуватись у самостійному проходженні психологічних консультацій і тренінгів з метою віднайдення відповідей на питання, які виникли на попередньому етапі усвідомлення структури особистісної аксіосфери. А також студенту-психологу необхідно обрати найбільш ефективний і зручний для себе спосіб надання психологічної допомоги Іншому, точніше, психологічне консультування, тренінг, реабілітація, соціальне моделювання тощо.

На цьому етапі професійної підготовки сукупність особистісних ціннісних орієнтацій студента-психолога відходить дещо на другий план. І саме тоді починають викристалізовуватися ті ціннісні орієнтації особистісного розуміння, пізнання себе та ціннісні орієнтації дієвості стосовно себе, які трансформуються в особистісні цінності майбутнього психолога.

Натомість ціннісні орієнтації пізнання оточуючих, ставлення до оточуючих і ціннісні орієнтації дієвості стосовно оточуючих як об'єктів професії перебувають у студентів-психологів у активованому стані. Завдяки відвідуванню ними професійних психологічних консультацій та тренінгів, проходженню пасивних практик вони заглиблюються у ментальне професійне

середовище. В цьому процесі у них формується ціннісне ставлення й оцінка соціуму, оточуючих і, в першу чергу, себе як представника фаху. Майбутній психолог через активно-пасивний контакт з Іншими оцінює свої можливості у наданні психологічної допомоги, водночас вирішуючи для себе питання значущості цієї діяльності, наявності бажання надавати допомогу Іншому і можливість продовжувати навчання в обраному професійному напрямку.

На третьому етапі усвідомлення соціальних цінностей є певною мірою визначальним, оскільки від успішності їхнього формування у подальшому залежить ціннісне ставлення майбутнього фахівців до професії, оцінка студентом-психологом себе як спеціаліста, спроможного допомогти Іншому, наявність бажання допомагати Іншим й прагнення активного самовдосконалення та самореалізації як кваліфікованого психолога. Усвідомлення соціальних цінностей, точніше, надання особистісної значущості тому, що важливе для Іншого відбувається на основі порівняння себе з Іншим та вибору того, що на цей час відповідає уподобанням, переконанням і потребам. Адже саме через ціннісне розуміння й пізнання майбутнім психологом особистості Іншого він краще пізнає себе. Через міру особистісної і професійної активності стосовно Іншого він усвідомлює власну цінність і як особистості, і як професіонала. На цьому етапі активізується губристична мотивація, яка стимулює майбутнього психолога до вироблення самоповаги до себе як фахівця допомагаючої професії, впевненості у собі, прагнення до досконалості, досягнення свого ідеального професійного Я-образу та підвищення рівня самооцінки власних можливостей, здібностей, компетенцій тощо.

На четвертому етапі становлення аксіоідентичності на основі синергії відбувається співвіднесення та взаємопосилення особистісних, професійних і соціальних цінностей майбутнього психолога. Головне питання цього етапу професійної підготовки для студента полягає у визначенні особистісної, професійної та соціальної ціннісної ідентичностей. Особистість вдається до

переоцінки раніше усвідомлених особистісних і професійних позицій, з точки зору їх соціальної значущості. У такий спосіб особистісні й професійні цінності підпадають під рефлексію та переоцінку вартісності не лише для себе, а й для Іншого, набуваючи нових відтінків у визначенні себе як фахівця, спроможного в процесі виконання певного професійного функціоналу (консультування, тренінг, соціальне моделювання тощо) бути ефективним для оточуючих.

На п'ятому етапі становлення домінантних цінностей цінності особистісної, професійної та соціальної аксіосфер перебувають у процесі відносної статичності. Майбутній фахівець набуває переконаності та вмотивованості відносно окремих, більш стійких ціннісних орієнтацій. У нього з'являється чітке усвідомлення своїх можливостей і амбітних планів, а професійна діяльність оцінюється з точки зору задоволення власних потреб і можливостей допомоги Іншому. На рівні ціннісної самосвідомості простежується домінантність окремих цінностей, які визначають інтеграл професійної цінності й характеризують студента-психолога як майбутнього фахівця, зокрема: в особистісній аксіосфері це виявляється у ціннісному розумінні себе як фахівця та оцінці того, чим я можу допомогти тим, хто потребує психологічної підтримки – аутоціннісність «Я-психолог»; у професійній аксіосфері визначається цінність професії для суспільства і для майбутнього психолога, а також цінності його професійних компетенцій, які відповідають певній спеціалізації, як-от: психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога та ін. – профціннісність «Я-тренер», «Я-консультант», «Я-соціальний психолог» та ін.; у соціальній аксіосфері цінності відтворюються завдяки ціннісному розумінню майбутнього психолога особистості Іншого як безумовної цінності, безоцінного прийняття й бажання допомогти Іншому – афіліаційнісність «Я-Інший, Інший - Я».

У таблиці 2.5.1 узагальнено представлено структуру розвитку інтеграла професійної цінності з врахуванням компонентів розуміння, пізнання та

дієвості як складових особистісної, професійної та соціальної аксіосфер ціннісної самосвідомості майбутнього психолога.

Таблиця 2.5.1.

**Змістова сутність аксіосфер як компонентів
інтеграла професійної цінності майбутнього психолога**

Аксіосфера / цінність	Розуміння (R)	Пізнання (P)	Дієвості (D)	АКСІОЦЕНТИЧНІСТЬ	Інтеграл професійної цінності
Особистісна	розуміння особистісних цінностей	прийняття особистісних цінностей	визнання особистісних цінностей		Аутоцінність «Я-психолог»
Професійна	розуміння професійних цінностей	прийняття професійних цінностей	визнання професійних цінностей		Профцінність «Я-консультант» «Я-тренер» «Я-соціальний психолог» тощо
Соціальна	розуміння соціальних цінностей та Іншого	прийняття соціальних цінностей та Іншого	визнання соціальних цінностей та Іншого		Афіляцінність «Я-Інший, Інший-Я»

Таким чином, формування доміантних цінностей ІПЦ майбутнього психолога відбувається на основі синергії ціннісних орієнтацій особистісної, професійної та соціальної аксіосфер майбутнього психолога: в особистісній аксіосфері доміантною є цінність «Я-психолог» як аутоцінність, у професійній аксіосфері відповідно до спеціалізації доміантною стає цінність «Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог» як профцінність, в соціальній аксіосфері доміантною стає цінність «Я-Інший, Інший-Я» як афіляцінність. Зазначені цінності складні за своїм утворенням, оскільки об'єднують декілька ціннісних орієнтацій. Рівень розвитку кожної ціннісної орієнтації створює відтінок індивідуальних відмінностей інтеграла професійної цінності майбутнього психолога. Поєднання ціннісних орієнтацій у доміантних цінностях особистості унікальне і неповторне. При відсутності цілеспрямованого керівництва процесом формування доміантних цінностей, кількість варіантів інтеграла професійної цінності буде дорівнювати кількості

студентів-психологів. Водночас та цінність, якій майбутній психолог надаватиме найбільшій значущості, визначатиме його професійну спрямованість: особистісну (на себе), професійну (на професію), соціальну (на Іншого). Тому одним із центральних завдань психологічних технологій підготовки майбутнього психолога до професійної діяльності є цілеспрямований розвиток тих цінностей, які забезпечують формування домінантних цінностей інтеграл професійної цінності.

Звичайно, що нами представлена ідеальна модель формування інтеграла професійної цінності майбутнього психолога, в якій кожна аксіосфера в своєму розвитку має бути рівноцінною відносно двох інших. Разом з тим можливі варіанти, коли студент-психолог «застряє» на рівні особистісної аксіосфери. Всю необхідну інформацію він починає засвоювати виключно через призму корисності для себе, заглиблюється у дослідження власної життєвої ситуації. Такі студенти зазвичай приходять у професію з метою «розібратися» у своїх внутрішніх проблемах. За результатами тривалого спостереження за фаховим становленням таких студентів можна стверджувати, що особисті питання їм, можливо, і вдається вирішити, але стати висококваліфікованими психологами навряд. Оскільки працюючи з Іншими, вони продовжують рефлексувати й аналізувати їхні проблеми з точки зору власних негараздів, надаючи поради, покладаючись на власний життєвий, а не професійний досвід. Вони не схильні до професійного зростання, тому, що так і не стали спроможними вирішити особистісні питання. Згодом такі психологи вдаються до містики, астрології, релігії, стаючи фахівцями «широкого профілю».

Обмеження у професійній аксіосфері психолога можуть призвести до еkleктизму в процесі надання психологічної допомоги Іншим. Такі психологи «беруться за все», – за тренінги, за консультування, за реабілітацію, терапію, а також за проблеми із будь-якої сфери життєдіяльності, – сімейного консультування, психосоматики, політичних PR-технологій тощо. Їм не властиве усвідомлення професійної цінності себе як психолога, а особистість Іншого оцінюється з точки зору її проблемності й платоспроможності.

Можливі й більш деталізовані комбінації формування інтеграла професійної цінності майбутнього психолога, як-от: 1) висока цінність пізнання як себе, так і професії, але несформована цінність дієвості, точніше, психолог може добре володіти теоретичною інформацією, але у сфері практичної допомоги «переживає» професійну некомпетентність, відчуває страх і невпевненість; 2) наявність високої цінності дієвості при несформованій цінності Іншого, призводить до непрофесійного надання допомоги; 3) надання вартісності професійним та соціальним цінностям без усвідомлення структури особистісних цінностей породжує безпідставний альтруїзм, швидке професійне вигорання та, зрештою, знецінення себе як фахівця тощо.

Таким чином, аксіологічно спрямована професійна підготовка майбутнього психолога має орієнтуватися на сутність та зміст його інтеграла професійної цінності, розвивати його складові (особистісна, професійна, соціальна аксіосфери) та структурні компоненти, такі як, розуміння, пізнання, дієвість, враховуючи поетапність їх формування. Зокрема: на першому, другому і третьому етапах професійної підготовки оформлюються цінності розуміння (осмислення, емоційне проживання, інтеріоризація); на другому, третьому та четвертому етапах – цінності пізнання (пізнання, усвідомлення та ідентичність); на третьому, четвертому й п'ятому етапах – домінують цінності дієвості (трансформація та саморегуляція), що виявляються у розвитку ціннісного визнання Іншого, професії та власного професійного Я-образу через призму ціннісного ставлення, прийняття та визнання професійної діяльності та Іншого як суб'єкта цієї діяльності. За таких умов поетапного формування домінантних цінностей інтеграла майбутній психолог матиме можливість усвідомити професію як власне покликання, постійно прагнути до професійного зростання, самовдосконалюватись, набувати власного стилю у наданні психологічних консультацій чи проведенні тренінгів, зберігати особистісну самобутність, усвідомлювати професійні переваги й обмеження, дарувати благо оточуючим і собі.

2.6. Концептуальна модель психологічних технологій у фаховій підготовці майбутнього психолога у вищому навчальному закладі

Згідно висунутих нами методологічних положень, фахову діяльність майбутнього психолога варто розглядати як аксіологічну складову його життєдіяльності. Зважаючи на це, психологічні технології підготовки до професійної діяльності не можуть обмежуватися засвоєнням системи фундаментальних і прикладних знань. Прикінцевою метою їх втілення має стати розвиток інтеграла професійної цінності майбутнього психолога як головної умови його успішності, ефективності та компетентності у професійній діяльності.

Узагальнюючи теоретичні аспекти аксіопсихології та методології психотехнологій професійної підготовки майбутніх психологів варто зазначити, що головним суб'єктом психотехнічних впливів є особистість студента, готового до самопізнання, саморозвитку і пошуку шляхів власного професійного самоздійснення. Аксіологічна спрямованість технологій дозволяє в межах навчального процесу у вищому навчальному закладі створити умови для актуалізації особистісної самоцінності майбутнього психолога, розкриття його здібностей і потенційних можливостей, сприяти самовизначенню, професійному самоототожненню, здійсненню відповідального вмотивованого вибору майбутньої спеціалізації у відповідності до власних ціннісно-сміслових орієнтирів, переконань, спроможностей, характерологічних властивостей та індивідуальних відмінностей і реалізувати потребу особистісно-професійної самореалізації.

Основними завданнями аксіологічно орієнтованих психологічних технологій підготовки майбутнього психолога є наступні:

- створення психолого-педагогічних умов формування світогляду майбутнього психолога з точки зору ціннісно-орієнтованих особистісних і професійних позицій, що конкретизуватиме і спрямовуватиме його навчальні

дії у процесі фахової підготовки і слугуватиме орієнтиром в подальшій самостійній практиці на шляху самореалізації й досягнення професійної мети;

- забезпечення майбутньому психологу наступного: 1) різнобічного ознайомлення зі специфікою професійної діяльності; 2) актуалізації потреби в усвідомленні самоцінності власної особистості відповідно до ієрархії особистісних цінностей; 3) актуалізації потреби в усвідомленні нормативно заданих цінностей професійної діяльності; 4) актуалізації потреби до пошуку самоцінності як фахівця, яку задовольнити він може лише самостійно; 5) усвідомленого вибору професійної спеціалізації у відповідності до домінуючих особистісних цінностей та професійних і соціальних ціннісних орієнтацій; 6) цілеспрямованого довірливого і шанобливого ставлення викладачів до майбутніх психологів та їхнього професійного розвитку, а також побудови тісного взаємозв'язку між суб'єктами навчального процесу на основі позиції прийняття, конгруентності, довіри і взаємоповаги;

- сприяння майбутньому психологу в такому: 1) усвідомленні системи особистісних цінностей як стратегічного фактору подальшого особистісного, професійного і соціального розвитку; 2) усвідомленні значущості професійних ціннісних орієнтацій; 3) становленню професійних цінностей; 4) синергійності особистісних, професійних та соціальних цінностей та ціннісних орієнтацій; 5) максимальному заглибленні в аксіологічне поле та професійне ментальне середовище;

- заохочення викладачів до моніторингу розвитку індивідуальних здібностей та нахилів студентів з метою утвердження цінності їх особистості як психолога-професіонала та установленню довірливих взаємин і підтримки на шляху їх особистісної змінюваності;

- активізація психологічних механізмів ціннісно-особистісної рефлексії, ціннісно-професійної рефлексії, ціннісно-соціальної рефлексії, інтеріоризації, ціннісної ідентифікації та ціннісної саморегуляції студента-психолога;

- розвиток у майбутнього психолога: 1) аксіоідентичності та домінуючих цінностей інтеграла професійної цінності; 2) самостійності контролю й

відповідальності стосовно особистісної включеності в процес підготовки та підвищення рівня професійної освіченості;

- формування у майбутнього психолога: 1) світосприйняття та ментального професійного середовища на основі задоволення його потреби в оцінці власних бажань, переконань, спроможностей, здібностей, потенційних можливостей, а також перспективи самореалізації відносно професійного майбутнього; 2) ціннісного ставлення до професійної діяльності та суб'єктів цього процесу; 3) відповідального ставлення до людей, які потребують психологічної допомоги; 4) аксіологічних складових інтеграла професійної цінності майбутнього психолога у відповідності до спеціалізації психолога-консультанта, психолога-тренера чи соціального психолога; 5) часткових та кінцевої мети процесу професійної підготовки.

Оптимізація професійної підготовки майбутнього психолога, як ми вважаємо, має відбуватися на підставі втілення співвідносних, синергетичних й одночасно ієрархічно пов'язаних *психотехнологій*. Реалізація цих психотехнологій в процесі фахової підготовки майбутнього психолога пов'язана з врахуванням специфіки розвитку компонентів його ціннісної самосвідомості. Виокремлюється п'ять етапів вище визначеного процесу, на яких відбувається структурування якісних особистісних утворень в межах певних аксіосфер (особистісної, професійної, соціальної) майбутнього психолога. Управління розвитком цих утворень здійснюється в контексті п'яти (відповідно етапам) психотехнологій, алгоритм кожної з яких включає актуалізацію *розуміння, пізнання та дієвості* майбутнього психолога відносно якостей та цінностей в аксіосферах ціннісної самосвідомості. За нашим розумінням, спочатку алгоритм психотехнології професійної підготовки майбутнього психолога пов'язаний з підвищенням ефективності становлення певних особистісних утворень, що структуруються (коли особистісні якості досягають ускладнених форм – особистісних цінностей) в особистісній аксіосфері. Алгоритм наступної психотехнології пов'язаний з ефективністю розвитку професійних ціннісних орієнтацій, які ускладнюючись та

інтегруючись, трансформуються в професійні цінності й функціонують в професійній аксіосфері майбутнього спеціаліста. Зрештою, ціннісне ставлення до Іншого, як провідна детермінанта майбутньої професійної діяльності психолога, викристалізовує в структурі ціннісної самосвідомості соціальні орієнтири, які ускладнюючись, перетворюються в соціальні цінності його соціальної аксіосфери. Треба підкреслити, що зазначені аксіосфери мають прямий і зворотний зв'язок, при цьому кожна з них, посилюючи свій внутрішній потенціал, розповсюджується на вищі етапи становлення ціннісної самосвідомості. Водночас аксіосфери, які нові (професійна та соціальна) для майбутнього спеціаліста, залучаються до взаємозв'язку з попередньою (особистісна) і транслуються в такій синергії до інтегративного зв'язку, який визначає передбачуваний продуктивний результат. Таким чином, відмічається ускладнення компонентів ціннісної самосвідомості на кожному з етапів підготовки, що призводить в кінцевому результаті до більш глобалізованого й інтегрованого якісного утворення – інтеграла, який і буде визначати стійку переконаність майбутнього спеціаліста щодо особистісного вибору професії.

На *першому етапі* фахової підготовки реалізується *психотехнологія «Осмислення особистісних цінностей майбутнім психологом»*, що спрямована на розвиток самоствавлення, самоприйняття та самовизнання майбутнім спеціалістом тих особистісних якостей, якими він володіє спочатку професійного навчання. Фахова підготовка підвищує показники емоційно-ціннісного, когнітивного та мотиваційно-поведінкового рівнів ціннісної самосвідомості, які визначають критерії самооцінки майбутнім фахівцем власних утворень і досягнень відповідно вимогам майбутньої професійної діяльності та спроможностей до оволодіння основами професійних знань. На фоні цього актуалізується ціннісне самоствавлення, що дає можливість майбутньому психологу синергезувати процес власного *розуміння* особистісних якостей. Більш широке включення майбутнього фахівця в освітньо-професійну діяльність ВНЗ визначає процес подальшого *пізнання* цих якостей на підставі виявлення та прийняття як позитивних, так і негативних модальностей у його

«Я-образі». Актуалізація ціннісно-сислової рефлексії сприяє самоприйняттю цих особистісних якостей майбутнім психологом, котрі структурують його особистісний простір. Активізація *дієвості* відносно прийнятого спектру особистісних орієнтацій та якостей сприяє їх самовизнанню й диференціації того, що відповідає і не відповідає критеріям ідеального «Я-образу». В результаті осмислення майбутнім спеціалістом цінності окремих особистісних якостей, вони утверджуються в новій формі в епіцентрі реального «Я-образу». Співвідносячи їх з модальностями ідеального «Я-образу» майбутній фахівець утверджує їх цінність, трансформуючи таким чином в поле особистісної аксіосфери як власні особистісні цінності.

На *другому етапі* фахової підготовки реалізується *технологія «Осмислення професійних цінностей та здійснення особистісного вибору спеціалізації майбутнім психологом»*. В ході освітньо-професійної діяльності майбутнього спеціаліста у ВНЗ відбувається розвиток у нього *розуміння* значущості тих професійних орієнтацій, які відіграють суттєву роль в побудові майбутнього професійного шляху. Підвищується ефективність емоційно-ціннісного, когнітивного та мотиваційно-поведінкового рівнів аксіосвідомості майбутнього психолога, що визначає зростання конструктивності його ціннісного самоствавлення до професії. Розширення й ускладнення когнітивної інформації та посилення якісних показників мотивації до професії психолога надають можливість майбутньому фахівцю виокремити й вийти на рівень ціннісного *пізнання* цілого ряду професійних якостей. На цьому фоні відбувається самоприйняття професійних якостей, які структуруються в межах становлення ідеального професійного «Я-образу». Водночас розвиток *дієвості* на засадах навчально-практичної діяльності надає можливість майбутньому спеціалісту виокремити цінність професійних якостей і перенести їх в епіцентр реального професійного «Я-образу». Актуалізація в ціннісній самосвідомості професійних якостей майбутнього психолога, які притаманні лише йому, в процесі вправління в дієво-практичних завданнях призводить до їх інтеріоризації та самовизнання у вище визначеній аксіосфері як професійних

цінностей. Такі трансформації надають можливість майбутньому фахівцю здійснити особистісний вибір майбутньої спеціалізації відповідно з притаманними йому професійними цінностями.

На *третьому етапі* фахової підготовки реалізується **технологія «Осмислення соціальних цінностей майбутнім психологом»**. У результаті актуалізації в ціннісній самосвідомості майбутнього фахівця особистісних та професійних цінностей виникає тенденція до *розуміння* ним соціальних орієнтирів як таких, що причинно зумовлюють надання психологічної підтримки чи допомоги Іншому. Соціальна орієнтація на психологічну допомогу Іншому визначає ускладнення розвитку емоційно-ціннісного, когнітивного та мотиваційно-поведінкового рівнів ціннісної самосвідомості майбутнього психолога. Синергізований взаємозв'язок всіх зазначених конструктів цієї самосвідомості майбутнього фахівця визначає актуалізацію його ціннісного самоствавлення до тих соціальних орієнтирів, які модулюють допомогу і підтримку тим, хто її потребує. Оптимізований процес навчально-виховної діяльності у ВНЗ визначає розвиток ціннісного *пізнання* Іншого. В полі соціальної аксіосфери в результаті самоприйняття ті соціальні орієнтири, які усвідомлюються майбутнім спеціалістом як суттєві соціальні якості для майбутньої професійної діяльності, імплантуються в епіцентр ідеального професійного «Я-образу». В межах фахової підготовки посилюється цілеспрямована мотивація майбутнього психолога на активізацію *дієвості* стосовно Іншого, що забезпечує можливість самовизнання та трансформації соціальних якостей в реальний професійний «Я-образ» та їх консолідацію в соціальній аксіосфері як соціальних цінностей.

На *четвертому етапі* фахової підготовки реалізується **технологія «Розвитку аксіоідентичності майбутнього психолога»**. В процесі фахової підготовки посилюється зв'язок та синергія особистісних, професійних та соціальних цінностей всіх аксіосфер майбутнього психолога, що призводить до конструювання складного особистісного утворення – складової інтеграла професійної цінності – аксіоідентичності. В процесі навчання посилюється

професійна поінформованість майбутнього фахівця, що актуалізує алгоритми *розуміння та пізнання*, засобами реалізації яких якісно збагачуються емоційно-ціннісний, когнітивний та мотиваційно-поведінковий рівні його ціннісної самосвідомості. Таке ускладнення змісту аксіосвідомості інтенсифікує входження та ототожнення особистісних, професійних й соціальних цінностей з реальним професійним «Я-образом». Окреслені ідентифікаційні процеси дають можливість майбутньому спеціалісту утвердити в епіцентрі реального професійного «Я-образу» індивідуальне особистісно-сміслові утворення – особистісну ідентичність – «Я-психолог». Ускладнення змістового навантаження професійно-орієнтованих знань актуалізують ідентифікаційні процеси, пов'язані з професійними цінностями, що долучає до епіцентру професійного «Я-образу» професійну ідентичність диференційованого характеру, як-от: «Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог» та ін. Загалом в ході фахової підготовки відбувається активізація *дієвості* в межах спеціальності та спеціалізації, що визначає посилення тенденцій до виокремлення тих, з ким співпрацюватиме психолог в майбутній професійній діяльності. Для майбутнього психолога Інший стає не лише детермінантою, але й категорією образу соціальної ідентичності в системі «Я-Інший, Інший-Я». В цілому інтеграція особистісної, професійної та соціальної ідентичностей визначає конструювання в ціннісній самосвідомості майбутнього психолога такого особистісного утворення як аксіоідентичність.

На *п'ятому етапі* фахової підготовки втілюється ***технологія «Самореалізації домінантних цінностей інтеграла професійної цінності майбутнього психолога»***, яка спрямована на становлення провідних, фундаментальних цінностей в структурі ціннісної самосвідомості майбутнього спеціаліста. В ході професійної підготовки на основі включеності й виконання супервізорської практики у майбутнього психолога посилюється якісний рівень особистісної саморегуляції. На основі цього активізується спрямованість на теоретико-прикладний досвід, що надає можливість спеціалісту підсвідомо виконувати алгоритми *розуміння, пізнання та дієвості*, які посилюють його

ціннісне самовизнання особистісної цінності «Я-психолог», утверджуючи останню в особистісній аксіосфері як аутоцінність; визначають і актуалізують самовизнання особливих професійних цінностей, що утверджують в реальному професійному «Я-образі» для кожного майбутнього спеціаліста окремо такі домінуючі цінності, як «Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог» та ін., що на рівні професійної аксіосфери визначає їх як профцінність. І зрештою, саморегуляція соціальних цінностей підводить до самовизнання та утвердження в зазначеному «Я-образі» соціальної цінності «Я-Інший, Інший-Я» на рівні соціальної аксіосфери як афіліційності. Взаємозв'язок та синергійність означених особистісних утворень, які відображають для майбутнього психолога цінність власної особистості у професії, цінність останньої та результатів професійної діяльності стосовно Іншого, знаменують появу стійкого особистісного утворення – інтеграла професійної цінності.

Поетапність становлення ціннісної самосвідомості майбутнього психолога є стратегічно визначальною в технологіях його професійної підготовки, оскільки дозволяє врахувати гетерохронність розвитку складових та встановити взаємозв'язок між ними – особистісною, професійною та соціальною аксіосферами. В процесі синергійності цінностей цих аксіосфер структуруються складніші особистісні утворення – домінуючі цінності, що на метарівні для майбутнього фахівця персоналізують аксіологічну сутність самосвідомості, яка й кристалізує його ціннісне ставлення до себе, професії та Іншого. Утвердження домінуючих цінностей свідчить про те, що майбутній спеціаліст від вирішення часткових особистісних, професійних та соціальних проблем піднімається на вищий, більш глобальний рівень усвідомлення власної цінності в професії й суспільстві. Такими домінуючими цінностями майбутнього психолога виступають «Я-психолог» (особистісна аксіосфера), у відповідності до спеціалізації «Я-тренер», «Я-консультант», «Я-соціальний психолог» тощо (професійна аксіосфера) та «Я-Інший, Інший-Я» (соціальна аксіосфера). Сукупність зазначених домінуючих створює інтеграл професійної

цінності майбутнього психолога, як динамічного й поліфункціонального психологічного утворення, що слугує стрижневим орієнтиром процесу його життєтворення.

Логіка *функціонування моделі психологічних технологій підготовки майбутнього психолога* (рис.2.6.1) відповідає вище означеним положенням обраного підходу. Її змістове навантаження віддзеркалює горизонтальну і вертикальну площини розвитку інтеграла професійної цінності майбутнього спеціаліста. В горизонтальній площині безпосередньо поетапно реалізуються взаємопов'язані психотехнології становлення складових інтеграла та його компонентів, спрямованих на розвиток розуміння, пізнання та дієвості особистості й актуалізацію модусів самоствавлення, самоприйняття та самовизнання в межах певної аксіосфери майбутнього психолога. По вертикалі опосередковано здійснюються процеси розвитку та утвердження домінантних цінностей інтеграла професійної цінності майбутнього спеціаліста. Розвиток його аутоцінності, як усвідомлення власної значущості у професії, відбувається на основі ускладнення особистісних цінностей професійними та соціальними. Профцінність, пов'язана з усвідомленням майбутнім фахівцем власної значущості як консультанта, тренера чи соціального психолога тощо, та відбувається в процесі синергії професійних і соціальних цінностей. Афіліційність майбутнього психолога є результатом усвідомлення ним особистісно-професійної цінності та власної значущості для Іншого як помічника (наставника, фасилітатора) у складних життєвих обставинах.

Метою технології першого етапу є осмислення майбутнім психологом особистісних цінностей. Алгоритм технології побудований таким чином, щоб сприяти майбутньому психологу в рефлексії особистісних якостей, переосмисленню позитивних і негативних сторін в пізнанні себе та дієвому утвердженню особистісної цінності. При цьому утвердження особистісних цінностей вирішується не лише технологією першого етапу. Їх кристалізація відбувається впродовж наступних років підготовки, створюючи основу для розвитку й інтеграції професійних та соціальних цінностей.

У процесі реалізації технології другого етапу відбувається осмислення професійних цінностей та здійснення особистісного вибору спеціалізації майбутнім психологом. Алгоритм технології дозволяє майбутньому спеціалісту відрефлексувати професійні орієнтири та якості. Співвіднести наявні професійні здібності з вимогами професії й спеціалізації та, інтеріоризуючи дефіцитарні професійні якості, вибудувати реальний професійний «Я-образ» й утвердити професійні якості як професійні цінності, які окреслюють ціннісно-смыслову сутність як спеціалізації, так і професії в цілому.

Алгоритм технології третього етапу орієнтований на осмислення соціальних цінностей майбутнім психологом. Рефлексія соціальних орієнтирів дозволяє майбутньому спеціалісту визначити значущість власної особистості відносно Іншого, усвідомити конгруентні й інконгруентні аспекти відносно нього, інтеріоризувати недостатні й соціально бажані орієнтири, утверджуючи їх як соціальні цінності.

Метою технології четвертого етапу є розвиток аксіоідентичності майбутнього психолога. Алгоритм технології орієнтований на синтез особистісної, професійної та соціальної ідентичностей майбутнього спеціаліста. На основі ідентифікації в кожній аксіосфері виокремлюються певні цінності, з якими ототожнює майбутній спеціаліст себе як психолога, як виконавця певних професійних ролей і функцій, зокрема, консультанта, тренера, соціального психолога тощо, як рівноцінного Іншому. Наявність подібних ототожнень свідчить про взаємозв'язок, трансформацію й інтеграцію особистісних утворень майбутнього психолога, які консолідуються в його інтеграл професійної цінності.

Метою технології п'ятого етапу є самореалізація домінантних цінностей як складових інтеграла професійної цінності майбутнього психолога. Алгоритми технології орієнтовані на самоактуалізацію, самоствердження та самореалізацію майбутнім психологом домінантних цінностей, сукупність яких структурує його інтеграл професійної цінності. Такими є «Я-психолог»

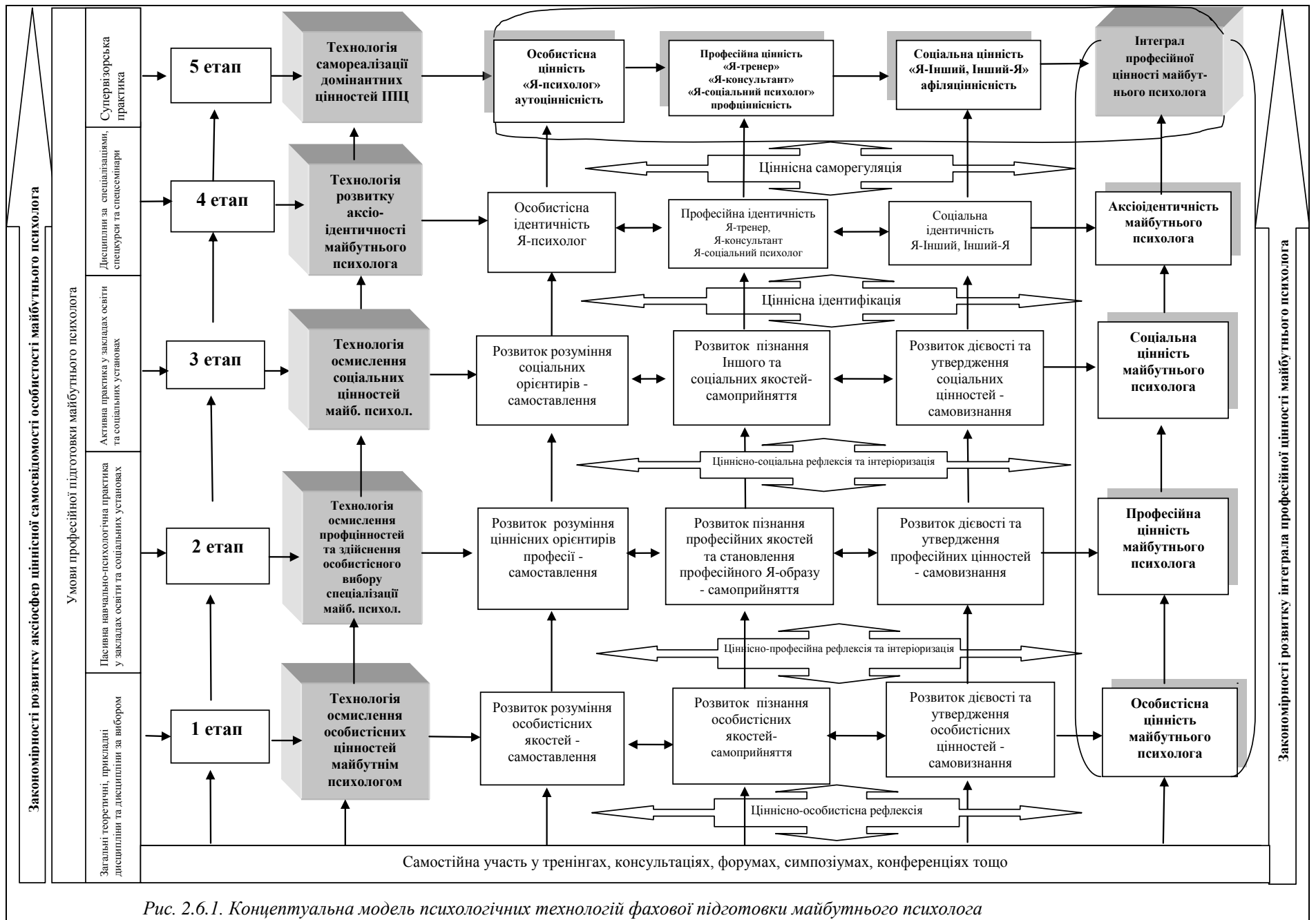


Рис. 2.6.1. Концептуальна модель психологічних технологій фахової підготовки майбутнього психолога

(особистісна аксіосфера), «Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог» тощо (професійна аксіосфера), «Я-Інший, Інший-Я» (соціальна аксіосфера).

Отже, аксіологічно орієнтовані психотехнології підготовки майбутнього психолога варто розглядати як цілісну функціональну модель процесу оволодіння ним фахом, в якій всі складові взаємопов'язані й синергізовані, а успішність впровадження одних етапів забезпечує ефективність реалізації інших. Водночас психотехнології спрямовані не лише на підготовку кваліфікованих спеціалістів й розвиток їх інтеграла професійної цінності, а, насамперед, закладають психологічні витoki їх аксіологічного світогляду.

Висновки до другого розділу

Таким чином, методологія процесу психологічної підготовки майбутнього психолога до професійної діяльності, на нашу думку, має включати декілька пластів, які розкриватимуться завдяки стратегії аксіологічного розвитку особистості та впровадженню зовнішніх нормативів процесу фахової підготовки у ВНЗ. При цьому важливо розробляти інноваційні психотехнології процесу підготовки, виокремити ціннісну специфіку психології як професії й особистісну самоцінність майбутнього психолога як професіонала у побудові ним власного професійного Я-образу, з урахуванням сучасних культурно-історичних змін, особливо в системі переходу суспільства на новий інформаційно-технологічний рівень.

Ключовими аспектами аксіологічної парадигми професійної підготовки особистості майбутнього психолога до фахової діяльності є те, що перспективи професійної ефективності визначаються ієрархією його особистісних, професійних та соціальних цінностей, які детермінують вибори і виступають мотиваційними смислами особистісної і професійної змінюваності впродовж його фахової підготовки. Оволодіваючи нормативно заданими цінностями професійної діяльності, майбутній психолог вибудовує власні аксіологічні професійні перспективи, визначаючи світоглядні, поведінкові та ставленнєві

позиції стосовно Іншого та самого себе як професіонала. Для засвоєння нормативно заданих професійних цінностей та ієрархізації власної системи цінностей необхідна активна цілеспрямована діяльність майбутнього психолога по осмисленню, узагальненню, усвідомленню аксіологічних основ професії на основі формування модусів самоствавлення, самоприйняття та самовизнання себе як психолога, професії та особистості Іншого як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Методологічною основою професійної підготовки майбутнього психолога має стати ціннісно-особистісний підхід. Оскільки саме формування ціннісного ставлення до майбутньої професії забезпечує особистості можливість самореалізації в ній, побудову гармонійних стосунків з оточуючими та успіх соціалізації зокрема. Організація професійної підготовки з урахуванням положень ціннісно-особистісного підходу спроможна створити умови переходу аксіологічних основ професійної діяльності в ціннісні й мотиваційно-сміслові орієнтири майбутнього психолога в оволодінні й подальшому здійсненні професійної діяльності.

Реалізація ціннісно-особистісного підходу в професійній підготовці майбутнього психолога забезпечується розгортанням його основних положень, зокрема: об'єктивації особистісних цінностей майбутнього психолога; синергії та співвідносності особистісних, професійних та соціальних цінностей; трансформації особистісних якостей у професійні цінності; проектування професійного Я-образу майбутнього психолога.

В процесі оволодіння аксіологічними основами професійної діяльності майбутньому психологу слугують такі психологічні механізми як: ціннісно-особистісна рефлексія, ціннісно-професійна рефлексія, ціннісно-соціальна рефлексія, інтеріоризація, ціннісна ідентифікація та ціннісна саморегуляція.

Результатом розгортання алгоритмів психологічних технологій професійної підготовки має стати інтеграл професійної цінності майбутнього психолога, як динамічного, поліфункціонального й відносно стабільного

особистісного утворення майбутнього фахівця, забезпечуючого в подальшому його професійну ефективність і конкурентоспроможність.

Усвідомлення аксіологічних основ професії потребує активної, цілеспрямованої, осмисленої діяльності майбутнього фахівця. З огляду на це, нами схарактеризовані п'ять етапних психологічних технологій професійної підготовки майбутніх психологів в межах ціннісно-особистісної парадигми. Такими є наступні: 1) технологія осмислення особистісних цінностей майбутнім психологом; 2) технологія осмислення професійних цінностей та здійснення особистісного вибору спеціалізації майбутнім психологом; 3) технологія осмислення соціальних цінностей майбутнім психологом; 4) технологія розвитку аксіоідентичності майбутнього психолога; 5) технологія самореалізації домінантних цінностей інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ІНТЕГРАЛА ПРОФЕСІЙНОЇ ЦІННОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ ЙОГО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Організація та психодіагностичні методи дослідження інтеграла професійної цінності майбутнього психолога

Зважаючи на те, що результатом реалізації психологічних технологій підготовки майбутніх психологів має стати формування в них інтеграла професійної цінності, важливо окреслити специфіку методичного апарату дослідження змістових конструктів зазначеного психологічного утворення майбутніх фахівців у процесі їхньої підготовки у ВНЗ.

Як зазначалось нами у попередніх розділах, інтеграл професійної цінності ми розуміємо як інтегративність домінантних цінностей особистісної, професійної, соціальної аксіосфер та аксіоідентичності майбутнього психолога. Аксіоідентичність майбутнього психолога є результатом консолідації на метарівні ціннісної свідомості майбутнього психолога особистісних, професійних та соціальних цінностей, які визначають його самоототожнення на рівні відповідної аксіосфери. Домінантні цінності ІПЦ майбутнього психолога утверджуються в результаті усвідомлення ним особистісної значущості ціннісних орієнтирів та якостей, їх трансформації у відповідні цінності й самоототожнення на метарівні ціннісної самосвідомості.

Тривале пілотажне дослідження дозволило нам виявити та емпірично вивірити ряд ціннісних орієнтацій особистісної, професійної та соціальної аксіосфер, які створюють підґрунтя для формування домінантних цінностей інтеграла як-от: «Я-психолог» на рівні особистісної аксіосфери; «Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог» на рівні професійної аксіосфери; «Я-Інший, Інший-Я» в соціальній аксіосфері. Висновок про те, що

саме певні ціннісні орієнтації виступають внутрішніми конструктами доміантних цінностей, ми зробили в результаті відстеження їхнього розвитку в структурі аксіосфер студентів-психологів на всіх навчальних курсах та виявлених функціональних прямих кореляційних зв'язків між ними. Із системи ціннісних орієнтацій, перевірених нами, нижче зазначені у таблиці 3.1.3., зберігали свою присутність впродовж всього терміну навчання майбутніх психологів, при цьому, змінювалась висота кореляційних зв'язків між ними, посилюючись за мірою значущості від першого до п'ятого курсів в процесі їх професійної підготовки.

Для можливості порівняння отриманих результатів, у табл. 3.1.1 і табл. 3.1.2 подаємо фрагменти кореляційних матриць кількісних показників розвитку конструктів аксіосфер ІІІ та ІІІІ курсів майбутнього психолога ІІ та ІІІІ курсів.

Таблиця 3.1.1.

Фрагмент кореляційної матриці кількісних показників розвитку конструктів аксіосфер інтеграла професійної цінності майбутнього психолога ІІ курсу

	A'	B'	C'	S'	I'	E'	M'	R'	K'	D'
A	1,000	0,031	0,199	0,252	0,267*	0,098	0,113*	0,218	0,345*	0,297
B	0,031	1,000	0,615**	0,356*	0,395*	0,189	0,253*	0,441**	0,161	0,216*
C	0,199	0,615**	1,000	0,274*	0,321*	0,150	0,407**	0,264*	0,223	0,213*
S	0,252	0,356*	0,274*	1,000	0,258	0,050	0,273	0,210*	0,071	0,079
I	0,267*	0,395*	0,321*	0,258	1,000	0,240*	0,373	0,341*	0,249*	0,136*
E	0,098	0,189	0,150	0,050	0,240*	1,000	0,337**	0,378	0,356**	0,504**
M	0,113*	0,253*	0,407**	0,273	0,373	0,337**	1,000	0,308*	0,212*	0,187*
R	0,218	0,441**	0,264*	0,210*	0,341*	0,378	0,308*	1,000	0,220*	0,118*
K	0,345**	0,161	0,223	0,071	0,249*	0,356**	0,212*	0,220*	1,000	0,408**
D	0,297	0,216*	0,213*	0,079	0,136*	0,504**	0,187*	0,118*	0,408**	1,000

Умовні позначення матриці: *A* – аутосимпатія, *B* – саморозуміння, *C* – самоінтерес, *S* – саморозвиток, *I* – ідентичність, *E* – емпатійність, *M* – мотивація, *R* – рефлексивність, *K* – альтруїзм, *D* – доброзичливість; * – значимість на рівні $p \leq 0,05$, ** – значимість на рівні $p \leq 0,01$.

Як свідчать показники табл. 3.1.1 у студентів-психологів ІІ курсу між конструктами ціннісної самосвідомості простежуються наступні кореляційні зв'язки, а саме: саморозумінні та самоінтерес ($r=0,615$, $p \leq 0,01$), саморозуміння та ідентичність ($r = 0,395$, $p \leq 0,05$), самоінтерес та мотивація ($r = 0,407$, $p \leq 0,05$), саморозвиток та саморозуміння ($r=0,356$, $p \leq 0,05$), рефлексивність та саморозуміння ($r=0,441$, $p \leq 0,05$), рефлексивність та емпатійність ($r=0,378$, $p \leq 0,05$), доброзичливість та емпатійність ($r=0,504$, $p \leq 0,01$) тощо. Означені

показники кореляційних зв'язків вказують на наявність взаємозв'язку між конструктами, при якому розвиток одного із них призведе до зростання іншого.

Таблиця 3.1.2.

Фрагмент кореляційної матриці кількісних показників розвитку конструктивів аксіосфер інтеграла професійної цінності майбутнього психолога IV курсу

	A'	B'	C'	S'	I'	E'	M'	R'	K'	D'
A	1,000	0,231	0,249*	0,312*	0,378**	0,219	0,118*	0,317	0,215*	0,243
B	0,231	1,000	0,647**	0,416*	0,318*	0,207	0,313*	0,461**	0,260	0,268*
C	0,249*	0,647**	1,000	0,475**	0,327*	0,214	0,511**	0,373*	0,266	0,279*
S	0,312*	0,416*	0,475**	1,000	0,438*	0,131**	0,194*	0,215*	0,201	0,188
I	0,378**	0,318*	0,327*	0,438*	1,000	0,284*	0,334	0,462*	0,276*	0,129*
E	0,219	0,207	0,214	0,131**	0,284*	1,000	0,344**	0,418*	0,319**	0,678**
M	0,118*	0,313*	0,511**	0,194*	0,334	0,344**	1,000	0,351*	0,302*	0,217*
R	0,317	0,461**	0,373*	0,215*	0,462*	0,418*	0,351*	1,000	0,276*	0,164*
K	0,215**	0,260	0,266	0,201	0,276*	0,319**	0,302*	0,276*	1,000	0,581**
D	0,243	0,268*	0,279*	0,188	0,129*	0,678*	0,217*	0,164*	0,581**	1,000

Умовні позначення матриці: A – аутосимпатія, B – саморозуміння, C – самоінтерес, S – саморозвиток, I – ідентичність, E – емпатійність, M – мотивація, R – рефлексивність, K – альтруїзм, D – доброзичливість; * – значимість на рівні $p \leq 0,05$, ** – значимість на рівні $p \leq 0,01$.

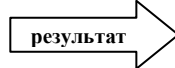
У показниках табл. 3.1.2 простежується зростання від II до IV курсу рівня кореляційних зв'язків між конструктами ціннісної самосвідомості майбутніх психологів, зокрема, саморозуміння та самоінтерес ($r=0,647$, $p \leq 0,01$), саморозуміння та саморозвиток ($r=0,416$, $p \leq 0,05$), саморозуміння та рефлексія ($r=0,461$, $p \leq 0,01$), самоінтерес і саморозвиток ($r=0,475$, $p \leq 0,01$), самоінтерес і мотивація ($r=0,511$, $p \leq 0,01$), ідентичність і саморозвиток ($r=0,438$, $p \leq 0,05$), ідентичність та рефлексія ($r=0,462$, $p \leq 0,05$), доброзичливість та емпатійність ($r=0,678$, $p \leq 0,01$), доброзичливість і альтруїзм ($r=0,581$, $p \leq 0,01$) тощо. Посилення на IV курсі кореляційних взаємозв'язків між конструктами аксіосфер ціннісної самосвідомості майбутнього психолога вказує на те, що вони відіграють одну із провідних ролей у розвитку його професійності, а отже, можуть слугувати джерелами у формуванні особистісних, професійних та соціальних цінностей майбутнього фахівця.

Примітка: математичні розрахунки здійснювались за допомогою програми IBM SPSS Statistics Standard [<http://www-01.ibm.com/software/analytics/spss/>]. З метою встановлення критерію достовірності відмінностей середніх значень вимірюваних показників розвитку конструктивів аксіосфер нами був використаний t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок (independent samples), де $p \leq 0,05$.

На основі результатів кореляційного аналізу виокремлюємо конструкти особистісної, професійної та соціальної аксіосфер, які в процесі реалізації п'яти поетапних технологій професійної підготовки майбутнього психолога спроможні сформувати інтеграл професійної цінності майбутнього фахівця. У табл. 3.1.3 в узагальненому вигляді наводиться зазначене співвіднесення ціннісних орієнтацій, цінностей та домінуючих цінностей ІПЦ.

Таблиця 3.1.3.

**Ціннісні орієнтації як конструкти домінуючих цінностей
інтеграла професійної цінності майбутнього психолога**

Аксіосфера Ціннісні орієнтації	Ціннісність				Домінуючі цінності ІПЦ
	Розуміння (R)	Пізнання (P)	Дієвість (D)	результат 	
Особистісна	особистісні цінності (аутосимпатія) губристичні мотиви	самоінтерес саморозуміння самоприйняття	саморозвиток	ауто-ціннісність	«Я-психолог»
Професійна	професійні цінності (нормативно задані)	професійна ідентичність професійний Я-образ	професійна мотивація воля	проф-ціннісність	«Я-консультант» «Я-тренер» «Я-соціальний психолог» тощо
Соціальна	соціальні цінності (соціальні контакти, очікування ставлення від інших)	рефлексивність здатність до прийняття інших	альтруїзм доброзичливість емпатійність	афіля-ціннісність	«Я-Інший Інший-Я»

Наявний на сьогодні методичний арсенал з вивчення цінностей та ціннісних орієнтацій людини повноцінно не забезпечує можливість їхнього детального й диференційного вивчення. Контекст більшості існуючих методик та опитувальників побудовано на змісті універсальних особистісних цінностях. Професійні ж цінності взагалі зазначаються лише як загальна категорія – «професія». Натомість, ми погоджуємося з висновком А.І.Пригожина [360] про те, що «сім'я», «професія», «кохання», «освіта» та ін., визначають лише сферу прояву цінностей, а не самі цінності. За нашим баченням, цінності виявляються у ціннісному розумінні, пізнанні та дієвості стосовно певних сфер

життєдіяльності («здоров'я», «освіта», «родина» тощо). У цих категоріях цінності людиною визначається особистісна значущість того чи іншого явища певної сфери життєтворення і вибудовується відповідна форма поведінки. Таким чином, цінності не можуть бути уніфікованими. Для них обов'язково притаманні усвідомлені чи неусвідомлені людиною індивідуальні відтінки особистісної значущості. Також варто враховувати застереження А.В.Капцова [176], який стверджував про перебування особистісних цінностей під постійним впливом різних соціальних і психологічних чинників. І за повторного тестування вони можуть бути змінені піддослідним. Тому аналіз структурних компонентів особистісної, професійної та соціальної аксіосфер нами здійснювався з точки зору їхнього регулятивного впливу на особистісну поведінку майбутнього психолога.

Ґрунтуючись на положенні Д.О.Леонтєва [237] про те, що цінності виступають регуляторами будь-якої діяльності чи поведінки особистості, та беручи до уваги результати теоретичного аналізу, ми прийшли до наступного висновку: 1) особистісні цінності регулюють поведінку майбутнього психолога, виявляючись в його прагненні зрозуміти й пізнати себе як особистість й майбутнього професіонала та дієвому утвердженні власних ціннісних переконань; 2) професійні цінності регулюють поведінку майбутнього психолога у прагненні зрозуміти майбутню професію й пізнати нове в обраному професійному напрямку, в наявності дієвості й активності стосовно оволодіння фаховими компетенціями; 3) соціальні цінності виступають регуляторами поведінки у прагненні зрозуміти й пізнати Іншого та дієвого оволодіння методами надання кваліфікованої психологічної допомоги.

Спираючись на основні положення психологічних технологій професійної підготовки майбутнього психолога, ми ставили за мету в ході емпіричного дослідження вивчити показники розвитку аксіологічної самосвідомості майбутніх психологів, що визначає їх ціннісне ставлення до обраної професії, професійне самовизначення й самореалізацію в подальшій практичній діяльності. Завданнями емпіричного дослідження було вивчення

специфіки розвитку цінностей особистісної (особистісних якостей, самоставлення, саморозвитку, губристичної мотивації та ін.) та професійної (професійних якостей, ідеального та реального професійного «Я-образу» та ін.) аксіосфер структури ціннісної самосвідомості майбутнього спеціаліста. За результатами визначення особистісних і професійних якостей та виявлення їх цінності у майбутній професійній діяльності ставилось завдання майбутньому фахівцю здійснити особистісний вибір спеціалізації у відповідності з усвідомленими ним особистісними і професійними цінностями, здібностями та інтересами. Наступне завдання було пов'язане з визначенням особливостей розвитку цінностей соціальної (соціальних якостей, здатності до прийняття Іншого, рефлексивності, альтруїзму, доброзичливості, емпатійності та ін.) аксіосфери майбутнього психолога. Заключним завданням стало вивчення аксіоідентичності та домінантних цінностей (аутоціннісність – «Я-психолог», профціннісність – «Я-консультант» та ін., афіліаціннісність – «Я-Інший, Інший-Я») як особистісних утворень у структурі інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.

Відповідно поставлених завдань констатувальний експеримент проходив у п'ять етапів. На першому етапі були виявлені наявні в особистості майбутнього психолога цінності в особистісній та професійній аксіосферах. На другому – вивчалась здатність майбутнього психолога до здійснення особистісного вибору спеціалізації – психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога та ін. На третьому – відстежувалось становлення соціальних цінностей майбутнього психолога. На четвертому – досліджувався розвиток його аксіоідентичності. На п'ятому – вивчалися особливості особистісного утворення – інтеграла професійної цінності як результату розвитку аксіосвідомості майбутнього психолога.

Дослідження проводилось на базі Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, Херсонського державного університету, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Всього в

експерименті взяли участь 791 досліджуваних, які в процесі навчання отримували спеціальність «Психологія». З них респондентів: I курсу – 183, II курсу – 176, III курсу – 175, IV курсу – 173, V курс – 84. Для співвідношення показників п'ятого курсу знаходили квадратичне відхилення (σ) за формулою

обчислення дисперсії:
$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$
, яке засвідчило можливість співставлення його кількісних показників з показниками презентованих вище вибірок досліджуваних.

Варто відзначити, що валідність сконструйованого нами банку методик дослідження процесу формування інтеграла професійної цінності майбутніх психологів перевірялась на основі результатів пілотажного дослідження та апробації, отриманих з репрезентативної вибірки досліджуваних (791 респондентів генеральної сукупності). Достовірність використаного нами методичного арсеналу, підкріплена на підставі методу «поперечних зрізів» в ході повторних досліджень та порівняльного аналізу. Це відображено в наукових публікаціях [102], що підтверджує можливість його використання як у нашому, так і в інших наукових дослідженнях, які стосуватимуться професійного зростання, формування цінностей та інтеграла професійної цінності майбутнього психолога тощо.

Емпіричне дослідження особистісної аксіосфери майбутнього психолога

Для вивчення конструктів особистісної аксіосфери ІІЦ майбутнього психолога нами використовувались наступні методики та тести: 1) «Тест-опитувальник самоствавлення» (ОСО) (авт. В.В.Столін, С.Р. Пантелєєв); 2) «Діагностика полімотиваційних тенденцій у «Я-концепції» особистості» (авт.С.М.Петрова); 3) «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (авт.С.С.Бубнова); 4) «Морфологічний тест життєвих цінностей» (авт. В.Ф.Сопов, Л.В.Карпушина); 5) «Тест готовності до саморозвитку» (авт.В.Л.Павлов) (дод. А1 – А5).

Ціннісність ставлення до себе майбутнього психолога вивчалась нами за допомогою «Тесту-опитувальника самоствавлення» авторів В.В.Століна та

С.П.Пантелєєва (див. дод. А1). Ми розуміємо, що розвиток зазначеного конструкту самосвідомості особистості можливий лише при наявності певного рівня знань про себе, оцінці особистісних рис та усвідомленого прийняття власних позитивів і недоліків. Тому нами був використаний вище зазначений тест-опитувальник, який і дозволив схарактеризувати провідний рівень інтегральності, саморозуміння, самоінтересу, самоприйняття, орієнтаційних очікувань від інших, певного ставлення до власної особистості в майбутнього психолога.

Метою аналізу шкали «інтегральності» особистості було визначення рівня цілісності й відвертості майбутнього психолога в оцінках власної особистості. Рівень особистісної інтегральності дає можливість засвідчити усвідомленість прийняття людиною того, якою вона є насправді, наскільки її дії та вчинки співзвучні з позиціями і переконаннями. Для майбутніх психологів вагомість інтегральності полягає ще й у тому, що вона забезпечує конгруентність і незмінність у відстоюванні своїх професійних позицій, дозволяючи залишатись щирим, відкритим і правдивим як із самим собою, так і з оточуючими.

Шкала «аутосимпатія» спрямована на виявлення когніцій особистості відносно себе й усвідомленості власної значущості. Мета та смислове навантаження цієї шкали полягає у з'ясуванні позитивного чи негативного ставлення студентів до власного «Я», що проявляється у самоприйнятті чи самозвинуваченні. Позитивна позиція особистості стосовно себе об'єднує такі змістові конструкти як: довіра до себе, позитивна самооцінка тощо. Негативна – визначає сконцентрованість особистості на власних недоліках, низьку самооцінку та готовність до самозвинувачення. Як зазначав О.М.Колишко [357], шкала «аутосимпатії» не передбачає порівняння і співставлення себе з нормативно заданими цінностями чи індивідуально засвоєними еталонами. Ця шкала незалежна від особистісних рис, самооцінки чи самоповаги. Її можна назвати «шкалою правдивості й відкритості» особистості перед собою та іншими. Позитивні й високі бали отримані за цією шкалою свідчать про

відчуття цінності власного «Я» для себе й оточуючих, про відчуття власної компетентності й доброзичливості відносно себе.

Результати за шкалою «аутосимпатії» ми розглядали у взаємозв'язку з результатами за шкалою «самозвинувачення». На нашу думку, неусвідомлення цінності власної особистості може виникати внаслідок схильності майбутнього психолога до приписування собі причин усіх своїх негараздів. Поєднання низьких балів за шкалою «аутосимпатії» з високими балами за шкалою «самозвинувачення» вказують на незадоволеність власною поведінкою, негативне ставлення до себе, недооцінку й наявні сумніви особистості стосовно значущості власного «Я» для себе й оточуючих. Водночас наявність низького рівня самозвинувачення може свідчити про властивий студенту певний рівень відповідальності перед собою та оточуючими за успіхи й невдачі своїх дій і вчинків, за перспективи особистісного й професійного саморозвитку.

Наявність у майбутнього психолога самоінтересу нами розглядається як здатність до самопізнання, прагнення отримати якомога більше інформації про самого себе, схильність до вивчення свого внутрішнього світу, самоаналізу власних потенційних можливостей, потреб і мотивів, пошук власної унікальності й цінності як себе, так і оточуючих. Самоінтерес до внутрішнього світу породжує прагнення особистості до саморозуміння, а, отже, сприяє пошуку шляхів до саморозвитку, саморозуміння і самоприйняття своїх внутрішніх станів, особистісних виборів, поведінкових дій і вчинків.

Якщо самоінтерес виступає когнітивною складовою самоствавлення, то саморозуміння і самоприйняття забезпечують емоційно-оцінну сторону в поясненні й прийнятті власних дій майбутнім психологом. Рівень розвитку цих конструктів самосвідомості студента розкриває здатність до безоцінного позитивного ставлення до себе, з усвідомленням і прийняттям особистісних «незадовольень» чи недоліків поведінки, відображає спроможність до прийняття себе як ініціативної, відповідальної, водночас унікальної особистості, котрій

властиві не лише перфекціоніські позиції, а й слабкості, індивідуальні уподобання й недоліки. Подібні оцінки зберігаються й у ставленні до інших.

Таким чином, прагнення до досконалості в особистісному й професійному розвитку взаємопов'язане з особистісною самоцінністю людини. В ході професійної підготовки ціннісність у розумінні себе визначає: 1) рівень самооцінки майбутнього психолога як активного чи пасивного учасника цього процесу; 2) особистісне ставлення до виконання завдань; 3) прагнення досконалості у засвоєнні теоретичного матеріалу; 4) рівень оволодіння професійними вміннями й навичками тощо. Безумовно цьому передують потреби й мотиви особистості до віднайдення аутоцінності, які за Ю.Козелецьким, забезпечує губристична мотивація [198].

Губристичні мотиви майбутнього психолога досліджувались за методикою «Діагностика полімотиваційних тенденцій у «Я-концепції» особистості» (Д.А.2). Мета цієї методики полягала у виявленні певних мотиваційних тенденцій майбутніх психологів, зокрема: губристичної, альтруїстичної та мотивації позитивного ставлення до інших. За цими шкалами нами також визначалася наявність спрямованості особистості на саморозвиток, прагнення досконалості, самовизначення, потреби в успішності, досягненнях й повазі з боку інших (престиж), бажання дбати і допомагати іншим, навіть, у збиток для себе, наявність позитивного ставлення до іншого та віри в нього. Крім того, вивчалися егоїстичні мотиваційні тенденції, які виявляються в прагненні першості, домінуванні «за будь-яку ціну» та орієнтованості власних дій виключно на себе, причому за рахунок інтересів інших.

Для розуміння того, якими особистісними цінностями регулюється поведінка майбутніх психологів, нами був здійснений аналіз структури їх особистісних цінностей та ціннісних орієнтацій. За твердженням ряду вчених [69;161;175;217], структура індивідуальних ціннісних орієнтацій вибудовується до 17–18 років і може змінюватись лише після значних життєвих потрясінь. Здійснюючи особистісний вибір майбутнього професійного шляху, студент вже має певне ціннісне ставлення до навчання і майбутньої професії. Тому без

визначення рівня значущості для студента освітньої й професійної сфер, спроби визначення домінантних цінностей структури особистісної та професійної аксіосфер можуть бути неефективними.

Визначення індивідуальної системи цінностей особистості майбутнього психолога здійснювалось за допомогою діагностичного тесту «Морфологічний тест життєвих цінностей» (Д. А.3). Метою цього тесту є вивчення термінальних цінностей, які актуальні для студента в теперішній час і окреслюються ним як значущі для життєдіяльності взагалі. Для нашого дослідження важливим було виявлення рівня їх усвідомленості та значущості для респондентів у майбутній навчальній та професійній сферах. Здійснюючи кількісну оцінку власних бажань і прагнень, які відображені у змісті тесту, студент надавав перевагу тому чи іншому устремлінню, визначаючи для себе ядро (домінанти) структури особистісних цінностей і його якісну сторону. Обрані цінності, на нашу думку, можуть слугувати поясненням специфіки ставлення до навчання і професії та розкривати зміст особистісних поведінкових виборів майбутнього психолога. Разом з цим варто відмітити, що проходження цього тесту для деякого із студентів стало серйозним випробуванням, викликаючи певні труднощі, особливо на I та II курсах, оскільки це змусило їх вперше замислитись над тим, чому віддати перевагу в своєму житті.

У змінених умовах життєдіяльності на основі наявної структури цінностей особистість продукує систему ціннісних орієнтацій, якими певний час скеровується її поведінка. Студент, який вступив на навчання у ВНЗ, потрапляє у новий для нього ментальний простір соціальних та професійних стосунків. У цьому просторі на основі структури його особистісних цінностей формуються нові ціннісні орієнтації, які можуть займати тимчасове положення в його особистісній аксіосфері (наприклад, лише на період навчання), і не завжди мають достатньо мотиваційних ресурсів для переходу в ранг цінностей. Саме тому, для нас видалось важливим визначити, наскільки система ціннісних орієнтацій майбутнього психолога співвідноситься з його структурою особистісних цінностей. З цією метою нами була використана методика

«Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (Д. А.4), яка визначала ціннісні орієнтації особистості в реальних умовах життєдіяльності. Зазначений опитувальник дозволив виявити провідні орієнтації студентів-психологів на допомогу і милосердя відносно інших чи прагнення впливати на інших і керувати ними. Аналіз цих категорій ціннісних орієнтацій у спрямованості професійного вибору може вказувати на істинні мотиви приходу в професію студентів, а також на їхнє дещо викривлене розуміння професійної місії психолога. Адаже розцінювання практичної діяльності психолога як здатність впливати і керувати людьми з метою отримання високого соціального статусу й визнання від оточуючих, є апіорі хибними.

Надзвичайно важливим для майбутнього психолога, з нашої точки зору, є його прагнення і спроможність до самовдосконалення й особистісного зростання, а, отже, наявність дієвого пошуку шляхів саморозвитку. За результатами пілотажного дослідження нами встановлено, що ціннісність дієвості й активності у самопізнанні визначається рівнем розвитку таких ціннісних орієнтацій особистісної аксіосфери, як схильність до саморозвитку і самовдосконалення, які ми вивчали за тестом «Готовність до саморозвитку» (Д. А.5). Метою тесту є визначення притаманної для особистості однієї з чотирьох категорій ціннісного самоствалення, зокрема: «можу, але не хочу», «хочу й можу», «не хочу взагалі» і «хочу, але не можу». Ці категорії виявляють загальну тенденцію бажання особистості до змінювань, пізнання себе і оволодіння новими компетентностями. Перевагою у виборі цього тесту було те, що він дозволяв визначити ригідні позиції майбутнього психолога у ставленні до себе, такі як «хочу пізнати себе, але не можу себе змінити», а також можливість виявити приховані особистісні проблеми, з якими необхідно працювати ще до початку професійної діяльності майбутніх фахівців. У випадку, коли студент стосовно себе перебуває у позиціях «можу удосконалюватись, але не хочу себе знати» та «не хочу себе знати і не хочу

змінюватись», то на цьому варто ставити акценти і, як радить автор тесту, розпочинати оволодіння професією з вивчення себе самого.

Емпіричне дослідження професійної аксіосфери майбутнього психолога

З метою вивчення конструктів професійної аксіосфери ІПЦ, а саме ціннісність розуміння, пізнання та дієвості студентів-психологів стосовно майбутньої професії, нами були використані наступні методики і тести: 1) «Асоціації з майбутньою професією» (авт.О.Молярук); 2) тест «Портрет психолога» (авт.Т.О.Верняєва, модиф. В.В.Волошиної); 3) опитувальник «Професійна позиція психолога в майбутній практичній діяльності» (авт. Л.Б.Шнейдер); 4) методика «Діагностика мотивації учіння студентів педагогічного вузу» (авт.С.А.Пакуліна, С.М.Кетько); 5) опитувальник «Професійна спрямованість психолога» (авт. В.В.Волошина) (Д. Б.1- Б.5).

Варто відзначити, що результати теоретичного етапу вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх психологів, пілотажне обстеження та аналіз практичної діяльності фахових психологів дозволили нам зробити первинні висновки про те, що професійна діяльність психолога потребує ряду особистісно-професійних якостей, які сприяють його успішності в навчальній та професійній діяльності. Виявлення і розвиток цих якостей ще на етапі професійної підготовки надають процесу професійного розвитку майбутнього психолога особистісного сенсу і змісту, тобто ціннісності. До таких якостей та характеристик нами віднесено професійну ідентичність, професійний Я-образ та професійну мотивацію майбутнього психолога.

Ціннісність розуміння професії майбутнього психолога нами досліджувалась через вивчення структури його професійної аксіосфери. Оскільки в процесі фахової підготовки студент-психолог лише розпочинає сходження до професії й заглиблюється в професійне ментальне середовище, ми передбачаємо, що його уявлення та «взаємини» з майбутньою професією, а, отже, й ціннісними орієнтаціями, якостями і цінностями носять асоціативний характер. При цьому, студент-психолог може керуватися фрагментарними уявленнями кінцевого результату процесу професійної підготовки, тобто

орієнтуватися на узагальнений образ фахового психолога, не маючи чітких і детальних уявлень про властивості, якості, компетенції, обов'язки та складові професійного профілю кваліфікованого психолога. З огляду на це нами був обраний асоціативний тест «Асоціації з майбутньою професією» (Д.Б.1), виконуючи який студенту-психологу було необхідно відтворити асоціації першого і другого порядку, що виникають у зв'язку з поняттям «психолог». Аналізуючи асоціативні зв'язки, ми ставили за мету встановити специфіку когнітивно-емоційного й логічно-сислового навантаження для студента поняття «психолог», виявити ціннісні аспекти, якими він керувався, обираючи професію, а також з'ясувати наявність емоційно-когнітивної спорідненості майбутнього психолога з професійною діяльністю.

Ціннісність пізнання майбутньої професії визначається наявністю у студента інтересу та бажання з'ясувати вагомні аспекти обраної професії як для себе так і оточуючих. В ході пілотажного дослідження нами встановлено, що чим вищий рівень професійної ідентичності студента, тим більше активності й особистісної зацікавленості він проявляє в оволодінні фаховими знаннями та компетентностями. Адже ототожнення з фахом виникає на перетині особистісної й професійної аксіосфер, визначаючи аксіологічну ідентичність майбутнього психолога та зону його аксіологічної перспективи у професійній діяльності. З огляду на зазначене, нами було обрано дві діагностичні методики: 1) «Методика вивчення аксіоідентичності» (Д. Б.2). Метою цієї методики було визначення статусів, у межах яких перебуває самоототожнення студента-психолога з майбутньою професійною діяльністю; 2) Опитувальник «Портрет психолога» (Д. Б.3) нами був використаний з метою віднайдення відповідей на такі питання: 1) які провідні якості професійної діяльності є значущими для студента (ідеальний професійний Я-образ); 2) які професійні якості, за оцінкою студента, дозволяють йому стати професійним психологом (реальний професійний Я-образ); 3) виявити рівень взаємозв'язку між ідеальним та реальним професійним Я-образом студента, що може вказувати на наявність чи

відсутність внутрішньо особистісної конфліктності відносно майбутньої професії.

Ціннісність дієвості в професії студента-психолога реалізується через утвердження професійних цінностей, задоволення потреб і мотивів, котрі визначають зміст і спрямованість його активності в оволодінні фаховими компетентностями й міру безпосередньої включеності у виконання професійних зобов'язань. Особистісно зацікавлений у професії студент, однією із потреб матиме рівень розвитку своєї професійності. Такий студент займатиме активну й самостійну позицію відносно процесу професійної підготовки. За вагомістю його потреба у професійності буде рівнозначною до потреби у спеціалізаційному професійному розвитку як психолога-консультанта, тренера, соціального психолога, що конкретизуватиме професійну ціннісність особистості. Таким чином, мотивація та рівень активності/пасивності в оволодінні системою професійних знань та компетентностей визначають ціннісність дієвості в професійному навчанні майбутнього психолога та професії взагалі.

Визначаючи рівень вмотивованості до професійного навчання і професії в цілому за допомогою методики «Діагностика мотивації учіння студентів педагогічного вузу» (Д. Б.5), ми звертали увагу на реально діючі та професійні мотиви учіння студентів у ВНЗ. Метою було виокремити й проаналізувати мотивацію трьох часових вимірів, якою керуються студенти, оволодіваючи фахом, а саме: минула – під час вступу до ВНЗ, теперішня – під час навчання у ВНЗ та майбутня – орієнтована на час після його закінчення. Сміслові навантаження методики дозволило проаналізувати також мотиви професійного вибору та потреби студентів у професії, які сформувались під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів. Одними з таких є полярні за своїм змістом потреби, як-от: престижність практичної діяльності психолога та безвихідь на момент професійного вибору.

Опитувальник «Професійна позиція психолога в майбутній практичній діяльності» (Д. Б.4) ми використовували з метою встановлення узагальнених

оцінок та особистісних переконань студента стосовно себе як майбутнього фахового психолога. На нашу думку, самооцінка рівня знань, умінь та розвитку професійних якостей наближає студента-психолога до усвідомлення перспектив власного професійного майбутнього. Самоаналіз професійного профілю, з одного боку, сприяє саморефлексії тих професійних позицій, на які необхідно звернути увагу в процесі подальшого навчання. З іншого боку, самооцінка студентами рівня практичної підготовленості до діяльності нам віддзеркалила прогалини системи навчання, на які необхідно звернути увагу, розробляючи нові освітні технології підготовки психологів.

З огляду на зазначене, ключовими положеннями опитувальника для нас були наступні: 1) рівень ознайомленості студентів з практичною діяльністю психолога; 2) наскільки, на думку студентів, навчальні програми сприяють їх професійному розвитку; 3) спрямованість навчальних програм і комплексів на формування у студентів професійно значущих якостей і ціннісних орієнтацій, як-от: доброзичливість, емпатійність, альтруїзм тощо.

Емпіричне дослідження соціальної аксіосфери майбутніх психологів

Соціальна аксіосфера майбутнього психолога поєднує ціннісність розуміння, пізнання та дієвості стосовно соціальних цінностей та Іншого. Зазначені компоненти потребують надзвичайної координованості на емоційному та когнітивному рівнях аксіосвідомості особистості. Якщо конструкти особистісної аксіосфери перебувають на глибинних рівнях ціннісної самосвідомості й можуть бути прихованими від оточуючих, то відтінки соціальної аксіосфери екстерналізовані й завжди проявляються у зовнішніх формах поведінки особистості стосовно Іншого та соціуму. Для психолога, у якого суб'єктом професійної діяльності виступає Інший і його соціальне оточення, розуміння, прийняття і визнання Іншого як найвищої цінності має узгоджуватись на емоційно-когнітивному рівні свідомості. Оскільки наявність лише когнітивної переконаності в необхідності ціннісного ставлення до Іншого, точніше, теоретичне прийняття «за аксіому» цього професійно значущого правила, без емоційного підкріплення, породжуватиме

когнітивний дисонанс психолога. При відсутності позитивного емоційного відгуку до іншої людини, особистісні цінності психолога вступатимуть в конфлікт з професійними і, зрештою, це призведе до неможливості продовження професійної практики. Психолог не повинен прагнути змінювання Іншого. Ціннісність його професійної діяльності полягає у визнанні за останнім права на власну самобутність, збереження його індивідуальних відмінностей та віднайдення в цьому істинної сутності людини, її цінності, як для оточуючих, так і для неї самої.

Пілотажне дослідження соціальної аксіосфери дозволило нам визначити ціннісні орієнтації самосвідомості майбутнього психолога в ціннісності розуміння, пізнання та дієвості стосовно соціальних цінностей та Іншого. До таких належать соціальні цінності, схильність до прийняття інших, рефлексивність, доброзичливість, альтруїзм, емпатійність.

З метою дослідження конструктів соціальної сфери нами використовувались такі методики й тести як: 1) «Морфологічний тест життєвих цінностей» (авт. В.Ф.Сопов, Л.В.Карпушина); 2) «Шкала прийняття інших» (авт.В.Фейя, модиф. В.В.Волошиної); 3) «Методика вивчення рефлексивності» (авт.А.В.Карпов); 4) Методика діагностики установок особистості (авт. О.Ф.Потьомкіна); 5) «Шкала діагностики доброзичливості» (авт. Д.Кемпбел, адапт. Г.М.Мануйловим); 6) «Коефіцієнт емпатійності» (авт.С.Барон-Коуен, С.Уілрайт, адап. В.Косоноговим) (Д.В.1-В.6).

Відомо, що прояви поведінки та вчинків особистості не бажано розглядати у відриві від ситуації, оточення й суспільства, в якому вона перебуває. Адже кожна особистість є проекцією всього соціального оточення і, водночас соціум створюють окремі особистості. Тому *ціннісність розуміння соціальних цінностей та Іншого* аналізувалась нами через з'ясування рівня розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів стосовно соціальної активності, соціальних контактів та очікування ставлення від Інших. Метою було виявлення вагомості для студентів соціального середовища, зокрема, чи прагнуть вони і мають потребу щось змінювати навколо, чи вбачають в цьому

необхідність власної активності та як оцінюють свої можливості у впливі на оточення. Також нас цікавила здатність майбутнього психолога до вільного, конгруентного і щирого спілкування, як однієї з найважливіших його професійних якостей.

Підґрунтям *цінності пізнання соціальних цінностей та Іншого* є спроможність особистості до рефлексивності й прийняття Іншого. Пізнання останнього не обмежується вивченням його біографічних даних. Пізнати як ціннісна категорія передбачає усвідомлене, поважливе ставлення до життєдіяльності Іншого і можливість прийняти його таким яким він є, з усіма позитивними і негативними особистісними сторонами, в основі чого лежить подібне ставлення до власної особистості.

За допомогою методики «Шкала прийняття інших» (Д.В.1) ми ставили за мету визначити тих майбутніх психологів, які здатні до щирого прийняття Іншого. При цьому нас також цікавили студенти, яким були властиві низькі показники прийняття Інших, оскільки це побічна проекція специфіки їхньої самооцінки і самоприйняття. В такий спосіб було виокремлено досліджуваних, яким необхідна підтримка на рівні їхньої особистісної аксіосфери у визначенні власної аутоцінності.

Ціннісність пізнання Іншого не можлива без аналізу власної особистості у системі соціальних стосунків, тобто, без рефлексивності. Для нашого дослідження рефлексивність, як конструкт соціальної аксіосфери майбутнього психолога важлива тим, що вона забезпечує останньому можливість міжособистісного пізнання і взаємодії.

А.В.Карповим у рефлексивності, як психічній властивості особистості, виокремлено два рівні – «інтра -» та «інтерпсихічний». Якщо інтрапсихічна рефлексивність внутріособистісна, мікрорівнева, в системі стосунків «Я-Я», то інтерпсихічна – макрорівнева, розглядається як здатність особистості до розуміння Інших, аналізу закономірностей комунікативних процесів та структури спільної діяльності в системі «Я-Інший». На думку дослідника, інтерпсихічна рефлексивність реалізується за допомогою механізмів проекції та

ідентифікації й забезпечує особистості можливість «стати на місце Іншого» [185]. Подібної позиції дотримувався В.А.Сластьонін, який запевняв, що завдяки рефлексивності особистість спроможна до саморозуміння і розуміння Іншого, самооцінки й оцінки Іншого, самоінтерпретації та інтерпретації Іншого [408]. Пізнавальна функція рефлексивності описана В.П.Зінченком, як певний спосіб переформатування людиною системи знань. Складність рефлексивності вчений вбачав в одночасності пізнання й зміни об'єкта пізнання, який перебудовується, добудовується і набуває нової системи взаємозв'язків. Адже особистість рефлексує не сам об'єкт безпосередньо, а його «пізнавально відтворений образ», в якому поєднані реальність пізнаного й суб'єктивність усвідомленого [151].

З огляду на зазначене, здатність до рефлексивності, на нашу думку, забезпечує майбутньому психологу можливість побачити себе в системі стосунків «Я-Інший», прийняти Іншого і навчитись довіряти власним почуття та емоціям стосовно Іншого, що є однією зі складових успішності консультативних взаємин з клієнтом. Водночас рефлексивність для майбутніх психологів виступає професійно значущою якістю. Оскільки рефлектувати в процесі консультативної взаємодії чи тренінгу означає переживати стосовно Іншого цілу гаму психологічних станів, зокрема, конфлікт почуттів, конфронтацію, діалог, сумнів, вибір та ін., які в результаті прийняття рішення сприяють виведенню клієнта на новий, якісно інший рівень його життя. Але для цього рефлексивність має бути аксіологічною.

Вивчаючи індивідуальну міру вираженості у студентів-психологів рефлексивності, як психічної властивості, за допомогою опитувальника «Методика вивчення рефлексивності» (Д. В.4), нам вдалось виявити рівень розвитку їхньої здатності до відчущання та усвідомленого пізнання Іншого, наскільки їм властива позиція «стати на місце Іншого», схильність до критичного аналізу як власних дій, так і Іншого, з метою знайти проблему і шляхи її вирішення та змінити життєву ситуацію.

Ціннісність дієвості стосовно соціальних цінностей та Іншого має визначатися не наполегливим втручанням психолога в приватне життя клієнта, а наявністю особистісної потреби допомоги йому. Тобто ціннісність психологічної допомоги Іншому характеризується її якісними аспектами, а саме, уважністю, привітністю, ввічливістю, позитивністю, довірою, орієнтованістю на перемогу, відкритістю тощо, що можна описати в категоріях альтруїзму, доброзичливості та емпатійності. Доброзичливість, за визначенням В.О.Сухомлинського, – це «велика внутрішня робота духу» [429]. Особистість можна навчити посміхатись оточуючим, але це не означає, що вона ставитиметься до них позитивно. Для практичного психолога доброзичливість у стосунках з Іншими, передбачає орієнтованість на їхні позитивні сторони, здатність вірити в перспективні можливості й бути готовим підтримати особистість на шляху сходження до ідеального «Я». Це не означає повноцінну відсутність критики у взаємодії з клієнтом. Але вона повинна носити розвивальний характер. В основі критичного зауваження має лежати ціннісне ставлення до особистості, переконаність в її унікальності й неповторності. Бути доброзичливим також означає відкритість і щирість у радості за успіхи Іншого. Це внутрішня, можливо, навіть, вроджена доброта, яка межує з біблійною чеснотою, і якій складно навчитись. Разом з тим, доброзичливість може розвинути внаслідок вирішення проблем свого внутрішнього світу, опанування власних емоцій та усвідомлення особистісної значущості. Тому вивчення рівнів доброзичливості майбутніх психологів ми розглядали з таких двох точок зору: здатності студентів до відкритості, щирості й позитивності у сприйнятті Іншого (високий рівень доброзичливості) та необхідності аналізу внутрішніх проблем з метою переоцінки життєвої ситуації чи віднайдення особистісної цінності майбутнього психолога (середній та низький рівні доброзичливості).

Доброзичливість корелює з емпатійністю особистості, вияв якої простежується практично у всіх аспектах її психічної діяльності. С.К.Нартова-Бочавер, окрім загально відомих емоційної, когнітивної та предикативної

емпатії описала дієву емпатію, як основу допомагаючої поведінки і готовності особистості надавати підтримку оточуючим. Така готовність, на думку вченої, є комплексним особистісним утворенням і вимагає включеності в аналіз ситуації Іншого, усвідомлення себе суб'єктом допомоги, поведінкових можливостей і мотивації допомоги [300]. З цього виходить, що, проектуючи це положення на соціальну сферу майбутнього психолога, зокрема, ціннісність дієвості стосовно Іншого, можна буде визначатись з потребою і мотивацією допомагати Іншому, усвідомлюючи дієвість способів, на підставі яких надається допомога (консультування, тренінг, реабілітація тощо).

Водночас рівень розвитку емпатійності майбутнього психолога може вказувати на рівень його особистісної зрілості. Оскільки незріла особистість, навряд чи зможе впоратись із різноманіттям людських емоцій і переживань. Підвищена чутливість, невміння керувати власними переживаннями й інтуїтивно передбачити варіанти форм поведінки клієнта можуть стати причиною швидкого професійного вигорання і неспроможності у виконанні професійних обов'язків. У нашому дослідженні емпатія розглядається не як просте емоційне переживання, а як професійна цінність майбутнього психолога, що розкривається у вмінні співчувати, відчувати емоційний настрій Іншого, виявляти емоційний відгук, зберігаючи при цьому прагнення допомогти у вирішенні проблем. Для емпатійного розуміння Іншого необхідна активізація механізмів емоційного зараження, проекції та ідентифікації, які сприяють когнітивному аналізу, активному слуханню, точному відчужуванню та вияву симпатії до партнера по взаємодії.

В процесі емпіричного дослідження було поставлено за мету визначення рівня розвитку емпатії студентів-психологів, що дозволило припустити існування в їх соціальній аксіосфері таких ціннісних орієнтацій: інтуїтивності, чутливості, співпереживання, наявності у них потреби допомагати Іншому, а також, виявити проблемні аспекти комунікативності, зокрема, емоційної скрутності у взаєминах, недовіри до оточуючих тощо.

Наступним конструктом соціальної аксіосфери є альтруїзм як гуманістична й соціально-професійна ціннісна орієнтація майбутніх психологів. Істинну сутність терміну «альтруїзм» його автор О.Конт розкривав як «служіння людству покращуючи самих себе». Незаперечуючи моральної сутності, у нашому дослідженні альтруїзм вивчався як соціальна цінність особистості, яка проявляється в просоціальній поведінці, соціальній відповідальності, усвідомленому й добровільному служінні тим, хто потребує підтримки, певною мірою жертовності, спроможності надавати допомогу без очікування винагороди, самовіддачі та самовідданості. Доцільність визначення орієнтованості майбутніх психологів на альтруїстичні форми поведінки була викликана необхідністю виокремити досліджуваних, для яких схильність до свідомого й добровільного бажання допомогти є виявом емоційно-вольового процесу (високий рівень розвитку) та студентів, для яких це є навченою формою поведінки, необхідної для елементарного виконання професійних зобов'язань (низький рівень розвитку). А також, виявити ціннісні орієнтації студентів на гуманне позитивне ставлення до оточуючих, як от турботливість, відповідальність та протилежне – скупість, недоброзичливість, скепсис, егоїзм тощо.

Механізми розвитку складових аксіосфер досліджувались за допомогою: 1) методики «Рівні вираженості та спрямованості рефлексії» (авт. М.Грант, модиф. В.В.Волошиною); 2) опитувальника «Професійна ідентичність студентів – майбутніх психологів» (авт. У.С.Родигіна); 3) методикою «Ціннісна саморегуляція студентів-психологів» (авт. М.Грант, модиф. В.В.Волошиною) (Д.Г.1; Г.2; Г.3).

З огляду на те, що рефлексія не лише здійснює аналіз минулого досвіду, а також сприяє рефлексивному наuczінню [184] особистості у змінених умовах реальної дійсності, ми розглядаємо її як механізм особистісного, професійного й соціального саморозвитку студента. Якщо на рівні особистісної аксіосфери за допомогою рефлексії здійснюється самоаналіз, то на рівні професійної та соціальної аксіосфер рефлексія забезпечує і самоаналіз, і рефлексивне

оволодіння професійними та соціальними ціннісними орієнтаціями. Таким чином, на рівні аксіологічної самосвідомості ціннісна рефлексія особистості слугує розвитку самоставлення, самоприйняття та самовизнання вагомих життєвих орієнтирів і виявленню того, що необхідно змінити для покращення образу власного «Я». Ціннісно-особистісну рефлексію ми розглядаємо як спосіб оцінки людиною значущості власних цінностей. Ціннісно-професійну рефлексію характеризуємо як спроможність майбутнього фахівця співвідносити особистісні ціннісні переконання та здібності з цінностями й вимогами професії, а також здатність до оволодіння спеціалізацією. Ціннісно-соціальна рефлексія трактується нами як здатність особистості до розуміння й визнання цінностей Іншого з метою їхнього толерантного узгодження з системою особистісних ціннісних позицій та регулювання соціальних процесів.

Метою використання методики «Рівні вираженості та спрямованості рефлексії» було вивчення специфіки прояву ціннісно-особистісних, ціннісно-професійних та ціннісно-соціальних рефлексивних дій респондентів. За допомогою методики нам вдалося наступне: 1) встановити провідну спрямованість когніцій та ціннісних переконань респондентів, зокрема, особистісну, професійну чи соціальну; 2) з'ясувати міру розуміння й осмисленості ними особистісних і професійних цінностей та ціннісних орієнтацій; 3) виявити їхню здатність до розуміння й аналізу соціальних цінностей та цінностей Іншого, як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Поглиблене занурення в специфіку професійної діяльності, активізує механізм ідентифікації майбутнього фахівця, дозволяє йому наблизити ідеальні уявлення про неї до реальних, а, отже, співвіднести власні бажання із здібностями, визначитися із спеціалізацією й, зрештою, скоротити розрив між ідеальним та реальним професійним Я-образом. Саме у цьому має полягати вагомість професійної підготовки, визначаючи ціннісність пізнання студентом-психологом майбутньої професії.

Метою використання «Опитувальника професійної ідентичності студентів – майбутніх психологів» було визначення емоційної задоволеності

досліджуваних власними діями в процесі оволодіння професійними знаннями. Використання цього опитувальника дозволило нам виявити міру емоційно-вольового самоототожнення студентів з майбутньою професією. За нашим спостереженням, активний студент-психолог характеризується пізнавальним інтересом, спроможністю докладати вольові зусилля для вирішення проблем, схильністю визнавати свої помилки й порівнювати власні переконання з іншою точкою зору та наявністю усвідомленого планомірного бажання змінюватись. Це дозволяє йому встановити певні емоційні зв'язки і включити у власний ціннісний вимір нові ціннісні зразки та орієнтири. Пасивність студента у професійній підготовці чи в налагодженні комунікативних взаємин виявляється в протилежних характеристиках і своїм підґрунтям має не слабкість вольових процесів, а неналежний рівень самооцінки, небажання займатись професією, випадковість професійного вибору тощо.

Вольовий компонент особистості дозволяє визначити такі аспекти ціннісності дієвості студента-психолога у професійній підготовці як: 1) наполегливість у роботі над власним особистісним і професійним зростанням; 2) самостійне оволодіння теоретико-практичним матеріалом; 3) цілеспрямоване докладання вольових зусиль до віднайдення ціннісності власних дій у психологічному консультуванні, тренерстві чи моделюванні соціально-психологічних ситуацій, що, безперечно, слугуватиме професійному зростанню.

Метою використання методики «Ціннісна саморегуляція студентів-психологів» було виявлення схильності майбутніх фахівців до утвердження домінантних цінностей та рівня активізації механізму ціннісної саморегуляції, який забезпечує кристалізацію інтеграла професійної цінності, утверджуючи стійкість та інтегративність його домінантних цінностей в особистісній, професійній та соціальній аксіосферах ціннісної самосвідомості майбутнього психолога.

Одиницею ціннісної саморегуляції, за визначенням Г.Е.Залеського, В.Ф.Сержантова, М.С.Яницького та ін., виступають ціннісні орієнтації, які

охоплюють увесь спектр життєдіяльності людини [398; 474; 519]. Водночас утверджена сукупність ціннісних орієнтацій в аксіологічній самосвідомості визначає домінантні цінності ІПЦ особистості. З огляду на зазначене та спираючись на позиції О.А.Конопкіна, В.І.Моросанової, О.К.Осницького та ін. [206; 284; 358] ми розуміємо ціннісну саморегуляцію як системну, самостійну, внутрішню і зовнішню активність студента, спрямовану на оформлення цілісності складових його ІПЦ як компонента аксіологічної самосвідомості. Здійснюється ціннісна саморегуляція як процес мобілізації та інтеграції домінантних цінностей студента. В процесі реалізації технології «Самореалізація домінантних цінностей ІПЦ» ціннісна саморегуляція студента виявляється як свідоме планування, виконання, аналіз та контроль за емоціями, думками, поведінкою й результатами виконуваного ним психологічного консультування, тренінгу чи моделювання й вирішення соціальних ситуацій у відповідності до особистісних, професійних та соціальних цінностей. У наслідок ціннісної саморегуляції, узгодженість домінантних цінностей визначає специфіку оформлення ІПЦ майбутнього фахівця. А також вказує на усвідомлення останнім власних домінантних цінностей та спроможність до свідомого вибудовування подальшої поведінки як фахового психолога.

Інтегративна шкала методики з визначення домінантних цінностей та ціннісних орієнтацій студентів-психологів дозволяє виявити рівень активізації механізму ціннісної саморегуляції, який, на нашу думку, означається рівнем оформленості домінантних цінностей ІПЦ студента. Чим вищий рівень узгодженості домінантних цінностей респондента, тим вищий рівень стійкості ІПЦ та прояву механізму його ціннісної саморегуляції. Домінування ж в інтегралі ціннісних орієнтацій свідчить про його нестабільність, а отже, низький рівень активізації ціннісної саморегуляції особистості й відсутність ключових, аксіологічних орієнтирів особистості у виборі шляхів досягнення професійної самореалізації тощо.

Сконструйований у такий спосіб пакет діагностичних інструментів дозволив нам виявити специфіку розвитку ціннісних орієнтацій особистісної,

професійної, соціальної аксіосфер та аксіоідентичності, які виступають складовими інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.

Підсумовуючи весь хід думок, ключові методологічні положення ціннісно-особистісного підходу, на засадах якого побудована наша модель професійної підготовки майбутніх психологів, ми узагальнили результати наших теоретичних та емпіричних доробок, на основі чого визначили критерії, рівні оформленості й показники процесу формування складових та домінантних цінностей інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.

На основі теоретичного аналізу нами були обґрунтовані такі критерії розвитку складових ІПЦ *в особистісній сфері*: осмислення власних цінностей (К.О.Абульханова-Славська, Г.С.Абрамова, М.С.Каган, Д.Колшед, Г.Оллпорт, А.Тешфел, Н.В.Чепелева та ін.), самоцінність особистості (І.Д.Бех, І.С.Булах, Н.І.Непомнящая, Л.Є.Просандєєва та ін.), прагнення до ціннісного самовдосконалення (Л.В.Баєва, В.О.Васютинський та ін.).

Високий рівень становлення особистісної аксіосфери властивий тим майбутнім психологам, яким притаманне наступне:

спроможність до трансформації чуттєвого досвіду в раціональний, рефлексія й осмислення особистісних цінностей, схильність до самопізнання і самоаналізу, здатність до рефлексії позитивних сторін і недоліків власної особистості, збалансованість у самоприйнятті й самовизнанні себе;

наявність адекватної самооцінки та самоповаги, вияви самоінтересу та аутосимпатії до власної особистості, особистісна ідентифікація та прийняття себе як психолога, інтегральність у самоставленні, внутрішня цілісність особистості;

реалізація засобів власних потреб у саморозвитку, самоконтроль та відповідальність за власні дії, внутрішня самодисципліна в процесі самрозвитку, активізація процесу самопізнання та набуття нової інформації про себе, знаходження відповідей про сутність власного «Я», своє призначення й перспективи особистісного розвитку, вміння доводити розпочату справу до завершення, спроможність при вирішенні критичних ситуацій дотримуватись

ціннісних переконань, стратегії впровадження засобів самовдосконалення та самоздійснення, активне використання технік засобів самовизнання індивідуальної цінності.

Цінність «Я-психолог» оформлена як аутоцінність, яка є усвідомленим переконанням у цінності власної особистості й виявляється у розумінні, цілісному прийнятті й визнанні власної особистісної унікальності.

Середній рівень становлення особистісної аксіосфери властивий тим майбутнім психологам, яким притаманне наступне:

вибіркова трансформація чуттєвого досвіду в раціональний, не завжди стійка система цінностей, самопізнання та рефлексивність більшою мірою позитивних сторін, ніж недоліків власної особистості, незначна розбалансованість у самоприйнятті й самовизнанні себе;

більш-менш стійка самооцінка, циклічність інтересу та позитивної аутосимпатії стосовно себе, схильність до особистісної рефлексії на фоні відсутності уявлень про засоби поліпшення сфер власної життєдіяльності, інтуїтивне відчування потенціалів власної особистості та своїх потреб, ситуативність самозвинувачення, не зовсім стійкий інтерес до власного «Я» із за пріоритету пізнання та вирішення проблем у стосунках з Іншими, домінування порівняння себе з Іншими, особистісна ідентифікація та прийняття себе як психолога значною мірою позитивне та дієво підкріплене, більш-менш явна інтегральність у самостворенні, зовнішні ознаки особистісної цілісності, активне включення в процес самопізнання і зацікавленість в отриманні нової інформації про себе;

часткове розуміння власних потреб, відповідальність та самоконтроль лише в межах вирішення значущих проблем, ситуативна вимогливість до себе, сконцентрованість на задоволенні значущих потреб без аналізу їх причин, здатність орієнтовно інтерпретувати причини власної поведінки, незначна зацікавленість у доведенні розпочатої справи до завершення, змінюваність переконань, вибіркоче самовдосконалення.

Цінність «Я-психолог» оформлена як ціннісно-орієнтоване переконання, що визначає більш-менш стабільне самоствалення, прийняття та визнання цінності власної особистості.

Низький рівень становлення особистісної аксіосфери властивий тим майбутнім психологам, яким притаманне наступне:

елементарна спроможність до трансформації чуттєвого досвіду в раціональний, розгалужена система ціннісно орієнтаційних пріоритетів, суперечливість ціннісних переконань, фрагментарність самопізнання, самоаналізу, рефлексивності та особистісної цілісності, слабка актуалізація самоприйняття і самовизнання;

нестійка самооцінка та самоповага, балансування між аутосимпатією та самозвинуваченням, компенсаторність поведінки, лабільність в усвідомленості власних позитивів та недоліків, особистісна ідентифікація та прийняття себе, як психолога досить часто має негативне емоційне забарвлення, тенденція до інтегральності, фрагментарність особистісної цілісності, внутрішньоособистісна конфліктність;

заперечення наявності особистісних проблем, демонстративність поведінки і залежність від стороннього схвалення, ситуативність у виявах самоконтролю і відповідальності, часта байдужість до пізнання себе, пасивність і поверховість процесу оволодіння знаннями особистісного і професійного характеру, низька вмотивованість до навчання й діяльності, демонстрування вигаданих і приписуваних властивостей, елементарне усвідомлення власних позитивних сторін і недоліків, вибіркковість інтерпретації причин власної поведінки, ригідність самовдосконалення, безсилість у виконанні діяльності чи доведення справи до завершення.

Цінність «Я-психолог», як ціннісно-орієнтоване особистісне переконання, актуалізується в системі ціннісних орієнтацій, в якій рівнозначність останніх ускладнює процес усвідомлення домінантності окремих з них в процесі ціннісного самоствалення, самоприйняття й самовизнання студентом особистісної неповторності та унікальності.

На основі теоретичного аналізу нами були обґрунтовані критерії оформлення ІПЦ у *професійній аксіосфері*. Такими є: усвідомлене прийняття професійних цінностей (Р.Джордж, Т.Крістіані, Л.Б.Шнейдер, І.Ялом та ін.), самоцінність професії психолога (Р.Мей, З.С.Карпенко, Р.Кочюнас та ін.), ціннісне ставлення до процесу набуття професійних компетентностей (І.В.Вачков, С.Гледдінг, Г.К.Радчук та ін.).

Високий рівень становлення професійної аксіосфери властивий тим майбутнім психологам, яким притаманне наступне:

рефлексивність та осмисленість ціннісної значущості професійної діяльності, синергія особистісних і професійних цінностей та ціннісних орієнтацій, усвідомлена установка на професію як діяльність допомагаючого типу, сприймання професії як фактора життєвого успіху і способу самореалізації;

ціннісне прийняття себе як психолога та наявність професійної ідентичності, безконфліктна конвергенція між ідеальним та реальним професійним Я-образом, активований пізнавальний інтерес й позитивні переживання професії та з приводу відповідності власних здібностей вимогам спеціалізації, емоційно-ціннісна заглибленість у ментальне середовище професії;

активність та самостійність у процесі оволодіння основами професійної діяльності, наполегливість у засвоєнні теоретико-практичного матеріалу, дієва професійна вмотивованість, стійкість, послідовність і відповідальність у діях і вчинках, усвідомлений вибір вектору фахової спеціалізації, особистісна активність у професійному самовдосконаленні, отримання глибоких знань та їх ефективне застосування на практиці.

Цінність «Я-тренер», «Я-консультант», «Я-соціальний психолог» оформлена як профціннісність, усвідомлене переконання у вагомості й значущості майбутньої професії та визнання своїм професійним обов'язком надання допомоги Іншому за допомогою тренінгу, консультації, моделювання й вирішення ситуацій.

Середній рівень становлення професійної аксіосфери властивий майбутнім психологам, котрим притаманне наступне:

пасивна рефлексивність та осмисленість ціннісної значущості професійної діяльності, нестійка синергійність особистісних і професійних цінностей та ціннісних орієнтацій, гедоністична орієнтованість на професію, ситуативне переживання потреби у допомозі Іншому;

часткове прийняття себе як психолога, слабка професійна ідентичність, слабка конвергентність реального та ідеального професійного Я-образу, ситуативність пізнавального інтересу та позитивних переживань з приводу відповідності власних здібностей вимогам спеціалізації, заглибленість у ментальне середовище професії детермінована необхідністю вирішення особистісних проблем;

посередня активність та самостійність у процесі оволодіння основами професійної діяльності, ситуативна наполегливість у засвоєнні теоретико-практичного матеріалу, слабка професійна вмотивованість, фрагментарна стійкість і послідовність у діях і вчинках, відсутність чіткості спеціалізаційного вибору, пасивність у розвитку власних професійних здібностей, сум'яття у визначеності способів професійного самовдосконалення та оволодіння професійними знаннями.

Цінність «Я-тренер», «Я-консультант», «Я-соціальний психолог» оформлення в системі ціннісних орієнтацій, характеризується ситуативною стабільністю у ставленні, прийнятті та визнанні значущості власної професії для надання психологічної підтримки за допомогою тренінгу, консультування чи моделювання і вирішення ситуацій.

Низький рівень становлення професійної аксіосфери властивий тим майбутнім психолога, яким притаманне наступне:

віддалена рефлексивність та осмисленість ціннісної значущості професійної діяльності, розрізненість особистісних і професійних цінностей та ціннісних орієнтацій, «знаність» потреби допомагати Іншому, підвищена

критичність сприйняття психологічної інформації, домінування скепсису та негативних переживань з приводу самопізнання;

нестійкість позитивних уявлень про себе як психолога, невизначеність професійної ідентичності, розрізненість між реальним та ідеальним професійним Я-образом, нестабільність професійних інтересів та переживань з приводу узгодженості власних здібностей з вимогами спеціалізації, переоцінка особистісної значущості для Інших, відсутність зв'язків з професійним ментальним середовищем;

імпульсивна активність та самостійність у процесі оволодіння основами професійної діяльності, відсутність наполегливості й зацікавленості у засвоєнні теоретико-практичного матеріалу, зовнішня вмотивованість до професійного навчання та орієнтація на уникнення невдач, низький самоконтроль, послідовність, відповідальність та продуктивність дій, невпевненість у правильності професійного вибору, ситуативність навчання, підвищений інтерес до містичної, езотеричної та астрологічної літератури.

Цінність «Я-тренер», «Я-консультант», «Я-соціальний психолог» як професійно ціннісне переконання перебуває в системі ціннісних орієнтацій, в якій рівноцінність останніх ускладнює процес усвідомлення домінантності окремих з них в процесі ціннісного ставлення, розуміння та визнання студентом обраного професійного шляху та, зокрема, спеціалізації тренера, консультанта чи соціального психолога.

На основі теоретичного аналізу нами були обґрунтовані критерії оформлення ІПЦ у *соціальній аксіосфері* до яких ми віднесли: усвідомлене ставлення до життєдіяльності Іншого (Р.Фрейджер, Дж.Фейдімен та ін.), прийняття Іншого як найвищої цінності (О.О.Бодальов М.М.Бахтін, В.М.Карандашев, В.С.Мерлін та ін.), потреба допомагати Іншому (Л.І.Анциферова, Б.І.Додонов, Р. Нельсон-Джоунс, Н.В.Пророк, Т.П.Скрипкіна та ін.).

Високий рівень становлення соціальної аксіосфери властивий тим майбутнім психологам, яким притаманне наступне:

рефлексивність власного аксіологічного поля на ґрунті осмисленості соціальних цінностей Іншого, усвідомленість значущості Іншого, пізнання детермінант соціалізації Іншого та власної особистості, усвідомлена установка на інтереси Іншого та власної особистості;

потреба прийняти позицію Іншого, ціннісне прийняття рішень стосовно Іншого, відкритий і щирий інтерес до Іншого, чутливість до потреб оточуючих, терпимість і толерантність у прийнятті позицій і переконань Іншого;

міжособистісні взаємодії на позиціях альтруїзму, емпатійності та доброзичливості, потреба допомагати Іншому, рівнозначна вимогливості як до себе так і до Іншого, реалізація власних умінь заради Іншого, співтворча дієвість з Іншими.

Цінність «Я-Інший, Інший-Я» – оформлена, як афіляційність, усвідомлене переконання у вагомості й значущості особистості Іншого, яке підкріплене бажанням і спроможністю орієнтуватися на його позитивні сторони, перспективи повноцінного функціонування й самовдосконалення.

Середній рівень становлення соціальної аксіосфери властивий майбутнім психологам, яким притаманне наступне:

слабка рефлексивність власного аксіологічного поля на ґрунті осмисленості соціальних цінностей Іншого, нестійка переконаність у цінності Іншого, ситуативність пізнання детермінант соціалізації Іншого та власної особистості, підвищена увага та контрольованість емоційних переживань стосовно Іншого, інконгруентність взаємин з Іншим;

ситуативність потреби зрозуміти й прийняти Іншого, фрагментарність коректності, толерантності та емоційно-оцінного ставлення до Іншого, часткова обґрунтованість рішень стосовно Іншого, конформність міжособистісної взаємодії, вибіркковість у прийнятті й визнанні позицій і переконань Іншого;

часткова доброзичливість, емпатійність та альтруїстичність у взаємодії з Іншим, ситуативна зацікавленість у соціальних контактах, чутливості до потреб Інших та позитивній оцінці власних дій з їхнього боку, нерівнозначність

вимогливості до себе і до Іншого, демонстративно-імпульсивна самостійність суджень стосовно Іншого.

Цінність «Я-Інший, Інший-Я» – оформлена в системі ціннісних орієнтацій, характеризується ситуативною стабільністю у ставленні, пізнанні та визнанні значущості особистості Іншого для власного аксіологічного простору і як суб'єкта професійної діяльності.

Низький рівень становлення соціальної аксіосфери властивий тим майбутнім психологам, яким притаманне наступне:

віддалена рефлексивність власного аксіологічного поля на ґрунті осмисленості соціальних цінностей Іншого та усвідомлення значущості Іншого, пасивність пізнання детермінант соціалізації Іншого та власної особистості, оцінювання Іншого через призму власних спроможностей, орієнтованість на власні інтереси;

імпульсивність у прийнятті позицій Іншого, латентність інтересів до Іншого, швидка стомлюваність від спілкування, домінування емоційного невдоволення, нетерплячість, критичність у прийнятті переконань та уподобань Іншого, залежність від позитивного схвалення та підтримки з боку Інших;

домінування егоцентричності та зверхності у ставленні до Іншого, ситуативна емпатійність та альтруїстичність у стосунках з Іншим, підвищена вимогливість до Іншого, нездатність до співтворчої дієвості з Іншим, зацікавленість маніпулятивними техніками.

Цінність «Я-Інший, Інший-Я» – як соціально ціннісне переконання перебуває в системі ціннісних орієнтацій, в якій рівнозначність останніх ускладнює процес усвідомлення домінантності окремих з них у процесі ціннісного ставлення, прийняття та визнання студентом Іншого як найвищої й безумовної цінності.

Критеріями розвитку *аксіоідентичності* майбутнього психолога були визначені: осмислення власних цінностей (М.С.Каган, Д.Колшед, Т.С.Яценко), усвідомлене прийняття професійних цінностей (Н.В.Чепелєва, І.Ялом), потреба допомагати Іншому (С.Д.Максименко, Г.Оллпорт, С.Селмон-Вайт).

Критеріями розвитку *інтеграла професійної цінності* майбутнього психолога стали: самоцінність особистості (І.С.Булах, Г.Крайг, Л.Є.Просандєєва), ціннісне ставлення до процесу набуття професійних компетенцій (Л.В.Долинська, В.М.Карандашев, Ю.О.Приходько), прийняття Іншого як найвищої цінності (С.Джурард, В.О.Моляко, В.О.Рибалка).

Таким чином, за показниками актуалізації домінантних цінностей особистісної, професійної та соціальної аксіосфер ціннісної самосвідомості майбутнього психолога можна схарактеризувати рівні сформованості його інтеграла професійної цінності. Зокрема, високий рівень сформованості ІПЦ визначають домінантні цінності «Я-психолог», «Я-консультант», («Я-тренер», «Я-соціальний психолог»), «Я-Інший, Інший-Я», яким властива цілісність у процесі становлення; середній рівень сформованості ІПЦ утворюють домінантні цінності «Я-психолог», «Я-консультант», («Я-тренер», «Я-соціальний психолог»), «Я-Інший, Інший-Я», яким притаманне більш-менш цілісне становлення; низький рівень сформованості ІПЦ визначають домінантні цінності «Я-психолог», «Я-консультант», («Я-тренер», «Я-соціальний психолог»), «Я-Інший, Інший-Я», яким характерна тенденція до цілісного становлення.

3.2. Структура інтеграла професійної цінності майбутнього психолога та її розвиток в процесі його професійної підготовки.

Ми солідаризуємо свої наукові положення з позицією тих вчених, які вважають, що психологічною діяльністю не можна оволодіти, прочитавши спеціальні книги, проте компетентним фахівцем можна стати, досягнувши глибокого самопізнання та спрямувавши власну енергію й волю на особистісне й професійне зростання [62; 171; 372; 417]. За нашим переконанням, в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі професійне зростання особистості можливе за умови цілеспрямованого формування в неї інтеграла

професійної цінності. З огляду на зазначене нами було проведене емпіричне дослідження процесу формування інтеграла професійної цінності студентів-психологів, метою якого стало вивчення рівнів розвитку конструктів цього особистісного утворення майбутніх фахівців.

Аналіз даних емпіричного дослідження нами здійснювався на основі попередньо визначеної змістової сутності аксіосфер ціннісної самосвідомості особистості та інтеграла професійної цінності майбутнього психолога. Нагадаємо, що інтеграл професійної цінності включає чотири аксіопсихологічні складові, а саме особистісну, професійну, соціальну аксіосфери та аксіоідентичність майбутнього психолога. Дедукційними компонентами аксіосфер нами було визначено ціннісність розуміння, пізнання та дієвості особистості, в яких локалізуються більш чіткі конструкти відповідно до кожної з аксіосфер. Так, особистісна аксіосфера майбутнього психолога включає компоненти: ціннісність розуміння, пізнання та дієвості стосовно особистісних цінностей, об'єктивація і трансформація яких актуалізують у нього особистісні модуси самореалізації – самоствалення, самоприйняття і самовизнання себе як майбутнього психолога. Професійна аксіосфера об'єднує компоненти: ціннісність розуміння, пізнання, дієвості стосовно професійних цінностей, об'єктивація і трансформація яких актуалізує у майбутнього фахівця модуси самореалізації – самоствалення, самоприйняття і самовизнання себе як майбутнього психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога та ін. А соціальна аксіосфера майбутнього психолога виявляється в компонентах: ціннісність розуміння, пізнання та дієвості стосовно соціальних цінностей та Іншого, об'єктивація й трансформація яких актуалізує в нього модуси самореалізації – самоствалення, самоприйняття і самовизнання Іншого як безумовної цінності. Аксіоідентичність, об'єднуючи особистісну, професійну та соціальні ідентичності майбутнього фахівця, визначає його здатність до прийняття, визнання й утвердження цінностей у відповідних аксіосферах. В процесі самоототожнення в його ціннісній самосвідомості утверджуються особистісна ідентичність «Я-психолог», професійна –

«Я-консультант» та ін. й соціальна – «Я-Інший, Інший-Я». Водночас у процесі професійної підготовки компоненти аксіосфер, як було доведено нами раніше, виявляються за посередництва конструктів ціннісної самосвідомості особистості, зокрема: 1) конструктами особистісної аксіосфери є самоставлення, губристичні мотиви, особистісні цінності, самопізнання та саморозвиток майбутнього психолога; 2) конструктами професійної аксіосфери – професійні цінності, реальний та ідеальний професійний Я-образ, мотивація майбутнього психолога; 3) соціальна аксіосфера локалізується в усвідомленні майбутнім психологом соціальних цінностей, прийнятті Іншого, здатності до рефлексивності, альтруїзму, доброзичливості та емпатійності.

3.2.1. Становлення особистісної аксіосфери як складової інтеграла професійної цінності майбутнього психолога

З метою виявлення сформованості ціннісності в розумінні власної системи особистісних цінностей та здатності до ціннісного самоставлення, саморозуміння й самоцінності особистості майбутнього психолога нами був використаний тест-опитувальник самоставлення (ОСО) В.В.Століна та С.Р.Пантелеева (Д. А.1), за допомогою якого був визначений рівень сформованості таких конструктів самосвідомості особистості як інтегральність, аутосимпатія та самозвинувачення. Відповідно В.В.Століну, в основі самоставлення лежить процес, в якому особистістю оцінюються риси та якості власного «Я» з позиції мотивів, що характеризують її потребу в самореалізації. Таким чином, аналізуючи сформованість компонентів самоставлення, ми зможемо простежити наявні мотиви у прагненні до особистісної й професійної самореалізації, а, отже, виявити рівні ціннісності особистості майбутнього психолога через сформованість в нього аутосимпатії, самоінтересу, саморозуміння та потреби в самореалізації [426].

Для початку нами було визначено рівень *глобальної самооцінки* особистості майбутніх психологів, яка розкривається через шкалу

інтегральності. Стосовно шкали інтегральності, навіть, між авторами зазначеного тесту існували розбіжності у визначенні її змісту. Так, за В.В.Століним шкала інтегральності, тобто рівень глобальної самооцінки самоствавлення є сумою недиференційованих емоційних компонентів особистості, які визначають смисл її «Я» для неї самої, вказуючи на якість самооцінки ціннісних норм, мотивів і ефективності механізмів особистісного захисту. При цьому рівень такої самооцінки ґрунтується на реальних позитивних чи негативних життєвих подіях і вчинках та об'єктивній позиції, яку займає особистість в соціумі. Тобто, – це «сукупність життєво вивірених ставлень» до власної особистості. Водночас автори опитувалька стверджували, що глобальне самоствавлення не є сумою емоційних проявів, а виявляється певною емоційно забарвленою формою модальності. Для одних – це самоповага, а для інших симпатія чи любов до себе. Але у будь-якому випадку, – це емоційна реакція на інформацію про себе. Вибудовується вона в процесі узагальнення окремих аспектів образу «Я», що поступово трансформується в цілісну Я-концепцію особистості [426].

Результати тестувань засвідчили, що на кожному етапі професійної підготовки зберігається певна кількість досліджуваних, у яких зафіксовано низькі бали за шкалою інтегральності, тобто не виявлено цілісності глобальної самооцінки, що може свідчити про відсутність чіткого позитивного чи негативного самоствавлення, а, отже, інтересу до власної особистості. Така кількість респондентів практично більш-менш однакова на всіх навчальних курсах у студентів-психологів (I курс – 19,35%, II – 18,33%, III – 17,72%, IV – 14,52%, V – 12,90%) (табл.3.2.1.1). Ми не можемо стверджувати, що такі студенти мають негативний чи позитивний рівень аутосимпатії, оскільки не виявлено в них цілісності й чіткості самооцінки власної особистості. Водночас така практично незмінна кількість студентів з невизначеною глобальною самооцінкою на всіх курсах може свідчити про наявність особистостей, які випадково обрали професію психолога. А професійне навчання, невідповідне бажанням і здібностям, не приносить задоволення й особистісного зростання,

що, безумовно, не сприяє особистісній інтегральності й позитивному самостваренню.

Таблиця 3.2.1.1.

Кількісні показники сформованості самостварення (за шкалою інтегральності) майбутніх психологів

n=791

Курс показники	Міра вираженості шкали інтегральності у майбутніх психологів		
	невиражений (%)	виражений (%)	яскраво виражений (%)
I	19,35	22,58	59,68
II	18,33	18,33	63,33
III	17,72	26,58	55,69
IV	14,52	16,13	69,35
V	12,90	9,26	77,78

Виявлена інтегральність також у незначній кількості майбутніх психологів (I курс – 22,58%, II – 18,33%, III – 26,58%, IV – 16,13%, V – 9,26%). Зазначені дані можуть вказувати, що для близько четвертої частини студентів характерна зовнішня цілісність, при відсутності внутрішньо-особистісної єдності. Зовнішня демонстрація прийняття нормативно заданих соціальних чи професійних цінностей у таких студентів не завжди узгоджується із внутрішніми переконаннями. Припускаємо, що такі респонденти перебувають у біфуркаційній точці свого особистісного розвитку та потребують підтримки і спрямованості у здійсненні кроків на шляху особистісної змінюваності.

Високий рівень інтегральності майбутніх психологів виявлений у більше ніж 50% респондентів на всіх курсах. Так, у студентів першого курсу «яскраво виражене» глобальне самостварення у 59,68%, на другому – у 63,33%, у третьокурсників – 55,69%, на четвертому – 69,35% і на п'ятому курсі високий рівень інтегральності виявлено у 77,78% майбутніх психологів. З огляду на отримані результати, можна стверджувати, що більше половини майбутніх психологів не байдужі до власної особистості й мають внутрішньо узгоджене оцінювання і ціннісне ставлення до власних дій і вчинків. Вони орієнтовані на упорядкованість і збалансованість почуттів стосовно себе. Водночас адекватний рівень глобального самостварення простежується приблизно у

десятої частини досліджуваних тоді як більше половини студентів з надзвичайно завищеним рівнем глобальної самооцінки, що зберігається впродовж всього періоду навчання. Таке самоствавлення може вказувати на наявність стійкого позитивного чи негативного ставлення особистості стосовно себе. Варто пам'ятати, що за В.В.Століним, високий рівень інтегральності має компенсаторний характер, зниження рівня одного компонента, призводить до підвищення рівня іншого, в цілому зберігаючи рівень інтегральності, вирівнюючи у такий спосіб «суму позитивних і негативних компонентів» у самоствавленні. Але особистість, якій характерний певний рівень цінності своїх дій і вчинків, буде намагатися підтримувати його на відповідному рівні. Якщо на першому курсі глобальна самооцінка може розглядатися як певна амбітність чи переоцінка першокурсниками власних можливостей, то з наближенням до завершення навчання така глобальність самооцінки базується як на задоволенні від отриманої професійної освіти, так і на протилежних почуттях – страсі, професійному безсиллі, безперспективності тощо.

З метою більш чіткого розуміння аспектів самоствавлення майбутніх психологів, на нашу думку, шкалу інтегральності варто розглядати у сукупності шкал аутосимпатії та самозвинувачення. Наша позиція з приводу необхідності співвіднесення результатів шкал аутосимпатії та самозвинувачення перегукується із позицією С.Саймонда, який в аутосимпатії відокремлював оцінку від афективності [301]. Так, вчений стверджував, що почуття, які переживає людина стосовно себе не обов'язково визначаються тим, наскільки вона вважає себе «хорошою» чи «поганою». Низька самооцінка не завжди визначає негативне самоствавлення, а висока самооцінка може супроводжуватись антипатією. Оскільки у людини завжди є значущі цінності, за які вона поважає, прихильна й довіряє собі, а також відомі лише їй вчинки і якості, за які вона себе не поважає, то і висока самооцінка, у цьому випадку, слугуватиме компенсаторним механізмом.

Показники сформованості самоствавлення за шкалою аутосимпатії майбутніх психологів подані у табл. 3.2.1.2.

Таблиця 3.2.1.2

**Кількісні показники сформованості самоствавлення
(за шкалою аутосимпатії) майбутніх психологів**

n=791

Курс показники	Міра вираженості шкали аутосимпатії (самоцінності) у майбутніх психологів		
	невиражений (%)	виражений (%)	яскраво виражений (%)
I	40,33	24,19	35,48
II	30,01	40,03	30,01
III	30,01	47,50	22,50
IV	20,69	53,45	25,86
V	-	27,78	72,27

За результатами нашого дослідження «невиражена» аутосимпатія притаманна на I курсі - 40,33%, II - 30,01%, III - 30,01% і IV- 20,69% респондентів. На п'ятому курсі таких студентів-психологів не зафіксовано. Це може вказувати на ситуативність та невизначеність у самоцінності означених респондентів, відсутність усвідомлення своїх сильних і слабких сторін та дезорієнтованість стосовно власних провідних здібностей, які визначають їх особистісну значущість. Можемо припустити, що до завершення професійного навчання студенти-психологи, не визначившись у позитивах і негативах стосовно себе, не будуть спроможні обґрунтувати ціннісність власної особистості для самих себе, а, отже, не спроможні запропонувати професійну допомогу як оточуючим, так і соціуму в цілому.

Виявлено аутосимпатію на I курсі у 24,19%, II – 40,03%, III – 47,50%, IV – 53,45% і V – 27,78% студентів-психологів, із них адекватний рівень аутосимпатії виявлено у 9,67% першокурсників, 11,67% другокурсників, 15,01% третьокурсників, 10,01% студентів четвертого курсу та 18,71% майбутніх психологів п'ятого року навчання. Подібний рівень аутосимпатії відображає одномоментність дружньо-ворожої, точніше, позитивно-негативної оцінки власних дій. Довіра до себе на внутрішньо-особистісному рівні не знаходить підтвердження у зовнішніх поведінково-практичних діях, що породжує хвилю самозвинувачень та роздратувань стосовно себе.

Динаміка зростання середнього рівня аутосимпатії студентів-психологів, на нашу думку, співвідноситься із ускладненням процесу оволодіння ними професійними знаннями і вміннями. Якщо на першому курсі студентів із середнім рівнем сформованості аутосимпатії лише чверть, то на другому, третьому і четвертому курсах таких респондентів майже половина. Джерелом негативної сторони аутосимпатії, яке знижує рівень довіри і цілісного прийняття себе досліджуваними, виступає переоцінка студентами своїх професійних здібностей, переконань, і насамперед, осмислення ієрархії системи особистісних, професійних і соціальних цінностей. Ціннісна саморегуляція сприяє усвідомленню необхідності змінюваності, а порівняння та узгодження компонентів аксіосфер – конвергенції ідеальних та реальних уявлень про образ власного «Я». На п'ятому курсі середній рівень аутосимпатії досліджуваних знижується у двічі. Можемо припустити, що чверть студентів так і залишились на рівні зовнішньої декларації прийняття професійних цінностей, не будучи переконаними у готовності до виконання професійних обов'язків.

Яскраво виявлена аутосимпатія на I курсі у 35,48%, II – 30,01%, III – 22,50%, IV – 25,86% і V – 72,22% студентів-психологів, що свідчить про позитивне сприйняття досліджуваними власних особистісних цінностей. Якщо на I і II курсах аутосимпатія має зовнішнє підкріплення та ґрунтується на минулому досвіді власних успіхів і переваг стосовно Іншого, то на IV – V курсах студенти починають оцінювати себе з точки зору можливості задоволення власних потреб і досягнення бажаного. Аутосимпатія стає більш реалістичною, вона активізує до самоінтересу, породжуючи потребу в саморозвитку. Утвердження цінності власної особистості сприяє визнанню значущості Іншого. Але, як свідчать результати дослідження, лише четвертій частині респондентів III і IV курсів притаманні подібні переконання. Думаємо, що це є наслідком відсутності у навчальному процесі аксіологічно орієнтованих психотехнік, які ще на початковому етапі входження в професію стимулювали б студентів-психологів до самоаналізу, осмислення особистісних цінностей й

мотивували до вибору професійної спеціалізації у відповідності до наявних спроможностей і здібностей.

На п'ятому курсі респондентів із яскраво вираженим рівнем аутосимпатії зафіксовано понад 70%. В особистісному спілкуванні ці студенти виявили високий рівень зацікавленості у особистісному розвитку, оскільки прагнуть «виправлення» помилок минулого досвіду й зміни стилю власного життя. Водночас нами не зафіксовано прояву симпатії студентів до себе як професійного психолога, спроможного надавати допомогу Іншому. Респонденти не поєднували поняття життєвого успіху із професійною самодостатністю, не виокремлюючи для себе цінність «Я-психолог» як одну з ключових своїх відмінностей від інших. Це свідчить про те, що оволодівши професійними навичками, студенти-психологи вже з професійної точки зору переосмислюють власні особистісні устремління і переконання. Однак, бажання розібратися у проблемах і пріоритетах нерідко віддалає студента від утвердження особистісної цінності як фахівця, а навпаки, призводить до переоцінки життєвих смислів і здійснення нових виборів.

Варто відзначити, що рівень прояву аутосимпатії майбутніх психологів зростає до завершення процесу професійної підготовки. Виходячи з позиції І.Канта [78] про те, що самоцінність триєдина і базується на усвідомленні особистості того: «Що я можу знати?», «Як я маю діяти?» і «На що я маю сподіватись» можемо припустити, що четверта частина студентів, до завершення професійної підготовки знаходять відповіді на ці запитання і спроможні визначити для себе предмет і об'єкт професійної діяльності. Вірніше, для незначної кількості досліджуваних професійне навчання сприяє особистісному зростанню, усвідомленню власної цінності, відповідає бажанням і здібностям, не породжуючи внутрішньо особистісних конфліктів з приводу правильності обрання професійного шляху. Втім, це досить незначний показник особистісного зростання та результативності професійної підготовки майбутніх психологів. Вважаємо, що відсутність можливості на I та II курсах «відчути» дієвість практичної сторони професії, яка б допомогла зорієнтуватися

у тому, чому саме у теоретико-практичному плані має навчитися майбутній фахівець не дозволяє студенту повною мірою відчувати задоволення від реалізації власних спроможностей, точніше, узгодження особистісного призначення з професійним вибором і переконаності в своїй подальшій ефективності як для себе, так і для Іншого.

Аналіз кількісних показників шкали самозвинування (табл. 3.2.1.3) дозволив провести паралелі між низьким рівнем аутосимпатії та наявністю самозвинування. Наприклад, на I курсі невиражена аутосимпатія була зафіксовано у 40,33% студентів, водночас наявність самозвинування зафіксована у 72,56% досліджуваних. Правильніше, цим респондентам властиве почуття відповідальності за свої вчинки, дії та особистісні вибори, можливо, навіть у дещо гіпертрофованій формі прояву.

Таблиця 3.2.1.3.

Кількісні показники сформованості самоствавлення (за шкалою самозвинування) майбутніх психологів

n=791

Курс показники	Міра вираженості шкали самозвинування у майбутніх психологів		
	невиражено (%)	виражено (%)	яскраво виражено (%)
I	25,81	43,55	29,01
II	31,01	21,67	48,33
III	54,43	13,92	31,64
IV	46,67	18,33	31,67
V	59,26	30,69	10,05

Разом з цим, з I до V курсів простежується зниження кількості студентів, яким притаманне самозвинування і зростання кількості студентів для яких самозвинування не властиве. Так, на I курсі студентів, яким не притаманне самозвинування було лише 25,81%, натомість на п'ятому їхня кількість зросла більше ніж у двічі, складаючи 59,26% респондентів. Водночас кількість студентів із яскраво вираженим рівнем самозвинування від I до IV курсів зросла лише в 0,9 рази, суттєво знижуючись на V курсі. При цьому на кожному навчальному курсі у сукупності залишається близько 50%

студентів-психологів, яким характерне самозвинувачення у «вираженому» чи «яскраво вираженому» стані. Це може свідчити про те, що впродовж професійної підготовки майже половина студентів-психологів не знайшла можливості вирішити свої внутрішні конфлікти, залишилася в стані невизначеності стосовно професійного майбутнього й продовжують себе звинувачувати не лише в якихось некоректних особистих діях чи вчинках, а й стосовно здійсненого професійного вибору. Звичайно, така ситуація не породжує аутосимпатії, а лише детермінує появу нових комплексів. Таким студентам властиве почуття провини і жалю до себе, що заважає активізації процесу саморозвитку, а їхня схильність до самозвинувачення трансформується на прийняття Іншого. Особистісні позиції і переконання регулюються не орієнтованістю на позитив чи успіх, а недоліками, упередженими пересторогами тощо. І скоріше вони з підозрою ставитимуться до Іншого, ніж визнаватимуть його ціннісність. Це вкотре підтверджує позиції науковців (І.В.Вачкова, Т.С.Яценко та ін.) про необхідність професійного відбору при вступі у ВНЗ і першочергового осмислення особистісних цінностей майбутнім психологом перед початком професійної практики.

Наявність понад 20% студентів від I до IV курсу, яким властиве яскраво виражене самозвинувачення, свідчить про глибинні причини появи у них подібного самоствавлення, які і стали джерелом їхніх труднощів не лише в процесі оволодіння професійними знаннями, а й активізували внутрішньо-особистісні конфлікти й комплекси, що стримують їхній розвиток. Думаємо, що це пов'язано з тим, що проектуючи почуту інформацію на власні ситуації минулого досвіду, студенти самотужки намагаються розібратися із власними смисло-життєвими орієнтирами, не володіючи при цьому достатніми знаннями і компетентностями. Однак, як відомо, почуте на лекції чи прочитане самостійно нерідко потребує уточнення для розуміння. Саме на цьому етапі студенту-психологу необхідний професійний супровід, точніше, підтримка на шляху особистісного зростання й осмислення особистісної цінності. Оскільки, психолог, який по завершенню професійної підготовки залишається

на позиціях яскраво вираженого самозвинувачення, а таких за нашим дослідженням понад 10%, у своїй професійній діяльності буде орієнтуватися на пошук виправдання своїх помилок, утвердження власної цінності за рахунок інших, відшукуючи подібність особистісних недоліків, замість визнання цінності Іншого. Водночас зменшення у більш ніж два рази кількості студентів від I до IV курсу, яким властивий середній рівень самозвинувачення, вказує про нестабільний характер у них самоствавлення та їхню спроможність, за умови включення в покрокову цілеспрямовану й системну роботу, перегляду ціннісних позицій стосовно власної особистості. Адже самоствавлення є конструктом особистісної аксіосфери людини, слугує її регулятором та мотиватором до вибору діяльності, віри у власні сили й мірилом зусиль, які докладає особистість для досягнення цілі. Тому, на наше переконання, саме специфіка ціннісного самоствавлення і самоприйняття особистості визначає її рівень оволодіння професійними вміннями і навичками, а не навпаки.

Конструктом особистісної аксіосфери майбутнього психолога, який визначає рівень мотивації до пошуку власної самоцінності, а, отже, ціннісного самоствавлення, нами була визначена *губристична мотивація*. За результатами тесту «Діагностика полімотиваційних тенденцій у Я-концепції особистості» С.М.Петрової, ми визначили мотивацію респондентів до пошуку власної самоцінності. Цей конструкт «ціннісного ставлення до себе» значущий для майбутнього психолога, оскільки визначає його істинні мотиви «приходу в професію», окреслюючи чинники, які слугували його вибору майбутньої професійної діяльності, зокрема, потреба у допомозі й розвитку себе та Іншого чи прагнення авторитету та домінування над іншими, що досягається способом психологічних маніпулювань.

Як свідчать дані табл. 3.2.1.4, для студентів-психологів властиві мотиви пошуку самоцінності через задоволення потреби в досконалості, в повазі та прагненні успіху і визнання. Так, прагнення особистісної досконалості характерне на I курсі – 83,05%, II – 86,66%, III – 78,08%, IV – 80,95% та V – 85,71% респондентам. Можна стверджувати, що для зазначеної категорії

досліджуваних провідним мотивом їхніх особистісних виборів чи виконання певної діяльності є розвиток особистісних якостей. Дехто зі студентів навіть мають уявні чи реальні «плани» особистісного зростання й чітко визначені кроки самовдосконалення, що є надзвичайно популярним на сьогодні. Безперечно, такі плани зазнають кардинальних уточнень. Разом з цим, мотив власного удосконалення для студентів перших-других курсів виступає чинником набуття зовнішніх ознак досконалості, що підтверджується високим рівнем потреби в повазі, а також високим рівнем показника відсутності потреби в саморозвитку. Менше ніж половина респондентів прагнення особистісної досконалості не поєднують з потребою у саморозвитку і самовизначенні, оскільки регульованість поведінки подібними мотивами зафіксована лише у третини студентів, зокрема: на I курсі – 35,59%, II – 38,33%, III – 36,98%. І лише на IV та V курсах кількість студентів, які співвідносять особистісну досконалість із саморозвитком, досягненнями та самовизначенням, досягає 50,79% та 50,01% відповідно. Думаємо, що скоріше студенти I–II курсів ще не усвідомлюють вагомості для власної особистості професійності й досягнення досконалості через виконання соціально-значущої діяльності. Цінність «Я-психолог» ґрунтується на ознаках популярності, без усвідомлення аксіологічної сутності професії. Примітно, що мотив особистісної досконалості впродовж всього періоду навчання залишається ключовим для більше ніж 80% респондентів. Але для студентів четвертого та п'ятого курсів він набуває відтінків фаховості. Певно, що ознаки зовнішньої привабливості та популярності особистісної та професійної досконалості відходять на другий план, а нових домінантних смислів набувають чинники моральної досконалості реальних вчинків й самодостатності особистості. Це підтверджується зростанням майже на 20% респондентів IV–V курсів, яким властива потреба у саморозвитку і самовизначенні. Точніше, саморегуляція студента, який здійснив своєрідну «ревізію» ієрархії особистісних цінностей і ціннісних орієнтацій сприяє внутрішній урівноваженості, формуючи в нього потребу до

самовдосконалення через усвідомлення нових професійних і соціальних цінностей.

Таблиця 3.2.1.4.

Кількісні показники розвитку губристичних мотивів майбутніх психологів
n=791

Курс	Форми прояву губристичних мотивів у майбутніх психологів	
	Наявна (%)	Відсутня (%)
	Прагнення особистісної досконалості (%)	
I	83,05	16,95
II	86,66	13,33
III	78,08	21,92
IV	80,95	17,46
V	85,71	14,29
	Прагнення саморозвитку, потреба в досягненнях і самовизначенні (%)	
I	35,59	64,41
II	38,33	61,66
III	36,98	63,01
IV	50,79	47,62
V	50,01	50,01
	Прагнення домінування і першості (%)	
I	55,93	44,06
II	66,66	33,33
III	60,27	39,73
IV	57,14	41,27
V	60,71	39,29
	Потреба в повазі, авторитеті серед інших (престиж), прагнення визнання і успіху (%)	
I	93,22	6,78
II	81,66	18,33
III	84,93	15,07
IV	98,41	0
V	82,14	17,86

Важливим сигналом за результатами нашого дослідження виступив факт майже стовідсоткового прагнення студентів-психологів мати повагу, авторитет, визнання й успіх серед людей. За результатами дослідження таких студентів виявлено на I курсі – 93,22%, II – 81,66%, III – 84,93%, IV – 98,41% та V – 82,14%. За нашим баченням, цим досліджуваним бракує усвідомлення рівня відповідальності, який несе в собі практична діяльність психолога, натомість властива низька орієнтованість у сфері професійних цінностей, і суттєва переоцінка особистісних спроможностей, причиною чого слугує низький рівень розуміння соціальної значущості професійної діяльності психолога. На тлі

відсутності більше ніж у 60% студентів-психологів потреби в саморозвитку, а нами констатовано саме 64,41% першокурсників, 61,66% другокурсників, 63,01% студентів на третьому курсі, 47,62% на четвертому курсі та 50,01% студентів п'ятого курсу, які не орієнтовані на пошук власної самоцінності через саморозвиток, а підвищений рівень потреби в авторитеті й престижі вказує на низький рівень самодостатності особистості та наявність в неї внутрішньоособистісних проблем. Однією із причин подібної ситуації, на наше переконання, є наявний на сьогодні низький рівень психологічної культури громадян, оскільки нерідко професійну психологію продовжують презентувати «випадкові» особистості, які не змогли зреалізувати себе у інших сферах діяльності. Не усвідомлення міри відповідальності призводить до трактування психологічної практики, як «простої», «елементарної» та «необтяжливої», яку може виконувати кожен, що, в свою чергу, детермінує відповідний рівень авторитету й довіри до цієї професії в суспільстві.

Вважаємо, що психолог, який має низький рівень потреби в саморозвитку й самовизначенні з домінуючим мотивом авторитету й поваги серед інших, орієнтуватиметься на використання маніпулятивних форм впливу на особистість, з метою не зашкодити власному престижу. Провідною установкою такого психолога буде «робота на авторитет» та розширення кількості клієнтів, без турботи про якість надання психологічної допомоги. В той час як орієнтований на саморозвиток і самовизначення майбутній психолог буде прагнути допомогти іншому через розкриття його потенціалів до особистісного зростання, оскільки його особистісною переконаністю є те, що виходом з будь-якої проблеми виступає пошук нових ціннісних смислів, особистісних ресурсів та формування нових контактів, а не «застрявання» на поглибленому аналізі помилок, з метою засвоєння «уроків минулого досвіду». Відомо, що результати істинної психологічної допомоги не настають, як після знеболювального. Консультативна взаємодія лише запускає глибинні внутрішні процеси й актуалізує болісні емоційні переживання. Безперечно, не має сенсу відзначати про розробку універсальних підходів у наданні психологічної допомоги

клієнтам, оскільки кожна особистість це окрема життєва історія. Але, на наше глибоке переконання, взявши на себе відповідальність за долю Іншого, психолог в останню чергу має турбуватися про вищість над Іншим і вирішення особистісних проблем психологічного, фінансового чи будь-якого іншого характеру.

Складність ситуації полягає ще й у тому, що 2/3 респондентів, прагнучи авторитету і визнання серед людей засвідчили схильність до самозвинувачення. Нагадаємо, на I курсі 72,56% досліджуваних, які виявили схильність до самозвинувачення, а прагнення до авторитетності та поваги виказали 93,22% респондентів. На II курсі майже подібна ситуація, схильність до самозвинувачення виявлено у 70,00 %, а прагнення авторитетності у 81,66% майбутніх психологів. Хоча на III–IV курсах ситуація дещо змінюється, однак кількість студентів, яким властиве самозвинувачення, залишається більшою у половини респондентів, а показники прагнення до авторитетності наближаються до стовідсоткових. Думаємо, що така якість особистості як самозвинувачення за своїми характеристиками є полярною до потреби підняття власного престижу чи завоювання авторитету оточуючих і може виступати компенсаторним і регулятивним механізмом збереження цілісності особистості. Якщо вчасно не допомогти особистості виявити причину самозвинувачень, то поглиблення особистісної несамодостатності породжуватиме силове й агресивне задоволення потреби в авторитеті й повазі. З огляду на зазначене припускаємо, що проблемні життєві ситуації, які виникли у студентів до вступу у ВНЗ залишились не вирішеними, а в тому випадку, якщо проблемні ситуації виникали у них в процесі навчання, то їм не вдалось оволодіти інструментарієм для успішного вирішення особистісних проблем. Переконані в тому, що поєднання негативного самоствавлення і оволодіння престижем, авторитетом чи професійним успіхом, мотивованим потребою до особистісного самоствердження є несприятливим фактором для розвитку інтеграла професійної цінності майбутнього психолога. Це може стати джерелом розвитку негативних

індивідуальних властивостей у системі ціннісних орієнтацій афіліційності «Я-Інший, Інший-Я».

Також нас зацікавили досліджувані, яким характерна ситуація невизначеності губристичних мотивів та студенти, у яких подібні мотиви відсутні взагалі (табл. 3.2.1.5). Ситуація невизначеності виявилась на I курсі у 11,86% студентів, на II – у 26,66%, III – 12,33% та IV – 30,15% досліджуваних. На п'ятому курсі студентів-психологів із таким показниками не зафіксовано. Невизначеність у потребі пошуку власної самоцінності вказує на байдужість у ставленні до власної особистості, загальну незадоволеність та життєву інертність. Такий студент не зацікавлений у тому, щоб віднайти значущість і цінність власної особистості, яка буде цікавою оточуючим й відрізнятиме його від інших.

Таблиця 3.2.1.5.

Кількісні показники досліджуваних з відсутністю губристичних мотивів

n=791

Форми прояву губристичних мотивів у майбутніх психологів					
Курс показники	Невизначеність (%)	Абсолютна кількість		Відсутня взагалі (%)	Абсолютна кількість
I	11,86	7		0	
II	26,66	16		1,66	1
III	12,33	9		0	
IV	30,15	19		1,59	1
V	-			1,85	1

Хоча респондентів, яким не властива губристична мотивація, виявилось менше 2% на всіх п'яти навчальних курсах, однак вони потребують особливої уваги й підтримки з боку викладачів і психологів-консультантів. Із індивідуальних співбесід зі студентами, у яких відсутні губристичні мотиви, нами з'ясовано, що вони пережили значні травмуючі ситуації (аварії та перебували у зоні бойових дій), після яких переглянули цінність власного життя. Таким студентам не притаманне ціннісне ставлення до себе, оскільки вони відчули власне безсилля перед життєвими обставинами, якими неспроможні були керувати.

Ще одну грань цінності ставлення до себе майбутніх психологів ми перевірили за опитувальником С.Б.Шнейдер «Професійна позиція психолога в майбутній практичній діяльності». За допомогою цієї анкети вивчалась міра задоволеності образом власного «Я» у майбутніх психологів (табл. 3.2.1.6).

Таблиця 3.2.1.6.

**Кількісні показники задоволеності
образом власного «Я» майбутніми психологами**

n=791

Курс показники	Міра задоволеності майбутніх психологів образом власного «Я»		
	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
I	7,46	56,72	35,82
II	9,21	57,89	32,89
III	12,61	59,46	27,93
IV	1,58	46,03	52,38
V	-	47,06	47,06

Результати зазначеного опитування засвідчили, що для половини студентів-психологів властивий середній рівень задоволеності образом власного «Я». Водночас наявні досліджувані, які виявили негативні орієнтири у ставленні й прийнятті себе, відмітивши низький рівень задоволеності цим особистісним утворенням. Міру власної незадоволеності студенти I–II курсів визначали, обмежуючись висловлюваннями на кшталт: «Я б усе в собі змінив», «Незадоволений, тому, що незадоволений» та ін. Студенти IV–V курсів висловлювали занепокоєння як з приводу власного зовнішнього вигляду, так і стосовно перспектив успішності професійного майбутнього. Це спричинено відсутністю чіткого розуміння того, що не влаштовує у власному образі, низьким рівнем осмислення особистісної цінності та браком волевих зусиль до пізнання внутрішньоособистісних протиріч. Переживання старшокурсників з приводу перспектив професійної діяльності вказують на низький рівень усвідомленості професійних цінностей та несформованість аксіоідентичності майбутнього фахівця.

Позитивним є той факт, що більше третини респондентів I–III курсів мають високий рівень задоволеності образом власного «Я», що свідчить про характерну для студентів цього вікового періоду переоцінку власних

можливостей. Але наявність і збереження позитивної установки на прийняття себе слугуватиме особистості орієнтиром на успіх у будь-яких видах діяльності, чи то навчальній, чи то професійній. Оскільки позитивні, як і негативні уявлення особистості про себе, завжди знаходять підтвердження цієї точки зору в реальній дійсності. На старших (IV–V) курсах відсоток респондентів, які переживають позитивні емоції стосовно образу власного «Я» зростає до 50%. Однак, цей показник, на нашу думку, досить низький, оскільки вказує на наявність лише половини студентів від загальної кількості тих, хто отримав диплом, які задоволені рівнем освіченості, професійної підготовленості, рівнем розуміння себе і власної цінності. Причина цього явища, як ми вважаємо, пов'язана з відсутністю, починаючи з I курсу, психологічних технологій, спрямованих на формування позитивного самоствавлення до себе та визнання особистісної значущості, побудови власного Я-образу майбутнім психологом на ґрунті реальних спроможностей і можливості віднайдення унікальності у власних індивідуальних відмінностях.

Половина досліджуваних респондентів не мають переконаності в досконалості образу власного «Я». Так, більше 50% студентів I–III курсів засвідчили середній рівень задоволеності образом власного «Я». Хоча на IV–V курсах цей відсоток на 12,43% менший, уявлення про образ власного «Я» зазначених досліджуваних можна схарактеризувати, як недостатньо чітко окреслений. Усвідомлення особистістю самої себе, ієрархії особистісних цінностей, поряд з минулими успіхами, зазнало впливу невдач, образ і, можливо, некоректного ставлення оточуючих. Але позиція цих респондентів стосовно себе нестійка і може бути зміненою, визначаючи межі потенційного розвитку.

Таким чином, узагальнюючи результати емпіричного вивчення становлення конструктів особистісної аксіосфери «розуміння особистісних цінностей» майбутніх психологів можна констатувати, що для половини респондентів притаманний середній рівень сформованості таких конструктів як інтегрованість, аутосимпатія в самоствавленні, наявність губристичних мотивів

до саморозвитку та задоволеність образом власного «Я». Недостатній рівень сформованості зазначених конструктів констатовано нами у близько чверті досліджуваних. На противагу цьому, цей компонент якраз необхідний для становлення їх фаховості. Неспроможність переважної більшості студентів-психологів сформувавши ціннісне ставлення до себе та поважливу оцінку власних дій може негативно позначитись на їхньому професійному розвитку. Адже самоствавлення віддзеркалює ставлення особистості до Іншого. Орієнтованість студентів на оволодіння способами впливу на оточуючих, а не на саморозвиток і самовдосконалення свідчить про привабливість для майбутніх фахівців маніпулятивних, не дотичних до професії психолога видів діяльності. А усвідомлення особистісної значущості як психолога відбувається не на основі розвитку у досліджуваних ціннісного ставлення до себе, а ніби на ґрунті пасивного, відстороненого спостереження за навчальним процесом, який нав'язаний системою професійної підготовки і не знаходить позитивного відгуку в ціннісній самосвідомості його учасників.

Ціннісність пізнання власної особистості визначає рівень *осмисленості власних цінностей* та *самоприйняття* в цілому. За допомогою тесту-опитувальника самоствавлення (ОСО) В.В.Століна і С.Р.Пантелєєва нами був визначений рівень сформованості самоінтересу, саморозуміння та самоприйняття майбутніх психологів. Самоінтерес, за визначенням В.В.Століна – це звернення погляду особистості на самого себе, а самоприйняття забезпечується усвідомленим самоствавленням [426]. Оскільки інтерес завжди виступає первинним джерелом будь-якого пізнання то, на нашу думку, самоінтерес породжує потребу пізнання власної особистості. Таким чином, самоінтерес породжує пізнання особистісних цінностей, на основі чого формується саморозуміння й усвідомлене самоствавлення, а, отже, самоприйняття власних особистісних цінностей як майбутнього психолога.

Емпіричні дані сформованості самоінтересу (табл.3.2.1.7) майбутніх психологів засвідчили, що у більше ніж 50%, а у студентів п'ятого курсу у 100% «яскраво виражений» самоінтерес до власної особистості. Але нас

цікавили досліджувані, яким властивий середній («виражений») рівень самоінтересу, оскільки показники «яскраво вираженого» самоінтересу могли бути продиктовані, за твердженням автора опитувальника, «заученими», соціально бажаними формами поведінки чи викликані прагненням бути досконалим у стосунках з оточуючими. Зокрема, відповідаючи на запитання респонденти обирали соціально бажані відповіді, а не ті, які істинно відповідають їхнім переконанням.

Таблиця 3.2.1.7.

Кількісні показники сформованості самоствавлення (за шкалою самоінтересу) майбутніх психологів

n=791

Міра вираженості шкали самоінтересу у майбутніх психологів			
Курс / показники	невиражений (%)	виражений (%)	яскраво виражений (%)
I	20,96	17,74	59,68
II	26,67	15,01	58,33
III	34,01	16,05	50,01
IV	25,01	20,01	55,01
V	-	-	100

Відсутній рівень сформованості самоінтересу нами був виявлений на I курсі у 20,96% студентів, II – 26,67%, III – 34,01% і IV – 25,01% респондентів. Невиражений самоінтерес може однаковою мірою свідчити і про незацікавленість респондентів в отриманні інформації про себе, і про невміння рефлексувати минулий досвід, власні якості та індивідуальні відмінності з метою проектування особистісної змінюваності. Якщо для респондентів I–II курсу низький рівень інтересу до власної особистості можна пояснити небажанням занурюватись у внутрішній світ через домінування егоцентричних і перфекціоністських взаємин з суб'єктами реальної дійсності, то для студентів III–IV курсів низький рівень самоінтересу свідчить про наявність внутрішньо-особистісного конфлікту та відсутність, із-за поверхової життєвої кризи, інтересу до життя й пошуку своєї унікальної ролі в ньому. Особистість, яка живе «за течією», втрачає і себе, і життя в цілому. Не маючи достатнього власного оцінного і ціннісно-сміслового виміру того, що відбувається навколо,

людина не завжди спроможна визначити для себе сутнісний зміст реальності, оскільки не має надійних точок відліку, якими для кожного виступають власні переконання і особистісні цінності. Водночас відсутність самоінтересу породжує відсутність інтересу до Іншого, що не прийнятно для професійної діяльності психолога. Таким чином, чверть досліджуваних III–IV курсів не виявили для себе смислу ні в професійній підготовці, ні у майбутній професійної діяльності.

Виражений самоінтерес нами виявлений менш ніж у 20% досліджуваних. Припускаємо, що цій категорії досліджуваних притаманна особистісна рефлексія індивідуальних спроможностей та потенціалів. Це не є для них постійним завданням, але періодично вони схильні відрефлексовувати минулі події, переконуючись у правильності зроблених дій. Їхнє ставлення до власної особистості можна назвати «романтичним». Вони замислюються над своїм життям ситуативно, після прочитаної книги чи пережитої історії. Для респондентів I–II курсів самоінтерес перебуває на рівні зовнішніх оцінок у порівнянні себе з Іншими. Студенти III–IV курсів вдаються до рефлексивного аналізу своїх професійних спроможностей. Вони виявляють прагнення до особистісної змінюваності, але не завжди розуміють яким чином цього можна досягнути.

Яскраво виражений самоінтерес виявлений нами у більш ніж половини студентів на кожному курсі. Це зацікавлені у самопізнанні та схильні до систематичного вивчення свого внутрішнього світу респонденти. Вони зорієнтовані у власних обмеженнях і готові брати участь у будь-яких заходах, для розширення спроможностей чи отримання нової інформації про себе. Ці досліджувані мають ідеальне уявлення про себе і прагнуть наблизитись до нього. Такі, орієнтовані на особистісну самореалізацію, майбутні психологи у практичній професійній діяльності проектуватимуть простір самореалізації для Іншого, спираючись на його потенційні можливості. Разом з цим, за нашим спостереженням, студенти першого і п'ятого курсів із яскраво вираженим самоінтересом, вирізняються більшою зацікавленістю не у власній особистості,

а у майбутній професії. Для них приманна професійна ідентичність «Я-психолог», але вона «не наділена» аксіологічними смислами. На основі чого можна зробити висновок про те, що відсутність цілеспрямованого розвитку ціннісної самосвідомості, навіть при наявності яскраво вираженого інтересу до власної особистості й обраного професійного шляху, уповільнює ієрархізацію цінностей і осмислення аксіологічної сутності професії.

В ситуації сформованості саморозуміння нами зафіксована майже подібна ситуація (табл. 3.2.1.8).

Таблиця 3.2.1.8

Кількісні показники сформованості самоствавлення (за шкалою саморозуміння) майбутніх психологів

n=791

Курс показники	Особливості вираженості шкали саморозуміння майбутніх психологів		
	невиражений (%)	виражений (%)	яскраво виражений (%)
I	41,94	25,81	32,26
II	46,67	20,01	28,33
III	31,65	27,85	39,24
IV	25,81	19,35	54,84
V	46,29	24,07	29,62

Саморозуміння є достатньо складним особистісним феноменом, у якому переплітається когнітивна й емоційно-вольова складові самосвідомості людини. Його формування можливе при наявності мети і спрямованості в процесі особистісного розвитку. Якщо Ж.П.Сартр [388] визначав саморозуміння як можливість особистості змінити і перевершити саму себе, то В.В.Знаков наділяє його ще й глибинним екзистенціальним змістом [474].

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що «невиражене» саморозуміння притаманне більше ніж 40% майбутніх психологів, зокрема: на I курсі – 41,94%, II – 46,67%, III – 31,65%, IV – 25,81%, та V – 46,29% студентів. Безумовно, саморозуміння не може виникнути без попереднього самопізнання. Навіть не у всіх випадках, коли людина знає себе, їй притаманне саморозуміння. Точніше, без віднайдення відповіді на питання «Хто Я?» і «Що мені про себе відомо», надто складно стверджувати про розуміння себе, яке

ґрунтується на попередньому усвідомленні смислу своїх дій і вчинків та цінності пізнання власної особистості.

Практично однакова кількість респондентів (менше чверті), яка зберігається на всіх п'яти курсах, котрим властивий виражений рівень саморозуміння, підтверджує доведену вченими [474] неабияку складність цього особистісного феномена. Навіть значна кількість тестувань, до яких вдаються студенти-психологи, лише збільшує інформаційні обсяги, але не сприяє розумінню себе, оскільки для цього необхідний глибокий рефлексивний аналіз. Звичайно, можна погодитись з тим, що студенту в 19–22 роки можливо складно розібратися у своїх переконаннях, діях, вчинках чи особистісних виборах. Пам'ятаючи твердження К.Роджерса про те, що зрозуміти себе означає зрозуміти Іншого, подібна ситуація виявляє недоопрацювання, точніше випущені вагомі ціннісно-сміслові елементи професійної підготовки майбутніх психологів, оскільки саморозуміння особистості виступає одним із базових компонентів ціннісної самосвідомості у ставленні до Іншого. Наявність майже половини студентів-психологів п'ятого курсу, яким не властиве саморозуміння, може свідчити про відсутність у навчальному процесі технологій, які б дозволили їм усвідомити власні спроможності, проявити здібності, сформувані уподобання й вибудувати орієнтири особистісного зростання.

Яскраво виражене саморозуміння майже у третини досліджуваних на кожному курсі свідчить про наявність студентів, яким притаманне усвідомлення вагомості інтелектуального розвитку, власних схильностей, обмежень і того, чому їм ще необхідно навчитись для формування професійності. Вони спроможні відслідковувати і обґрунтовувати хід власних думок і мотиви своїх вчинків. Часто вдаються до роздумів й аналізу особистого ставлення до Іншого та вчинків Іншого стосовно них самих. Водночас досліджувані IV–V курсів із яскраво вираженим саморозумінням, схильні занижувати власний рівень розвитку професійних умінь і навичок, виказуючи підвищену тривожність стосовно практичної діяльності. Хоча у порівнянні з іншими студентами, вони частіше вдаються до обговорення власного

професійного іміджу, стилю психологічної допомоги та престижності професійної діяльності загалом, що є свідченням того, що їхнє саморозуміння має професійну спрямованість, адже вони прагнуть зрозуміти себе через спроможність виконання професійного функціоналу.

Стосовно розвитку самоприйняття майбутніх психологів, яке пов'язане з попередніми двома конструктами «пізнання цінностей власної особистості», ситуація також далека від задовільної, оскільки відсоток студентів, яким властивий виражений рівень самоприйняття досить незначний (табл. 3.2.1.9).

Таблиця 3.2.1.9

**Кількісні показники сформованості самоствавлення
(за шкалою самоприйняття) майбутніх психологів**

n=791

Курс показники	Розвиток самоприйняття у майбутніх психологів		
	невиражений (%)	виражений (%)	яскраво виражений (%)
I	20,97	40,32	38,71
II	21,67	26,67	51,67
III	18,99	40,51	39,24
IV	17,74	29,03	53,33
V	-	16,67	83,33

Результати емпіричного вивчення розвитку самоінтересу, саморозуміння та самоприйняття як конструктів ціннісної самосвідомості майбутнього психолога дозволили простежити наявність логічного взаємозв'язку між ними і пряму залежність прояву пізнання цінності власної особистості від рівня усвідомленого самоствавлення, а, отже, сформованості самоінтересу, саморозуміння та самоприйняття. Керуючись зазначеними результатами дослідження, ми прийшли до висновку, що поле теоретичних знань з психології, які отримує студент в процесі професійної підготовки, не трансплюється ним на розуміння власної особистості. Особистісна невключеність при засвоєнні теоретичного матеріалу не сприяє появі інтересу не лише до власної особистості, а й до пізнання Іншого. І проблема тут не стільки в теоретичному матеріалі, чи за висловами студентів в «незрозумілості» написаних підручників, а в тому, що теорія не підкріплюється практичними заняттями, індивідуальним

проходженням консультацій, тренінгів, спостереженнями за роботою досвідчених фахівців тощо.

Так, низький рівень самоприйняття характерний досліджуваним I–IV курсів, зокрема: I – 20,97%, II – 21,67%, III – 18,99% , IV – 17,74 % майбутнім психологам. Студентів п'ятого курсу, яким притаманний низький рівень розвитку самоприйняття нами не виявлено. Хоча відсоток студентів, яким притаманний низький рівень самоприйняття, не перевищує четвертої частини, однак вони потребують особливої уваги. Подібне самоставлення може мати декілька джерел, зокрема, не прийняття себе як психолога, як учасника соціальних процесів, як партнера міжособистісної взаємодії і, як наслідок, суб'єкта пережитих кризових ситуацій тощо. Такі студенти не виявляють активної позиції, їхня присутність у групі практично не помітна. Вони можуть страждати від переживання комплексу провини чи заниженої самооцінки, але будуть приховувати це за філософськими роздумами над проблемами світобудови, метушливою поведінкою чи демонстрацією загального позитиву тощо.

Виражений рівень розвитку самоприйняття нами зафіксовано на I курсі у 40,32%, II – 26,67%, III – 40,51%, IV – 29,03 % та V – 16,67 % респондентів. На наше переконання, це найбільш адекватний рівень прояву самоприйняття, оскільки ці респонденти перебувають у стані пошуку ціннісного стрижня власної особистості. Вони відкриті у прийнятті своїх, як позитивних, так і негативних сторін. Їхнє самоприйняття ресурсне, воно ґрунтується на самоінтересі, дозволяє розвиватись і самовдосконалюватись.

Дещо інша ситуація у респондентів, для яких властиве яскраво виражене самоприйняття. Таких нами виявлено на I курсі – 38,71%, II – 51,67%, III – 39,24%, IV – 53,33 % та V – 83,33% досліджуваних. Хоча самоприйняття є ознакою безоцінного й цілковито позитивного ставлення до самого себе, однак на рівні яскравої вираженості воно набуває відтінку безвідповідального ставлення до себе та, інколи, неадекватної самозакоханості. Інтелектуальні, міжособистісні чи навчальні спроможності цих респондентів влаштовують їх, перебуваючи на високому чи низькому рівнях розвитку. Подібне

самоприйняття блокує розвиток, формує надмірний егоцентризм, створюючи проблеми побудови міжособистісних взаємин особистості в групі. Безперечно, особистісне зростання має бути спрямованим до самоприйняття, але це далеко не останній пункт призначення особистісного самовдосконалення. За нашим спостереженням, цілковите самоприйняття особистості не підкріплюється ціннісною саморегуляцією її поведінки. Тому яскраво виражене самоприйняття ми розглядаємо як таке, що потребує корекції.

Ціннісність пізнання власної особистості, за нашим баченням, також локалізується в структурі особистісної аксіосфери майбутніх психологів. З метою визначення домінантних цінностей та ціннісних орієнтацій, нами були використані тест «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С.С.Бубнової та «Морфологічний тест життєвих цінностей» В.Ф.Сопова і Л.В.Карпушиної. У табл. 3.2.1.10 наведені дані дослідження ціннісних орієнтацій майбутніх психологів. Ціннісні орієнтації, які стали виборами більше третини студентів, можуть складати основу ієрархії ціннісних орієнтацій досліджуваних.

Таблиця 3.2.1.10.

Кількісні дані ієрархічної структури ціннісних орієнтацій майбутніх психологів (%)

n=791

№	Ціннісні орієнтація	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
1	Приємне проведення часу, відпочинок	40,01	40,47	38,75	54,84	46,58
2	Високий матеріальний добробут	2,50	9,52	6,25	9,68	5,47
3	Пошук і насолода прекрасним	32,50	30,95	30,01	25,81	18,35
4	Допомога і милосердя до інших людей	72,5	50,01	51,25	35,48	38,95
5	Кохання	30,01	35,71	30,01	29,03	32,81
6	Пізнання нового у світі, природі, людині	42,50	23,81	27,5	29,03	45,48
7	Високий соціальний статус і управління людьми	5,01	9,52	8,75	6,45	3,23
8	Визнання і пошана людей Прагнення впливу на оточуючих	52,50	57,14	43,75	25,81	19,78
9	Соціальна активність для досягнення позитивних змін	7,50	7,14	8,75	3,23	-

10	Спілкування	-	-	1,25	3,23	2,65
11	Здоров'я	7,50	19,05	6,25	6,45	24,76
	Кількість студентів у яких за всіма ціннісними сферами показники низького рівня значущості	-	2,38	6,25	9,68	-

Як свідчать дані таблиці 3.2.1.10, домінантними ціннісними орієнтаціями першокурсників є: «допомога і милосердя до інших людей» - 72,50%, «визнання і пошана та прагнення впливу на оточуючих» - 52,50%, «пізнання нового у світі, природі, людині» - 42,50% та «приємне проведення часу» - 40,01% (рис. 3.2.1.1). Надаючи переваг зазначеним ціннісним орієнтаціям досліджувані першокурсники виявили водночас альтруїстичність і доброзичливість стосовно Інших та бажання впливати на нього. Затребуваність у задоволенні власної пізнавальної потреби може пояснюватись невідповідністю між бажаним і наявним, між знаним і незнаним. Точніше, усвідомлення недостатності рівня знань для особистісного розвитку, розкриття нових можливостей, оволодіння новими вміннями.

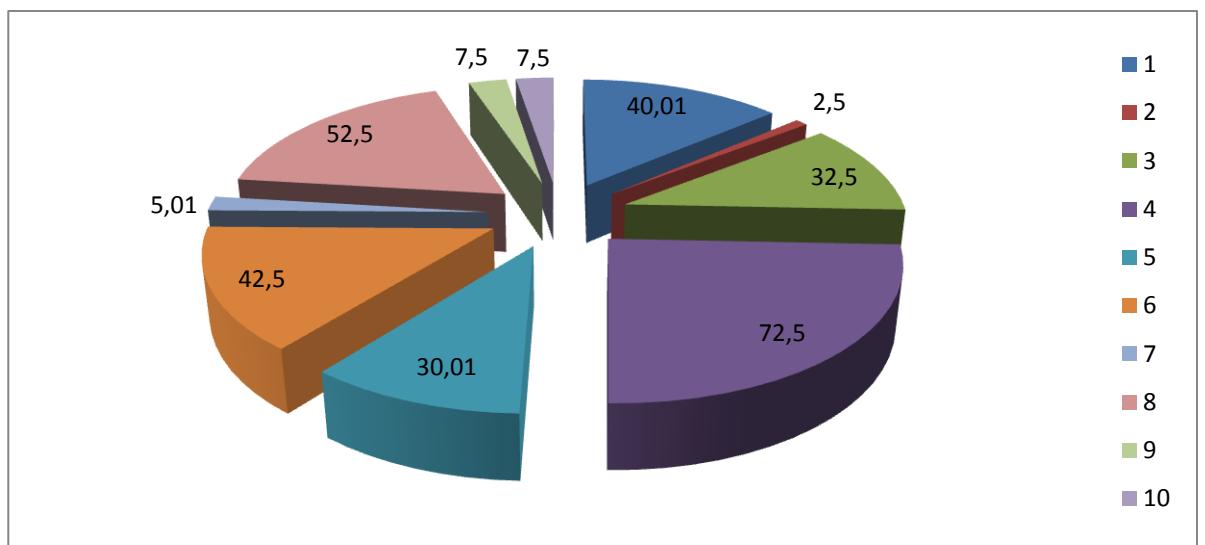


Рис.3.2.1.1. Структура ціннісних орієнтацій студентів-психологів 1-го курсу

Умовні позначення: 1 – ц.о. «приємне проведення часу, відпочинок»; 2 – ц.о. «високий матеріальний статок»; 3 – ц.о. «пошук і насолода прекрасним»; 4 – ц.о. «допомога і милосердя до інших»; 5 – ц.о. «кохання»; 6 – ц.о. «пізнання нового у світі, природі, людині»; 7 – ц.о. «високий матеріальний статус і управління людьми»; 8 – ц.о. «визнання і пошана людей»; 9 – ц.о. «соціальна активність»; 10 – ц.о. «здоров'я»

Варто звернути увагу на те, що для першокурсників ціннісна орієнтація «визнання і пошана людей та прагнення впливу на оточуючих» не

співвідноситься із ціннісним орієнтуванням на «високий соціальний статус і управління людьми». І лише для 2,5% першокурсників «високий матеріальний добробут» слугує життєвим орієнтиром. Таким чином, на цьому етапі професійного розвитку респондентів не цікавить кар'єрне зростання і матеріальна вигода від професійної діяльності психолога. Вони проявляють більше альтруїстичних і доброзичливих позицій стосовно оточуючих, усвідомлюючи вагомість допомоги та пізнання людини і світу.

Для другокурсників провідними залишаються три ціннісні орієнтації, такі як «визнання і пошана та прагнення впливу на оточуючих» – 57,14%, «допомога і милосердя до інших людей» – 50,01% і «приємне проведення часу» – 40,47% (рис. 3.2.1.2).

У досліджуваних другого курсу ціннісна орієнтація «визнання і пошана оточуючих та прагнення впливу на Інших» зберігає свої домінуючі позиції у ієрархічній структурі. Для цих студентів важливим залишається повага товаришів, вони прагнуть розширення кола своїх знайомих, посилення своєї участі у житті оточуючих.

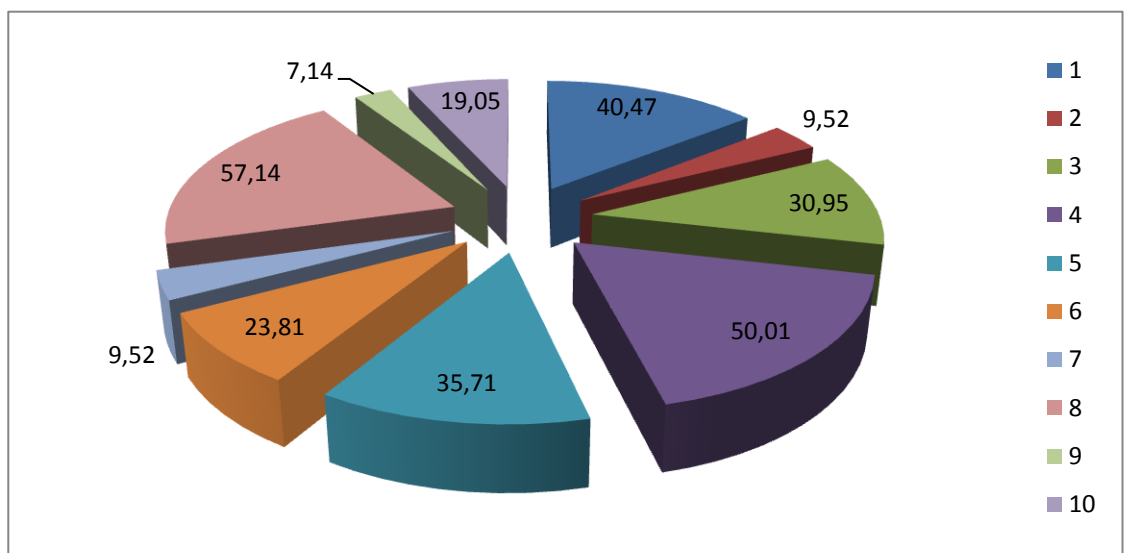


Рис. 3.2.1.2. Структура ціннісних орієнтацій студентів-психологів 2-го курсу.

Умовні позначення: 1 – ц.о. «приємне проведення часу, відпочинок»; 2 – ц.о. «високий матеріальний статус»; 3 – ц.о. «пошук і насолода прекрасним»; 4 – ц.о. «допомога і милосердя до інших»; 5 – ц.о. «кохання»; 6 – ц.о. «пізнання нового у світі, природі, людині»; 7 – ц.о. «високий матеріальний статус і управління людьми»; 8 – ц.о. «визнання і пошана людей»; 9 – ц.о. «соціальна активність»; 10 – ц.о. «здоров'я»

Другу сходинку ієрархії ціннісних орієнтацій посідає «допомога і милосердя до інших людей», що свідчить про готовність респондентів прийти на допомогу Іншому. Припускаємо, що орієнтованість на допомогу не співвідноситься зі специфікою психологічної допомоги, а вказує лише на загальний характер моральності у взаєминах респондентів з оточуючими та позитивне налаштування на міжособистісні взаємодії тощо.

Третє місце за значущістю ціннісних орієнтацій другокурсники відвели «приємному проведенню часу та відпочинку». Для респондентів залишається важливою емоційна наповненість життєвих вражень, те, як вони себе почувають, який у них настрій тощо. Точніше, в ситуації вибору між «хочу» і «треба», вони скоріше нададуть перевагу «хочу». Це пояснюється і незначним рівнем усвідомлення значущості професійної освіченості для майбутнього, недостатнім відповідальним ставленням до процесу особистісного розвитку, наявністю емоційно-когнітивної напруженості, в якій перебувають досліджувані, а також, наявністю у них бажання отримати якомога більше задоволення від життя.

У студентів-психологів III курсу перше місце в структурі ціннісних орієнтаціях відводиться «допомозі та милосердю до інших людей» – 51,25%, на другому – «визнання, пошана та прагнення впливу на оточуючих» – 43,75%, на третій позиції залишається ціннісна орієнтація «приємне проведення часу та відпочинок» – 38,75% (рис.3.2.1.3).

Як свідчать результати дослідження, до третього курсу включно, тріада ключових ціннісних орієнтацій студентів в цілому залишається незмінною, хоча простежується зміна їхньої ранговості. Так, для досліджуваних III курсу допомога Іншому залишається важливим проявом власної особистісної значущості. Вони схильні поступатися власними інтересами заради близьких і поваги з боку оточуючих. У побудові міжособистісних взаємин їм властивий пошук поваги, відкритості, щирості та прагнення бути такими ж.

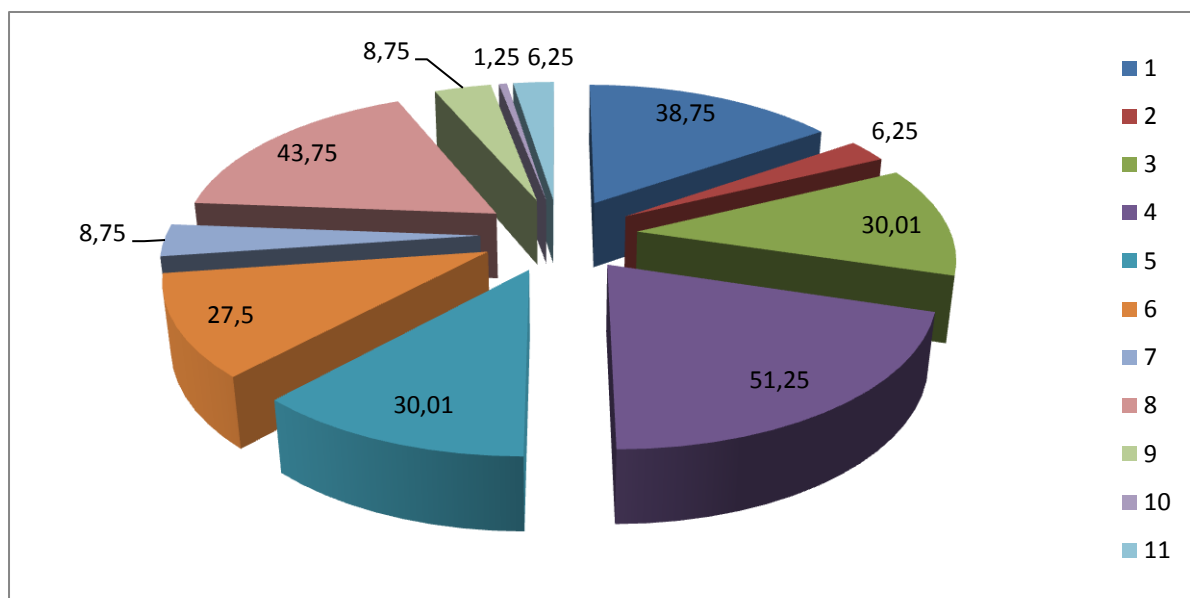


Рис. 3.2.1.3. Структура ціннісних орієнтацій студентів-психологів 3-го курсу

Умовні позначення: 1 – ц.о. «приємне проведення часу, відпочинок»; 2 – ц.о. «високий матеріальний статок»; 3 – ц.о. «пошук і насолода прекрасним»; 4 – ц.о. «допомога і милосердя до інших»; 5 – ц.о. «кохання»; 6 – ц.о. «пізнання нового у світі, природі, людині»; 7 – ц.о. «високий матеріальний статус і управління людьми»; 8 – ц.о. «визнання і пошана людей»; 9 – ц.о. «соціальна активність»; 10 – ц.о. «спілкування»; 11 – ц.о. «здоров'я».

Для студентів-психологів IV курсу домінантними ціннісними орієнтаціями є «приємне проведення часу, відпочинок» – 54,84%, «допомога та милосердя до Інших» – 35,48% і «пізнання нового у світі, природі, людині», «кохання» – 29,03% (рис.3.2.1.4.).

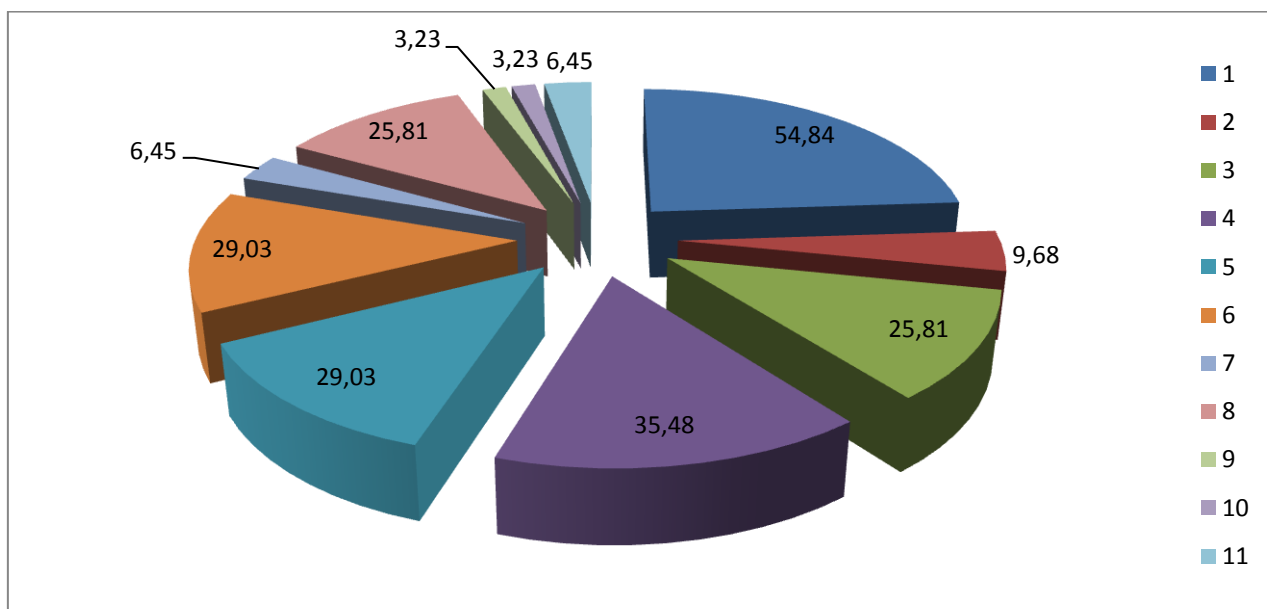


Рис. 3.2.1.4. Структура ціннісних орієнтацій студентів-психологів 4-го курсу

Умовні позначення: 1 – ц.о. «приємне проведення часу, відпочинок»; 2 – ц.о. «високий матеріальний статок»; 3 – ц.о. «пошук і насолода прекрасним»; 4 – ц.о. «допомога і милосердя до інших»; 5 – ц.о. «кохання»; 6 – ц.о. «пізнання нового у світі, природі, людині»; 7 – ц.о. «високий матеріальний статус і управління людьми»; 8 – ц.о. «визнання і пошана людей»; 9 – ц.о. «соціальна активність»; 10 – ц.о. «спілкування»; 11 – ц.о. «здоров'я».

Найвищого рівня значущості для більше половини студентів четвертого курсу набуває ціннісна орієнтація «приємне проведення часу та відпочинок». Оскільки ціннісні орієнтації виникають в результаті наявності потреби людини і водночас можуть породжувати нові потреби, припускаємо, що подібна стабільність в орієнтуванні на відпочинок є потребою для респондентів, а неможливість її цілковитого задоволення залишає її на провідних позиціях в ієрархії особистісних цінностей.

Хоча у порівнянні з попередніми трьома курсами відсоток студентів орієнтованих на допомогу і милосердя стосовно Іншого зменшився майже на 15,77%, а у порівнянні з досліджуваними першого курсу – на 37,02%, все ж для третини четвертокурсників друге місце в ієрархії стабільно посідає ціннісна орієнтація «допомога і милосердя до Іншого». Отже, до завершення бакалаврату викристалізовується та частина студентів, яка чітко орієнтована на допомогу, гуманне і ціннісне ставлення до Іншого.

На IV курсі професійної підготовки тріада ціннісних орієнтацій студентів втрачає свою стабільність, набуваючи нових якісних характеристик. «Визнання і пошана людей» замінюється на «пізнання нового у людині та світі» та «кохання». Прагнення впливати на людей змінюється усвідомленням важливості розуміння Іншого. Відбувається переоцінка власної значущості стосовно Іншого, з'являється необхідність зрозуміти сутнісний зміст ситуацій, стосунків, вчинків оточуючих тощо.

Для студентів-психологів V курсу домінантними ціннісними орієнтаціями є «приємне проведення часу, відпочинок» – 46,58% та «пізнання нового у світі, природі, людині» – 45,48% відповідно. «Допомога і милосердя до інших» займає третю позицію в ієрархії, зберігаючи значущість для 38,95% респондентів (див. рис.3.2.1.5). Так, для респондентів V курсу потреба в пізнанні нового у світі, природі та людині набуває професійних відтінків. Орієнтуючись на допомогу Іншому, вони заглиблюються у вивчення людини з точки зору аналізу власних спроможностей, надання професійної підтримки тому, хто її потребує. Безперечно, це позитивні зміни у професійному становленні студентів, але, за нашим переконанням, вони мають розпочинатися

не пізніше третього курсу, коли на ґрунті усвідомлення й розуміння особистісних і професійних цінностей та ціннісних орієнтацій, студент спроможний усвідомити й сприйняти соціальні цінності та визнати Іншого як найвищу цінність. Таким чином, ціннісна орієнтація «пізнання нового у світі, природі, людині» має набути значущості для особистості у другій половині професійної підготовки, що відповідає третьому курсу. За результатами нашого дослідження, в плеяді домінантних цінностей ця ціннісна орієнтація виникає із запізненням на два роки – лише на п'ятому курсі. Це, безумовно, негативно позначається на сформованості цінностей особистісної та соціальної аксіосфер і розвитку інтеграла професійної цінності студента в цілому.

Збереження актуальності ціннісного орієнтування майбутнього психолога на бажання володіти «впливом на оточуючих» свідчить про авторитарність особистості, некоректність в розумінні професійних обов'язків та етичних норм фахової діяльності психолога. Водночас домінантність ціннісної орієнтації «визнання і пошана людей, прагнення впливу на оточуючих» узгоджується з домінантним для студентів-психологів губристичним мотивом «потреби в авторитеті, успіху та визнанні серед людей».

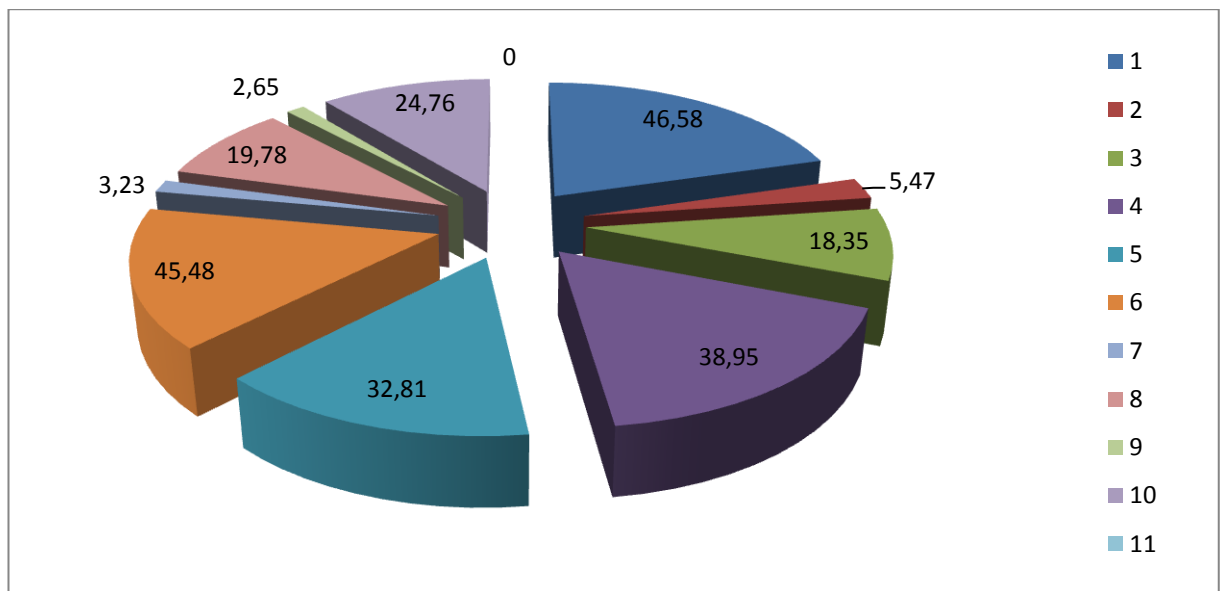


Рис. 3.2.1.5. Структура ціннісних орієнтацій студентів-психологів 5-го курсу

Умовні позначення: 1 – ц.о. «приємне проведення часу, відпочинок»; 2 – ц.о. «високий матеріальний статок»; 3 – ц.о. «пошук і насолода прекрасним»; 4 – ц.о. «допомога і милосердя до інших»; 5 – ц.о. «кохання»; 6 – ц.о. «пізнання нового у світі, природі, людині»; 7 – ц.о. «високий матеріальний статус і управління людьми»; 8 – ц.о. «визнання і пошана людей»; 9 – ц.о. «соціальна активність» - відсутня; 10 – ц.о. «спілкування»; 11 – ц.о. «здоров'я».

Простежується певна закономірність у тому, що для особистості, яка має потребу впливати на оточуючих, ця установка, утверджуючись, набуває ціннісної значущості як ціннісна орієнтація «визнання, пошана і вплив на оточуючих» і підкріплюється мотивом «набуття авторитету та визнання серед людей». За такого підходу до оволодіння професійними компетенціями і навичками психолога, зазначена ціннісна орієнтація студента, набувши смислової значущості, оформиться у його професійну цінність, надаючи діяльності фахівця некогерентної професійності та нетотожної спрямованості. Це ще раз підтверджує наше положення про необхідність змін у розумінні майбутніми психологами головної гуманістичної функції та етичних норм обраного професійного напрямку.

Разом з цим, нами відмічено кількість студентів-психологів (на I курсі – 42,50%, II – 23,81%, III – 27,50%, IV – 29,03% V – 45,48%), які поряд з «допомогою і милосердям до інших» у власній структурі ціннісних орієнтацій надали значущості «пізнанню нового у світі, природі та людині». Поєднання таких ціннісних орієнтацій як «допомога і милосердя до інших» та «пізнання нового в людині», на нашу думку, можуть слугувати основою у формуванні аксіологічної ідентичності професійного Я-образу та сприяти успішній трансформації професійних ціннісних орієнтацій як цінностей в структуру інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.

Конфігурація сформованих цінностей майбутніх психологів також має тенденцію до переструктурування та зменшення кількості домінантних компонентів в ієрархії від I до V курсу їхньої професійної підготовки. За допомогою «Морфологічного тесту життєвих цінностей» були виявлені найбільш значущі для майбутніх психологів цінності – «професія» й «освіта». Так, «професію» як цінність для себе визначили на I курсі – 51,47%, II – 38,82%, III – 70,59%, IV – 55,56%, V – 40,74% досліджуваних. «Освіту» як цінність означили на I курсі – 58,82%, II – 35,29%, III – 67,65%, IV – 57,14%, V – 25,93% майбутніх психологів. У табл. 3.2.1.11. наведені показники досліджуваних, які виокремлюють для себе як значущі ті чи інші цінності.

Таблиця 3.2.1.11.

Кількісні показники розподілу цінностей у структурі особистісної аксіосфери майбутніх психологів

n=791

№	Цінність / Курс	1 курс (%)	2 курс (%)	3 курс (%)	4 курс (%)	5 курс (%)
1	Професія	51,47	38,82	70,59	55,56	40,74
2	Освіта	58,82	35,29	67,65	57,14	25,93
3	Сім'я, родина	17,65	8,24	22,55	25,39	3,70
4	Суспільство	14,71	7,06	13,73	14,29	-
5	Захоплення	20,59	8,24	23,53	12,69	14,81
6	Фізичний стан	10,29	2,35	4,90	6,35	11,11
7	Розвиток себе	10,29	9,41	16,67	1,59	3,70
8	Духовне задоволення	27,94	27,06	36,27	7,94	33,33
9	Креативність	1,47	2,35	0,98	-	-
10	Соціальні контакти	14,71	12,94	12,75	-	7,41
11	Власний престиж	1,47	-	-	1,59	-
12	Досягнення	13,94	11,76	6,86	3,17	-
13	Матеріальний стан	10,29	16,47	25,49	6,35	14,81
14	Збереження індивідуальності	7,35	9,41	10,78	7,94	7,41

Як свідчать отримані показники, процес осмислення цінностей «професії» та «освіти» майбутніми психологами в ході професійної підготовки зазнає певних трансформацій. Від I-го до V-го курсу простежується синусоїдна тенденція, що віддзеркалює процес переосмислення досліджуваними особистісної значущості цих цінностей в той чи інший період їх професійного навчання. Наприклад, від I-го до II курсу цінність «професії» знижується на 12,65%, а «освіти» – на 23,53%. Якщо для досліджуваних I курсу ментальний простір освіти й професії є недиференційованим, то на II-му курсі студенти скоріше всього потрапляють у протиріччя, що змушує їх перевіряти власні здібності й уподобання на відповідність соціальним вимогам і нормативам професії. Наявність розбіжностей між очікуваннями респондентів та професійними уявленнями на I-му курсі й отриманими результатами на II-му, точніше, переоцінка особистісних і професійних якостей, переосмислення правильності професійного вибору та ін. й пояснює перше зниження у показниках цінностей «професії» та «освіти». Піковим періодом в усвідомленні значущості «професії» й «освіти» стає III курс. Порівняно з попереднім етапом

підготовки, у досліджуваних III курсу виявлено зростання значущості «професії» на 31,77%, а «освіти» - на 32,36%, що пояснюється підвищенням інтересу до професійної освіти за рахунок їх диференціації в процесі фахового навчання за спеціалізацією, збільшенням професійно орієнтованих предметів, які розкривають змістову сутність фахових дій та дозволяють проявити власну дієвість стосовно оволодіння професійними цінностями. Втім, між III і IV курсами у досліджуваних відбувається наступна «хвиля» переосмислення стосовно цих цінностей вже на вищому метарівні ціннісної самосвідомості, що призводить до більш глибокої диференціації та осмислення їх значущості. Вважаємо, що заглиблення у професійне ментальне середовище стимулює майбутнього психолога до досягнення міри особистісної, професійної та соціальної відповідальності, яка притаманна цьому фаху. Звідси простежується тенденція до зниження значущості «професії» на 15,03%, а «освіти» – на 10,51% для досліджуваних IV курсу. Разом з цим, це означає, що міра відповідальності зростає лише у частини («професія» – 55,56%; «освіта» – 57,14%) респондентів. У них рівень значущості цінностей не знижується, а навпаки підвищується, здійснюється начебто новий ускладнений виток їх досягнення, при чому в результаті вже не теоретичної, а практико-дієвої переоцінки власних особистісних і професійних цінностей. Скоріше всього у респондентів відбувається переосмислення власної компетентності та підвищення відповідальності й цілеспрямованості в процесі навчання. На п'ятому курсі продовжується зниження рівня значущості для майбутніх психологів цінностей «професія» та «освіта» на 14,82% та 31,21% відповідно. Подібна тенденція, з одного боку, підтверджує усталену в суспільстві диспозицію про те, що рівень освіченості й професійності не гарантує життєвого успіху, тому третина досліджуваних надає перевагу духовному задоволенню (33,33%), а з іншого боку, значущість майбутньої професії для незначної частини респондентів нівелюється поверненням до загальнотеоретичного рівня фахової підготовки в магістратурі. Більше того,

така ситуація, за нашим переконанням, є результатом неузгодженості (відсутність навчання в магістратурі за спеціалізаціями) теоретико-методологічного базису фахового навчання, збереження пріоритетності теорії над практикою, відсутність аксіологічної визначеності у компетентнісному просторі професії та нестача супервізорської практики.

Поряд з цим, варто звернути увагу на цінності, які, за положеннями психологічних технологій, значущі для розвитку інтеграла професійної цінності майбутнього психолога, а саме, «розвиток себе» (I курс -10,29%, II – 9,41%, III – 16,67%, IV - 1,59%, V – 3,70%), «збереження індивідуальності» (I курс – 7,35%, II – 9,41%, III - 10,78%, IV – 7,94%, V – 7,41%) та «соціальні контакти» (I курс – 14,71%, II – 12,94%, III – 12,75%, IV – 0,00%, V – 7,41%), які за даними табл. 3.2.1.11. в ієрархічній системі ціннісної самосвідомості респондентів перебувають нижче п'ятої позиції, а отже, не відіграють сутнісної ролі в їх навчанні чи поведінці. На основі цього констатуємо, що біля 90% досліджуваних не були орієнтовані та з початком професійної підготовки не мали можливості самовизначитись відносно дієвості в особистісному розвитку. До того ж відсутність цінності «розвитку себе» прямо пропорційно пов'язана з відсутністю цінності «збереження індивідуальності», що свідчить про недостатність осмисленості досліджуваними власної неповторності та небажання розвивати й відстоювати позиції, створювати іміджеві форми діяльності, утверджуючи престижність своєї професії. Наслідком нестачі цілеспрямованого розвитку цінності «соціальні контакти» стане неспроможність респондентів до визнання й прийняття Іншого (афіліційності) та блокування у них активізації потреби надання допомоги Іншому й усвідомлення соціальної значущості професії в цілому.

Безсумніву, в процесі професійної підготовки зазначені ціннісні орієнтації конвергуються, синергізуються, посилюють одна одну і спроможні набути цінності для особистості. Але для цього процесу необхідна цілеспрямована робота з розвитку у студента потреби до особистісного зростання чи

усвідомлення цінності власної індивідуальності. За відсутності аксіологічно орієнтованих технологій у процесі професійної підготовки, навіть на п'ятому курсі, про що переконливо свідчать результати нашого дослідження, цінність «розвиток себе» матиме вагомість лише для 3,70% досліджуваних. Так, у студентів I курсу на шостому ранговому місці перебувають ціннісні орієнтації «соціальної сфери: суспільство та соціальні контакти», восьме місце розділяють «фізична активність», «розвиток себе» та «матеріальний стан». Хоча вже на II курсі ціннісна орієнтація «розвиток себе» перебуває на одному рівні з ціннісною орієнтацією «збереження індивідуальності». Для студентів V курсу ціннісна орієнтація «збереження індивідуальності» хоча й піднімається до шостого рангового рівня, поділяючи його з «соціальними контактами», але залишається на другорядних позиціях. Це зокрема свідчить про те, що відбувається поступове усвідомлення студентами необхідності особистісного розвитку, однак вони не проявляють активності у цьому напрямку, не вбачаючи цінності дієвості стосовно себе.

Таблиця 3.2.1.12.

Рейтинговий розподіл цінностей в структурі особистісної аксіосфери майбутніх психологів

n=791

Ранг/Курс	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	Освіта	професія	Духовне задоволення	захоплення	сім'я, родина	суспільство, соц. контакти	досягнення	фіз. стан, розвит. себе, матеріальн. стан	збереж. індивідуальності	креативність			
2	Професія	освіта	Духовне задоволення	матеріальний стан	соц. контакти	досягнення	розвиток себе, збереж. індивід.	сім'я, родина, суспільство	захоплення	фіз. актив., креативність			
3	Професія	освіта	Духовне задоволення	матеріальний стан	захоплення	сім'я, родина	розвиток себе	суспільство	соц. контакти	збереж. індивід	досягнення	фіз. активн.	креативність
4	Освіта	професія	сім'я, родина	Суспільство	захоплення	духовне задовол., збережені індивідуальності	фіз. активн., матеріальний стан	досягнення	розвиток себе	престиж			
5	Професія	духовне задоволення	освіта	захоплення, матеріальний стан	фіз. активн	соц. контакти, збереж. індивідуальності	сім'я, родина						

Цінність «соціальні контакти», яка надзвичайно важлива для розвитку соціальної аксіосфери майбутнього психолога, не піднімається в ієрархії структури цінностей вище п'ятого рангу, поступаючись таким цінностям як «матеріальний стан» і «захоплення». Тобто, навіть навчаючись на п'ятому курсі, у досліджуваних не сформована афіляційність, як визнання дієвості стосовно допомоги Іншому.

Порівняння структури ціннісних орієнтацій та цінностей дозволяє простежити певні закономірності у формуванні аксіосфери майбутніх психологів (табл. 3.2.1.13). Так, перші три ранги у системі ціннісних орієнтацій студентів психологів посідають «допомога і милосердя до інших» «визнання і пошана» та «пізнання нового у людині та світі». У ієрархії цінностей студентів-психологів перші три ранги отримали «освіта», «професія» «духовне задоволення». На нижчих щаблях ієрархії в аксіосфері майбутнього психолога перебувають ціннісні орієнтації та цінності, такі як «приємне проведення часу», «кохання», «матеріальний стан», «сім'я, родина», «соціальні контакти», які хоч і змінюють рангове місце, але не потрапляють у межі перших трьох. На основі цього констатуємо наявність у структурі особистісної аксіосфери майбутніх психологів оформлених цінностей таких як: «освіта», «професія», «духовне задоволення» та ціннісних орієнтацій: «допомога і милосердя до інших», «визнання і пошана», «пізнання нового у людині, природі і світі» та «приємне проведення часу». Так, цінність «освіта» узгоджується із ціннісною орієнтацією «пізнання нового у людині, природі і світі», цінність «професія» співвідноситься із ціннісною орієнтацією «допомога і милосердя до інших», а цінність «духовне задоволення» підкріплюється ціннісною орієнтацією «приємне проведення часу». Якщо аксіологічні об'єднання «освіта» і «професія» можуть слугувати для розвитку особистісної та професійної аксіосфери, то актуалізованих цінностей і ціннісних орієнтацій соціальної аксіосфери у респондентів нами не виявлено. Таким чином, соціальна цінність та соціальна ідентичність досліджуваних перебувають на низькому рівні розвитку.

Таблиця 3.2.1.13.

Рейтинговий розподіл ціннісних орієнтацій та цінностей в структурі особистісної аксіосфери майбутніх психологів

n=791

Ра нг ку рс	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	Ціннісні орієнтації	Цінності	Ціннісні орієнтації	Цінності	Ціннісні орієнтації	Цінності	Ціннісні орієнтації	Цінності	Ціннісні орієнтації	Цінності
1	допомога і милосердя до інших	освіта	визнання і пошана	професія	Допомога і милосердя	професія	примне проведення часу	освіта	примне проведення часу	професія
2	визнання і пошана	професія	допомога і милосердя	освіта	визнання і пошана	освіта	допомога і милосердя	професія	пізнання нового в людині і світі	духовне задоволення
3	пізнання нового в людині і світі	духовне задовол.	примне проведення часу	духовне задоволення	примне проведення часу	Духовне задоволен.	пізнання нового в людині і світі	сім'я, родина	допомога і милосердя	освіта
4	примне проведення часу	захоплення	кохання	матеріальний стан	кохання	матеріальний стан	кохання	супільство	кохання	захоплення матеріал. стан
5	кохання	сім'я, родина	пошук і насолода прекрасним	соц. контакти		захоплення		захоплення		Фізичний стан
6		супільство соціальні контакти		досягнення		сім'я, родина		духовне задоволен. Збереженн. індивідуал.		соці. контакти збереженн індивідуальності
7		досягнення		розвиток себе збереженн індивідуал.		розвиток себе		фізичний стан матеріал. стан		сім'я, родина

У співвідношенні цінностей і ціннісних орієнтацій досліджуваних простежується тенденція, яка може свідчити про переосмислення смислової значущості деяких аспектів цінностей «освіти» та «професії». Якщо для студентів першого і другого курсів цінність професії перебуває на одному ранговому рівні із визнанням і пошаною, то для студентів третього і четвертого курсів професія підкріплюється ціннісною орієнтацією «допомога і милосердя», а цінність освіти співвідноситься із визнанням і пошаною. Це може вказувати на те, що студентам притаманна установка до діяльності психолога, як професії допомагаючого типу. Однак, на рівні п'ятого курсу це аксіологічне об'єднання переформатовується, що свідчить про його нестабільність, а, значить низький рівень оформлення професійної ідентичності та компонентів ІПЦ.

Аксіологічне об'єднання «освіта» та «допомога і милосердя до інших» властиве студентам першого, другого і п'ятого курсів. Цей факт ми розуміємо як підтвердження того, що притаманна досліджуваним потреба допомагати іншим інколи не знаходить адекватних способів задоволення. На початку професійної підготовки на процес освіти вони орієнтуються, як на спосіб оволодіння методами і засобами надання допомоги Іншим. Якщо на третьому і четвертому курсах надання допомоги респонденти співвідносять із професією, то до завершення професійної підготовки допомога і милосердя повертаються на одну рангову позицію із освітою. Зазначену трансформацію ми схильні пояснювати як потребу студентів у підвищенні рівня власної досконалості і професійності у наданні психологічної допомоги тим, хто її потребує. Скоріше, це ознака переосмислення власної компетентності, незадоволеність рівнем якої стимулює до повернення до навчання, але вже осмисленого, відповідального і цілеспрямованого.

Узагальнюючи, варто зазначити, що майбутні психологи усвідомлюють пріоритетність освіти та професії для власного розвитку, водночас надають високого рівня значущості «духовному задоволенню». Таким цінностям як «розвиток себе», «креативність», «збереження індивідуальності», «здоров'я» чи «власний престиж» відводиться другорядна роль, яка свідчить про їхню наявність у структурі аксіосфери на рівні ціннісних орієнтацій.

Характерною ознакою структури ціннісних орієнтацій майбутніх психологів на всіх п'яти навчальних курсах є відведення домінантного, першого місця двом ціннісним орієнтаціям, – «допомога і милосердя до інших людей» та «приємне проведення часу». Надаючи вагомості зазначеним ціннісним орієнтаціям, майбутні психологи виявили гуманістичну спрямованість особистісних установок стосовно Іншого та схильність до психологічної діяльності. Ціннісна орієнтація на «приємне проведення часу» сучасної молоді вказує на пережите емоційне напруження і бажання змінити напружені події реальності на приємні, заспокійливі ситуації. Можливо, дехто з

респондентів обрав професію психолога саме тому, що вона асоціюється зі спокоєм, умиротворенням тощо.

Варто відмітити певне скорочення від першого до п'ятого курсу структурних компонентів системи ціннісних орієнтацій майбутніх психологів. Так, якщо у досліджуваних I–III курсу вона містить п'ять ціннісних орієнтацій, – «допомога і милосердя до Інших», «визнання, пошана і прагнення впливу на оточуючих», «пізнання нового у світі, природі, людині», «приємне проведення часу, відпочинок» та «пошук і насолода прекрасним», то у студентів IV–V курсу, більшою мірою наявні три ціннісні орієнтації, – «приємне проведення часу, відпочинок», «пізнання нового у світі, природі, людині» та «допомога і милосердя до Інших». Це вказує на ціннісну кристалізацію та чіткість у визначеності переконань студентів, особистісних позицій і орієнтованості поведінки майбутнього фахівця. Міра визначеності, цілеспрямованості та самодостатності поведінки людини залежить від кількості ціннісних орієнтацій, яким вона надає перевагу у своєму житті. Нами констатовано, чим більше їхня кількість (понад десять), тим поведінка особистості менш прогнозована, організована і стабільна. І, навпаки, менша кількість (3-5) ціннісних орієнтацій у життєдіяльності майбутніх психологів дозволяє їм зайняти чітку позицію у міжособистісних взаєминах, полегшує здійснення особистісних виборів, посилює відповідальність за власні дії і вчинки тощо. Якісна сторона структури ціннісних орієнтацій майбутніх психологів упродовж процесу професійної підготовки залишається практично незмінною.

Цінності не лише надають осмисленості процесу життєдіяльності, а й певним чином формують «аксіологічний портрет» особистості майбутнього психолога. Особистісна аксіосфера першокурсника наповнена десятьма цінностями, з яких сім є домінантними, такі як: «освіта» (58,82%), «професія» (51,47%), «духовне задоволення» (27,94%), «захоплення» (20,59%), «сім'я, родина» (17,65%), «суспільство» (14,71%), «соціальні контакти» (13,94%) (рис. 3.2.1.6).

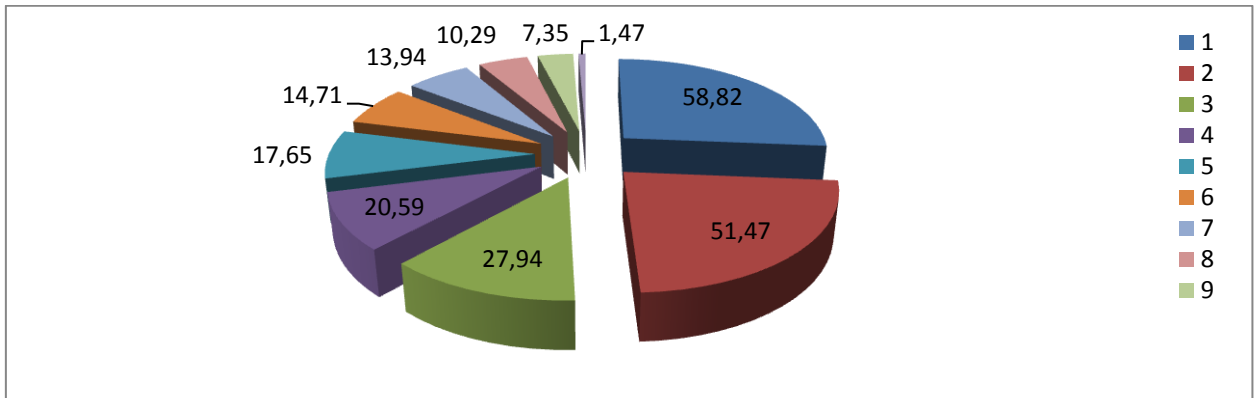


Рис. 3.2.1.6. Ієрархія цінностей у структурі аксіосфери студентів-психологів першого курсу.

Умовні позначення: 1 – ц. «освіта»; 2 – ц. «професія»; 3 – ц. «духовне задоволення»; 4 – ц. «захоплення»; 5 – ц. «сім'я, родина»; 6 – ц. «суспільство», «соціальні контакти»; 7 – ц. «досягнення»; 8 – ц. «розвиток себе», «фізичний стан», «матеріальний стан»; 9 – ц. «збереження індивідуальності»; 10 – ц. «креативність», «власний престиж».

Аксіологічний портрет студентів-психологів I курсу містить наступні характеристики: ментальний простір освіти й професії для них неподільні; вони віддають багато часу навчанню, захоплено включаючись у вирішення професійних завдань; вважають, що фахова діяльність є головним змістом життя; прагнуть отримувати задоволення від того, до чого докладають зусиль; легко входять у соціальні контакти, надаючи значущості соціальній активності й переконанням партнерів по комунікації.

Структура особистісної аксіосфери студентів II курсу включає десять цінностей, шість з яких є домінантними: «професія» (38,82%), «освіта» (35,29%), «духовне задоволення» (27,29%), «матеріальний стан» (16,47%), «соціальні контакти» (12,94%), «досягнення» (11,76%) (рис. 3.2.1.7).

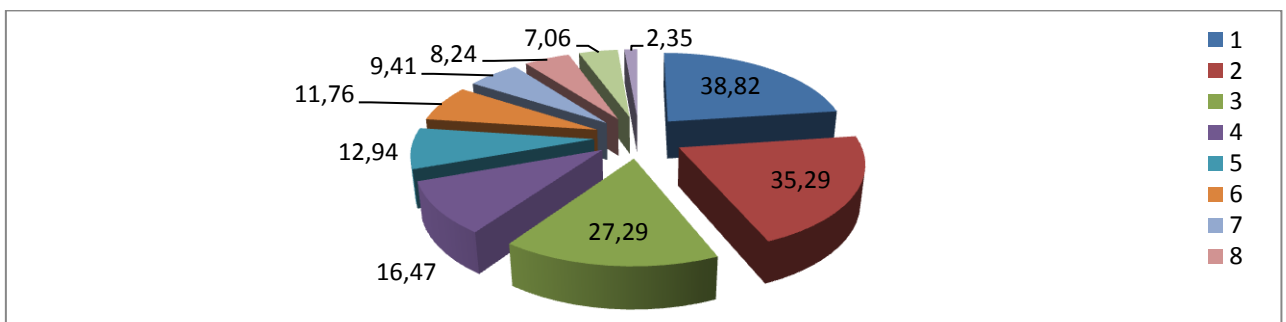


Рис.3.2.1.7. Ієрархія цінностей у структурі аксіосфери студентів-психологів другого курсу.

Умовні позначення: 1 – ц. «професія»; 2 – ц. «освіта»; 3 – ц. «духовне задоволення»; 4 – ц. «матеріальний стан»; 5 – ц. «соціальні контакти»; 6 – ц. «досягнення»; 7 – ц. «розвиток себе», «збереження індивідуальності»; 8 – ц. «захоплення»; 9 – ц. «суспільство» «сім'я, родина»; 10 – ц. «креативність», «фізичний стан».

Складаючи аксіологічний портрет студентів другого курсу, варто відмітити зниження загальних показників за всіма цінностями. Хоча на перше місце виходить професія, студент залишається на роздоріжжі, скоріше всього потрапляє у протиріччя. Заглиблення в професійне ментальне середовище змушує перевіряти власні зусилля й уподобання на відповідність соціальним вимогам і нормативам професії. Цим можна пояснити зникнення значущості такої цінності як «власний престиж». Разом з цим, духовне задоволення вони прагнуть віднайти в соціальній активності і контактах, а також починають випробовувати себе як матеріально незалежних особистостей. Оскільки набуває актуальності цінність власних «досягнень», припускаємо те, що на другому курсі професійної підготовки вперше виникають аксіологічні професійні перспективи студентів та їхні уявлення про себе як професійно успішних особистостей.

Студенти III курсу у своїй структурі особистісної аксіосфери мають тринадцять цінностей, сім з яких є домінантними, зокрема: «професія» (70,59%), «освіта» (67,65%), «духовне задоволення» (36,27%), «матеріальний стан» (25,49%), «захоплення» (23,53%), «сім'я, родина» (25,55%), «розвиток себе» (16,67%) (рис. 3.2.1.8). Аксіосфера третьокурсників є найбільш широкою, оскільки відбувається посилення навчальної програми предметами циклу професійної та практичної підготовки.

У аксіологічному портреті третьокурсників набувають цінносної оформленості професійно-освітні домінанти. Духовне задоволення співвідноситься із захопленням і родиною. Але в цей період навчання, внаслідок вибору професійної спеціалізації, розвиваються нові особистісні й професійні ціннісні орієнтації. Ціннісна орієнтація «збереження власної індивідуальності» може вказувати як на появу професійної аксіоідентичності майбутнього психолога, так і на потребу порівняння себе з іншими представниками професійного простору, де віднайдення своєї професійної ролі серед них потребує певного рівня креативності.

Структуру аксіосфери студентів-психологів IV курсу складають дев'ять цінностей, домінантними з яких є п'ять, такі як: «освіта» (57,14%), «професія» (55,56%), «сім'я, родина» (25,39%), «суспільство» (14,29%), «захоплення» (12,69%) (рис. 3.2.1.9).

Аксіологічний портрет студентів четвертого курсу можна характеризувати наступним чином: майбутній психолог надає значущості власній освіченості, але, як і на першому курсі, освіта і професія надзвичайно щільно переплетені

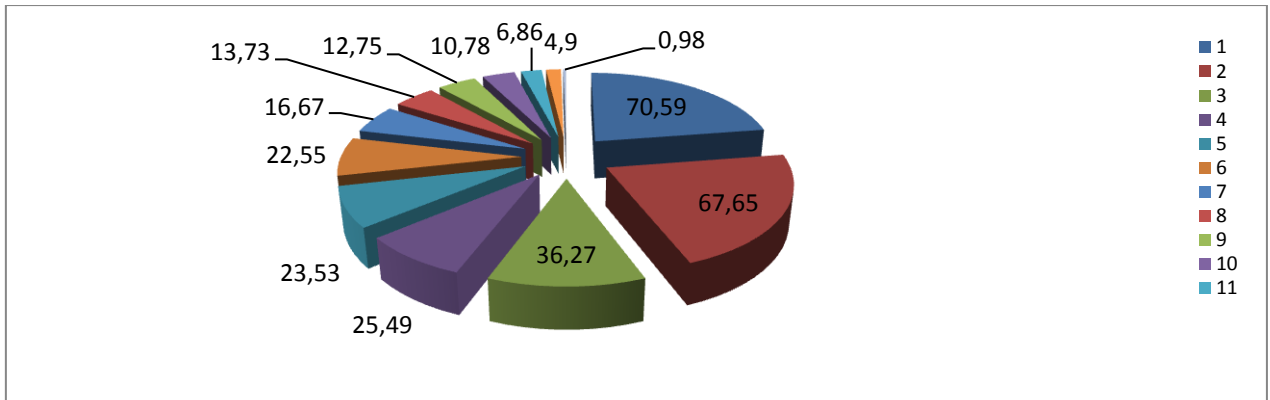


Рис. 3.2.1.8. Ієрархія цінностей у структурі аксіосфери студентів-психологів третього курсу.

Умовні позначення: 1 – ц. «освіта»; 2 – ц. «професія»; 3 – ц. «духовне задоволення»; 4 – ц. «матеріальний стан»; 5 – ц. «захоплення», 6. – ц. «сім'я, родина»; 7 – ц. «розвиток себе»; 8 – ц. «суспільство»; 9 - ц. «соціальні контакти»; 10 – ц. «збереження індивідуальності»; 11 – ц. «досягнення»; 12 – ц. «фізичний стан»; 13 – ц. «креативність»

у його самосвідомості; сім'я і родина набувають актуальності з точки зору особистісної успішності й реалізованості; суспільство розглядається як простір подальшої професійної самореалізації й підтвердження власної значущості й затребуваності.

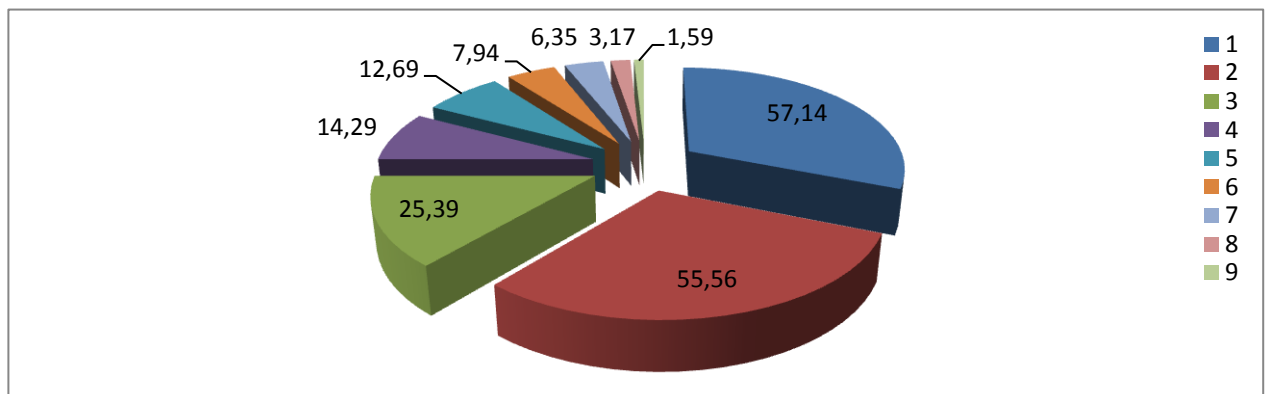


Рис.3.2.1.9. Ієрархія цінностей у структурі аксіосфери студентів-психологів четвертого курсу.

Умовні позначення: 1 – ц. «освіта»; 2 – ц. «професія»; 3 – ц. «сім'я, родина»; 4 – ц. «суспільство»; 5 – ц. «захоплення»; 6 – ц. «збереження індивідуальності» «духовне задоволення»; 7 – ц. «фізичний стан»; «матеріальний стан»; 8 – ц. «досягнення»; 9 – ц. «розвиток себе», «власний престиж».

У структурі аксіосфери досліджуваних п'ятикурсників сім цінностей, з яких п'ять домінантні: «професія» (40,74%), «освіта» (33,33%), «духовне задоволення» (25,93%), «захоплення» (14,81%) і «матеріальний стан» (11,11%), але відбуваються ієрархічні зміни значущості між цінностями «освіта» і «духовне задоволення». Цінність «освіти» вперше перемістилася на третю позицію, поступившись значущістю «духовному задоволенню» (рис. 3.2.1.10).

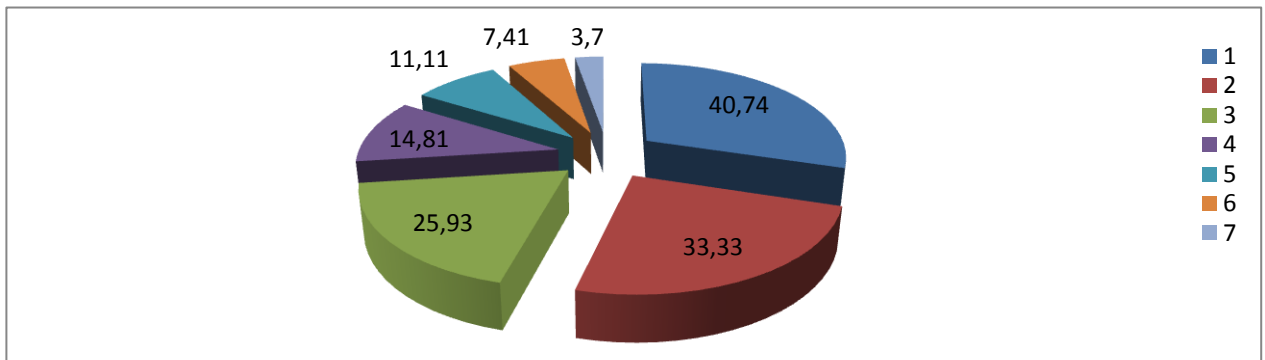


Рис. 3.2.1.10. Ієрархія цінностей у структурі аксіосфери студентів-психологів п'ятого курсу.

Умовні позначення: 1 – ц. «професія»; 2 – ц. «духовне задоволення»; 3 – ц. «освіта»; 4 – ц. «захоплення», «матеріальний стан»; 5 – ц. «соціальні контакти», «збереження індивідуальності»; 6 – ц. «сім'я, родина»; 7 – ц. «досягнення», «розвиток себе».

Аксіологічний портрет майбутніх психологів V курсу має відмінності від усіх попередніх, оскільки ціннісною залишається професія з якою пов'язується духовне задоволення, захоплення і матеріальний стан; студенти прагнуть якомога глибше пізнати об'єкт своєї професійної діяльності; освіта слугує для поглиблення власних професійних умінь і навичок.

Ціннісність дієвості у самопізнання та утвердження особистісних цінностей вказує на прагнення до ціннісного самовдосконалення і особистісного самовизначення. Зазначений конструкт особистісної аксіосфери майбутнього психолога нами досліджувався за допомогою тесту В.Павлова «Готовність до саморозвитку». Самопізнання особистісної аксіосфери ми розуміємо як пізнання майбутнім психологом своїх особистісних цінностей. На нашу думку, спроможність усвідомити свої актуальні цінності, а ще важливіше, виокремити потенційно значуще для особистісного самовдосконалення, є початком процесу самоприйняття і самовизнання й необхідною умовою вибору

цілей професійного майбутнього. Звідси ціннісність дієвості у самопізнанні визначає міру активності й спрямованість саморозвитку, самовдосконалення та самореалізацію майбутнього психолога.

Результати емпіричного вивчення готовності до саморозвитку майбутніх психологів дозволили нам виділити категорії студентів, яким притаманна схильність до практичної реалізації потреби в саморозвитку за чотирма ознаками: А – «можу самовдосконалюватись, але не хочу себе знати»; Б – «хочу знати себе і можу змінюватись»; В – «не хочу себе знати і не хочу змінюватись»; Г – «хочу себе знати, але не можу себе змінити».

Таблиця 3.2.1.14.

Кількісні показники готовності до саморозвитку майбутніх психологів
n=791

Варіанти	А (%)	АБ (%)	Б (%)	БГ(%)	В(%)	ВГ(%)	Г(%)
I курс	18,96	6,89	67,24	10,34	-	10,34	1,72
II курс	5,01	8,3	66,67	5,01	6,66	6,66	1,66
III курс	12,16	13,51	54,05	1,35	6,75	6,75	5,41
IV курс	12,69	19,05	50,79	4,76	1,58	11,1	-
V курс	-	1,85	65,32	20,01	-		12,83

Як свідчать показники табл. 3.2.1.14, на кожному курсі найбільше статусів отримала категорія «Б» – «хочу себе знати і можу змінитися», що є позитивним показником для майбутніх психологів. Тобто, більше 50% студентів-психологів у структурі самосвідомості мають готовність до саморозвитку, а, отже, й до самовизнання. Водночас відмічається близько чверті студентів-психологів, які дотримуються позиції «А» – «можу вдосконалюватись, але не хочу себе знати» та понад 10% позиції «ВГ» – «не хочу себе знати та не хочу змінюватись». Сукупне значення негативних позицій в реалізації потреби у власному саморозвитку студентів-психологів становить понад 30% (рис.3.2.1.11).

Отримані результати свідчать про те, що майбутні психологи потребують проходження індивідуальних консультацій та тренінгів особистісного зростання. Наявність категорій студентів, які «не хочуть себе знати» чи «не хочуть змінюватися» є свідченням проблемності їхнього особистісного зростання.

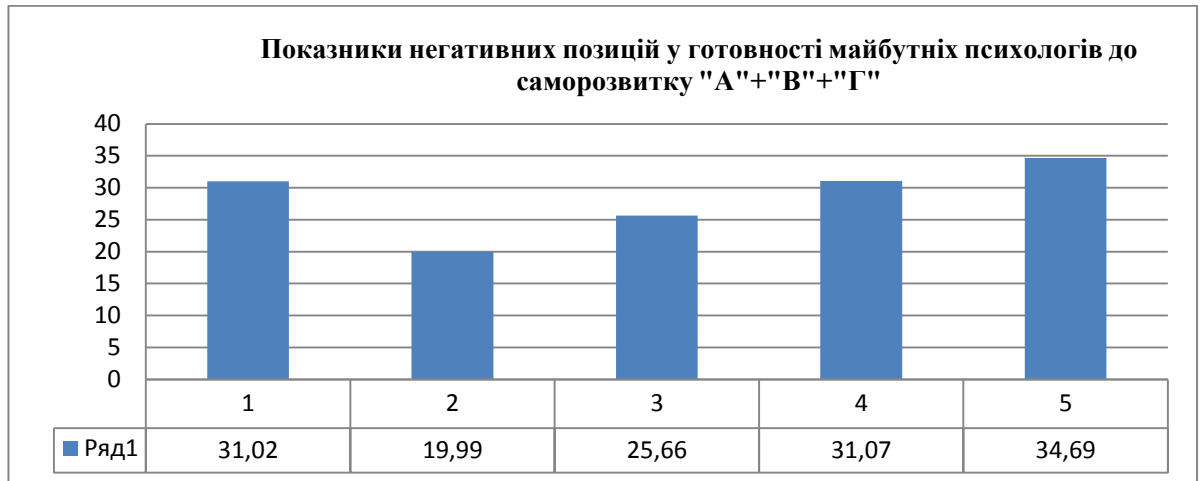


Рис. 3.2.1.11. Сукупні показники негативних позицій готовності до саморозвитку майбутніх психологів.

Умовні позначення: 1 - показники респондентів першого курсу; 2 - другого; 3 - третього; 4 - четвертого; 5- п'ятого.

Аналіз шкали «Розвиток себе» в «Морфологічному тесті життєвих цінностей» В.Ф.Сопова і Л.В.Карпушиної засвідчив, що для більшості студентів-психологів I–IV курсів рівень цінності «розвиток себе» перебуває на середньому рівні (табл. 3.2.1.15). Лише для студентів V курсу зазначена категорія цінностей набуває значущості високого рівня.

Таблиця 3.2.1.15.

Кількісні показники рівня значущості цінності «Розвиток власної особистості» студентів-психологів

n=791

Курс показ ники	Особливості вираженості значущості цінності «Розвиток власної особистості» у майбутніх психологів		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	12,5	82,01	37,5
II	12,19	50,01	37,80
III	14,28	49,52	36,19
IV	25,01	42,18	31,29
V	7,14	28,57	64,28

Таким чином, більше третини студентів I – IV курсів не вбачають взаємозв'язку між особистісною і професійною самореалізацією та розвитком власної особистості. А високі показники респондентів V курсу вказують на

притаманне для них переосмислення особистісних позицій відносно дієвості в оволодінні фаховими компетенціями.

Аналізуючи особливості становлення *особистісної аксіосфери* ціннісної самосвідомості досліджуваних, нами виявлена закономірність у її розвитку як компонента інтеграла професійної цінності, яка полягає в тому, що процес осмислення майбутнім психологом ціннісних орієнтацій та їх саморозкриття і самоприйняття структурує його значущі цінності в полі особистісної аксіосфери, розвиваючи тим самим потенціал його ціннісної самосвідомості.

Таким чином, узагальнюючи результати дослідження сформованості особистісної аксіосфери як компонента інтеграла професійної цінності досліджуваних, варто відмітити, що у меншій половині з них конструкти цінності розуміння й пізнання власної особистості та дієвості в цьому процесі набувають більш-менш досконалих якісних показників (інтегрованості особистісних цінностей) у своєму становленні. Водночас цінності самоставлення, самоприйняття й самовизнання не виявлено у більшій половині досліджуваних, що вказує на їх неспроможність досягнути диференційованості, узагальненості, ідентичності та інтегрованості в розумінні себе, власної індивідуальності й нездатність відобразити ці важливі процеси в ціннісній самосвідомості, зокрема, в контексті особистісного реального та ідеального Я-образу. Середній рівень сформованості конструктів особистісної аксіосфери вказує на перебування аутоцінності «Я-психолог» на рівні ціннісної орієнтації при відсутності усвідомлення особистісної значущості професійної діяльності, чіткості визначеності та переконаності в її необхідності для власного особистісного і професійного зростання. Більше половини студентів на рівні ціннісної самосвідомості виявили абстрактне, узагальнене саморозуміння і самоприйняття себе як психолога і незначну міру орієнтованості на усвідомлення цінності «Я-психолог».

Отже, існуюча система професійної підготовки майбутніх психологів не сприяє процесу усвідомлення останніми своїх актуальних особистісних цінностей, зокрема, того, що є джерелом розвитку самоставлення,

самоприйняття, самовизнання та необхідною умовою особистісного самовдосконалення й вибору професійної спеціалізації. При цьому ціннісність дієвості у самопізнанні має визначати міру активності й спрямованість саморозвитку та самореалізації майбутнього спеціаліста.

3.2.2. Розвиток професійної аксіосфери як складової інтеграла професійної цінності майбутнього психолога

Ціннісність *розуміння професійних цінностей* майбутнім психологом, яка визначає його самоцінність в професійній діяльності та саморозуміння власної професійної місії досліджувалась за допомогою тестів «Асоціація з майбутньою професією» (авт. О.Молярук) та «Морфологічного тесту життєвих цінностей» (В.Ф.Сопова і Л.В.Карпушиної).

Відомо, що асоціації особистості виникають як суб'єктивні образи об'єктивного зв'язку між предметами і явищами реальної дійсності. Нам близьке розуміння поняття «асоціації» запропоноване О.О.Потебнею [337], який схарактеризував його як «відношення змісту думки до свідомості», точніше, уявлення людини про власну думку за визначальною ознакою. Ми припускаємо, що асоціації відносно ситуації, поняття чи предмета виникають в особистості з опорою на значущі й ціннісні для неї аспекти життя чи діяльності та слугують базисом для її роздумів і побудови логічних умовисновків. Таким чином, асоціації означають смисли значущого і мають пряме відношення до аксіосфери особистості. Використовуючи методику «Асоціація з майбутньою професією», ми прагнули виявити асоціативні зв'язки і ціннісні смисли майбутнього психолога, які існують в його аксіосфері з минулого досвіду стосовно обраного професійного напрямку. Ядром асоціативного зв'язку нами було обрано поняття «психологія», до якого респонденти мали підібрати асоціації першого і другого порядків, заповнюючи внутрішнє і зовнішнє асоціативні поля (Д. Б1).

Аналізуючи асоціативні поля, нами виокремлювались зв'язки із трьох аксіологічних груп: особистісної, професійної та соціальної.

У першому асоціативному полі нами було зафіксовано від 40% до 50% понять із соціальної аксіосфери (табл. 3.2.2.1(а)). Для студентів I курсу ця кількість складає 55,56%, II – 41,67%, III – 47,50% і IV – 51,61%. Студенти V курсу зосередили свої асоціації в межах особистісної та професійної аксіосфер.

Таблиця 3.2.2.1 (а)

**Асоціації з майбутньою професією 1-го порядку
студентів-психологів**

n=791

Курс аксіосфера	Особистісна (%)	Професійна (%)	Соціальна (%)	Незаповнені (%)
I	16,67	27,78 (визначено як «моя майбутня професія»)	55,56	-
II	33,33	25,22	41,67	-
III	32,50	20,01	47,50	-
IV	19,31	11,03	51,61	18,71 (заповнені неповністю)
V	61,54	38,46	-	визначення «моя професія» відсутнє

Як відомо, до асоціацій першого рівня відносять очевидні зв'язки, що виникають у особистості миттєво, в той момент, коли вона аналізує поняття чи оглядає предмет. Так, для половини студентів поняття «психолог» асоціюється із взаємодією, спілкуванням, контактністю, допомогою Іншому тощо. Соціальна орієнтованість респондентів на професію вказує на оцінку її значущості з точки зору виконання соціальної ролі. При цьому відсутність асоціацій в межах особистісної аксіосфери вказує на їх особистісну незацікавленість, відстороненість у оволодінні знаннями, зовнішню вмотивованість і деяку поверховість у ставленні до діяльності. В них не викають миттєві уявлення про себе як психолога. Нами не виявлено жодної асоціації на кштал «психолог – це я». Вони не приймають і не бачать себе психологами, а, отже, не мають особистісної визначеності в тому, що це їхній особистісний вибір майбутньої професії. Домінування соціально орієнтованих асоціацій вказує на детермінованість процесу оволодіння професією, як

способом впливу «на Іншого» чи «надання допомоги Іншому», а не розвитку себе чи досконале вивчення навчального матеріалу з метою досягнення фаховості.

Лише 27,78% студентів I курсу поняття «психолог» асоціюють із професією, окреслюючи його як «моя майбутня професія». Тобто, існування очевидного зв'язку «психолог – моя професія» свідчить про наявність у респондентів самоототожнення з професійним образом та усвідомлення свого професійного майбутнього як психолога. Професію вони розцінюють як спосіб життя і цілеспрямовані в оволодінні фаховими компетенціями. Можемо припустити, що сутність власного «Я» для них співзвучна із цінністю «Я-психолог», вбачаючи в цьому головну мету сьогочасного розвитку.

На II–V курсах асоціацій на кшталт «моя майбутня професія», на жаль, нами не було виявлено, що може вказувати на відсутність впевненості в тому, що по завершенню навчання студенти оберуть професійну діяльність за набутою спеціальністю. Крім того, нами зафіксовані окремі студенти, для яких було складно написати всі п'ять асоціацій першого порядку. Так, 18,71% досліджуваних четвертого курсу до поняття «психолог» змогли віднайти лише 2-3 асоціації першого порядку. Низький рівень розвитку асоціативних зв'язків свідчить про особистісну незацікавленість респондентів у професійному навчанні, поверхове ознайомлення з матеріалом, відсутність понятійних зв'язків не лише за схожістю (у межах ціннісної свідомості), а й за контрастом чи суміжністю.

Стосовно кількості асоціативних зв'язків, які перебувають у межах особистісної та професійної сфер, то їх значення варіюється на кожному етапі навчання. Результати дослідження свідчать про те, що накопичуючи інформаційний матеріал про психологію, досліджувані все більше наближають, проектують і асоціюють їх із власною особистістю. Якщо на I курсі лише 16,67% досліджуваних виявили асоціації особистісної аксіосфери, 27,78% – надали переваги асоціаціям професійної аксіосфери, то вже на V курсі 61,54% респондентів віддали перевагу асоціаціям особистісної аксіосфери і лише

38,46% – професійній. На наше переконання, наявність асоціативних зв'язків на рівні особистісної акіосфери може вказувати на усвідомлення досліджуваними важливості професії для особистісного розвитку та життєдіяльності. Вони, можливо, й не працюватимуть за спеціальністю, але очевидним є те, що користуватимуться знаннями з психології для пояснення життєвих ситуацій. Водночас усвідомлення вагомості професії для власної життєдіяльності на п'ятому курсі є дещо запізнлим, оскільки виявляти і вирішувати особистісні проблеми респонденти мають на початкових етап професійної підготовки. А четвертий і п'ятий етапи мають бути спрямовані на оволодіння механізмами побудови ефективної взаємодії з суб'єктами професійної діяльності.

Асоціації другого рівня виявляють міру обізнаності в професії, показуючи, наскільки широким є розуміння поняття та його змістова наповненість, кількість запам'ятованого матеріалу пов'язаного з ним тощо. Чим вищий рівень обізнаності в проблематиці, тим легше респонденту віднайти асоціації другого порядку. І чим довшим є асоціативний ряд до поняття, тим легше виявити глибинну сутність поняття для особистості, а, отже, проаналізувати не лише когнітивну, а й емоційну складову. Якщо асоціації першого порядку є миттєвими, спонтанними, інтуїтивними, такими що йдуть з підсвідомого й, здається, «лежать на поверхні», то асоціації другого порядку потребують певних умовисновків, логічних зв'язків, які б ґрунтувалися на імпульсивних і рефлексивних асоціаціях першого рівня.

В асоціативних зв'язках другого порядку зберігається подібна тенденція. Понад 50% студентів всіх курсів асоціюють поняття «психолог» із соціальною роллю. На I курсі ця кількість становить – 58,33% студентів, на II – 50,01%, III – 60,01% і IV – 58,06% досліджуваних. Асоціації другого порядку п'ятикурсників розподілились між особистісною і професійною сферою, надаючи суттєвих переваг особистісній – 84,62% (табл. 3.2.2.1 (б)).

У вивченні асоціативних зв'язків другого порядку нами зафіксовано низький рівень розвитку професійно орієнтованих асоціацій, що вказує на

слабку вмотивованість, захоплення й інтерес до процесу оволодіння професійними знаннями і техніками.

Таблиця 3.2.2.1 (б)

**Асоціації з майбутньою професією 2-го порядку
студентів-психологів**

n=791

Курс аксіосфера	особистісна	професійна	соціальна	незаповнені
I	36,11	8,33	58,33	-
II	27,78	16,67	50,01	19,44
III	17,50	22,50	60,01	11,11
IV	16,13	25,81	58,06	45,16 (напівзаповненні)
V	84,62	15,38	-	-

Близько третини респондентів у своїх асоціаціях особистісно орієнтовані, що слугує свідченням домінування особистісних інтересів чи переживань досліджуваних над професійними чи соціальними. Понад 50% асоціативних зв'язків соціальної аксіосфери вказують на зацікавленість досліджуваних у спілкуванні, співробітництві та підтримці позитивних стосунків з оточуючими.

Як свідчать результати дослідження, від II до IV курсів збільшується кількість респондентів для яких побудувати логічні асоціативні схеми виявилось складно. Це означає, що вони не здатні віднайти більше 5-10 асоціацій другого порядку з поняттям «психолог», а це свідчить про низький рівень їхньої професійної обізнаності з понятійним апаратом та про мисленнєву пасивність. Нами зафіксовані декілька асоціацій, які вказували на входження студента в майбутню професію завдяки аналізу проблем з минулого досвіду. До таких ми віднесли асоціативні зв'язки «психолог-проблема-наркотики», «психолог-спокій-корова», «психолог – психіка – моя хвора», «психолог-депресія-звірі» тощо. Подібних асоціативних зв'язків нами виявлено менше 3% з усіх курсів, але факт того, що вони існують вкотре підтверджує необхідність індивідуальних психологічних консультацій для студентів у процесі професійної підготовки.

Аналізуючи асоціативні зв'язки, ми прийшли до висновку, що лише третиною досліджуваних теоретичні знання засвоюються з позиції їх

значущості для майбутньої професії, а поняття «психолог» окреслюється ними з точки зору значущості професії. У своїх асоціативних зв'язках ці студенти зазначали не лише професійно значущі якості, як то: «емпатія», «емоційна стійкість», «розсудливість», а також вказували спосіб надання психологічної допомоги, – «консультант», «терапевт», «тренер». Виходить, що для цих респондентів змістова сутність процесу професійної підготовки співзвучна і співвідносна спеціалізації майбутньої професії.

Встановлений факт, що до завершення професійної підготовки у ВНЗ асоціативні зв'язки вибудовуються лише у двох аксіологічних сферах – особистісній і професійній, пояснюємо ущільненням структури особистісних цінностей, де відбувається переоцінка вартісності особистісних інтересів над соціальними. Водночас відсутність асоціативних зв'язків із соціальною сферою свідчить про недостатню орієнтованість студентів-психологів на суб'єкта професійної діяльності й зниження рівня ціннісного ставлення до Іншого.

Якісний аналіз результатів «Морфологічного тесту життєвих цінностей» В.Ф.Сопова і Л.В.Карпушиної за шкалою «професія» засвідчив середній рівень значущості професії для майбутніх психологів (табл. 3.2.2.2).

Таблиця 3.2.2.2

Кількісні показники значущості для студентів-психологів майбутньої професії

n=791

Курс показ ники	Міра вираженості ціннісності майбутньої професії у студентів-психологів		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	7,81	59,37	32,8
II	4,87	71,95	23,17
III	11,43	67,62	20,95
IV	18,75	59,38	20,31
V	-	35,71	64,28

Як свідчать отримані дані, для більше ніж половини студентів чотирьох курсів майбутня професія як цінність має середній рівень значущості. Це вказує на те, що респонденти не у всіх випадках знаходять співзвучність професії своїм життєвим принципам. Вони не виявляють активної зацікавленості у підвищенні власної кваліфікованості, зрідка фіксують свою увагу на тому, яке

враження їхня професія справляє на оточуючих. Якщо для досліджуваних першого курсу вагомим є цікавість професії, її статусність у суспільстві та матеріальний рівень, який вона спроможна забезпечити, то п'ятикурсники насамперед цінують у професії приємність спілкування з колегами, можливості проявити власну індивідуальність та вивчення нових професійних напрямів.

Саме розуміння професії як можливості особистісного розвитку і можливості презентованості себе оточуючій дійсності є результатом того, що 64,28% студентів п'ятого курсу оцінюють майбутню професію з точки зору її вагомості й вартісності для себе та оточуючих. Однак третина студентів посередньо оцінює значущість професії для власного життя, скоріше через те, що виявляють посередні здібності, не рефлексують можливості реалізації в ній та володіють посереднім рівнем фахових компетенцій.

Низький рівень вартісності професії для респондентів вказує на те, що обраний професійний шлях не відповідає їхнім потребам, устремлінням і прагненням до власної самореалізації. Як свідчать дані, впродовж чотирьох років кількість студентів з такими переконаннями зростає. Таким чином, занурюючись у професію респонденти все більше переконуються у тому, що їхні здібності не відповідають вимогам професії.

Для уточнення отриманих результатів нами додатково був проведений опитувальник «Професійна позиція психолога в майбутній практичній діяльності» Л.Б.Шнейдер. За допомогою якого, ми з'ясували позиції респондентів стосовно майбутньої професійної діяльності, а саме: 1) як студенти оцінюють себе як психолога; 2) що вони думають про те, наскільки інші цінують їх як психолога; 3) наскільки студентам подобається уявляти себе в майбутньому практичними психологами.

Отримані результати (рис. 3.2.2.1(а); 3.2.2.1(б); 3.2.2.1(с)) не мають кардинальної відмінності від попередніх і підтвердили показники тесту МТЖЦ В.Ф.Сопова і Л.В.Карпушиної, точніше, нами виявлено з I по IV курси понад 50%, а на V курсі всі 70% досліджуваних, які оцінили себе як психологів середнього рівня, проектуючи подібну оцінку від оточуючих – 70,59% .

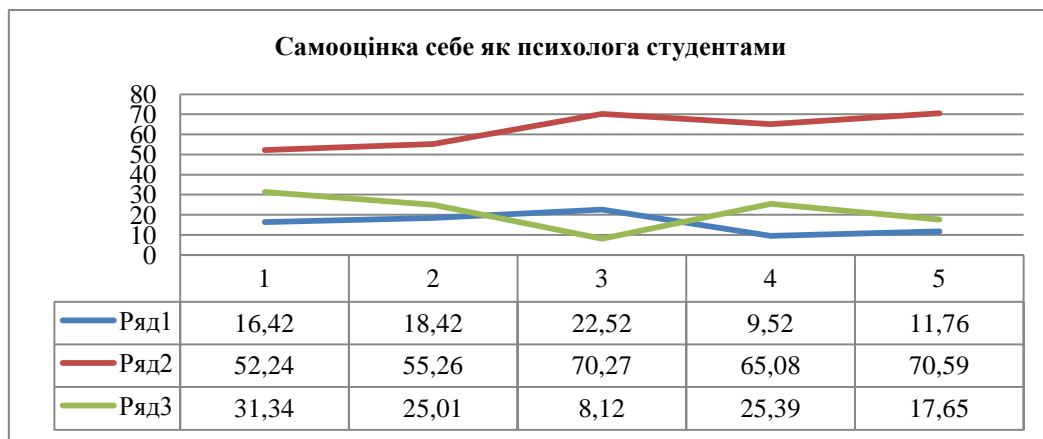


Рис. 3.2.2.1 (а) Кількісні показники самооцінки спроможності до професійної діяльності студентів-психологів.

Умовні позначення: Ряд 1. Показники низького рівня самооцінки студентами своїх схильностей до професії. Ряд 2. Показники середнього рівня самооцінки. Ряд 3. Показники високого рівня самооцінки.

Рівень самооцінки професійних спроможностей вказує на те, що більше половини студентів не впевнені у своїй кваліфікованості. Так, середній рівень самооцінки своїх спроможностей до практичної діяльності психолога висловили на I курсі – 52,24% респондентів, на II – 55,26%, на III – 70,27%, на IV – 65,08%, на V – 70,59%. Подібне оцінювання рівною мірою може залежати і від усвідомлення бажань та нахилів, і від професійної підготовки та рівня готовності до виконання своїх професійних обов'язків. Критичним виглядає той факт, що від першого до п'ятого курсів зберігається більше 10% досліджуваних, які на низькому рівні оцінюють свої схильності до обраного професійного шляху. Таким чином, понад 10% респондентів переживають негативні емоції стосовно свого навчання і професійного майбутнього, при цьому вибір навчального закладу ними здійснювався не на основі особистих уподобань і нахилів, а в результаті нав'язаних переконань сторонніми особами чи ситуаціями. Водночас близько чверті досліджуваних, точніше 31,34% – на першому, 25,01% – другому, 8,12% – третьому, 25,39% – четвертому і 17,65% – на п'ятому курсах оцінюють позитивно свою здатність до професійної діяльності. Це підтверджує сьогочасну тенденцію стосовно того, що лише 30% осіб, які навчалися за фахом «Психологія» після отримання диплому про вищу освіту залишаються в цій професії.

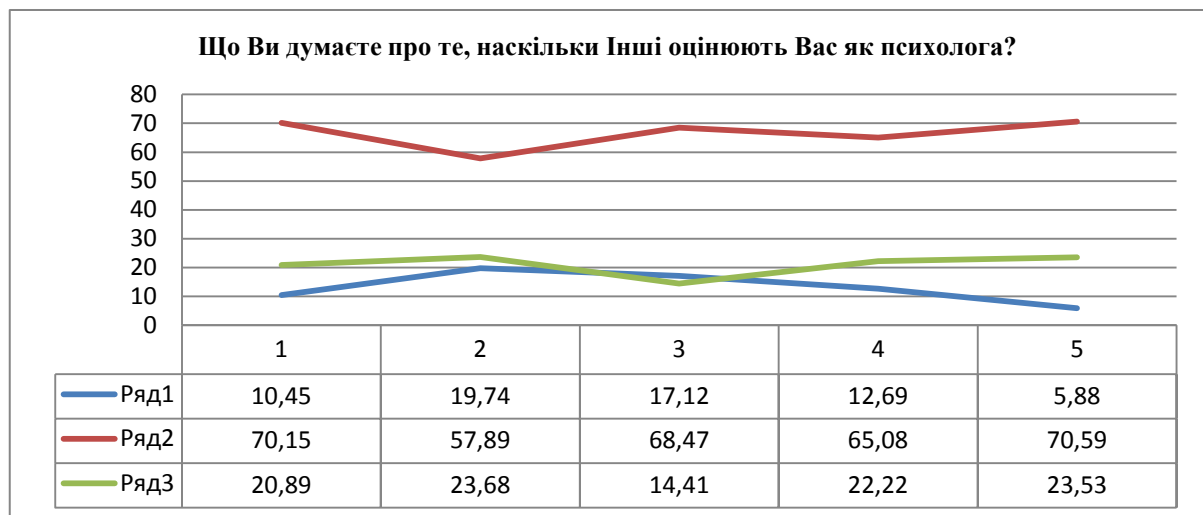


Рис. 3.2.2.1 (б). Кількісні показники рефлексивності оцінювання Іншими спроможностей до професії студентами-психологами.

Умовні позначення: Ряд 1. Показники низького рівня самооцінки студентами-психологами власних професійних здатностей з позиції Іншого. Ряд 2. Показники середнього рівня самооцінки. Ряд 3. Показники високого рівня самооцінки.

Самооцінка і очікування оцінки від Інших практично співпало на всіх п'яти курсах. Респонденти, які орієнтовані на себе як працівника посередньої кваліфікованості, посередньої успішності й ефективності подібної оцінки очікують і від Інших. За час професійної підготовки в них не було можливості переконатися у зворотному. Під час проходження виробничої практики вони не відчули підтримки своїх перших професійних спроб. А це є свідченням того, що суспільство отримує фахівців, які за п'ять років навчання не оволоділи професією настільки, щоб бути впевненими у своїй фаховості.

Деяко неочікуваними для нас стали результати відповідей на запитання про те, наскільки подобається студентам уявляти себе практичними психологами. На кожному навчальному курсі нами виявлено респондентів, яким на емоційному рівні подібна ситуація не приносить задоволення. На першому курсі таких студентів 7,46%, другому – 14,47%, третьому – 11,71%, четвертому – 19,05, і п'ятому – 23,53%, яким не подобається їхня майбутня професія і вони як її представники (рис. 3.2.2.3(с))

Для половини респондентів на кожному курсі уявлення свого професійного майбутнього мають позитивно емоційне забарвлення. Їхні особистісні інтереси переплітаються з професійними.

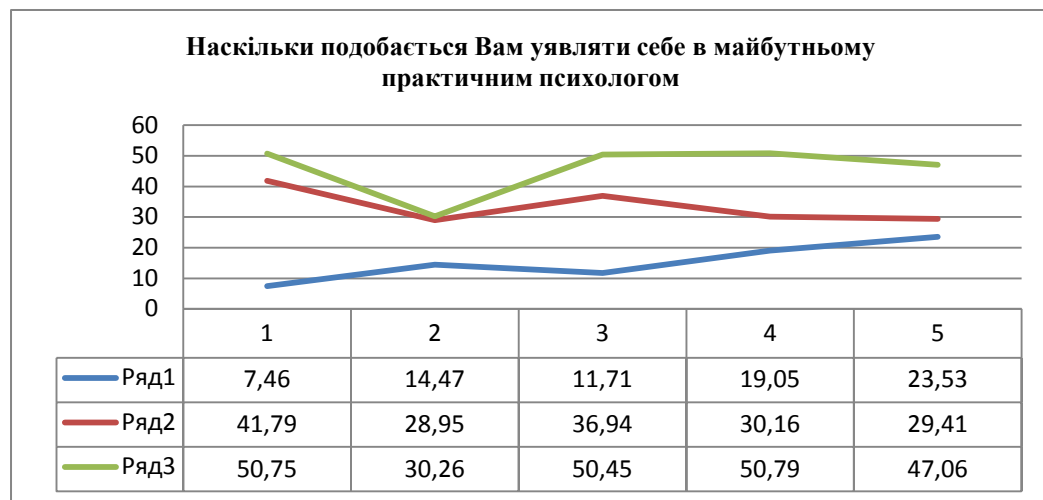


Рис. 3.2.2.3 (с). Кількісні показники визнання себе як психолога студентами-психологами.

Умовні позначення: Ряд 1. Показники низького рівня визнання себе як психолога респондентами. Ряд 2. Показники середнього рівня визнання. Ряд 3. Показники високого рівня визнання.

На рівні ціннісної свідомості в них сформована потреба допомагати Іншому. Їм не притаманне емоційне виснаження від спілкування з оточуючими, а в професії вони бачать можливість самореалізації.

Більше третини досліджуваних мають посередній рівень емоційної задоволеності від уявлень про своє професійне майбутнє. Точніше, студентам подобається професійна діяльність, але, як свідчать попередні результати, їх не задовольняє рівень власної освіченості і професійної готовності. Уявлення не завжди підкріплюються мірою відповідальності, яка може бути джерелом тривоги перед самостійним наданням психологічної допомоги Іншому.

Ціннісність пізнання майбутньої професії студентом-психологом визначає рівень його усвідомленого прийняття професійних цінностей. Одним із консолідованих конструктів цінності пізнання майбутньої професії виступає професійний Я-образ в ідеальній та реальній формах їх відображення в ціннісній самосвідомості майбутніх фахівців. Спираючись на позицію Г.Е.Залесского [474], реальний професійний Я-образ ми розглядаємо як систему когнітивних усвідомлених позицій студента-психолога стосовно себе самого,

своїх реальних можливостей і професійних здатностей. Ідеальний професійний Я-образ ми розуміємо як сукупність ціннісно-мотиваційних орієнтацій та цінностей студента-психолога стосовно свого професійного майбутнього. Оскільки, на нашу думку, ідеальний професійний Я-образ особистості вибудовується на основі значущих і ціннісних смислів, які вона прагне мати у вигляді властивостей та якостей як фахівець, з метою успішної реалізації свого особистісно-професійного потенціалу. Зазначене також узгоджується з положеннями ціннісно-особистісного підходу стосовного того, що для особистості більш вартісним виступає не те, що вона має в реальній дійсності, а те, що, на її думку, має бути. Таким чином, міра співвідносності реального й ідеального професійного Я-образу майбутнього психолога визначає рівень ціннісності його розуміння й ставлення до себе як особистості й професіонала у категоріях саморозуміння і самоприйняття. А спрямовально-мотиваційна роль у формуванні поведінки особистості стосовно оволодіння знаннями і навичками, яку виконує ідеальний професійний Я-образ, визначає ціннісність пізнання респондентом майбутньої професії.

За допомогою кореляційного аналізу (коефіцієнта рангової кореляції (r) за Ч.Спірменом) нами встановлено рівні взаємозв'язку між реальним та ідеальним професійним Я-образом досліджуваних (достовірність r визначалася за допомогою t -критерію Ст'юдента при $p \leq 0,01$; $p \leq 0,05$). Узагальнення статистичних даних (кореляційних зв'язків) і переведення їх у відсотки було здійснено за С.А.Будасі (табл. 3.2.2.5).

Таблиця 3.2.2.5

Кількісні показники співвідношення між цінностями реального та ідеального професійних Я-образів майбутніх психологів

n=791

Курс	Неадекватно занижене оцінювання цінностей (%)	Адекватне оцінювання цінностей (%) ($r = \llcorner -0,32 \llcorner$ до $\llcorner + 0,84 \llcorner$)	Неадекватно завищене оцінювання цінностей (%)
------	---	---	---

	(r = «-0,33» до «- 1»)		(r = «+ 0,85» до «+ 1»)
I (n=183)	41,17	26,47	32,35
II (n=176)	62,85	28,57	8,57
III (n=175)	52,77	30,55	16,67
IV (n=173)	40,01	30,01	30,01
V (n=84)	56,25	18,75	25,01

Отримані дані вказують на превалювання кількісних показників з суттєвими розбіжностями між ідеальним та реальним професійним «Я-образом», зокрема, у досліджуваних неадекватно завищена та неадекватно занижена оцінка професійних цінностей переважає адекватне оцінювання їх на всіх курсах. Найвищі показники у співвідношенні цінностей цих Я-образів простежуються у респондентів, яким притаманне неадекватно занижене їх оцінювання (I курс – 41,17%, II – 62,85%, III – 52,77%, IV – 40,01%, V – 56,25%). Зазначене оцінювання свідчить, що останнім притаманна неузгодженість між особистісними якостями та нормативно заданими професійними цінностями. При цьому на I курсі таких досліджуваних найменший відсоток, оскільки в них переважають ілюзорні уявлення як про особистісні, так і професійні цінності. Вже на II курсі кількість цих респондентів зростає на 21,68%, що вказує на поглиблення внутрішньо особистісного конфлікту, зумовленого необхідністю особистісного вибору між цінностями ідеального та реального професійного Я-образу та вибору спеціалізації, яка потребує дієвого утвердження професійних цінностей. Це означає, що між особистісною та професійною аксіосферами ціннісної самосвідомості студентів-психологів не відбулося конвергенції між бажаним і реальним, а занижене самоприйняття й самовизнання професійних якостей визначає появу в них індиферентного ставлення до професії. На III та IV курсах простежується зниження кількості досліджуваних на 10,09% та 12,76% відповідно, що свідчить про тенденцію набуття останніми більш реалістичної осмисленості та поглибленого пізнання цінностей у межах реального та ідеального професійних Я-образів. Однак, для решти (52,77%; 40,01%)

досліджуваних нормативно задані професійні цінності розцінюються як нав'язані й лише віддаляють їх від професії. Кількість досліджуваних V курсу з неадекватно заниженою оцінкою збільшується на 16,24%. Вважаємо, що це викликано появою нових життєвих орієнтирів на науково-дослідну та викладацьку діяльність, в межах яких відбувається переструктурування цінностей, які лише дотично асоціюються із заданими попередньо уявленнями про практичну діяльність психолога.

Кількість майбутніх психологів, які вирізняються адекватним оцінюванням професійних цінностей від I до IV курсів має незначні варіації, але суттєво знижується на V курсі, зокрема, на I курсі – 26,47%, II – 28,57%, III – 30,55%, IV – 30,01%, V – 18,75%. Загалом для цих респондентів притаманне осмислене самоприйняття власних професійних здібностей, реалістичність як позитивних, так і негативних оцінок майбутньої фаховості та наявність дієвої орієнтованості на поглиблене оволодіння професією. Зниження на 11,26% кількості цих студентів на V курсі свідчить про те, що у практичному досвіді їм не вдалося віднайти підтвердження попередніх очікувань, можливо не набула активації в розвитку губристична мотивація (віднайдення самоцінності в професії), що призвело до тимчасової втрати розуміння власної ролі у фаховому середовищі.

Неадекватно завищене оцінювання професійних цінностей виявили на I курсі – 32,35%, II – 8,57%, III – 16,67%, IV – 30,01%, V – 25,01% досліджуваних, у яких зазначене оцінювання професійного Я-образу пов'язане з побудовою нереалістичних планів та ілюзорною ідеалізацією уявлень відносно власних професійних спроможностей у себе як психолога. Як видно, у досліджуваних від I до II курсу відбувається різке зниження їх кількості на 23,78%. Це вказує на те, що їх «незріла» самооцінка, яка певним чином підтримувалась оточуючими, пережила певне «фіаско», а попередні знання й професійні установки змінились на протилежні. Неадекватно завищене оцінювання професійних цінностей скоріше властиве студентам, які вже навчались у коледжах чи училищах і їх вибір професії психолога обґрунтовувався елементарним інтересом. Втім, вже на II курсі підготовки вони

виявили для себе складність фахового навчання і спеціальності та їх невідповідність попереднім уявленням про практичну діяльність психолога в цілому. Між II і III та III і IV курсами простежується зростання майже на половину кількості респондентів із зазначеною оцінкою цінностей – на 8,10% й 13,34% відповідно. Вважаємо, що така їх кількість, маючи певні амбіції, зберігає демонстративну самовпевненість, уникаючи «травмуючої» рефлексії. А їх ідеальний професійний Я-образ, на ґрунті завищеної самооцінки, структурує викривлену ієрархію особистісних і професійних цінностей. Водночас подібна амбіційність може бути своєрідним «захистом», точніше, їх компенсаторним переживанням власної невпевненості. На V курсі простежується незначне зниження кількості досліджуваних – лише на 5,00%, що свідчить про усталеність для чверті майбутніх фахівців ілюзорності уявлень стосовно власних професійних здібностей та цінності професії. Це також підтверджує, що ідеальний професійний Я-образ цих досліджуваних не продукує пізнання самоцінності професії та губристичних мотивів (децентрованості на Іншому), а від того й нівелюється значущість Іншого як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Розвиток пізнання цінності майбутньої професії у студентів-психологів ми також перевіряли за допомогою самооцінки того, наскільки добре вони поінформовані з приводу функціональних прав і обов'язків практичного психолога. Досліджуваним були поставлені наступні запитання: 1) як багато Ви знаєте про роботу практичного психолога; 2) яку роль відіграє навчання в ефективності й успішності Вашої професійної діяльності як психолога-практика; 3) наскільки добре Вам відомі функціональні обов'язки і права практичного психолога.

Даючи відповідь на перше запитання «Як багато ви знаєте про роботу практичного психолога», більше 50% студентів-психологів I-IV курсів і 82,35% студентів V курсу оцінили рівень своїх знань як «середній» (табл. 3.2.2.6 (а)).

Таблиця 3.2.2.6 (а)

Кількісні показники самооцінки рівня своїх знань про майбутню практичну діяльність студентами-психологами

n=791

Курс показники	Як багато Ви знаєте про роботу практичного психолога?		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	16,42	58,21	25,37
II	7,89	67,11	25,01
III	9,91	53,15	38,74
IV	4,76	49,21	46,03
V	5,88	82,35	11,76

За даними таблиці 3.2.2.6 (а) робимо висновок про те, що наповнення навчальних курсів з професійної підготовки психологів повноцінно не забезпечує рівень обізнаності студентів стосовно її практичного втілення. Навчальні програми потребують збільшення практичних годин щодо ознайомлення з професією. Практика не обов'язково може бути у соціальних центрах чи навчальних закладах. Спостерігати за роботою практичного психолога, можна і в межах навчального закладу, в ході відвідування індивідуальних консультацій, тренінгів, участі в роботі проблемних груп чи проектних офісів тощо. Домінування середнього рівня обізнаності з професією за самооцінкою студентів вказує нам на недоопрацьовані аспекти у розробці стандартів професійної освіти. Звичайно, на сьогодні ми використовуємо необхідний загальнотеоретичний мінімум для підготовки психологів, але цього недостатньо для підготовки висококваліфікованих фахівців у психологічній галузі.

Оцінюючи власну обізнаність у функціональних обов'язках і правах своєї майбутньої практичної діяльності, кількість студентів розділилась майже порівну між середнім і високим рівнем, хоча в межах 10% відсотків зберігається кількість студентів, яким навіть на п'ятому курсі достеменно не відомі функціональні основи професії (табл.3.2.2.6 (б)).

Таблиця 3.2.2.6 (б).

Кількісні показники самооцінки рівня обізнаності з професійними функціональними обов'язками студентами-психологами

n=791

Курс показники	Наскільки добре Вам відомі функціональні обов'язки і права практичного психолога?		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	11,94	56,72	31,34
II	6,58	57,89	34,21
III	6,31	42,34	50,45
IV	7,94	49,21	44,44
V	11,76	29,41	58,82

Посадова інструкція - це один із тих документів, який окреслює вимоги і запити суспільства до психолога. Вони ґрунтуються на тих професійних цінностях, які визнані і підтримуються професійним ментальним середовищем, окреслюючи стиль діяльності психолога на певному етапі розвитку суспільства. На наше переконання, перше теоретичне ознайомлення з функціональними обов'язками студента-психолога має відбуватися у межах навчальної дисципліни «Вступ до професії». Таке пропедевтичне ознайомлення зможе конкретизувати практичну спрямованість теоретичних дисциплін, а саме, засвоюючи теоретичний матеріал, студент матиме можливість співвідносити їх з тими практичними завданнями і функціями, яких потребує від нього професія.

Оскільки функціональні обов'язки є частиною посадових інструкцій психолога, то детальне ознайомлення з ними має відбуватися під час проходження практики. Також у перелік методичних матеріалів з проходження пасивної (на I і II курсах) та виробничої (на IV курсі) практик варто внести перелік функціональних обов'язків, як один із документів, який окреслює функціонал практичної діяльності психолога.

Визначаючи роль професійної підготовки в успішності оволодіння професією, лише 40% студентів засвідчили «високий рівень», але більше 15% респондентів третіх-п'ятих курсів оцінили як «низьку» (табл.3.2.2.6 (с)).

Аналізуючи отримані дані, припускаємо, що досліджувані, які засвідчили низький рівень впливу навчання на успішність практичної діяльності,

оцінювали не рівень викладання дисциплін, а рівень наближення теорії до практики. При цьому кількість студентів, які не знаходять такої відповідності, зростає від I до V курсу.

Таблиця 3.2.2.6(с)

Кількісні показники самооцінки ефективності навчання в оволодінні професією студентами-психологами

n=791

Курси показники	Яку роль відіграє навчання в ефективності й успішності Вашої професійної діяльності як психолога-практика		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	4,48	52,24	43,28
II	10,53	50,01	39,47
III	14,41	45,95	39,64
IV	17,46	47,62	34,92
V	11,76	35,29	41,17

Відсоток студентів, які оцінили зв'язок навчання і практики як «середній» чи «високий» практично не змінюється впродовж п'яти років професійної підготовки. За нашим спостереженням, високий рівень оцінки зазначеного зв'язку виявили студенти, які мають практичний досвід діяльності в соціально-психологічних центрах чи волонтерської активності. В процесі їхньої професійної підготовки відбувається ніби пояснення того, що вони спостерігали на практиці. І тому для них теоретичні знання заповнюють прогалини в розумінні того, що відбувалося на практиці. Середній рівень оцінки впливу теорії на практику належить половині досліджуваних перших-четвертих курсів, яким за весь час навчання у ВНЗ не вдалося скористатись теоретичними знаннями для пояснення життєвих ситуацій, а також застосувати нескладні психологічні техніки і відчути їхню ефективність. Крім цього, маємо визнати, що професійна підготовка психолога потребує більшої кількості засвоєних і дієво перевірених методик і технік практичних взаємодій з клієнтами. Користуючись результатами тесту «Асоціація з майбутньою професією», констатуємо, що поняття «діагностика» існує на рівні асоціативних зв'язків другого рівня, натомість поняття «техніка» не було відмічено в жодній асоціативній схемі досліджуваних I-V курсів. Таким чином, «психодіагностика», як теоретична дисципліна наявна у когнітивній сфері, але

її практичне втілення у вигляді технік, методик, тестів не включено в дієвий компонент професійної аксіосфери майбутнього психолога.

Таким чином, вище зазначені показники самооцінки студентами-психологами міри своєї обізнаності професійних основ свідчить про те, що за глибокою теоретичною наповненістю професійної підготовки вони не встигають ознайомитись із основним функціоналом своєї діяльності. Саме відповіді на запитання про зміст діяльності практичного психолога наголошують на тому, що навіть відмінно володіючи психологічною теорією, історичними етапами і напрямками, способами психодіагностики, студенти глибоко не осмислюють їх прикладного аспекту, точніше, яким чином і в яких ситуаціях варто застосовувати їх, вирішуючи ті чи інші завдання.

Ціннісність *дієвості* в професії студента-психолога окреслює його професійне самовизнання й ціннісне ставлення до набуття професії. Цінність дієвості в професії ми розуміємо як прагнення особистості проявляти активність, наполегливість в оволодінні професійними знаннями і навичками та залучення до різноманітних практичних видів діяльності. Досліджуючи цей компонент, ми намагались з'ясувати самооцінку студентів рівня власної активності / пасивності в процесі оволодіння фаховими знаннями, уміннями й навичками, міру їхньої вмотивованості до професійного зростання. Саме рівень визначеності у цих аспектах, на наше переконання, засвідчуватиме рівень ціннісного ставлення респондентів до дієвого набуття професійних компетентностей.

Компонент цінності дієвості в професії нами досліджувався за допомогою таких методик як: 1) опитувальник «Професійна позиція психолога в майбутній практичній діяльності» Л.Б.Шнейдер; 2) методика визначення «Мотивації учіння студентів педагогічного вузу» С.А.Пакуліна та С.М.Кетько; 3) «Опитувальник професійної ідентичності студентів-майбутніх психологів» У.С.Родигіної.

Відповідаючи на поставлене нами запитання «Наскільки у Вас багатий досвід в практичній психології», половина респондентів першого–п'ятого

курсів оцінили його наявність на низькому рівні, що вказує на його практичну відсутність. І лише 17,01 % в сукупності, а саме, 2,99% студентів першого, 4,50% – третього та 9,52% четвертого курсів засвідчили наявність значного досвіду, відмітивши його на високому рівні (табл. 3.2.2.7 (а)).

Таблиця 3.2.2.7 (а).

Кількісні показники самооцінки рівня власного практичного професійного досвіду студентами-психологами

n=791

Курс показники	Наскільки у Вас багатий досвід у практичній психології?		
	низький	середній	високий
I	56,72	41,79	2,99
II	60,53	40,79	-
III	59,46	36,94	4,50
IV	39,68	49,21	9,52
V	64,71	41,17	-

Як свідчать результати опитування, досліджувані не мають можливості реалізувати свої теоретичні знання на практиці. Навіть 64,71% п'ятикурсників вказують на низький рівень і майже відсутність у себе практичного досвіду. Що може вказувати на їх низький рівень готовності до самостійної діяльності, низький рівень професійної ідентичності. Водночас без практичного досвіду, без курсу супервізії, за умови отримання теоретичного базису за певною спеціалізацією, в них не відбувається оформлення професійності «Я-консультант», «Я - соціальний психолог», «Я-тренер» тощо.

Оцінюючи свою наполегливість у процесі вдосконалення фаховості, більше 60% студентів охарактеризували її як середню. І майже третина студентів I – IV курсів і половина п'ятикурсників – на високому рівні (табл. 3.2.2.7(б)). Однак, попереднє опитування виявило відсутність «високого рівня практичного досвіду» у студентів п'ятого курсу взагалі. Таким чином, досліджувані мають потребу і прагнення до якісного оволодіння професією, але система фахової підготовки не забезпечує необхідних умов для їхнього професійного вдосконалення.

Таблиця 3.2.2.7 (б).

**Кількісні показники самооцінки рівня власного професійного
вдосконалення студентами-психологами**

n=791

Курс показники	Наскільки добре ви працюєте над своїм професійним удосконаленням		
	низький	середній	високий
I	4,48	64,18	31,34
II	14,47	53,95	28,95
III	11,71	65,77	21,62
IV	1,59	63,49	23,81
V	-	47,06	58,82

Хоча трохи більше половини студентів надали середньої оцінки своїй активності у самовдосконаленні, однак можна стверджувати, що вони проявляють інтерес до власних професійних здібностей, відшуковують додаткові освітні джерела і усвідомлюють недостатність своєї професійної активності. Скоріше, вони недостатньо поінформовані про те, де і в який спосіб вони можуть заглибитись у професійне ментальне середовище, познайомитись із палітрою реального втілення психологічних технік на підприємствах, соціальних центрах, громадських організаціях тощо. З певних причин вони не завжди мають можливості відвідувати наукові конференції, майстер-класи, форуми, психологічні фестивалі тощо. Хоча подібні форми роботи сприяють набуттю практичного досвіду, появі потреб в ознайомленні з різноманітними аспектами практичної діяльності, розширюють коло професійних уявлень, виявляють прогалини теоретичної підготовленості в тих чи інших фахових напрямках тощо.

Надмірна теоретизація процесу професійної підготовки може пояснювати й домінування в учінні студентів зовнішньої мотивації. Нами були отримані результати, які виявили більше 70% студентів на кожному курсі, котрі у своєму професійному учінні скеровуються зовнішніми мотивами. Частка першокурсників, яким притаманна зовнішня мотивація становить 77,14%, другого курсу – 75,01%, третього – 66,66%, четвертого – 36,84 і п'ятого – 74,05% майбутніх психологів (рис.3.2.2.2).

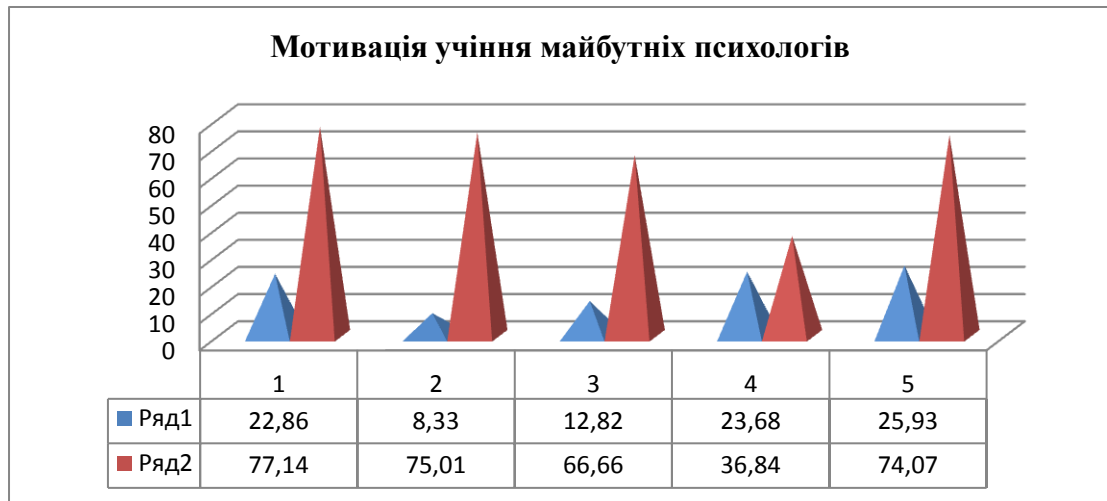


Рис. 3.2.2.2. Кількісні показники домінування мотивів учіння майбутніх психологів

Умовні позначення: Ряд 1. Показники внутрішньої мотивації учіння майбутніх психологів; Ряд 2. Показники зовнішньої мотивації учіння майбутніх психологів

Як свідчать результати тестування, внутрішньо змотивованих до професійного учіння досліджуваних, а саме тих, яким притаманне почуття задоволеності процесом професійної підготовки, в середньому в чотири рази менше, а ніж студентів, учіння яких детерміноване зовнішніми чинниками. Точніше, респондентів у майбутній професії більшою мірою цікавлять зовнішні ознаки, на кшталт, вплив на оточуючих, матеріальне забезпечення, популярність у суспільстві, а не особистісний розвиток, міра відповідальності за Іншого, власна професійна технологічність та обізнаність тощо.

Нам необхідно погодитися з тим, що зміст і структура мотивації учіння та навчання студентів-психологів зазвичай не враховуються у традиційному процесі оволодіння професійними знаннями. Натомість, характер їхньої вмотивованості ґрунтується на особистісній зацікавленості, емоційній задоволеності та безпосередній включеності в хід навчальної діяльності, що визначає цілеспрямованість та результативність процесу професійної підготовки в цілому. В основі мотивації студентів є своєрідна структура ціннісних орієнтацій, яка ніби система відліку визначає бажаність і небажаність навчальної діяльності, а, отже, актуалізує чи, навпаки, загальмовує, зону найближчого розвитку для професійного зростання майбутнього психолога.

Оскільки, механізмом розвитку мотиваційної сфери є розширення кількості потреб особистості в межах фахової галузі, що є наслідком активної

практичної діяльності чи контактів з представниками професійного середовища, то і для зміни домінантності зовнішніх мотивів на внутрішні, удосконалюючи модель професійної підготовки, необхідно робити акцент на предметах, пов'язаних з майбутніми спеціалізаціями психолога-тренера, психолога-консультанта чи соціального психолога та використовувати техніки, які б формували готовність особистості стати активним у межах обраної діяльнісної сфери. На підтвердження зазначеного скористаємося думкою Б.І.Додонова [137], який стверджував, що переймаючи від оточуючих точку зору на щось, як на цінність гідну уваги у своїй поведінці й діяльності, особистість тим самим закладає основи потреби, якої раніше вона не мала. Думаємо, що внутрішня вмотивованість до професії скоріше з'явиться у студента, який включений у практичне поле професійної діяльності, а ніж на основі поглибленого вивчення ним теоретичних основ проблем майбутніх клієнтів.

Враховуючи те, що мотивація сприяє активізації чи гальмуванню вольових зусиль особистості у виконанні діяльності, нами перевірялась складова активності / пасивності у ставленні студентів до навчального процесу.

За результатами тестування для більше ніж 80% досліджуваних властива активна позиція у ставленні до процесу набуття професійних умінь та навичок (рис. 3.2.2.3).

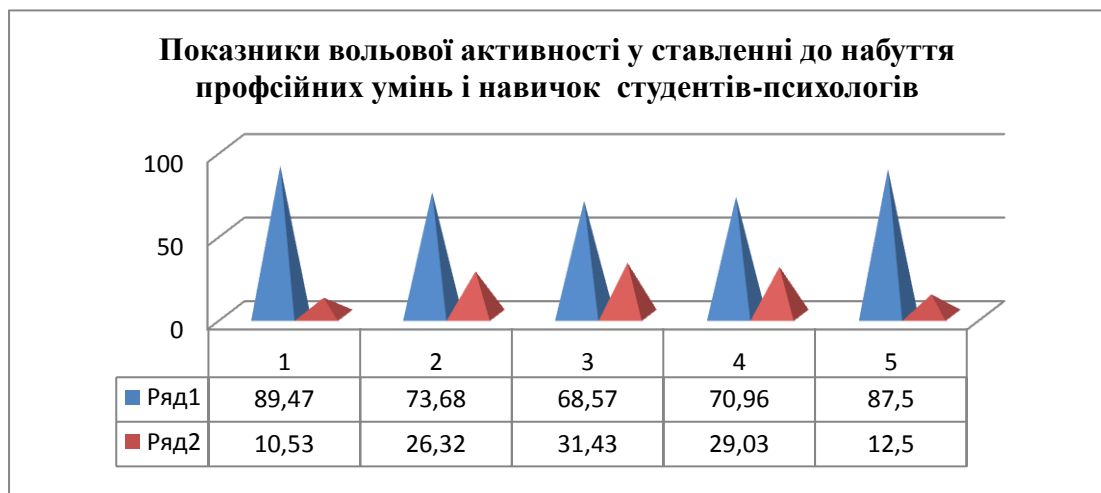


Рис. 3.2.2.3. Кількісні показники прояву активного ставлення студентів-психологів до процесу професійної підготовки

Умовні позначення: Ряд 1. Показники активності у ставленні студентів-психологів до набуття професійних умінь та навичок; Ряд 2. Показники пасивності у ставленні студентів-психологів до набуття професійних умінь та навичок.

На основі отриманих даних можна зробити висновок про те, що досліджувані внутрішньо налаштовані й мають емоційно-вольову готовність до оволодіння фаховими компетентностями. Однак, вольова активність респондентів, яка співвідноситься із зовнішньою мотивацією до учіння, може відображати їх процес оволодіння професійними навичками як засіб досягнення зовнішніх винагород або шлях досягнення іншої мети, не пов'язаної з майбутньою професією. Вольова активність у поєднанні із внутрішньою мотивацією, яка притаманна лише чверті досліджуваних, вказує на наявність у них потреби в учінні, особистісну спрямованість, усвідомлення професійної мети, сформований пізнавальний інтерес і, властивий для них, процес перетворення вартісних теоретичних знань, які привласнюючись, стають частиною їх професійної аксіосфери. Цілеспрямована активність, яка підкріплена внутрішньою мотивацією, може слугувати ознакою активізації механізму ціннісної саморегуляції студента у професійній підготовці.

Аналізуючи особливості становлення професійної аксіосфери ціннісної самосвідомості респондентів нами виявлена закономірність її розвитку як компонента інтеграла професійної цінності, яка полягає в тому, що усвідомлення особистістю майбутнього психолога власних здатностей реорганізує новий потенціал професійного вибору з тим, щоб актуалізувати і утвердити професійні цінності в полі професійної аксіосфери, сприяючи тим самим становленню її ціннісної самосвідомості.

Підсумовуючи результати вивчення сформованості конструктів професійної аксіосфери в інтегралі професійної цінності майбутнього психолога, варто відмітити домінування показників середнього рівня значення в становленні конструктів, які складають ціннісність розуміння, пізнання, дієвості стосовно професійних цінностей. Більшій половині студентів на рівні ціннісної самосвідомості притаманне абстрактне, узагальнене саморозуміння і самоприйняття себе як психолога-консультанта, психолога-тренера чи соціального психолога, а отже, в них не сформоване чітке усвідомлення

відповідності власних професійних здібностей і ознак ефективності проведення психологічних консультацій, тренінгів чи соціального моделювання.

Переважання середнього рівня сформованості конструктів професійної аксіосфери вказує на перебування профцінності «Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог» на рівні ціннісної орієнтації при відсутності усвідомлення особистісної вагомості професійної діяльності, а саме, визначеності в її значущості для власного професійного самовдосконалення.

3.2.3. Особистісний вибір майбутнім психологом спеціалізації в процесі професійної підготовки

У структурі інтеграла професійної цінності майбутніх психологів, окрім індивідуальних відмінностей у системі ціннісних орієнтацій, однією з ключових виступає професійна цінність, яка формується відповідно до обраної студентом спеціалізації професійної діяльності. До таких ми відносимо професійну цінність «Я-тренер», «Я-консультант», «Я-соціальний психолог», які слугують основою для розрізнення алгоритму побудови психологічних технологій професійної підготовки студентів.

Вибір спеціалізації є досить складним і водночас легким завданням для особистості. Він має здійснюватись на основі усвідомлення студентом цінності особистісного «Я» як психолога і, головне, переконаності у власному бажанні й спроможності надавати психологічну допомогу Іншому. За умови усвідомлення власної системи цінностей, розуміння здібностей, бажань і спроможностей такий особистісний вибір не викликає труднощів у майбутнього фахівця, підкріплюючись почуттям інтегративної цілісності, самоповаги і самодостатності. Труднощі ж породжуються в результаті особистісної аксіологічної невизначеності, при невизначному статусі ідентичності, низькому рівні самоінтересу і саморозуміння, зовнішній вмотивованості до професійної діяльності студента тощо. Обираючи

спеціалізацію, студент проектує аксіологічні перспективи своєї професійної ідентичності, тобто надає домінантності саме тим професійним цінностям, які найбільше відображають його особистісні смисли у професійній діяльності, відповідають уподобанням і сприятимуть самореалізації в подальшому. Однак, на сьогодні у професійній підготовці психологів ми спостерігаємо дещо формальний підхід у виборі студентами спеціалізацій.

Спеціалізації, які потребують фахівців нового формату, підготовлених за європейськими стандартами і кваліфікаційними вимогами, визначають прогресивний поступ суспільства, задовольняючи його потребу в нових економічних, педагогічних, маркетингових, технологічних та інших видах діяльностей. Водночас трансформаційні процеси суспільства, актуалізуючи новочасні аксіологічні позиції в життєдіяльності людини, породжують запити на нові психологічні спеціалізації.

У психологічну галузь на зміну системи підготовки кадрів із широким колом професійних компетентностей, прийшов час поглибленого оволодіння конкретними вміннями, техніками, способами психологічного впливу та підтримки особистості в межах певної соціальної сфери, що потребує перегляду, з метою удосконалення, існуючих і запровадження нових психологічних спеціалізацій. Адже перспективи розвитку професії «Психолог» залежать від її спроможності відповідати на виклики часу. Події останніх років додали професії психолога надзвичайної значущості й популярності, виявивши наявність незначної кількості фахівців, які володіли достатнім кваліфікаційно-технологічним рівнем, для того щоб відразу включитись в роботу в кризових ситуаціях. Соціально-політичні зміни в суспільстві засвідчили недостатність підготовки психологів по роботі з ПТСР, військових психологів, психологів-реабілітологів тощо. У 2013–2015 рр. навчання згаданих спеціалістів провадилось, так би мовити «з коліс», в межах тренінгів для волонтерів і практичних психологів. Що вкотре підтвердило вагомість підготовки фахівців за спеціалізаціями з чітко визначеними конкретизованими завданнями, техніками, межами професійної компетентності тощо.

Підтвердження цих позицій знаходимо у висловах засновника психотехніки Г.Мюнстерберга, який зазначав, що дослідження духовних властивостей людини, тобто психологічну практику, неможливо змішувати з теоретичною психологією. Ще наприкінці XIX ст. вчений звертав увагу на відмінності завдань, які розв'язуються теоретиками і практиками, зумовлюючи специфіку їхньої підготовки. «Так як фізик не може розігрувати із себе інженера, так і для психотехніки, а особливо для психологічного консультування, мають бути підготовлені спеціалісти, які відповідають своєрідним вимогам цієї діяльності» – зауважував психолог [291, 221].

Вивчаючи розвиток професій, Є.О.Клімов у своїй теорії «Метелок» обґрунтував необхідність їхнього постійного моделювання і проектування у відповідності до трудової діяльності. Нові професії і спеціалізації мають виникати на основі функціоналу, який виконують особистості, а не на основі посадових обов'язків чи звань. Вченому належить думка про те, що нова професія чи спеціалізація можуть виникати в результаті поєднання професійних функцій та шляхом виникнення чи зникнення певних систем функціоналу, де кожна наступна система зароджується на базі попередньої, задовго до того, коли попередня вичерпає межі своєї необхідності для суспільства. При цьому дослідникам-теоретикам належить постійно відслідковувати світ професій, його зміни, відповідати на запити суспільства і забезпечувати науковим підґрунтям нові професійні напрямки. Так свого часу в професійно-психологічній свідомості утвердилось поняття психолог-практик, хоча на початку сприймалось як недоречна, одіозна дія психолога. Але поступово виникли логічні обґрунтування цього типу спеціальності, ґрунтовно утвердившись в житті суспільства. І на базі цієї спеціальності, переконаний вчений, можуть виникати нові системи професійно-психологічних функцій [190]. Подібної думки дотримується А.Й.Ваврик, яка зазначала, що для кожної професії характерний свій реалізаційний потенціал. Він змінюється при зміні професійних епох, які, у свою чергу, стають більш прагматичними,

комерціалізованими та економічно орієнтованими на перспективи розвитку людини і суспільства в цілому [79].

На наше переконання, на вітчизняних теренах ментального простору професія «психолог» ще лише набирає обертів у реалізації свого потенціалу, точніше ціннісної значущості для людини. Із розширенням сфер міжособистісних взаємодій має змінюватись не тільки кількість психологічних галузей, а й, у відповідності до вдосконалення професійного функціоналу, розширюватися спектр психологічних послуг і спеціалізацій психолога. На сьогодні спостерігається надзвичайно високий рівень пропозицій, а, отже, наявний попит суспільства в психологічних тренінгах різноманітної специфіки. Ця нова професійно-психологічна функція психолога, стосовно якої сформований соціальний запит, має стати базисом для створення спеціалізації «психолог-тренер». Освітнє середовище має реагувати на подібні потреби суспільства, з метою упередження негативних наслідків впливу на особистість і засилля професійного середовища некваліфікованими спеціалістами. Адже функціонал спеціальностей психолога-консультанта, соціального психолога, психолога-реабілітолога, політичного психолога та ін. студенти вивчають у вищих навчальних закладах освіти. А навичками ведучого тренінгів змушені оволодівати в ході відвідування неліцензованих МОН України заходів за межами вищих навчальних закладів, оскільки останні не пропонують подібних освітніх навчальних програм. Постає питання рівня професійної компетентності, кваліфікованості фахівців та іміджу ментального професійного середовища психологів, які оволодівають тренінговими навичками під патронатом фахівців із сумнівним рівнем кваліфікованості, отримуючи дипломи подібної якості.

За Болонським форматом діяльності вищих закладів освіти у межах спеціальності спеціалізації мають відкриватися і, звичайно, закриватися на основі потреб і запитів суспільства. За нашими спостереженнями, запит вітчизняного суспільства на підготовку професійних психологів-тренерів вже сформований. Водночас практичними психологами визначена професійна

цінність і ефективність психологічного впливу на особистість за допомогою активних засобів навчання, якими є тренінги. Безперечно, науковій спільноті надзвичайно важливо відчувати явища, факти існування і розвитку тих професійних функцій діяльності, які отримують схвалення й утверджуються у професійному ментальному середовищі. Хоча на сьогодні захищено значну кількість дисертаційних досліджень, формувальний експеримент яких ґрунтується на впровадженні тренінгової програми, розробці практикумів психологічного тренінгу, існують методичні посібники для підготовки ведучих психологічних тренінгів, пропонуються тренінгові технології розвитку окремих психологічних якостей особистості тощо. Все ж варто визнати, що науковці у зазначеному випадку, на жаль, не випереджають запит суспільства. Адже останнє вже десятиліттями користується тренінговим функціоналом, активно послуговуючись короткотерміновими формами вдосконалення чи оволодіння професійними та особистісними навичками за допомогою тренінгів, визначивши тим самим вагомість професійної діяльності практичного психолога як ведучого тренінгу. Стосовно ціннісної складової спеціалізації «психолог-тренер» скористаємося думкою А. Маслоу [266], який стверджував, що цінності не варто відшуковувати, вигадувати, створювати чи конструювати. Вони вже існують і певною мірою чекають коли їх відкриють, проаналізувавши як будь-яку іншу таємницю. На сьогодні суспільство визначило професійність «Я-тренер», вона вже існує, яку нам залишилось тільки утвердити як цінність професійної аксіосфери майбутнього психолога, запропонувавши нову спеціалізацію фахової діяльності «психолог-тренер».

Наше дослідження є однією із перших спроб привернути увагу науковців та середовища практичних психологів до проблеми якісної професійної підготовки психологів-тренерів, поряд з консультантами, соціальними психологами, політичними психологами чи психологами-реабілітологами. З метою підтвердження зазначеного, в результаті ґрунтовного теоретико-емпіричного аналізу, нами здійснено порівняльний аналіз професійних цінностей майбутніх психологів, які обирають кваліфікацію «психолога-

консультанта», «соціального психолога» і тих студентів, які хотіли б проводити психологічні тренінги, тобто, потенційних психологів-тренерів.

На сьогодні не існує профорієнтаційних опитувальників, котрі б дозволяли визначити схильності майбутнього психолога до того чи іншого виду професійної спеціалізації. З метою виявлення специфіки здійснення особистісного вибору майбутнім психологом спеціалізації нами був розроблений та впроваджений опитувальник «Професійна спрямованість психолога» (Д. Б.6), метою якого є сприяння у здійсненні вибору студентом певної професійної спеціалізації, зокрема психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога та ін. у відповідності з його нахилами та здібностями.

У розробці зазначеного опитувальника для нас значущим було визначення рівня усвідомленості респондентами відповідності між власними професійними уподобаннями і особистими схильностями. А саме, ким за спеціалізацією оцінює й ідентифікує себе майбутній психолог як найбільш ефективного спеціаліста: надаючи фахові психологічні консультації, проводячи тренінги чи моделюючи і розв'язуючи соціальні ситуації тощо. Водночас запропонований нами опитувальник, визначає рівень схильностей майбутніх психологів до певних видів професійної діяльності, зокрема, індивідуальної, групової чи командної психологічної роботи. На основі аналізу домінантних ціннісних орієнтацій, які описують аксіологічну специфіку діяльності, і тим, чому студент надає перевагу, ми визначили його спеціалізаційну ідентичність, прийнятність / неприйнятність професійних цінностей та його суб'єктивну схильність до індивідуального консультування, роботи з групою чи моделювання соціально-психологічних ситуацій.

Теоретична модель опитувальника є вузькоспецифічною, диференційно валідною та ретестово надійною. Специфічність полягає у фокусуванні на відмінностях конструктів професійних аксіосфер студентів орієнтованих на індивідуальне психологічне консультування, тренінгову діяльність та соціально-психологічне моделювання. Попередньо проведений аналіз

відмінностей конструктів професійної аксіосфери майбутніх психологів, які схильні до різних видів психологічної комунікації та взаємодії з Іншими дозволив нам виокремити для опитувальника професійні цінності та ціннісні орієнтації, які найбільш точно, на нашу думку, розкривають специфіку спеціалізації та професійної взаємодії психолога з клієнтом у різних аспектах діяльності. Ретестова надійність (6 місяців за Л.Ф.Бурлачук) визначалась в результаті повторного тестування одних і тих студентів. Отримані кореляційні зв'язки між повторними результатами становили $r = 0,76$, $p \leq 0,05$ за статистикою Колмогорова-Смірнова [311].

Таким чином, основу трьох базових діагностичних блоків опитувальника створюють види і характеристики психологічної взаємодії особистості в процесі життєдіяльності. Перший із них об'єднує питання і ситуації, характерні для осіб, які надають перевагу індивідуальній комунікації, другий – взаємодії в групі чи команді, а третій блок висвітлює специфіку соціально-орієнтованої взаємодії та прагнення респондента впливати на оточуюче середовище, з метою зміни їхньої поведінки. Сміслові навантаження опитувальника професійно зорієнтоване і ґрунтується на особистісно-професійних цінностях та компетентностях, які створюють профіль спеціалізацій фахової діяльності психолога. Змістова сутність опитувальника дозволяє виявити схильності студентів до консультативної взаємодії, їхні організаторських здібностей, вміння виокремлювати і формувати колективний досвід та моделювати соціальні ситуації. Оцінюючи за п'ятибальною шкалою власні вибори до того чи іншого виду діяльності та міжособистісної взаємодії, майбутній психолог сам рефлексує наявні та необхідні фахові вміння й навички. А за статистичними обчисленнями (отриманою кількістю балів за шкалами схильностей до спеціалізацій), має можливість впевнитися у правильності особистісного вибору спеціалізації, здійснити самоаналіз своїх попередніх професійних уподобань та приділити увагу розвитку тих професійних цінностей і компетенцій, які необхідні для ефективного функціонування в межах бажаної спеціалізації психолога. Подібна діагностика дозволяє сконцентрувати увагу

респондента на відмінностях між бажаними, можливими і необхідними особистісними, професійними і соціальними ціннісними орієнтаціями у межах фахової підготовки до майбутньої діяльності.

Варто зазначити, що запропонований нами опитувальник, як і більшість аксіологічно-орієнтованих тестів, стосується ціннісної сфери особистості в межах окремої життєвої ситуації, зокрема професійний цінностей і вибору однієї із трьох фахових спеціалізацій (психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального-психолога) студентами ВНЗ. Таким чином, використання запропонованого нами опитувальника можливе у сферах спеціалізаційного орієнтування, зокрема, здійснення студентом особистісного вибору спеціалізації та самодіагностиці майбутніми психологами власних схильностей до певного спеціалізаційного профілю фахової діяльності. З огляду на це, при розробці опитувальника нами були враховані ряд вимог, серед яких – зручність у користуванні, мінімізація часових затрат, доступність інтерпретації результатів та можливість переведення у формат комп'ютерної діагностики.

Опитування проводилось у два етапи: I – на початку другого курсу з метою визначення професійних здібностей майбутніх психологів до діяльності психолога-консультанта, психолога-тренера чи соціального психолога; II – наприкінці другого курсу з метою встановлення співвідношення між наявними професійними здібностями респондентів та результатами їх самостійного особистісного вибору спеціалізації.

За результатами проведеного опитування нами виявлено три рівні розвитку схильності респондента до спеціалізації – високий, середній, низький, а також його домінуючу професійну спрямованість до індивідуального консультування, роботи з групою чи моделювання соціально-психологічних ситуацій. Так, *низький рівень* схильностей до спеціальності (0 – 80 балів) та *середній рівень з тенденцією до низького* (81 – 120 балів) свідчать про те, що у респондента простежується низький рівень розвитку схильностей до певного виду професійної діяльності, а також не простежується аксіологічної орієнтованості у цьому професійному напрямку. *Середній з тенденцією до*

високого (121 – 160 балів) рівень розвитку схильностей вказує на прояв здібностей, які, за наявності бажання респондента, можливо і необхідно посилити, з метою ефективного виконання професійних зобов'язань, а також респондент засвідчує аксіологічну прийнятність зазначеної спеціалізації. *Високий рівень* (160 – 200 балів) розвитку схильності респондента вказує на домінування і можливі успіхи у професійній діяльності у разі обрання цього напрямку спеціалізації, а також засвідчує його готовність діяти у відповідності до системи професійних цінностей цієї спеціалізації.

За умови неможливості визначити домінантність аксіологічної професійної орієнтованості, тобто майже однаковий рівень розвитку схильностей респондента за всіма трьома спеціалізаціями, можна стверджувати про наступне: 1) наявність показників середнього з тенденцією до високого і високого рівнів значущості, що свідчать про готовність респондента до виконання різних видів професійної діяльності, легкість у засвоєнні навчального матеріалу та лабільність у переключенні з одного виду діяльності на інший; 2) наявність показників середнього значення з тенденцією до низького і показників низького рівня значущості свідчить про невизначеність професійної ідентичності, наявність кризової переоцінки системи цінностей на рівні особистісної чи професійної аксіосфери, а також можливі варіанти невідповідального ставлення респондента до виконання завдань опитувальника та незацікавленість у результатах тестування тощо.

Виявлені показники середнього рівня з тенденцією до високого і високого рівня розвитку схильностей до спеціалізації «*психолог-консультант*» вказують на наявність здібностей, нахилів і спроможностей респондента до емпатійного вислуховування та співпереживання, уміння бачити й розуміти світ очима Іншого, з повагою ставитися до нього, бути конкретним, точним та істинним у спілкуванні з ним, чітко усвідомлювати власні цінності, розуміти і приймати як власний ціннісний світ, так і Іншого, наявність здатності до самостійності, чіткості й об'єктивності у прийнятті рішень, співвідносити власне вербальне і невербальне мовлення, бути соціально зрілою особистістю, тобто бути готовою

надавати допомогу Іншим в процесі індивідуальної взаємодії з ними, приймати та реалізовувати рішення. Virізняются з-поміж інших респондентів особистісно-орієнтованою спрямованістю діяльності й умінням знаходити внутрішні ресурси і потенціали Іншого для його особистісного змінювання. Виявляють уміння працювати із почуттями, думками особистості та її поведінкою. Хоча і працюють із психологічно здоровими особистостями, однак уміють виявляти конфліктні ситуації та проблеми функціонування і особистісного розвитку людини. Вміють проаналізувати проблеми і віднайти способи їхнього вирішення, допомогти клієнту виявити його систему цінностей і на її основі прийняти самостійне рішення. Вони надають перевагу індивідуалізованому і діалогічному спілкуванню з окремими представниками оточуючої дійсності. Орієнтовані на толерантне ставлення до процесу психологічної роботи із внутрішнім світом особистості.

Виявлені показники середнього рівня з тенденцією до високого і високого рівня схильностей до спеціалізації *«психолог-тренер»* можуть вказувати на наявність організаторських схильностей респондента і спроможності до роботи з групою. Для таких особистостей характерна зацікавленість в Інших, прагнення спільного проведення часу з ними, обміну почуттями та досвідом. Успіхи та досягнення Інших слугують прикладом для власного розвитку. Мають високу спрямованість на згуртованість групи. Їхньої енергійності й «енергетичності» вистачає на кожного члена групи. Зацікавленість у кожному, уміння тримати одночасно в полі зору групові процесі і дієвість та емоційний стан кожного учасника групи не виснажує їх, а навпаки, ніби заряджає додатковою енергією. Водночас схильність до організації групи вони вдало поєднують із здатністю приглушати власні управлінські настанови та інтерпретацію поведінки Інших. Для них груповий досвід є більш ціннішим, ніж індивідуальні висновки. Їм властиве характерне уміння рівноцінного розподілу уваги між усіма, для кого вони виступають ваговою моделлю поведінки. Завжди готові і відкриті до емоційного спілкування. Досконало володіють засобами невербальної комунікації і легко зчитують мову тіла

Інших. Орієнтовані на результат щодо оволодіння особистістю бажаними навичками, компетентностями і вміннями. Вміють трансформувати увагу з власного «Я» на потреби й інтереси групи. Їм вдається ставити досяжні цілі й спрямовувати групу на отримання групового ефекту та досвіду. Вибудувати атмосферу довіри в групі, захищеності й безпеки. Через інтегрованість групи прагнуть досягнути зниження рівня напруженості та тривожності кожного її члена. Водночас виявити специфіку ціннісної системи кожного, засвідчити його унікальність на полотні порівняння з Іншими. І на сукупності унікальностей кожного вибудувати спільну групову унікальність, розширюючи емоційно-інтелектуальний досвід і зберігаючи віру кожного у силу і добропорядність об'єднаного суспільства.

Показники середнього рівня з тенденцією до високого і високого рівня схильностей до спеціалізації *«соціальний психолог»* можуть вказувати на наявність у респондента здібностей до відчуття суспільних настроїв, проектування напрямків соціального розвитку, вміння моделювати і вирішувати соціальні ситуації. Це своєрідні новатори, які, аналізуючи поведінку членів суспільства, спроможні запропонувати ефективні зміни для його розвитку. Для них властива особлива соціальна чутливість, яка проявляється у здатності прогнозувати моральні, етнічні переживання в малих групах і транслювати їх на великі соціальні групи і масові явища. До їхніх функціональних обов'язків належить розвиток у суспільстві соціальної взаємодопомоги, підвищення адаптованості, оновлення і підтримка соціальних програм, аналіз потреби суспільства у соціальних змінах тощо. Їх професійність ґрунтується на поєднанні психологічного досвіду вивчення поведінки особистості та соціологічних умінь контролювати створення і переформатування громадських об'єднань.

Вибір професійної спеціалізації здійснюється майбутнім психологом по завершенню другого року навчання у вищому закладі освіти. На сьогодні у межах профорієнтації студентів викладачами проводяться лише презентаційні оглядові лекції стосовно специфіки психологічної спеціалізації. При

безпосередньому спілкуванні зі студентами нами з'ясовано, що переважна більшість з них (понад 74,05% опитаних), здійснюючи один із вагомих особистісних виборів у своєму житті, послуговуються лише бажаннями, симпатіями до викладацького складу провідної кафедри спеціалізації та порадами старшокурсників з приводу «легкості» подальшого навчання. Натомість, лише незначна кількість студентів (менше 24,95 % респондентів) замислюються над тим, наскільки обраний спеціалізаційний напрямок професійної діяльності може відповідати їхнім здібностям і перспективам подальшої самореалізації.

Тестування за опитувальником «Професійної спрямованості психолога» нами проводилось на другому і на четвертому курсах навчання студентів. Лонгitudність дослідження забезпечило можливість визначення рівня переконаності майбутніх психологів у правильності вибору майбутньої спеціалізації. Дослідження проводилось зі студентами другого і четвертого курсу навчання Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій трьох спеціалізацій, зокрема: «психологія консультування», «соціальна психологія», «політична психологія».

За результатами тестування студентів під кінець другого курсу, які вже визначились із напрямком подальшої спеціалізації, можемо констатувати наступне: 72,23% респондентів засвідчили середній з тенденцією до високого рівень розвитку схильностей за всіма трьома спеціалізаційними напрямками (консультування, тренерство, соціальна психологія), тобто різниця між показниками розвитку їхніх схильностей до спеціалізації не перевищувала 1-3 бали; лише у 3,12% студентів вибір спеціалізації психолога-консультанта співпав із середнім з тенденцією до високого рівнем розвитку відповідних схильностей; у 10,18% студентів, які обрали спеціальність «соціальна психологія» виявлено середній з тенденцією до високого рівень розвитку схильностей до психологічного консультування, натомість, схильності до соціально-психологічного моделювання перебувають на середньому з тенденцією до низького рівня розвитку. При цьому, середній з тенденцією до

високого рівень схильностей засвідчили 66,71% респондентів до спеціалізації психолог-тренер.

З огляду на зазначене, можна констатувати, що в процесі тестування 72,23% опитаних студентів другого курсу засвідчили наявність середнього з тенденцією до високого рівня розвитку загальних схильностей до професійної діяльності психолога. Водночас виявили відсутність чіткої зорієнтованості у виборі професійної спеціалізації. Це може свідчити про те, що на завершення другого року навчання у студентів на низькому рівні оформлення перебувають цінності і ціннісні орієнтації професійної аксіосфери. За два роки навчання респондентам не вдалось чітко усвідомити специфіку професійних цінностей професії та її спеціалізацій, спроектувати ідеальний професійний Я-образ як психолога-консультанта чи соціального психолога, а також, співвіднести власні професійні бажання, нахили і здібності з вимогами та специфікою функціоналу фахової спеціалізації, з метою відповідального здійснення вибору спеціалізації.

При цьому варто звернути увагу на 66,71% респондентів, які виявили здібності до оволодіння навичками тренінгової діяльності, за відсутності цілеспрямованої навчально-інформаційної підтримки з боку викладачів. Можемо припустити, що в перспективі ці студенти розвиватимуть наявні здібності поза межами ВНЗ, неотримавши подібних освітніх пропозицій у навчальному закладі.

Провівши на II курсі тестування за опитувальником «Професійної спрямованості психологів», ми дійшли до висновку про необхідність його використання впродовж навчання студентів на першому і другому курсах, а не лише на час вибору студентами спеціалізації. Подібні проміжні зрізи рівня розвитку професійних схильностей сприятимуть розвитку самоконтролю, саморегуляції та саморефлексії майбутніми психологами процесу формування власної професійної ідентичності відносно своєї фахової ефективності, змушуючи акцентувати уваги на розвитку тих психологічних якостей, які необхідні для бажаної спеціалізації.

Дещо неочікуваними для нас виявились результати тестування за опитувальником «Професійної спрямованості психологів» студентів четвертого курсу навчання, тобто тих, хто два останні роки навчались за обраним спеціалізаційним напрямком. З них 46,87% респондентів виявили середній з тенденцією до високого рівень розвитку схильностей за всіма трьома спеціалізаціями («психолог-консультант», «психолог-тренер», «соціальний психолог»); 18,75% респондентів виявили середній з тенденцією до низького рівень розвитку схильностей за всіма трьома спеціалізаційними напрямками; 3,12% респондентів виявили високий рівень розвитку схильностей до спеціалізації, яку обрали (соціальна психологія); 9,38% психологів-консультантів підтвердили результати другого курсу, засвідчивши середній з тенденцією до високого рівень розвитку схильностей до психологічного консультування; 3,12% психологів-консультантів на період завершення навчання на четвертому курсі засвідчили високий рівень схильностей до соціально-психологічного моделювання, тобто спеціалізації «соціальна психологія». І лише 6,25% психологів-консультантів підвищили власний рівень розвитку професійних здібностей у відповідності із обраним напрямком, засвідчивши високий рівень розвитку схильностей до психологічного консультування. Стосовно спеціальності психолога-тренера, то варто зазначити, що за відсутності спеціалізованого навчання 6,25% респондентів четвертого курсу засвідчили високий рівень розвитку схильностей до тренінгової діяльності.

Проектуючи отримані дані на розвиток аксіологічної сфери майбутнього психолога, можемо стверджувати, що близько 50% респондентів четвертого курсу навчання володіють середнім з тенденцією до високого рівнем сформованості професійних цінностей. На основі зазначеного можемо висловити гіпотетичне припущення стосовно того, що подібний рівень оформлення професійної аксіосфери у 50% студентів перебуває на рівні ціннісних орієнтацій. Лише для 6,25% студентів характерне оформлення професійної цінності «Я-консультант», у 3,12% респондентів – професійної

цінності «Я-соціальний психолог» на основі попередньо сформованої профцінності студентів у відповідності із обраним ними напрямком спеціалізації; 6,25% майбутніх психологів у перспективі мають можливість стати успішними психологами-тренерами, оскільки, навіть за відсутності цілеспрямованого навчання, вони засвідчили оформленість професійної цінності «Я-тренер».

Водночас 18,75% респондентів, яким властивий середній з тенденцією до низького рівень розвитку схильностей до спеціалізацій, по завершенню навчання на четвертому курсі, перебувають на низькому рівні розвитку аксіоідентичності. Отримані дані слугують підтвердженням наявності студентів, інтеграл професійної цінності яких, по завершенню навчання у ВНЗ, матиме низький рівень оформлення. Можемо стверджувати, що здійснений ними вибір професії в цілому не відповідає їхнім уподобанням і здібностям, а своє фахове навчання вони продовжуватимуть за іншим напрямком. Ці дані також свідчать про те, що близько 20% студентів не змогли визначитись у власній особистісній цінності, для того щоб обрати ефективний шлях свого особистісного і професійного зростання.

Результати тестування респондентів, і другого, і четвертого курсів професійної підготовки майбутніх психологів, на нашу думку, переконливо доводять нагальність удосконалення технологій фахової підготовки, з позиції їх аксіологічної сутності. Окрім того, що на другому курсі студентам складно визначитись у власному спеціалізаційному виборі, оскільки вони не усвідомлюють суттєвої різниці між професійною цінністю діяльності психолога-консультанта чи соціального психолога, для них є проблематичним визначення особистісних схильностей до певного виду спеціалізації. І той факт, що студенти, які на другому курсі обрали спеціальність «соціальна психологія», через два роки навчання виявили високий рівень розвитку схильностей до психологічного консультування і, навпаки, консультанти до соціально-психологічного моделювання, свідчить про необхідність поглиблення роботи зі

студентами саме у напрямку розвитку їх особистісної і професійної цінності. Наявність респондентів, які виявили схильності до діяльності психолога-тренера, підтверджує вагомість і необхідність посилення навчальних програм техніками, які б розкривали специфіку саме цього професійного функціоналу психолога.

Аналізуючи відмінності професійних цінностей психолога-консультанта і психолога-тренера, ми дійшли висновку стосовно того, що однією із ключових характеристик їх розрізнення слугує орієнтованість психолога на процес – у випадку консультування і на результат – в процесі проведення тренінгу. Переконливим аргументом цього може виступати як часовий вимір проведення консультації і тренінгу, так і спрямованість дій психолога при здійсненні консультативної чи тренінгової взаємодії з клієнтом. Так, психологічне консультування, в першу чергу, переслідує мету активізації глибинних внутрішніх процесів особистості, а тренінги спрямовані на оперативне оволодіння особистістю навичками професійної та соціальної адаптації, поведінки, комунікації тощо. Якщо консультування заглиблює особистість у власний внутрішній світ, спрямовуючи до самостійного і відповідального прийняття рішень, то тренінг, навпаки, орієнтований на акумулювання групового чи соціального досвіду, віддзеркалює зовнішні форми поведінки людини у групі, демонструє результати сприймання клієнта оточуючими, забезпечуючи йому зовнішню підтримку в зміні власних атиюдів.

З метою підтвердження чи заперечення висловлених гіпотетичних припущень нами була проведена методика О.Ф.Потьомкіної «Діагностика установок особистості» (Д. В.3), яка за шкалою «процес-результат» дозволила визначити, саме чому, у власній діяльності, особистість надає переваги – процесу чи результату, що, за нашим твердженням, слугує одним із аспектів розрізнення кваліфікації психологів, зокрема, «психолог-консультант» і «психолог-тренер». Результати тестування майбутніх психологів відображено у табл. 3.2.3.1 і табл. 3.2.3.2.

Таблиця 3.2.3.1

Кількісні показники розвитку уставновки на процес в ході виконання професійної діяльності у майбутніх психологів

n=791

Курс показники	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	3,33	76,67	20,01
II	3,77	75,47	20,75
III	1,59	49,21	49,21
IV	9,68	61,29	29,03
V	-	80,01	20,01

Як свідчать отримані дані, більше 60% респондентів потенційно спроможні виконувати функції психологічного консультування, оскільки у своїй професійній діяльності вони орієнтовані на процес. Звичайно, вони схильні проектувати кінцевий результат, але, разом з цим, усвідомлюють його змінюваність, оскільки на будь-якому етапі процесу взаємодії можуть виникати нові факти, які суттєво позначаються на кінцевому результаті.

Орієнтовані на процес студенти вбачають ціннісність дієвості в отриманні задоволення від того, чим займаються. Для них властиве переживання з приводу завершення процесу, який приносив задоволення. Якщо студенти першого та другого курсів одночасно можуть розпочинати декілька процесів, знаходячи захоплення і задоволення в кожному, порівняно з ними респонденти четвертого та п'ятого навчальних курсів вирізняються поглибленим інтересом до процесу оволодіння вміннями, навичками і компетенціями професійної діяльності, занурюються у технологічні деталі, проявляючи професійний інтерес і намагаючись досягнути досконалості у здійсненні практичних дій. Серед студентів третього курсу нами виявлено 49,21% респондентів із високим рівнем орієнтованості на процес, що є у двічі вищим показником поміж усіх п'яти курсів. На нашу думку, цьому сприяє початковий етап занурення у спеціалізацію, підвищений інтерес до нових професійних функцій і до власної особистості, як виконавця професійних дій.

Таблиця 3.2.3.2

**Кількісні показники розвитку установки на результат
в ході виконання професійної діяльності у майбутніх психологів**

n=791

Курс показники	Низький(%)	Середній(%)	Високий(%)
I	13,33	65,01	21,66
II	15,01	66,04	18,87
III	9,52	58,73	31,75
IV	12,90	62,90	24,19
V	20,01	60,01	20,01

Стосовно орієнтованості на результат спостерігається подібна тенденція, зокрема більше 60% респондентів мають середній рівень розвитку зазначеної установки в процесі виконання діяльності. Тобто, понад 60% респондентів спроможні виконувати функції психолога-тренера. А показники високого рівня розвитку установки студентів на результат, яких близько 20% на кожному курсі, свідчать про наявність у них ділових, організаторських якостей і прагнення у будь-якій справі досягати чітко визначеного результату.

В орієнтованих на результат особистостей ціннісність дієвості визначається її завершальним продуктом. Поставлена мета має бути досягнута за будь-яких умов і для цього вони не шкодують власних зусиль. На відміну від респондентів орієнтованих на процес, вони більш технологічні і намагаються ще до початку психологічної взаємодії чи будь-якої іншої діяльності побудувати образ і чіткий план досягнення результату. Якщо у студентів першого та другого курсів результативна орієнтованість виявляється у захопленні діловими якостями оточуючих, то респондентам четвертих-п'ятих курсів властиве чітке розрізнення останніх за наявності чи відсутності в них ділових якостей. У своїй діяльності вони орієнтовані на досягнення поставленої мети всупереч перешкодам чи відхиленням від наміченого плану.

Студенти третього курсу виявили вищий рівень орієнтованості на результат, аніж представники інших курсів. Подібне зростання відсоткової кількості студентів ми схильні пояснювати підвищеним рівнем у них рефлексії

своїх здібностей до виконання функціоналу обраної спеціалізації. Маючи переконаність у власній наполегливості й успішності, вони вдаються до аналізу та співвіднесення необхідного результату діяльності із власною спроможністю його досягнути.

За результатами особистісного спілкування зі студентами, було виявлено певні відмінності між «процесуальними» і «результативними» особистостями. Якщо респонденти орієнтовані на процес у ході навчання, більше проявляють інтерес до етапності, структури, порядковості застосування технік у психологічній взаємодії психолога з клієнтом, поступово складаючи для себе алгоритм впливу, то ті особистості, що орієнтовані на результат починають ніби із завершення. Домінуючим запитанням їхнього навчання є «Чого необхідно досягнути?». Отримавши орієнтир результату, вони розкручують ситуацію з кінця до початку, вибудовуючи в такий спосіб схему консультативної чи тренінгової взаємодії.

Варто звернути увагу на переважну більшість студентів на всіх навчальних курсах орієнтованих і на процес, і на результат із середнім рівнем розвитку цієї установки. Виходить, що за відсутності цілеспрямованого спеціалізаційно орієнтованого навчання, студентам, навіть на четвертому та п'ятому курсах, складно визначитися у цінності дієвості і власній ефективності як консультанта, тренера чи соціального психолога. Лише незначна кількість респондентів (близько 20%) спроможна співвіднести власні схильності та здібності зі специфікою професійної діяльності та визначити для себе цінність дієвості виконуваних функцій.

З огляду на вище зазначене, характеризуючи специфіку становлення особистісного вибору майбутніми психологами спеціалізації професійної діяльності, можна стверджувати про те, що цей процес потребує особливої уваги як з позиції викладачів, так і самих студентів. Необдуманість, випадковість чи безвідповідальне ставлення до вибору спеціалізації призводить до неефективного виконання професійних функцій та уповільнення професійного розвитку. Втім, використання в процесі професійної підготовки

запропонованого нами опитувальника «Професійної спрямованості психолога» дозволить зорієнтувати студента у специфіці фахової спеціалізації та кваліфікації «психолога-консультанта», «психолога-тренера» чи «соціального психолога». А також сприятиме вибору спеціалізації, яка співвідносна із здібностями та нахилами майбутнього фахівця, водночас вказуючи на необхідність посилення роботи у бажаному напрямку.

Наявність суспільного запиту та емпірично виявлені здібності студентів до кваліфікації «психолог-тренер» свідчить про необхідність цілеспрямованої наукової і практичної підтримки професійним середовищем психологічної спеціалізації «Психологія тренінгової діяльності» та розвитку значущих професійних компетентностей студентів. Адже особистісний вибір спеціалізації є вибором одного із джерел системи цінностей, які майбутньому фахівцю необхідно зрозуміти, пізнати й дієво утвердити формуючи ціннісне самоставлення, самоприйняття та самовизнання себе як психолога-тренера на метарівні ціннісної самосвідомості. Спираючись на думку О.П.Зубця [152] про те, що вибір професії є вибором самого себе, можемо продовжити, що вибір спеціалізації є вибором шляху успішності дієвості й результативності, яка задає ритм віднайдення особистісних смислів самореалізації, визначаючи цінність професії як фактору життєвого успіху та благополуччя.

3.2.4. Сформованість соціальної аксіосфери як складової інтеграла професійної цінності майбутніх психологів.

За нашим баченням, усвідомлення студентом-психологом соціальних цінностей відбувається через їх розуміння, пізнання та дієве утвердження в ціннісній самосвідомості. Зрозуміло, що формування вище зазначених позицій особистості є похідними від розуміння, пізнання та дієвого утвердження особистісних цінностей. Тобто, особистісна та соціальні аксіосфери в інтегралі професійної цінності майбутнього психолога мають бути конвергентними.

Ціннісність розуміння майбутнім психологом соціальних цінностей та Іншого визначає рівень його прийняття та визнання Іншого як безумовної й незаперечної цінності. Конструкти ціннісності розуміння досліджувалися за допомогою «Морфологічного тесту життєвих цінностей» В.Ф.Сопова та Л.В.Карпушиної, тесту-опитувальника самоствавлення (ОСО) В.В.Століна та С.Р.Пантелєєва та опитувальника «Професійна позиція психолога в майбутній практичній діяльності» Л.Б.Шнейдер.

Аналізуючи рівень актуальності цінностей «соціальна активність» та «соціальні контакти», нами встановлено, що для переважної більшості респондентів (понад 50%) I-IV курсів їхня вагомість другорядна, а саме, перебуває на середньому рівні значущості (табл. 3.2.4.1; табл. 3.2.4.2).

Таблиця 3.2.4.1

**Кількісні показники значущості соціальної активності
для студентів-психологів**

n=791

Курс показники	Рівень цінності соціальної активності для студентів-психологів		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	25,01	64,06	10,94
II	28,05	59,75	12,19
III	39,05	49,53	11,43
IV	42,19	48,44	7,81
V	7,14	57,14	35,71

Низький рівень соціальної активності, якому надають перевагу трохи більше чверті досліджуваних першого - другого та більше третини третього-четвертого курсів (I – 25,01%, II – 28,05%, III – 39,05%, IV – 42,19%, V – 7,14%), притаманний особистостям, які не довіряють оточуючим, вважають, що від них мало що залежить в цьому житті, схильні перекидати на інших відповідальність за власні дії, не виявляють організаторських здібностей, не здатні до прояву активності у відстоюванні власних політичних переконань.

Середній рівень цінності соціальної активності, який виявила половина досліджуваних (I – 64,06%, II – 59,75%, III – 49,53%, IV – 48,44%, V – 57,14%), притаманний студентам-психологам, котрі прагнуть бути корисними для

суспільства, але на теперішній час не знайшли сфери застосування своїх здібностей, стежать за змінами у соціально-політичному житті країни, активно їх обговорюють, але не схильні брати безпосередню участь у громадських заходах. При цьому соціальна активність їх захоплює як можливість познайомитись із відомими, публічними особами та відчутти власну корисність і значущість від участі у заходах.

Високий рівень значущості соціальної активності властивий лише 10% респондентів (I – 10,94%, II – 12,19%, III – 11,43%, IV – 7,81%), які навчаються на освітньо-кваліфікаційному рівні «Бакалавр». На п'ятому курсі (V – 35,71%) цей показник зростає у тричі, становлячи третину майбутніх психологів. Гіпотетично припускаємо, що на противагу попереднім курсам, де значущість соціальної активності високого рівня притаманна менше ніж 15% студентів, а соціальних контактів менше ніж у 40% студентів, то п'ятикурсники в соціальній активності і контактах вбачають реалізацію своєї професійної ролі. Для цих респондентів соціальна активність слугує способом самовираження. Вони знаходять внутрішнє задоволення в активному громадянському житті, спілкуванні з різноманітними людьми, презентації своєї громадянської позиції іншим, для них важливо бути корисними для оточуючих.

Інша ситуація простежується у визначенні рівня цінності для респондентів соціальних контактів. Для переважної більшості студентів соціальні контакти мають середній та високий рівень значущості (табл. 3.2.4.2).

Таблиця 3.2.4.2.

**Кількісні показники значущості соціальних контактів
для студентів-психологів**

n=791

Курс показники	Рівень цінності соціальних контактів для студентів-психологів		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	10,94	45,31	43,75
II	9,75	54,88	36,59
III	19,05	49,53	32,38
IV	21,88	45,31	31,25
V	7,14	21,43	71,43

Для більше третини досліджуваних на I курсі – 43,75%, II – 36,59%, III – 32,38%, IV – 31,25% та V – 71,43%, які виявили високий рівень значущості стосовно соціальних контактів важливим є коло їхніх друзів, наявність приятельських стосунків з оточуючими, участь у різноманітних спортивних секціях та клубах. Вони постійно збільшують кількість своїх знайомих, серед яких можна презентувати власні уміння і навчитись чомусь новому, обмінятись досвідом тощо.

Близько половини респондентів на I курсі – 45,31%, II – 54,88%, III – 49,53%, IV – 45,31% і біля третини (21,43%) на V курсі, які виявили середній рівень значущості соціальних контактів, намагаються присвятити свій вільний час окремим знайомим, друзям чи колегам. В коло їхніх товаришів потрапляють лише ті особистості, які мають спільні з ними інтереси. Вони не наполягають на своїх лідерських позиціях як у родинних взаєминах, так і колективних. У розв'язанні конфліктних чи проблемних ситуацій у більшості випадків займають конформну позицію.

Низький рівень значущості соціальних контактів притаманний близько 20% майбутніх психологів (I – 10,94%, II – 9,75%, III – 19,05%, IV – 21,88%) та менше 10% (7,14%) досліджуваним V курсу. Ці респонденти не потребують постійних контактів з Іншими. Вони надають перевагу особистісним захопленням, а не громадській активності. У групі чи колективі вони не завжди почувають себе впевнено і рідко стають членами якихось клубів, секцій чи організацій. Зазвичай вони перебувають у своєму внутрішньому інформаційному просторі, який інколи може «відставати» від реальної дійсності.

Варто звернути увагу на респондентів, які виявили низький рівень значущості цінностей «соціальна активність» та «соціальні контакти». Так, не вартісними для 25,01% першокурсників, 28,05% другокурсників, 39,05% студентів третього курсу і 42,19% четвертокурсників є суспільні процеси і їх особистісна роль у них. І не важливими для себе визначили соціальні контакти на I курсі – 10,94%, II – 9,75%, III – 19,05%, IV – 21,88% майбутніх психологів.

Навіть з огляду на події 2013–2015 рр., які відбувалися у державі, піднесення соціальної активності громадян, зародження потужного волонтерського руху і надзвичайного злету популярності діяльності психологів, зберігається незначний відсоток студентів, які не розцінюють соціальну активність та соціальні контакти як вартісні для свого життя і професійної реалізації. На наше переконання, цими досліджуваними не усвідомлена міра соціальної значущості й відповідальності професійної діяльності психолога, а в професію вони прийшли для задоволення власних вузько особистісних потреб.

Аналізуючи результати дослідження самоствавлення за шкалою «очікування ставлення від інших» варто пригадати про озвучені К.Роджерсом [374] характерні для кожної особистості так звані «умовні цінності», правильніше, ті цінності, які складають захисну систему особистості, створюють внутрішню, не завжди усвідомлену систему очікуваного схвалення та певного ставлення від інших. На нашу думку, вони є неусвідомленими компонентами самоцінності, які, захищаючи особистість від самозневіри чи розчарування, виконують гальмівну функцію в активності до самопізнання. Вивчаючи рівень розвитку компонентів особистісної аксіосфери, у ціннісності дієвості самопізнання нами були виявлені саме такі захисні позиції студентів стосовно себе, зокрема, «можу вдосконалюватись, але не хочу себе знати» і «не хочу себе знати та не хочу змінюватись».

У очікуванні ставлення від інших умовні цінності створюють бар'єри двох порядків. При заниженій самооцінці особистість не орієнтована на позитивне ставлення до себе оточуючих, а при завищеній, – навпаки, очікує від оточуючих того, на що, можливо, й не заслуговує. В поведінці психолога подібні позиції можуть виявлятися у недооцінці чи переоцінці своєї фаховості.

За нашими емпіричними даними у близько 40% досліджуваних зафіксовано виражений рівень «очікування ставлення від інших». Якщо порівняти ці дані з результатами рівнів аутосимпатії, які не виявлено у понад 30% студентів (табл. 3.2.1.2) та самозвинувачення, які виявлено у понад 40% респондентів (табл. 3.2.1.3), можемо висловити припущення про те, що цим

студентам-психологам властивий занижений рівень самооцінки професійних якостей і, відповідно, подібної оцінки вони очікують від оточуючих (табл. 3.2.4.3)

Таблиця 3.2.4.3.

Кількісні показники вираженості очікувань ставлення від Інших студентів-психологів.

n=791

Курс показ ники	Показники рівня вираженості очікування ставлення від Інших студентами-психологами		
	невиражений (%)	виражений (%)	яскраво виражений (%)
I	53,23	30,65	17,74
II	31,66	53,33	15,01
III	41,25	40,01	17,50
IV	43,33	38,33	16,66
V	20,37	79,63	-

Для менше ніж 20% респондентів притаманний яскраво виражений рівень очікування ставлення від інших (I – 17,74%, II – 15,01%, III – 17,50%, IV – 16,66%). Думаємо, що рівень цих очікувань є дещо ситуативним і рівною мірою може бути спровокованим як позитивними, так і негативними подіями в житті респондентів. Індивідуальний аналіз бланку відповідей респондентів першого-третього курсів засвідчив яскраво виражене очікування негативного ставлення до себе з боку оточуючих. Ці студенти вважають себе не спроможними викликати симпатію, переконані у негативних оцінках власної поведінки з боку інших, у тому, що не заслуговують на повагу і тривожно ставляться до взаємин з протилежною статтю. Водночас досліджувані IV курсу виявили орієнтованість на позитивну оцінку власної поведінки з боку інших. Вони щиро переконані в тому, що є цікавими співрозмовниками для знайомих, які їм симпатизують, до власних дій ставляться як вагомим і важливим для оточуючих, а також для них притаманний високий рівень самоповаги і самодовіри.

Натомість, більшої уваги в процесі професійної підготовки потребують студенти, які засвідчили «невиражений» рівень очікування ставлення від інших.

Кількість таких респондентів становить на I курсі – 53,23%, II – 31,66%, III – 41,25%, IV – 43,33 % і V – 20,37% досліджуваних. Отже, цим майбутнім психологам характерна невизначеність у тому, якого саме, позитивного чи негативного, ставлення очікувати від інших. За нашим спостереженням, ці студенти перебувають у стані певної відстороненості стосовно професії, точніше, не співвідносять можливість ставлення Іншого до власної особистості, як фахівця, спроможного надавати психологічну допомогу, а умовні особистісні цінності не співвідносять з професійними. Маючи занижену самооцінку особистісних і професійних якостей, не усвідомлюючи власної цінності, вони не спроможні віднайти індивідуальну цінність Іншого, точніше, для них викликає труднощі виокремлення особистісних цінностей з-поміж соціальних, а особистісна позиція проектується на оточуючих.

Звідси одним із завдань психологічної технології професійної підготовки майбутніх психологів має стати навчання студента виокремлювати свої підсвідомі установки й очікування ставлення від Інших, які вибудовуються на основі умовних цінностей, що у більшості випадків, носять ілюзорний характер, викривлений і далекий від реальних оцінок власних професійних умінь і навичок. Причём, не занижуючи чи завищуючи самооцінку останніх компенсаторною переоцінкою власної значущості у взаємодії з клієнтом.

Одним із засобів розуміння Іншого слугує комунікація. Вона виступає важливим інформаційним джерелом, за допомогою якого ми не лише намагаємося вибудувати взаємини, а ще й презентувати себе оточуючим. Для виявлення рівня комунікативної складової у розумінні Іншого як безумовної цінності, нами проаналізована самооцінка респондентами рівня розвитку своїх комунікативних умінь та схильностей. З цією метою досліджуваним були поставлені три запитання: 1) наскільки вільно Ви спілкуєтесь; 2) чи характерна для Вас конкретність у висловлюваннях в процесі спілкування; 3) наскільки Ви

щирі, справжні і конгруентні у своїх висловлюваннях (табл. 3.2.4.4 (а); табл. 3.2.4.4 (б); табл. 3.2.4.4 (с))

Таблиця 3.2.4.4 (а)

**Кількісні показники самооцінки рівня власної комунікативності
у студентів-психологів**

n=791

Курс показники	Показники самооцінки комунікативності за шкалою «рівень вільного спілкування з оточуючими» майбутніх психологів		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	1,50	50,75	47,76
II	5,26	40,79	53,95
III	7,21	36,04	55,86
IV	-	34,92	65,08
V	-	41,17	58,82

Як свідчать результати опитування, цілковиту відсутність труднощів у спілкуванні засвідчили більше половини досліджуваних, оцінивши свої комунікативні здібності як такі, що мають «високий» рівень розвитку (I – 47,76%, II – 53,95%, III – 55,86%, IV – 65,08%, V – 58,82%). Вони легко включаються в розмову, супроводжують бесіду яскравою мімікою та жестикуляцією, встигають слідкувати за емоціями співрозмовника і підтримувати рівень його зацікавленості, користуються засобами активного слухання і намагаються побудувати дружні стосунки з оточуючими.

Середній рівень розвитку схильності до вільного спілкування з оточуючими виявили більше третини респондентів третього–п'ятого (III – 36,04%, IV – 34,92%, V – 41,17%) курсів та близько половини студентів першого-другого курсу (I – 50,75%, II – 40,79%). Вони вільно почувають себе у колективах та групах, але довіряють тільки найближчим, активні користувачі та дописувачі соціальних мереж, але стримані під час безпосереднього спілкування. Вони прагнуть спілкування, але з певних причин мають сумніви стосовно власної значущості для Іншого.

Менше 10% студентів першого-третього (I – 1,50%, II – 5,26%, III – 7,21%) курсів засвідчили «низький» рівень спроможності до вільного спілкування, що може вказувати на наявність у респондентів особистісних чи комунікаційних проблем, які потребують вирішення в процесі індивідуального

консультування. Для них викликає труднощі першим почати розмову, вони довго підбирають «правильні», на їх думку, відповіді, мають низький рівень розвитку невербальних технік у спілкуванні, намагаються відповідати короткими реченнями. Натомість, у випадку появи зацікавленого співрозмовника, якому вдасться їх розговорити, вони можуть виявитись глибоко освіченими особистостями.

Окрім вміння підтримувати бесіду, для психолога важливим є вміння конкретно і чітко висловлювати власну думку, яке ґрунтується на розумінні матеріалу, конгруентності, вмінні викристалізувати головне в проблематиці, будувати довірливі взаємини з клієнтом тощо.

Показники схильності майбутніх психологів до конкретності у спілкуванні подані у табл. 3.2.4.4 (б)

Таблиця 3.2.4.4 (б)

Кількісні показники самооцінки схильності до конкретності у висловлюваннях у процесі спілкування майбутніми психологами

n=791

Курс показники	Показники рівня вираженості конкретності у висловлюваннях студентів-психологів у процесі спілкування		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	4,48	53,73	41,79
II	9,21	55,26	35,52
III	5,41	48,65	46,85
IV	4,76	52,38	42,86
V	-	23,53	76,47

Більше 80% досліджуваних оцінили схильність до конкретності у висловленні думки на «середньому» та «високому» рівнях. Тобто, припускаємо, що у спілкуванні з іншими для них не властиві невизначеність, загальні та абстрактні висловлювання, так звані «розмови ні про що». Вони схильні висловлюватись зрозуміло, точно і конкретно, не намагаючись улестити співбесідника, з метою завоювання авторитету та поваги з його боку.

Менше 10% досліджуваних (I – 4,48%, II – 9,21%, III – 5,41%, IV – 4,76%) оцінили свою схильність до конкретизування на низькому рівні. Це може свідчити про те, що студенти не володіють на достатньому рівні теоретичним

матеріалом, не відчують впевненості у рівні своєї освіченості тощо. Для них притаманний низький рівень саморегуляції поведінки та низький рівень комунікативності.

Таблиця 3.2.4.4 (с).

Кількісні показники самооцінки конгруентності у процесі спілкування з оточуючими студентів-психологів

n=791

Курс Рівні	Наскільки Ви щирі, справжні і конгруентні у своїх висловлюваннях?		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	4,48	32,84	62,69
II	3,95	39,47	30,26
III	1,80	27,93	70,27
IV	1,58	34,92	60,32
V	5,88	17,65	76,47

За даними табл. 3 2.4.4 (с) більше половини респондентів кожного з п'яти курсів виявили «високий» рівень розвитку схильності до конгруентності в процесі спілкування, точніше, на I курсі – 62,69%, II – 30,26%, III – 70,27%, IV – 60,32% і V – 76,47% респондентів прагнуть зберегти свою істинність у спілкуванні з іншими, не намагаються справити позитивне враження, ховаючись за ролями «мудрих гуру» тощо. Натомість, нами виявлені студенти, які «зізналися» у тому, що вони більшою мірою фальшиві, ніж щирі у своїх взаєминах з оточуючими. Таких респондентів зафіксовано на I курсі – 4,48%, II – 3,95%, III – 1,80%, IV – 1,58% і V – 5,88% майбутніх психологів. Для цих досліджуваних важлива думка оточуючих про те, яке вони справляють на них враження, постійно відшуковують «таємні зради та умисли» у взаєминах, намагаються будь-якою ціною не образити партнерів по контакту, надзвичайно підозрілі, рідко перебувають у колі друзів тощо.

I середній, і низький рівень самооцінки істинності, конгруентності та щирості майбутніх психологів у спілкуванні з оточуючими потребують уваги з боку викладачів та психологів-консультантів. Оскільки подібна комунікативна інконгруентність буде згубною для професійної діяльності. Орієнтуючись на загальноживане правило «не нашкодуй», студенти помилково можуть вважати, що не надаючи повної інформації клієнту про його проблему, захищають

останнього від подальшого травмування і, водночас, свій професійний авторитет. Але рівень професійності й майстерності психолога полягає саме у тому, щоб повноцінно розкрити картину травмуючої події, не поглиблюючи особистісну проблему клієнта. Безперечно, рівні такої технологічності й майстерності не набуваються миттєво. Але розуміння специфіки професійної комунікативної взаємодії вказує на необхідність використання в процесі підготовки майбутніх психологів технік для підвищення рівня конкретності, щирості та конгруентності як професійних цінностей майбутнього фахівця.

Компонент *цінності пізнання Іншого* майбутнім психологом ми досліджували за допомогою «Шкали прийняття Іншого» В.Фейя (модиф. В.Волошиної) та «Методики вивчення рефлексивності» А.В.Карпова.

За нашим баченням, рівень усвідомленого ставлення особистості до життєдіяльності Іншого залежить від прийняття Іншого та здатності до рефлексії як схильності до аналізу себе у системі соціальних стосунків. На кожному рівні професійної підготовки нами виявлено 70% респондентів, яким притаманний середній з тенденцією до високого рівень схильності до прийняття Інших (табл.3.2.4.5).

Таблиця 3.2.4.5.

Кількісні показники схильності до прийняття Інших майбутніх психологів
n=791

Курс показ ники	Здатність до прийняття Інших майбутніх психологів		
	Низький рівень (%)	Середній рівень (%)	Високий рівень (%)
I	22,22	69,84	7,94
II	27,85	65,82	6,33
III	31,53	59,46	9,01
IV	21,88	73,44	4,69
V	11,76	70,59	17,65

Специфіка схильності особистості до прийняття Іншого, за позицією С.Л.Рубінштейна, полягає у безоцінному ставленні й прийнятті його таким як він є, без намагання внести корективи та зміни у його переконання чи стиль життя, у визнанні за ним права на особисті інтереси та способи утвердження власної індивідуальності [377]. Однак, для професійного психолога цілковите

прийняття Іншого не повинно означати відсутність пошуку потенційних можливостей клієнта, які б стали ресурсними для його розвитку, змінюваності, самовдосконалення тощо. Точніше, приймаючи клієнта таким яким він є, психологу необхідно вміти природно спроектувати йому те, яким він може стати при умові докладання певних зусиль. Водночас неприйняття якихось сторін клієнта має стати поштовхом до розуміння себе. Адже в Іншому ми не приймаємо те, чого не приймаємо в собі, а його поведінка слугувала лише каталізатором певних проблем особистісного характеру.

Як свідчать результати тестувань, до цілковитого й безоцінного прийняття Іншого готові на I курсі – 7,94%, II – 6,33%, III – 9,01%, IV – 4,69%, V – 17,65% досліджуваних. Їм притаманне усвідомлення цінності особистості Іншого, поважне ставлення та готовність до взаємодії з Іншими на позиції рівності. Середній рівень прийняття Іншого виявлено на I курсі – 69,84%, II – 65,82%, III – 59,46%, IV – 73,44%, V – 70,59% досліджуваних. Вони не схильні до надмірної критики оточуючих, намагаються дотримуватися моральних принципів у взаємодії, виявляють толерантність, чітко визначають межі прийнятності / неприйнятності проявів поведінки Іншого, не з усіма відчують себе комфортно і мають досвід як справедливих так і несправедливих стосунків. Низький рівень розвитку схильності до прийняття Іншого притаманний на I курсі – 22,22%, II – 27,85%, III – 31,53%, IV – 21,88%, V – 11,76% досліджуваних. Детермінованість цього показника пов'язуємо з неприйняттям окремих сторін власного Я-образу в цих досліджуваних, наявністю внутрішньо особистісного конфлікту і негативного досвіду спілкування, що призвели до втрати довіри до оточуючих та відсутності схильностей до професії «допомагаючого типу» та ін. За результатами співбесіди з'ясовано, що більшість з них мають негативний досвід близьких взаємин і розчарування у друзях. В їхньому уявленні цілковите прийняття Іншого співзвучне з власною жертовністю. Дехто з них прийшов у професію з метою розібратися і виправити стиль своїх взаємин, рівень аутосимпатії й позицію світосприйняття.

Для підтвердження вище зазначених припущень, нами проведено додаткове опитування, у якому запропоновано респондентам самостійно визначити для себе рівень цінності Іншого, зокрема, оцінити власну здатність до визнання і поважливого ставлення до Іншого.

Таблиця 3.2.4.6.

Кількісні показники самооцінки схильності до прийняття Іншого студентами-психологами

n=791

Курс показники	Показники самооцінки схильності до прийняття Іншого студентом-психологом		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	2,98	46,27	50,75
II	5,26	46,05	47,37
III	4,50	33,33	61,26
IV	1,58	46,03	52,38
V	-	17,65	76,47

Результати опитувальника підтвердили наявність незначної кількості респондентів з низьким рівнем розвитку здатності до прийняття Іншого (I – 2,98%, II – 5,26%, III – 4,50%, IV – 1,58%). Більше чим у 40% студентів, було засвідчено середній рівень власної спроможності поважати і визнавати за Іншим право на власні думки і помилки. І більше половини досліджуваних (I – 50,75%, II – 47,37%, III – 61,26%, IV – 52,38%, V – 76,47%) оцінили себе у цій категорії ціннісного орієнтування на високому рівні, виявляючи усвідомленість цінності для себе особистості Іншого. Водночас оцінки, які виставляли собі студенти, хоч і належали до категорії високого рівня значущості, однак, не були максимальними. Найвищий зафіксований бал – 9. З огляду на це припускаємо, що навіть для цих респондентів «прийняття Іншого» перебуває на рівні ціннісної орієнтації високого рівня розвитку, а не чітко усвідомленої соціальної цінності вищого рівня.

В особистісних коментарях нами були виявлені позиції студентів, які деякою мірою можуть пояснювати наявність низького та середнього рівнів розвитку здатності до прийняття Іншого. Розпочавши навчання за

психологічним напрямком, майбутні фахівці заглиблюються у вивчення власної особистості, у свій внутрішній світ, рефлексують не лише своє минуле, а й намагаються вибудувати аксіологічні перспективи власного професійного зростання. При цьому всі проблеми інших починають здаватися несуттєвими й надуманими, а оволодіння декількома психотехніками породжує ілюзорне враження про те, що всі проблеми інших мають елементарний шлях вирішення. Одним зі студентів (Кирило П., 19,5р.) була висловлена думка стосовно того, що: «чим більше я дізнаюся про людину, тим менше мені їй хочеться допомагати...». Натомість, досліджувані із високим рівнем розвитку схильності до прийняття Інших у співбесіді виявляли активне прагнення і ствердне переконання у необхідності вислуховувати їхні думки, аналізувати помилки і надавати підтримку в пошуку шляхів виходу із лабіринтів складних життєвих обставин.

Безперечно, позитивним є те, що результати зазначених тестувань було виявлено більше ніж у половини студентів з високим або середнім з тенденцією до високого рівня розвитку ціннісної орієнтації «прийняття Іншого». Однак для іншої частини студентів-психологів ціннісність ставлення й прийняття Іншого залишається нестійкою, або ж взагалі така орієнтація майже відсутня у ціннісній самосвідомості.

Усвідомлення особистісної значущості рефлексивності властиве переважній меншості (близько чверті) досліджуваних на всіх п'яти курсах. Так, високий рівень розвитку цієї ціннісної орієнтації виявлено лише у 15,79% першокурсників, 13,56% – студентів другого курсу, 12,99% – третьокурсників, 6,45% – студентів четвертого курсу і 25,66% студентів п'ятого курсу професійної підготовки (рис. 3.2.4.1). Саме для цих респондентів притаманне прагнення аналізувати і усвідомлювати оцінки оточуючих стосовно власних дій, а отже, зрозуміти Інших вони намагаються через призму особистісних позицій.

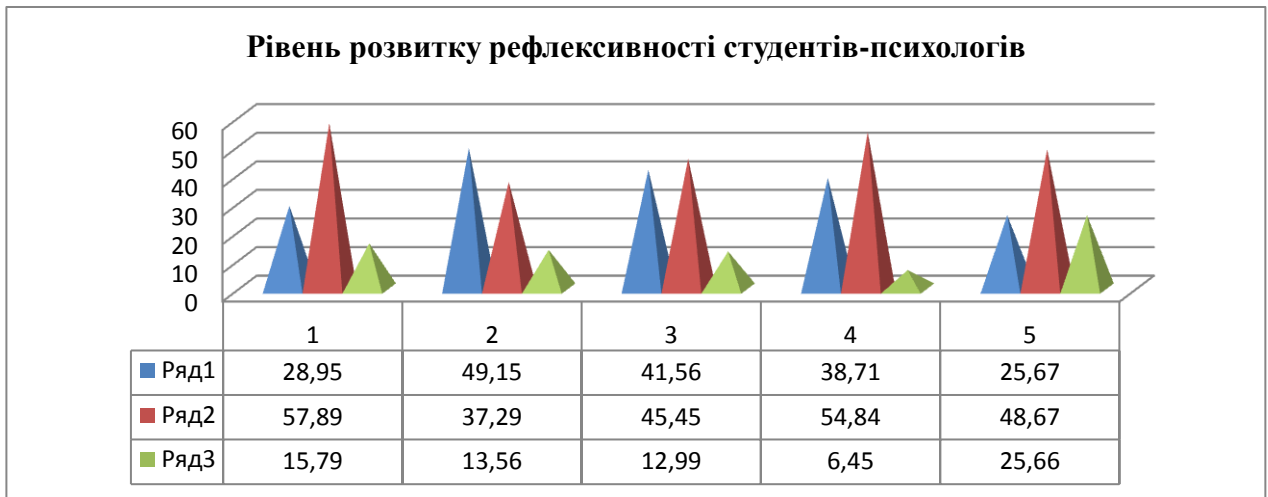


Рис. 3.2.4.1. Кількісні показники рівня розвитку рефлексивності студентів-психологів

Умовні позначення: Ряд 1. Низький рівень розвитку рефлексивності студентів-психологів; Ряд 2. Середній рівень розвитку рефлексивності студентів-психологів; Ряд 3. Високий рівень розвитку рефлексивності студентів-психологів.

З огляду на отримані емпіричні показники, констатуємо достатню складність процесу розвитку рефлексивності як ціннісної орієнтації майбутніх психологів. Для майже 80% респондентів, які виявили низький та середній рівень, поняття «рефлексії» та «рефлексивності» залишаються на рівні теоретично засвоєної властивості особистості, якою вони не користуються у реальній життєдіяльності. Це можна пояснити і характерною для студентів однобічністю мисленнєвих процесів, і небажанням змінюватись, самовдосконалюватись, адже усвідомлення того, що побачене, а саме, відзеркалене в Іншому за наявності подібного у власному «Я» може виявитись як прийнятним, так і неприйнятним для самоствавлення як модуса самореалізації. Звичайно, це породжує неочікувані оцінки світобачення на кшталт «невже я такий?» і може завдавати психологічного болю у розумінні себе самого й прийнятті рішення про необхідність особистісної змінюваності.

Високий рівень розвитку означеної ціннісної орієнтації властивий менше чверті досліджуваних (I – 15,79%, II – 13,56%, III – 12,99%, IV – 6,45%, V – 25,66%) і зображує їх як особистостей з інтернальним локусом контролю, для яких важливо осмислення реальної дійсності і своєї ролі в ній, вони схильні

тривалий час займатись плануванням власних дій, мають підвищену тривожність з приводу власного майбутнього тощо.

Вище означені результати розвитку рефлексивності досліджуваних ми співставили із їхньою самооцінкою схильності до розуміння Інших на основі аналізу мотивації та поведінки останніх. Вважаємо, що результати відповіді на поставлені нами запитання побічно розкривають рівень здатності студентів до рефлексивності, оскільки пізнати і зрозуміти мотивацію Іншого можна в процесі його рефлексивного відображення. Правильність нашого припущення підтверджена оригінальністю відповідей деяких студентів IV курсу, для яких це запитання виявилось надзвичайно складним. В анкетах, замість обрання балів, ними було зазначено наступне: «звідки я можу щось знати про мотивацію і поведінку іншої людини» тощо.

Як свідчать дані таб. 3.2.4.7, близько 10 % студентів (I – 8,96%, II – 7,89%, III – 9,91%, V – 5,88%) виявили низький рівень розвитку обізнаності, а отже, своєї спроможності до рефлексивного аналізу мотивації та поведінки інших людей. Практично 70% студентів (I – 68,66%, II – 75,01%, III – 73,87%, IV – 69,84%, V – 64,71%) надали середнього рівня значущості власній схильності до рефлексивності. Це свідчить про наявність цієї властивості в соціальній аксіосфері самосвідомості як ціннісної професійної якості, яка має потенціал трансформації в соціальну цінність майбутнього психолога. Таким чином, для студентів-психологів властива готовність до рефлексивності, але відсутня спрямованість до дієвого її застосування на практиці.

Таблиця 3.2.4.7.

**Кількісні показники самооцінки
рівня розвитку рефлексивності у майбутніх психологів**

n=791

Курс показники	«Як багато Вам відомо про мотивацію і поведінку оточуючих?»		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	8,96	68,66	22,39
II	7,89	75,01	17,11
III	9,91	73,87	15,32
IV	-	69,84	30,16
V	5,88	64,71	29,41

І лише 22,39% першокурсників, 17,11% другокурсників, 15,32% студентів третього курсу, 30,16% студентів четвертого курсу та 29,41% п'ятикурсників виявляють схильності до рефлексивності щодо мотивації, дій і вчинків Інших, а, отже, і своїх власних, які вони оцінили, як такі, що мають високий рівень розвитку. Звідси констатуємо, що розвиток рефлексивності, як ціннісної орієнтації соціальної аксіосфери особистості потребує окремої уваги й конкретних технік у психотехнології професійної підготовки майбутнього психолога. При цьому, складність становлення рефлексивності як соціальної ціннісної орієнтації особистості потребує використання технік з її розвитку не лише під час однорічного навчального періоду, а впродовж всього процесу професійної підготовки.

Ціннісність *дієвості* стосовно Іншого як наявність потреби майбутнього психолога допомагати Іншим ми визначали за рівнем розвитку таких ціннісних орієнтацій їх соціальної аксіосфери як альтруїзм, доброзичливість та емпатійність, які окреслюють якісну сторону зазначеної потреби особистості.

Орієнтованість студентів-психологів на альтруїстичні форми поведінки нами досліджувалась за допомогою методики «Діагностика установок особистості» О.Ф.Потьомкіної, результати чого подано в діаграмі (рис. 3.2.4.2).

Як свідчать дані, високий рівень розвитку схильності до свідомого й добровільного бажання допомогти Іншому, як вияву емоційно-вольового процесу властивий менше ніж 30% студентів-психологів. При цьому, на початкових етапах навчання таких студентів в середньому на 6% більше, аніж на етапах завершення навчального процесу.

Високий рівень альтруїзму притаманний досліджуваним на I курсі – 26,67%, II – 22,64%, III – 25,39%, IV – 19,35%, V – 14,03%, яким властива самовіддача, самоофірування, здатність до безкорисного відгуку на прохання підтримки і допомоги Іншим. Тенденцію до зниження від I до V курсу більше, ніж на 10% досліджуваних можна пояснити переосмисленням ними ціннісної сутності феномена «альтруїзм». Респонденти на метарівні ціннісної самосвідомості досягають розуміння важливості його використання у ставленні

до Іншого лише у тих випадках, коли дійсно виникає травматична або критична термінальна ситуація, яка не під силу для самостійного вирішення людиною.

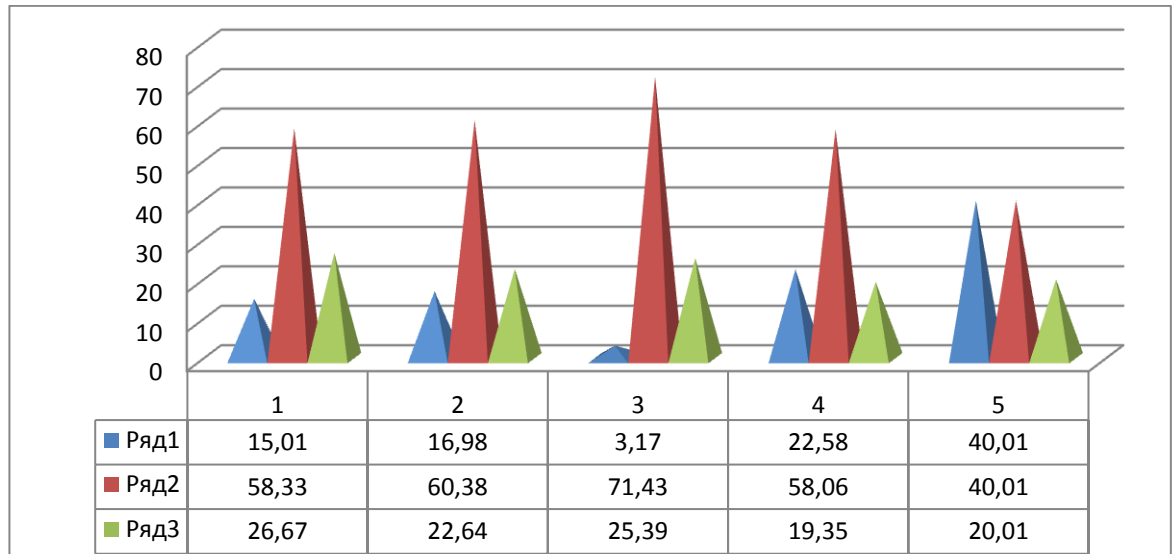


Рис. 3.2.4.2. Кількісні показники розвитку схильності до альтруїстичних форм поведінки в майбутніх психологів

Умовні позначення: Ряд 1. Низький рівень здатності майбутніх психологів до альтруїстичної поведінки; Ряд 2. Середній рівень; Ряд 3. Високий рівень.

Для професійного надання психологічної допомоги альтруїстичною буде та ситуація, коли фахівець спрямовуватиме клієнта до самостійного пошуку власних ресурсів та потенціалів у вирішенні складних життєвих обставин. Кількість досліджуваних із середнім рівнем розвитку альтруїзму як ціннісної орієнтації виявлено на I курсі – 58,33%, II – 60,38%, III – 71,43%, IV – 58,06%, V – 45,06%, що мають певні варіації протягом професійної підготовки. Можна відзначити, що такі гуманні орієнтири як позитивне ставлення до оточуючих, турботливість, відповідальність властиві респондентам, проте вони не мають стійкої переконаності в цьому. В зв'язку з чим альтруїстичне ставлення до Іншого виявляється часто ситуативно. Крім того деякі студенти мають власне бачення міри вияву альтруїстичності у стосунках з оточуючими. Низький рівень здатності майбутніх психологів до альтруїстичної поведінки виявлено на I курсі – 15,01%, II – 16,98%, III – 3,17%, IV – 22,58%, V – 40,13%. Помітно, що відсоток досліджуваних від першого до останнього курсу зростає на 25,12%. Вважаємо, що до випускних курсів у ціннісному ставленні респондентів

змінюються показники, що пов'язані з «першими поривами» у наданні допомоги Іншому та підвищується реалістичність і обережність в аналізі складних ситуацій клієнта, зростає захищеність власного «Я» та особистісного простору в цілому. Загалом первинними для цих досліджуваних є власні інтереси і вони легко користуються допомогою Інших у їх вирішенні. Безкорисливість розцінюють як безглузде витрачання часу та з підозрою ставляться до будь-яких проявів сторонньої допомоги. Деякі досліджувані акцентовані на проявах поважливого ставлення до них з боку оточуючих, але не спроможні задовольнити цю потребу для себе в результаті власного егоцентричного і, навіть, егоїстичного ставлення до Інших.

З метою виявлення студентів, у яких альтруїзм є навченою формою поведінки, необхідною для елементарного виконання професійних зобов'язань, ми порівняли результати шкали альтруїстичності з результатами шкали егоїстичної орієнтованості поведінки майбутніх психологів (рис. 3.2.4.3).

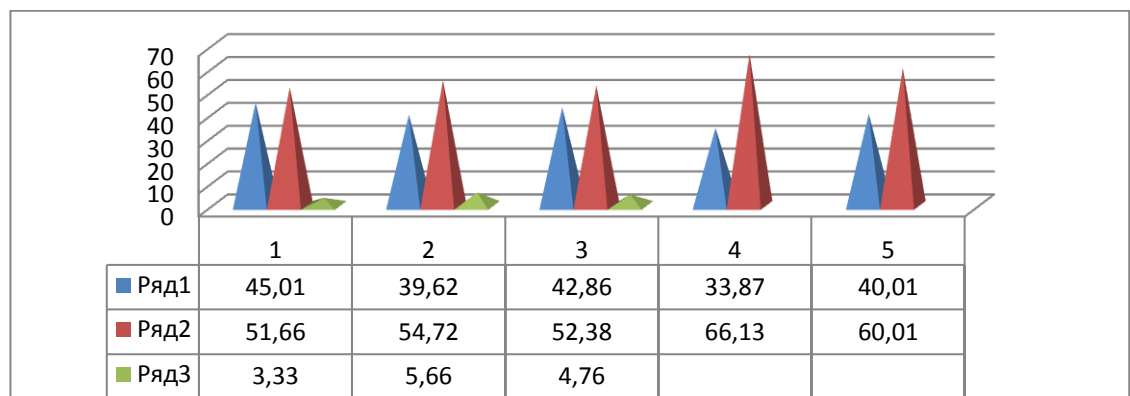


Рис. 3.2.4.3. Кількісні показники розвитку схильності до егоїстичних форм поведінки майбутніх психологів

Умовні позначення: Ряд 1. Низький рівень схильності до егоїстичної поведінки у майбутніх психологів; Ряд 2. Середній рівень; Ряд 3. Високий рівень.

Як свідчать дані, ситуація у розвитку егоїстичної орієнтованості поведінки майбутніх психологів подібна до розвитку альтруїстичності, а саме, у половини досліджуваних було виявлено середній рівень розвитку цієї ціннісної орієнтації. Це вказує, що цим досліджуваним рівною мірою притаманний скоріше середній рівень розвитку егоцентризму. На нашу думку, подібну

ситуацію можна трактувати, як наявність у досліджуваних саме «здорового» егоцентризму, який допомагає у відстоюванні власних позицій, задоволенні потреб, утвердженні їх у суспільстві тощо. Такий вид егоцентризму О.Сатов [416] назвав мотивацією до самозбереження, самореалізації, прагнення успіху й першості.

Низький рівень розвитку егоїстичності у двічі перевищує показники тих студентів, яким притаманний високий рівень розвитку альтруїзму. Варто відмітити той факт, що високий рівень егоїстичності виявили мінімальна кількість досліджуваних, зокрема: на I курсі – 3,33%, II – 5,66% і III – 4,76%. На IV і V курсах досліджуваних з яскраво вираженим егоїзмом у ставленні до Інших не виявлено взагалі. Таким чином, низький рівень розвитку альтруїзму не є свідченням високого рівня розвитку егоїстичності у поведінці особистості майбутнього психолога. За визначенням О.Ф.Потьомкіної [56], люди з надмірно вираженим егоїзмом зустрічаються досить рідко, що підтверджується й результатами нашого дослідження. Оскільки найбільший відсоток з низьким рівнем альтруїстичності був зафіксований нами у респондентів п'ятого курсу, на якому не виявлено жодного представника із високим рівнем розвитку егоїстичності.

З огляду на вище зазначене технології професійної підготовки мають включати техніки на посилення ціннісної орієнтації альтруїзму майбутнього психолога стосовно особистості Іншого з метою усвідомлення її цінності як для самого себе, так і для самореалізації себе як представника допомагаючої професії, а також для віднайдення балансу між альтруїзмом і так званім «здоровим егоїзмом» у процесі життєдіяльності.

Розвиток такої ціннісної орієнтації студентів-психологів як доброзичливість ми досліджували за допомогою тесту «Шкала доброзичливості» авт. Д.Кемпбел, адапт. Г.М.Мануйловичем.

Таблиця 3.2.3.8.

Кількісні показники розвитку доброзичливості майбутніх психологів

n=791

Курси показники	Рівень розвитку доброзичливості майбутніх психологів		
	Низький рівень (%)	Середній рівень(%)	Високий рівень (%)
I	14,28	25,71	60,01
II	8,33	38,88	52,78
III	10,26	41,03	48,72
IV	28,95	34,21	36,84
V	10,19	25,71	64,11

Нами виявлено на I курсі – 60,01%, II – 52,78%, III – 48,72%, IV – 36,84%, V – 64,11% майбутніх психологів, яким властивий високий рівень доброзичливості, а отже, відкритість, щирість, позитивність у прийнятті Іншого та їх щире прагнення добра оточуючим. Вони схильні довіряти і допомагати Іншим, у здійсненні якої вбачають сенс свого існування і отримують від цього задоволення. Щира доброзичливість діяльна, адже людина не лише висловлює приємні речі для оточуючих, але й готова діяти, допомагаючи Іншому. Разом з цим, студентів, які виявили низький та середній рівень доброзичливості, тобто тих, хто потребує глибинного аналізу внутрішніх проблем з метою переоцінки життєвої ситуації чи віднайдення самоцінності, нами зафіксовано понад 40% на кожному курсі. Середній рівень прояву доброзичливості вказує на наявність зневіри у щирості намірів оточуючих, схильність до екстремального локусу контролю, намагання перебувати лише у колі товаришів, яким довіряють. Низький рівень доброзичливості характеризує досліджуваних, які, скоріше, лицемірні у стосунках з оточуючими. Їхні слова не завжди підкріплюються діями, вони рідко проявляють симпатію, не схильні приймати Іншого та виявляти підтримку і повагу до нього, оскільки вважають, що подібні дії можуть обернутись для них неприємностями. Дотичною ознакою вияву доброзичливості особистості, на нашу думку, може бути міра вияву ініціативності до процесу надання допомоги оточуючим та отримання позитивних переживань від цього.

З метою уточнення рівнів розвитку доброзичливості студентів-психологів ми провели додаткове опитування, в якому запропонували студентам оцінити міру власної задоволеності від процесу надання допомоги Іншим та міру прояву ініціативності в діях та комунікації з оточуючими (табл. 3.2.4.9 (а); табл. 3.2.4.9 (б)).

Таблиця 3.2.4.9 (а)

Кількісні показники самооцінки міри задоволеності від надання допомоги Іншому у студентів-психологів

n=791

Курс показники	Показники вираженості задоволеності майбутніх психологів від процесу надання допомоги іншим людям		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	4,48	25,37	70,15
II	6,58	21,05	72,37
III	3,60	26,13	70,27
IV	3,17	39,68	55,55
V	-	11,76	88,24

Х.Хекхаузену належить думка про те, що потреба допомогти Іншому керується егоїстичними мотивами особистості, оскільки виникає на основі переживання людиною певних страждань або особистісних проблем. І в процесі надання допомоги Іншому особистість знижує рівень свого негативного емоційного напруження. Тому потребу допомагати Іншому вчений не розцінює як альтруїстичну [466]. Це положення може бути застосоване відносно пересічних громадян, яким властиве оглядове знайомство з психологічною наукою. Але воно повинно втрачати свою актуальність у характеристиці особистості майбутнього психолога і психолога взагалі. Оскільки не можна допомогти Іншому не вирішивши своїх внутрішніх проблем. Звідси, хоча нами і зафіксований у більше, ніж 70% студентів-психологів, за їхньою оцінкою, високий рівень задоволеності від процесу надання допомоги Іншим, однак він потребує якісного аналізу. Це можна було з'ясувати лише за допомогою вивчення цілеспрямованого процесу розвитку цієї ціннісної орієнтації та індивідуального консультування.

Наявність студентів-психологів, для яких допомога Іншому є вимушеною формою поведінки, яка не приносить задоволення (низький рівень міри

задоволеності), на нашу думку, яскраво свідчить про їхню відстороненість від оточуючих і помилковість професійного вибору. Таких нами зафіксовано на I курсі - 4,48%, II - 6,58%, III - 3,60% та IV – 3,17% респондентів. На V курсі нами виявлено лише 11,76 % студентів з середнім рівнем задоволеності від процесу надання допомоги Іншому і відсутність низького рівня взагалі. Високий рівень задоволеності від надання допомоги Іншим властивий особистостям відкритим у спілкуванні, з позитивним світосприйняттям. Подібну ініціативність вони проявляють автоматично, не роздумуючи про її наслідки. Вони однаковою мірою готові допомогти і дітям, і дорослим, і людям похилого віку. На наше переконання, особистості, які отримують задоволення від процесу надання допомоги зазвичай стають ініціаторами цієї допомоги. Їм легко вдається згуртувати навколо проблеми людей. Вони беруть участь у волонтерських і громадських проектах. Для них прояв ініціативності в процесі надання допомоги оточуючим є спонтанним і вказує на зовнішню, соціальну орієнтованість поведінки, небайдужість і доброзичливість. Особистість, яка байдуже ставиться до оточуючих, навряд чи спроможна самостійно ініціювати допомогу в складних ситуаціях, не очікуючи прохань збоку тих, хто її потребує.

З метою перевірки зазначеного припущення, нами було проведено опитування, у якому ми прагнули з'ясувати рівень схильності до прояву ініціативності у діях чи спілкуванні майбутніх психологів (табл. 3.2.4.9 (б)).

Таблиця 3.2.4.9 (б).

Кількісні показники схильності до ініціативності у діях чи комунікації майбутніх психологів

n=791

Курс показники	Вияви ініціативності у діях та комунікації з Іншими майбутніх психологів		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	5,97	59,70	34,33
II	10,53	51,32	36,84
III	5,41	51,35	43,24
IV	6,35	63,49	28,57
V	5,88	41,17	52,94

Кількісні показники таблиці 3.2.4.9 (б) вказують на те, що майже 90% досліджуваних властивий середній і високий рівень схильності до прояву

ініціативності у наданні допомоги і спілкуванні. Вони ініціюють початок взаємин і надання підтримки, першими вступають в контакт, у взаєминах займають активну позицію, у більшості випадків надають перевагу дієвості, а не лише пасивним реакціям на вплив зовнішніх подразників. Водночас зберігається більше 5% студентів на кожному курсі, які оцінили власний рівень ініціативності та дієвості на низькому рівні розвитку, що може вказувати як на їхню інтровертованість, певну міру закритості від оточуючих і реальної дійсності, так і на пасивність у побудові комунікативних взаємодій.

Емпатійність, як ціннісну орієнтацію соціальної аксіосфери майбутнього психолога, ми вивчали за допомогою методики «Коефіцієнт емпатійності» (табл. 3.2.4.10(a)).

Таблиця 3.2.4.10 (a)

Кількісні показники розвитку емпатії майбутніх психологів

n=791

Курс показники	Показники розвитку емпатійності майбутніх психологів		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	10,03	74,89	15,08
II	18,75	63,51	17,71
III	19,44	63,89	16,67
IV	17,24	65,52	17,24
V	15,63	59,38	15,63

За даними можна стверджувати, що усвідомлення значущості емпатійності у ставленні до Іншого властиве майже 70% досліджуваним. Високий рівень розвитку емпатійності виявлено на I курсі – 15,08%, II – 17,71%, III – 16,67%, IV – 17,24%, V – 15,63%. Студенти з високим рівнем емпатійності проявляють інтерес до оточуючих і особливо тих, хто потребує психологічної підтримки, спроможні точно відчувати настрої партнера по взаємодії, емоційно відгукуватися на його проблеми. При цьому подібне ставлення до оточуючих не обмежується емоційними переживаннями, а реалізуються в дієвому співчутті та допомозі. Середній рівень розвитку емпатійності властивий на I курсі – 74,89%, II – 63,51%, III – 63,89%, IV – 65,52%, V – 59,38% досліджуваним. Їх засмучують страждання Інших, вони

люблять турбуватися про тварин, схильні швидко включатись в проблеми оточуючих, але не завжди вміють точно передбачити їхні дії та вчинки, інколи можуть перебувати у ситуації невизначеності й потребують підтримки в розвитку уважності, інтуїтивності, чутливості та співпереживанні до Інших. Низький рівень розвитку емпатійності констатовано на I курсі – 10,03%, II – 18,75%, III – 19,44%, IV – 17,24%, V – 15,63% досліджуваних, яким притаманна дещо закрита, егоцентрична, емоційно стримана поведінка. В дружбі вони рідко виявляють емоційну підтримку, а, висловлюючи власні позиції та переконання, не вдаються до аналізу наслідків емоційних реакцій Інших, демонструючи тим самим незацікавленість їхніми почуттями. Переживання оточуючих досить рідко знаходять у них емоційний відгук.

У додатковому анкетуванні за опитувальником «Позиція психолога у майбутній практичній діяльності», ми запропонували студентам самостійно визначити власний рівень розвитку емпатійного ставлення до Іншого. Результати наведено у таблиці 3.2.4.10 (б).

Таблиця 3.2.4.10 (б).

Кількісні показники самооцінки розвитку емпатійності студентів-психологів

n=791

Курс показники	Емпатійне ставлення до Інших майбутніх психологів		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	7,46	40,29	52,24
II	7,89	42,11	47,37
III	8,12	39,64	33,33
IV	11,11	39,68	49,21
V	5,88	17,65	76,47

Аналізуючи своє ставлення до Інших, майже половина студентів-психологів оцінила його на високому рівні та менше 10% – на низькому. За результатами самооцінки студентів можна стверджувати, що на I курсі – 52,24%, II – 47,37%, III – 33,33%, IV – 49,21% і V – 76,47% респондентів схильні довіряти власним почуттям стосовного Іншого. У співбесіді, пояснюючи, як вони розуміють свої емпатійні переживання, студентами

зазначалось: «я можу зрозуміти іншого, бо можу відчутти себе у його стані» (Дарина К., 18,7р.); «я намагаюся відчутти настрій співрозмовника і відповісти на нього» (Оксана Б., 19,1р.); «інколи, я відчуваю, що людина демонструє не той стан, який переживає» (Наталя Б., 19,8р.) та ін.

Анкетування підтвердило наявність студентів з низьким рівнем емпатійного ставлення до Інших. Так, на I курсі таких студентів 7,46%, II – 7,89%, III – 8,12%, IV – 11,11% і V – 5,88%. Натомість, попереднє тестування за методикою С.Барона-Коена та С.Уілрайт виявило майже на 10% більше студентів, яким притаманний низький рівень емпатійності. Розбіжності в показниках можуть вказувати на бажання студентів подати себе з кращого боку і схильність до показово-демонстративної емпатійності, а не внутрішню переконаність. При безпосередньому спілкуванні зі студентами, які засвідчили низький рівень емпатійності, нами зафіксовані висловлювання на кшталт того, що: «це не моє» (Олена Н., 18,4 р.), «я не можу зрозуміти...» (Леонід О., 17,5 р.), «чим більше я вивчаю, тим більше розумію, що не буду цим займатись» (Ярослав Д., 19,8 р.) та ін.

Здійснений емпіричний аналіз специфіки сформованості соціальної аксіосфери дозволив нам відстежити закономірність її розвитку як компонента інтеграла професійної цінності майбутнього психолога, яка полягає в тому, що опанування особистістю майбутнього психолога в метапросторі соціальних цінностей реконструює здатність ціннісного самоствавлення, що позиціонує рівнозначне ставлення до Іншого в полі соціальної аксіосфери, розширюючи тим самим її ціннісну самосвідомість.

Підсумовуючи вище означене дає підстави стверджувати по те, що конструкти соціальної аксіосфери більшої половини майбутніх психологів перебувають на середньому рівні розвитку, що свідчить про недостатній рівень усвідомленості ними особистісної значущості ціннісних орієнтацій у системі розуміння, пізнання та дієвості стосовно соціальних цінностей та Іншого як суб'єкта професійної діяльності. Це в свою чергу значно знижує рівень ймовірності переходу зазначених ціннісних орієнтирів у ранг домінантних

соціальних цінностей і не створює підґрунтя для оформлення афіляційності «Я-Інший, Інший-Я» інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.

3.2.5. Особливості становлення аксіоідентичності та інтеграла професійної цінності майбутнього психолога

Дослідження аксіоідентичності здійснювалось за «Методикою вивчення аксіоідентичності» (авт. А.А.Азбель та А.Г.Грецова, модиф. В.В.Волошиною), результати якого представлені в табл. 3.2.5.1.

Таблиця 3.2.5.1

Кількісні показники розвитку аксіоідентичності майбутніх психологів

n=791

Курс / показники	Невизначена (%)	Нав'язана (%)	Мораторій (%)	Сформована (%)
1	7,69	-	58,97	33,34
2	6,78	-	57,63	35,59
3	-	-	48,97	51,03
4	-	-	44,21	55,79
5	16,67	-	25,01	58,32

За результатами емпіричного аналізу на всіх п'яти курсах нами взагалі не виявлено респондентів, яким був би притаманний «нав'язаний» тип аксіоідентичності. На основі чого припускаємо, що переважна більшість (понад 70%) досліджуваних, ототожнюючи себе з цінностями суб'єкта майбутньої професійної діяльності, були незалежні в особистісному виборі.

Невизначена аксіоідентичність констатована на I курсі – 7,69%, II – 6,78%, III – 0,00%, IV – 0,00%, V – 16,67% досліджуваних, що пов'язано з їх нездатністю орієнтуватися в межах цінностей особистісної, професійної та соціальної аксіосфер самосвідомості. За їхніми переживаннями вони ще не відчувають той часовий вимір, коли необхідно остаточно прийняти рішення відносно вибору професійного шляху, ціннісно не орієнтовані на своє професійне майбутнє. Хоча в процесі фахової підготовки у ВНЗ вони вже

певною мірою змогли осмислити відмінності між особистісними й професійними цінностями, однак не замислюються над вибором будь-якої іншої майбутньої професії.

Мораторій аксіоідентичності виявлено на I курсі – 58,97%, II – 57,63%, III – 48,97%, IV – 44,21%, V – 25,01% респондентів. За нашим розумінням, це вказує, що майже половині досліджуваних притаманна криза як особистісного, так і професійного ціннісного вибору. Відбувається стагнація осмислення і диференціації цінностей, які властиві особистості як майбутньому професіоналу в галузі психології. Водночас виявлено тенденцію зменшення кризи професійного вибору в діапазоні від I (58,97%) до V (25,01%) курсів на 33,96%. Показово, що криза зберігається лише у тих студентів п'ятого курсу, які вступили на навчання до магістратури з іншого навчального закладу. Думаємо, що процес фахового зростання майбутнього спеціаліста буде більш ефективним за умови дотримання однієї технології професійної підготовки, при чому з чіткою логікою досягнення професійної результативності. В іншому випадку, коли студенту доводиться змінювати професійно-освітній простір, йому необхідно адаптуватися до умов та вимог професійної підготовки, що порушує процес становлення його професійної ідентичності та ціннісної самосвідомості.

Сформована аксіоідентичність виявлена на I курсі – 33,34%, II – 35,59%, III – 51,03%, IV – 55,79%, V – 58,32% досліджуваних. Зростання кількості майбутніх спеціалістів, яким притаманний «сформований» статус професійної аксіоідентичності пояснюється стійким вибором студентами спеціальності, спеціалізації та подальшим заглибленням й активним входженням у професійно-орієнтовану практику. До того ж у них підвищується ціннісний потенціал особистісної, професійної та соціальної ідентичності. Це означає, що майбутній фахівець зрозумів, пізнав та дієво утвердив для себе цінності особистісної (щирий, інтелектуальний, креативний, цілеспрямований, толерантний тощо), професійної (гуманний, рефлексивний, уважний, відкритий, проникливий та ін.) та соціальної (доброзичливий, відповідальний,

чесний, гідний, сумлінний та ін.) аксіосфер, які в цілісності актуалізували становлення на метарівні ціннісної самосвідомості його аксіоідентичності як особистісного утворення.

Рівень сформованості *інтеграла професійної цінності* майбутніх психологів прямо пропорційно залежить від рівня розвитку його компонентів. Результати сформованості конструктів складових аксіосфер, які були описані вище, засвідчили те, що більше половини, а за деякими показниками, навіть, близько 70% досліджуваних, яким притаманний середній рівень розвитку компонентів ІПЦ, а також, середній рівень активізації механізмів, які забезпечують їхній розвиток. З огляду на зазначене, гіпотетично припускаємо, що для більше 50% досліджуваних особистісні, професійні та соціальні цінності в процесі професійної підготовки не знаходять підтвердження щодо їх особистісної значущості (цінності), вони не трансформуються у цінності, залишаючись на рівні ціннісних орієнтацій.

Звичайно, інтеграл професійної цінності майбутнього психолога не є закритою структурою, оскільки в процесі професійної діяльності особистісні, професійні та соціальні ціннісні смисли мають тенденцію до переосмислення, уточнення, узагальнення, оновлення тощо. На наше переконання, на час завершення професійної підготовки у вищому навчальному закладі і початок самостійної практики майбутньому психологу необхідно мати своєрідний стрижень ціннісних ставлень і переконань, роль якого й виконує ІПЦ. І саме процес професійної підготовки мав би сприяти майбутньому фахівцю у визначенні цінності себе як психолога – цінність «Я-психолог», власної професійної спеціалізації – «Я-тренер», «Я-консультант», «Я-соціальний психолог» та стосовно Іншого – «Я-Інший, Інший-Я».

З метою перевірки отриманих даних щодо рівнів розвитку складових ІПЦ та вище зазначеного припущення, нами використовувалась методика «Інтеграл професійної цінності майбутнього психолога» (авт. В.В.Волошина) (Д.2), яка надавала можливість вивчати ціннісну самосвідомість в контексті різних вимірів (табл. 3.2.5.1).

Таблиця 3.2.5.1.

Кількісні показники розвитку інтеграла професійної цінності майбутніх психологів

n=791

Курс показники	Розвиток ІПЦ майбутніх психологів		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	28,33	61,62	10,05
II	26,67	59,58	13,75
III	27,90	59,07	13,03
IV	16,89	65,52	17,59
V	19,38	53,12	27,50

Загалом за результатами дослідження в горизонтальному вимірі було виявлено, що середні якісні показники розвитку ІПЦ притаманні більшості респондентів, згідно з якими в їх ціннісній самосвідомості домінують і ціннісні орієнтації, і цінності, окреслюючи сферу майбутньої професійної діяльності, але не забезпечуючи досліджуваним ціннісності самоствавлення, самоприйняття та самовизначення себе як психолога.

Високий рівень розвитку ІПЦ майбутнього психолога був виявлений у незначної частини досліджуваних – на I курсі – 10,05 %, II – 13,75%, III – 13,03 %, IV – 17,59%, V – 27,50%. У відповідності з критеріями сформованості ІПЦ, цим респондентам притаманна інтегративність особистісної, професійної та соціальної аксіосфер, цілісність і взаємодоповненість у самоствавленні, прийнятті й визнанні себе, професії та Іншого. Вони усвідомлюють особистісну цінність спеціальності (аутоціннісність), професійну цінність спеціалізації (профціннісність) та соціальну цінність себе як професіонала для Іншого (афіліаціннісність), прагнуть до самовдосконалення та професійного зростання, а Іншого приймають як найвищу цінність, орієнтуючись на його внутрішні ресурсні можливості. При цьому модальність взаємин з оточуючими вважають відображенням модальності власної поведінки. Як вказують наші розвідки, ці досліджувані навчалися в педагогічних коледжах та мають глибоку губристичну мотивацію до утвердження себе як професійного психолога. Середній рівень розвитку ІПЦ виявлений на I курсі – 61,62 %, II – 59,58%, III – 59,07%, IV – 65,52%, V – 53,12% досліджуваних, що вказує на наявність у них відносної визначеності, полярності, циклічності у ставленні, прийнятті та

визнанні особистісних, професійних та соціальних цінностей, які зазнають реконструювань і виступають як ціннісно орієнтаційні установки, що характеризуються мінливістю. Низький рівень розвитку ІПЦ установлено на I курсі – 28,33%, II – 26,67%, III – 27,90%, IV – 16,89%, V – 19,38% досліджуваних, що визначає їх слабку вмотивованість до професії, домінування негативних переживань стосовно навчальної та професійної діяльності, обмежене усвідомлення особистісних, професійних та соціальних цінностей, елементарну аксіоідентичність та мотивацій-но-вольову активність студентів у процесі оволодіння професійними навичками.

У вертикальному вимірі відбувається як спонтанійний, так і цілеспрямований розвиток ціннісної самосвідомості, що визначає становлення домінантних цінностей ІПЦ в її структурі. Констатація сформованості домінантних цінностей у майбутніх психологів утверджує сформованість їх ІПЦ. Однак, у значної частини досліджуваних аутоціннісність вирізняється слабкістю усвідомлення особистісної значущості професії, профціннісність окреслюється заниженим потенціалом усвідомлення особистісної самовартісності в професійній діяльності та афіляційнісність відзначається ситуативністю щодо ставлення, пізнання та визнання Іншого як суб'єкта професійної діяльності.

З метою відстеження динаміки оформлення компонентів ІПЦ нами проаналізовано становлення особистісної, професійної та соціальної аксіосфер ІПЦ на кожному навчальному курсі професійної підготовки майбутніх психологів. Результати аналізу подано в рис. 3.2.5.1 (а), 3.2.5.1 (б), 3.2.5.1 (в).

Для майже 90% респондентів властивий середній рівень розвитку особистісної аксіосфери ІПЦ. Від I до IV курсів простежується зростання високого рівня на 10,57%, що може вказувати на наявність процесів усвідомлення, переосмислення і переструктурування особистісних цінностей. Для решти ж респондентів, такі особистісні категорії як аутосимпатія, самоінтерес, саморозуміння та самоприйняття не набувають цілковитої визначеності, залишаючись на рівні ціннісних орієнтацій.

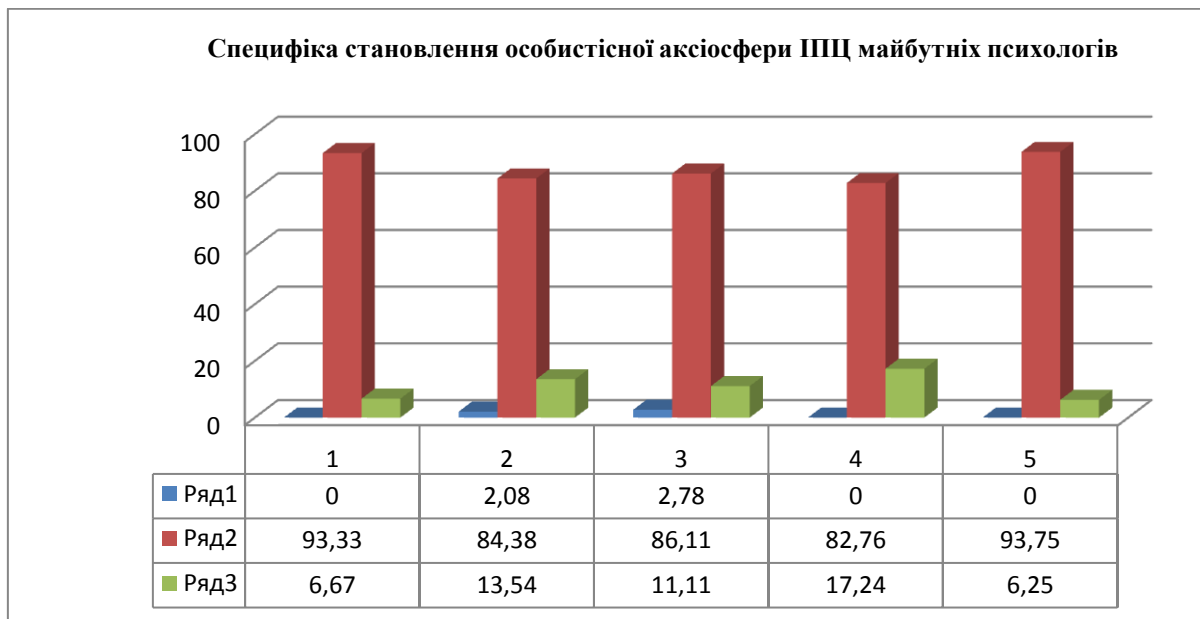


Рис. 3.2.5.1(а). Кількісні показники становлення особистісної аксіосфери ІПЦ майбутніх психологів

Умовні позначення: Ряд1. Низький рівень сформованості особистісної аксіосфери ІПЦ майбутніх психологів; Ряд 2. Середній рівень; Ряд 3. Високий рівень.

У становленні професійної аксіосфери ІПЦ у більше ніж третини респондентів, другого (32,29%), третього (27,78%), четвертого (41,38%) і п'ятого (28,13%) курсів виявлено високий рівень її розвитку (рис. 3.3.4.1 (б)). Варто відмітити, що між першим (10,15%) і другим (32,29%) курсом досліджуваних простежується значне зростання (на 22,14%) високого рівня становлення професійної аксіосфери. Це вказує на те, що на другому курсі кількість студентів, які виявили зацікавленість до професії, зростає більше ніж на 20% порівняно із початком навчання. Це підтверджує наше припущення про те, що сензитивним періодом для усвідомлення професійних цінностей слугує саме другий етап професійної підготовки, який співпадає з другим курсом навчання у ВНЗ. Однак, для майже 70% досліджуваних професійні якості, професійні цінності та власний професійний Я-образ залишаються нестійкими, емоційно нестабільними, у вигляді ціннісних орієнтацій, які потребують утвердження й підтримки з боку оточуючих.

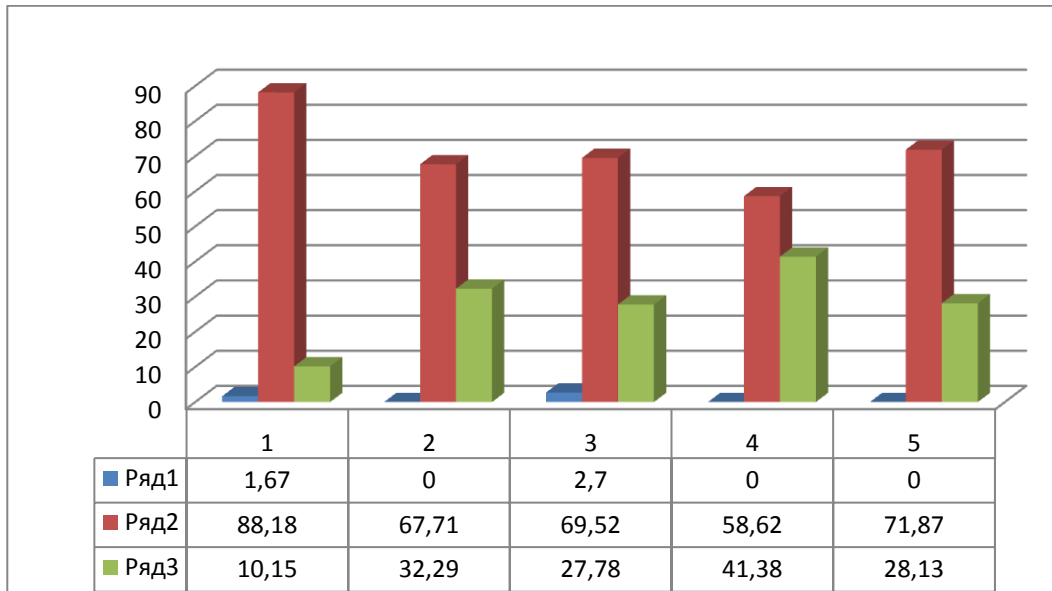


Рис. 3.2.5.1(б). Кількісні показники становлення професійної аксіосфери ІПЦ майбутніх психологів

Умовні позначення: Ряд1. Низький рівень сформованості професійної аксіосфери ІПЦ майбутніх психологів; Ряд 2. Середній рівень становлення професійної аксіосфери ІПЦ майбутніх психологів; Ряд 3. Високий рівень становлення професійної аксіосфери ІПЦ майбутніх психологів.

У соціальній аксіосфері показники становлення розподілились між середнім та високим рівнем (рис. 3.2.5.1(в)). Так, високий рівень зацікавленості в осмисленні соціальних цінностей виявили більше чверті першокурсників та більше третини респондентів другого–п'ятого курсів. При цьому кількість респондентів, які ставлять акцент на соціальній значущості майбутньої професії, на кожному наступному курсі збільшується майже на 10%. Водночас до п'ятого курсу зберігається відсоток досліджуваних (3,12%) для яких соціальні цінності не включені в коло їх інтересів, оскільки вони не досягають значущості навіть рівня ціннісних орієнтацій.

Тенденція до збільшення кількості досліджуваних яким, притаманний високий та середній рівні становлення соціальної аксіосфери вказує на поступове усвідомлення ними цінності професії, її соціальної затребуваності та значущості власних дій у наданні професійної допомоги та підтримки Іншому.

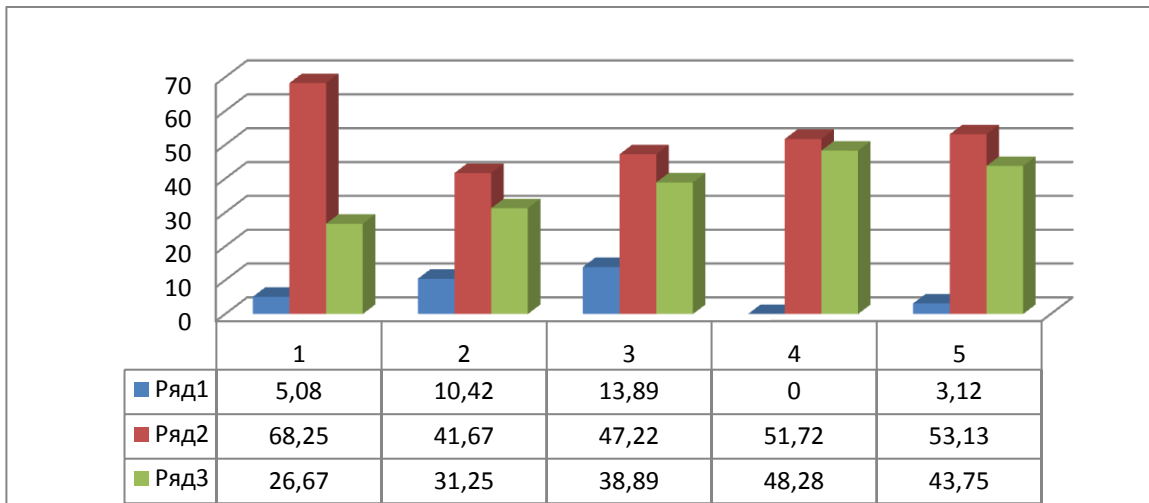


Рис. 3.2.4.1 (в). Кількісні показники становлення соціальної аксіосфери ІПЦ майбутніх психологів.

Умовні позначення: Ряд1. Низький рівень сформованості соціальної аксіосфери ІПЦ майбутніх психологів; Ряд 2. Середній рівень; Ряд 3. Високий рівень.

Горизонтальний аналіз рівнів становлення аксіосфер ІПЦ вказує на те, що кількість студентів, які виявили високий рівень становлення особистісної аксіосфери у 2,5 рази менший від кількості респондентів, яким властивий високий рівень становлення професійної аксіосфери і у 3,5 рази менший за кількість респондентів, яким притаманний високий рівень становлення соціальної аксіосфери. Це вказує на те, що в процесі професійної підготовки студенти орієнтовані на оволодіння професійними та соціальним аспектами професії, залишаючи чи, можливо, уникаючи аналізу власної особистості. Саме цей аспект професійної підготовки, на нашу думку, створює труднощі у формуванні інтеграла професійної цінності майбутніх психологів. Адже міра усвідомленості цінності професії та її суб'єкта (Іншого) можлива за умови першочергового усвідомлення особистісної цінності як представника цієї професії, спроможного надати підтримку і допомогу Іншому, орієнтуючись на перспективи повноцінного функціонування останнього.

Відсутність активного включення майбутнього психолога у систему аналізу особистісної аксіосфери, з метою усвідомлення власних позитивів та виявлення небажаних для майбутньої професії аспектів ціннісної самосвідомості, детермінуватиме розвиток його професійної активності на

основі інших, відмінних від ціннісно-особистісних принципів побудови професійної діяльності. Оскільки оформлення інтеграла професійної цінності майбутнього психолога є неперервним, спіралеподібним процесом, передбачаючи послідовну надбудову одних ціннісних позицій над іншими, то відсутність одного із аксіологічних пластів чи зміна послідовності їх становлення, утворює прогалини в його цілісності, надаючи ілюзорних ознак професійності особистості.

Отримані результати становлення аксіосфер ІПЦ свідчать про недостатність побудови процесу професійної підготовки майбутніх психологів лише за принципами компетентнісного підходу. На нашу думку, ефективність представників допомагаючих професій, до яких належить діяльність психолога, визначається їх особистісними цінностями та тими визначальними смислами, що окреслюють їхні професійні дії та систему ставлень до Іншого.

Таким чином, емпіричне вивчення розвитку інтеграла професійної цінності майбутніх психологів засвідчило гетерохронність розвитку його структурних компонентів в процесі їх професійної підготовки. Такі, більш особистісно зорієнтовані компоненти, формування яких залежить від глибокої внутрішньої роботи особистості, а саме, рефлексивності та схильності до прийняття Інших, мають тенденцію до зниження, або ж практично не змінюють своїх позицій.

Гетерохронність у розвитку структурних компонентів ІПЦ може вказувати на зміну особистісних позицій студента-психолога стосовно майбутньої професійної діяльності, усвідомлення власної самоцінності як професійного психолога, а, також підтверджує наше припущення стосовно змінюваності змістової сутності професійної аксіосфери на кожному етапі фахової підготовки майбутнього психолога. Можна зробити гіпотетичне припущення стосовно того, що до завершення навчання на освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр», а це чотири роки цілеспрямованого особистісно-професійного зростання майбутнього психолога, сформованість їхнього інтеграла професійної цінності не може бути однорідною, оскільки на

другому та третьому етапах професійної підготовки виникає особистісна зацікавленість у оволодінні фахом, а, також виявляються індивідуальні особистісні відмінності, на основі яких здійснюється вибір професійної спеціалізації психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога тощо.

Аналіз процесу формування ІПЦ майбутнього психолога дозволив нам встановити закономірність його розвитку, яка полягає у тому, що чим більше ускладнюється процес розвитку інтеграла професійної цінності, тим більшої єдності, стійкості, цілісності він набуває при одночасній його змінюваності, розширюваності й відкритості для актуалізації нових емоційно-мотиваційних, когнітивних та поведінкових утворень в особистісній, професійній та соціальній аксіосферах ціннісної самосвідомості майбутнього психолога.

Зазначений стан речей у формуванні професійних цінностей та інтеграла професійної цінності студентів-психологів, на нашу думку, вкотре доводить необхідність перегляду й уточнення освітньо-професійних програм підготовки фахових психологів, з метою збагачення їхнього змістового наповнення техніками аксіологічної спрямованості. Здійснюючи професійну підготовку фахівців психологічної галузі варто орієнтуватися на формування у них аксіоідентичності, реального професійного Я-образу і головне, не залишати майбутнього психолога на рівні сформованості лише ціннісних орієнтацій в професії, а вибудувати інтеграл професійної цінності, який в першу чергу, має ґрунтуватися на усвідомленні аксіологічної сутності майбутньої професійної діяльності та самоцінності особистості як фахового психолога.

Разом з цим нами відмічено відсутність можливості вивести ідеальний профіль чи досконалу модель інтеграла професійної цінності майбутнього психолога, оскільки це інтегративне особистісне утворення має у своїх характеристиках гетерохронність розвитку структурних компонентів та індивідуальні відмінності особистості. Цінності перебувають в стані змін і в ході динамічності процесу утворюються або розпадаються взаємозв'язки між ними, що, у свою чергу, свідчить про те, що інтеграл професійної цінності є

«незакритим» і відносно стабільним особистісним утворенням, який продовжує розвиватись в процесі набуття фаховості майбутнім психологом.

3.3. Вплив психологічних механізмів на розвиток інтеграла професійної цінності майбутнього психолога

Реалізація психологічних технологій підготовки майбутнього психолога та розвитку в нього інтеграла професійної цінності потребувала визначення психологічних механізмів цього процесу. У відповідності до змісту психотехнологій були теоретично й емпіричного обґрунтовані наступні психологічні механізми, зокрема, на першому етапі осмислення особистісних цінностей активізується *ціннісно-особистісна рефлексія*, на другому етапі здійснення особистісного вибору спеціалізації та осмислення професійних цінностей - *ціннісно-професійна рефлексія та інтеріоризація*, на третьому етапі осмислення соціальних цінностей – *ціннісно-соціальної рефлексія та інтеріоризація*, на четвертому етапі розвитку аксіоідентичності – *ціннісна ідентифікація*, на п'ятому етапі самореалізації домінантних цінностей ІПЦ – *ціннісна саморегуляція*.

З метою вивчення зазначених механізмів нами були використані наступні методики: 1) «Рівні вираженості і спрямованості рефлексії» (авт. М.Грант, модиф. В.В.Волошиною); 2) «Опитувальник професійної ідентичності студентів-майбутніх психологів» (авт. У.С.Родигіна); 3) методика «Визначення рівнів ціннісної саморегуляції» (авт. М.Грант, модиф. В.В.Волошиною) (Д.Г. (Г.1-Г.3)).

У процесі осмислення особистісних, професійних і соціальних цінностей майбутній психолог вдається до їхнього аналізу, порівняння, осмислення, на основі чого відбувається розуміння, прийняття, визнання і трансформація їх у компоненти ціннісної самосвідомості та ієрархізація ціннісної системи в цілому.

Вивчення *ціннісної рефлексії* ми проводили за двома напрямками, зокрема, визначили рівні її вираженості та домінуючу спрямованість на кожному етапі професійної підготовки майбутніх психологів. Рівні вираженості ціннісної рефлексії подані у таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.1

Кількісні показники розвитку механізму ціннісної рефлексії майбутніх психологів

n=791

Курс показники	Розвиток механізму ціннісної рефлексії майбутніх психологів		
	Низький	Середній	Високий
I	-	74,89	25,11
II	14,58	48,96	36,46
III	16,76	30,56	13,89
IV	6,89	79,31	13,79
V	-	78,13	21,88

Результати дослідження вказують на те, що для близько 70% досліджуваних притаманний середній рівень активізації механізму ціннісної рефлексії. Ґрунтуючись на позиції С.Л.Рубінштейна [377], можна зробити висновок про те, що ці студенти не досить активно вдаються до аналізу власних думок, емоційних станів, дій, стосунків тощо. При цьому на першому і п'ятому курсах респонденти, які б взагалі не вдавалися до рефлексії і практичного перетворення себе, нами не виявлено. Рівні розвитку рефлексії розподілились на цих курсах між середніми і високими значенням. Водночас на другому, третьому і четвертому курсах близько 20% респондентів виявили низький рівень рефлексії. Подібна тенденція може пояснюватись так званим ефектом «початку і завершення», коли на першому курсі студенти активно намагаються включитись в нове життя, з'ясувати для себе подібність і відмінність своїх ціннісних позицій з однолітками, вибороти місце в новій спільноті тощо. Поряд з цим відбувається активне порівняння своїх здібностей із вимогами нового навчального середовища, переосмислення особистісних цінностей і соціальних установок. На п'ятому курсі рефлексія поширюється на професійне ментальне середовище. Майбутні фахівці аналізують свої ціннісні позиції в професії,

співвідносять уміння з образами дійсних представників професії. Відбувається побудова нового ідеального образу, вже не як успішного студента, а як ефективного професіонала. Як відмічав С.Л.Рубінштейн, відбувається перетворення цінностей і смислів. Аналізуються реальні професійні навички з точки зору їхньої спроможності задовольнити потреби і бажання в процесі самореалізації. За нашим спостереженням, і у першому, і у другому випадках стимулом для активізації рефлексії виступає певний вид тривожності, – на початковому етапі навчання ця тривожність особистісного характеру, пов'язана з новим соціальним і навчальним середовищем, а на завершальному етапі – професійна тривожність, пов'язана з необхідністю включення в професійне середовище як кваліфікованого спеціаліста. Осторонь цієї ситуації залишитись практично не можливо, що пояснює відсутність респондентів, які б виявляли максимальну байдужість до самоствердження у власному майбутньому, небажання осмислювати особистісну самоцінність та свою соціальну і професійну роль в ньому.

Високий рівень вираженості ціннісної рефлексії, який притаманний майже чверті респондентів (I – 25,11%, II – 36,46%, III – 13,89%, IV – 13,79%, V – 21,88%) вказує на наявність в них розуміння власних індивідуальних відмінностей, спроможність до планування особистісного і професійного зростання. Для них властива критичність мислення, самоповага, аутосимпатія, незалежність суджень, усвідомленість особистісних потреб, мотивів і цінностей. Отже, рефлексія у цих респондентів слугує механізмом саморозуміння, самоприйняття і самовизнання, сприяючи оформленню аутоцінності «Я-психолог».

Найпоширенішим серед студентів-психологів виявився середній рівень прояву ціннісної рефлексії (I – 74,89%, II – 48,96%, III – 30,56%, IV – 79,31%, V – 78,13%), який характеризує їх як активних, спонтанних, імпульсивних особистостей, що швидко захоплюються новими ідеями, не доводячи більшість з них до завершення. Для них притаманний самоінтерес, але відсутня стійкість потреб і ціннісних установок. До аналізу особистісних позицій вони вдаються

лише у вигідних для себе позиціях, з метою підтвердження власної правоти. На основі рефлексивних дій у них активізуються процеси саморозуміння, самоприйняття і самовизнання, але вони відбуваються не системно і не цілеспрямовано, не забезпечуючи при цьому формування цілісності образу власного «Я».

Низький рівень вияву ціннісної рефлексії притаманний досліджуваним (II – 14,58%, III – 16,76%, IV – 6,89%), які проявляють незначний інтерес до власної особистості, в аутосимпатії домінують негативні відтінки власної поведінки і вчинків. Для них притаманний низький рівень комунікативності, занижена самооцінка і завищений рівень самозвинувачень. На основі відсутності позитивного самоствавлення і неприйняття певних сторін власного «Я» для них складно визначитись у особистісній цінності чи соціальній значущості власних вчинків.

Нами також проаналізована специфіка динаміки домінування ціннісно-особистісної, ціннісно-професійної та ціннісно-соціальної рефлексії на кожному етапі професійної підготовки (табл. 3.3.2 (а); 3.3.2 (б); 3.3.2 (в)).

Таблиця 3.3.2 (а).

Кількісні показники розвитку ціннісно-особистісної рефлексії майбутніх психологів

n=791

Курс показники	Вияв ціннісно-особистісної рефлексії майбутніх психологів		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	-	53,33	46,66
II	-	52,08	47,92
III	-	69,69	30,31
IV	-	68,96	31,03
V	-	59,38	40,63

За нашими даними *ціннісно-особистісна рефлексія* досліджуваних перебуває на середньому та високому рівні розвитку впродовж всього періоду професійної підготовки, що є свідченням наявності у них внутрішнього діалогу і активної внутрішньої роботи над собою. Вони схильні і перебувають у пошуку особистісних смислів, роздумують над планами і перспективами розвитку, власними потребами і мотивами до реалізації в межах обраного професійного напрямку. Випробовування і вибудовування власної ціннісної

системи виявляється у взаємодії з оточуючими, самостійності поглядів і незалежності суджень.

Середня міра прояву ціннісно-особистісної рефлексії має тенденцію до зростання від першого до п'ятого курсу, натомість, міра розвитку ціннісно-особистісної рефлексії має тенденцію до зниження, що може вказувати на перенесення акцентів із особистісної аксіосфери на соціальну чи професійну.

Специфіка динаміки розвитку *ціннісно-професійної рефлексії* майбутніх психологів має дещо інші тенденції. Порівняно із ціннісно-особистісною, високий рівень розвитку ціннісно-професійної рефлексії має тенденцію до зниження від першого до п'ятого курсу навчання респондентів. Хоча професійна рефлексія має сприяти оволодінню спеціалізацією, однак зафіксована нами тенденція може бути детермінована мірою вмотивованості до професії та усвідомленням професійних цінностей, які потребують самовдосконалення.

Таблиця 3.3.2 (б)

Кількісні показники вивчення розвитку механізму ціннісно-професійної рефлексії майбутніх психологів

n=791

Курс показники	Розвиток ціннісно-професійної рефлексії майбутніх психологів		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	-	33,38	66,62
II	7,29	44,79	47,92
III	4,78	47,42	47,80
IV	3,45	55,17	41,38
V	3,13	56,25	41,63

Ціннісно-професійна рефлексія дозволяє респондентам проаналізувати та узгодити власне емоційне ставлення до себе як психолога консультанта, тренера чи соціального психолога і виявити готовність діяти у відповідності до усвідомленого. Однак, простежується суттєве зниження, майже на 20%, високого рівня розвитку ціннісно-професійної рефлексії з першого до другого курсу і вже на другому курсі з'являються досліджувані, яким притаманний низький рівень розвитку рефлексії, тобто тих, хто не намагається, чи з якихось

причин уникає, аналізувати своє професійне майбутнє, точніше, їх самоаналіз і самооцінка не знаходять позитивного відклику в ціннісній самосвідомості.

Високий рівень розвитку механізму ціннісно-професійної рефлексії (I – 66,62%, II – 47,92%, III – 47,80%, IV – 41,38%, V – 41,63%) свідчить про те, що досліджувані зацікавлені в успішності свого професійного розвитку, виявляють пошукову і пізнавальну активність стосовно професії та її аксіологічних аспектів, вдаються до проектування власного майбутнього, своїх емоційних переживань відносно нього, власної активності і фахової дієвості. Для них вибір професійної спеціалізації не викликає труднощів. У процесі тестування на визначення професійної спрямованості вони чітко надають переваги одній зі спеціалізацій, виявляючи схильності до психологічного консультування, тренерства чи соціально-психологічного моделювання. Високий рівень розвитку механізму ціннісно-професійної рефлексії дозволяє студенту виявити і проаналізувати недоліки власного професійного розвитку, переглянути спроможності і самостійно, керуючись тими губристичними мотивами, які стимулюють його особистісний і професійний розвиток, прийняти рішення стосовно подальшого самовдосконалення. Високий рівень розвитку цього феномена сприяє утвердженню впевненості респондента у доцільності й правильності своїх дій, самодостатності, відповідальності, підвищуючи при цьому рівень самоінтересу та аутосимпатії в результаті успішного вирішення проблеми чи досягнення мети.

Середній рівень прояву ціннісно-професійної рефлексії (I – 33,38%, II – 44,79%, III – 47,42%, IV – 55,17%, V – 56,25%) вказує на притаманний досліджуваним аналіз власного професійного образу, майбутньої професійної ролі, але з відтінком тривожності з приводу успішності й ефективності в її виконанні. Респонденти проявляють пізнавальний інтерес до професії, але в процесі ознайомлення з матеріалом ставлять акцент скоріше на труднощах і проблематичності у його засвоєнні, а ніж на можливості розширення власного кругозору. Під час вибору спеціалізації у них простежуються ускладнення, оскільки відсутнє чітке уявлення про специфіку тренінгової, консультативної

чи соціально-психологічної діяльності, а також вони виявляють майже збалансовані показники у здібностях до цих спеціалізацій.

Низький рівень розвитку механізму ціннісно-професійної рефлексії (II – 7,29%, III – 4,78%, IV – 3,45%, V – 3,13%), який пов'язаний з періодом, коли необхідна визначеність у виборі професійної спеціалізації, вказує на появу підвищеного вияву тривожності стосовно своїх фахових здібностей і спроможностей. Ці досліджувані повільно адаптуються до професійного середовища. Скоріше, вони рефлексують власне небажання займатися професією, а не своє майбутнє чи фахові компетенції як психолога, проявляють пасивність у виборі спеціалізації, а на сторонню допомогу з приводу визначення реагують агресивно, запевняючи в тому, що все одно «психологом працювати не збираються».

Механізм *ціннісно-соціальної рефлексії*, як важливий регулятор соціального пізнання, дозволяє досліджуваним зробити предметом розгляду свої емоційно-комунікативні стосунки з оточуючими, оцінити та проаналізувати соціальну роль і значущість своїх професійних дій для процесу особистісної змінюваності Інших. У табл. 3.3.2. (в) презентовані результати прояву механізму ціннісно-соціальної рефлексії майбутніх психологів.

Таблиця 3.3.2 (в)

Кількісні показники розвитку механізму ціннісно-соціальної рефлексії майбутніх психологів

n=791

Курс показники	Розвиток ціннісно-соціальної рефлексії майбутніх психологів		
	Низький (%)	Середній (%)	Високий (%)
I	-	89,85	10,15
II	3,13	91,66	5,21
III	-	97,22	2,78
IV	6,89	89,22	3,45
V	-	89,66	9,38

Механізм ціннісно-соціальної рефлексії забезпечує респондентам можливість аналізувати й прогнозувати думки Інших стосовно власних дій, здійснювати їх оцінку і переоцінку, керувати власною дієвістю у

міжособистісних взаєминах тощо. Це досить складний механізм, оскільки особистості необхідно проаналізувати позиції Інших стосовно себе і визначити їхню ціннісність, в результаті чого відбувається прийняття чи заперечення останніх, виникає бажання змінюватись і взаємодіяти чи, навпаки, до припинення взаємин тощо.

Високий рівень розвитку цього механізму, який, за результатами нашого дослідження, притаманний не більше 10% респондентів, окреслює їхню здатність до ціннісно-емоційного аналізу, переоцінки й усвідомлення себе в межах стосунків і оцінно-ціннісної взаємодії з Іншими. За допомогою зазначеного механізму їм вдається проектування розвитку власних професійних якостей з врахуванням позицій оточуючих, пізнання й відтворення точки зору Іншого та формування власної позиції стосовно взаємин з ними. Цим досліджуваним притаманна активізація одного зі складних психологічних процесів, так званого «взаємного обміну», який полягає в тому, що респондент здатний не лише усвідомлювати ціннісність власної дієвості стосовно Іншого, а також, розуміє вагомість і значущість дій особистості Іншого стосовно себе, готовий до її визнання і позитивної оцінки цих дій. На основі розуміння, пізнання та дієвого утвердження нормативно заданих соціальних цінностей майбутнім психологом та дій Іншого стосовно себе, відбувається їх трансформація у його соціальну аксіосферу, з подальшим перетворенням у мотиви дієвості стосовно Іншого і побудову міжособистісних взаємин з оточуючими в цілому.

Студенти, яким притаманний середній рівень розвитку механізму ціннісно-соціальної рефлексії, переживають певні ускладнення в процесі пізнання Іншого, осмисленого сприйняття Іншого, вироблення до нього емоційно і дієвого ставлення тощо. Подібний рівень розвитку цього механізму нами виявлено майже у 90% досліджуваних. Оскільки пізнання Іншого ґрунтується на рівні сформованих уявлень про власну особистість, припускаємо, що середній рівень розвитку механізму ціннісно-соціальної рефлексії є результатом середнього рівня розвитку ціннісно-особистісної

рефлексії досліджуваних. Вони здатні до надання значущості і навіть деякої переоцінки вагомості власних дій стосовно Іншого, натомість, не готові до прийняття і визнання значущості впливу оцінок Іншого стосовно самих себе. Пізнання ними оточуючої дійсності здійснюється за результатами власної емоційно-оцінної активності на основі мінливості і невизначеності системи особистісних цінностей і змісту соціальної аксіосфери.

Виявлений нами низький рівень розвитку механізму ціннісно-соціальної рефлексії можна схарактеризувати як ситуативний, оскільки менше 10% досліджуваних на другому та четвертому курсах не вдаються до здійснення самоаналізу міжособистісної взаємодії через призму соціальних цінностей. Однак, можна припустити про існування переживання досліджуваними певного кризового стану, з-за якого на ціннісно-особистісну невизначеність накладається ціннісно-соціальна. Подібна ситуація виникає тоді, коли попередньо респондентам не вдалося самовизначитись та ієрархізувати особистісні й професійні цінності. Вони виявляються не готовими розглядати себе з точки зору носіїв цих цінностей та трансформації їх з соціуму, а отже, й визнавати значущість соціальних цінностей.

Механізм *ціннісної ідентифікації* запускає процес формування аксіоідентичності майбутнього психолога. Його дія зумовлюється наявністю емоційно-оцінного взаємозв'язку між особистісною, професійною та соціальною аксіосферами досліджуваних. На наше переконання, особистісні, професійні та соціальні ціннісні орієнтації та цінності першочергово приймаються / не приймаються студентами-психолога на емоційному рівні, самоототожнюючи себе і власну соціально-професійну роль з представниками ментального професійного середовища. З огляду на зазначене, розвиток механізму ціннісної ідентифікації ми досліджували за допомогою «Опитувальника професійної ідентичності студентів-майбутніх психологів» У.С.Родигіної за шкалою «емоційного ставлення» до обраної професії (Д. Г.2).

Результати опитувальника засвідчили наявність негативних емоцій у ставленні до професії більше, ніж у 30% студентів на кожному з п'яти

навчальних курсів (I – 24,56%, II – 42,11%, III – 35,71%, IV – 53,22%, V – 37,50%), що вказує на занижений рівень активізації механізму ціннісної ідентифікації, а, отже, наявність незадоволеності від особистісних здібностей, професійних навичок чи соціальних взаємин досліджуваних (рис. 3.3.1).

Як свідчать дані, при використанні сучасної системи професійної підготовки, кількість студентів, позитивно налаштованих на професійну діяльність (50%), не змінюється впродовж навчання. На наше переконання, це пов'язано зі збереженням застарілих підходів і недостатньою кількістю нових технологій у підготовці психологів.

Позитивні емоційні переживання стосовно майбутньої професії притаманні досліджуваним, які розуміють, приймають і визнають себе як психолога, чітко визначились у професійній спеціалізації й самоотожнюють себе як фахівця консультативної чи тренінгової діяльності, а також, цінність Іншого приймають на рівні цінності власної особистості. Для них притаманна первинна оформленість аутоцінності «Я-психолог», профцінності «Я-тренер», «Я-консультант», «Я-соціальний психолог» та афіліаційності «Я-Інший, Інший-Я».

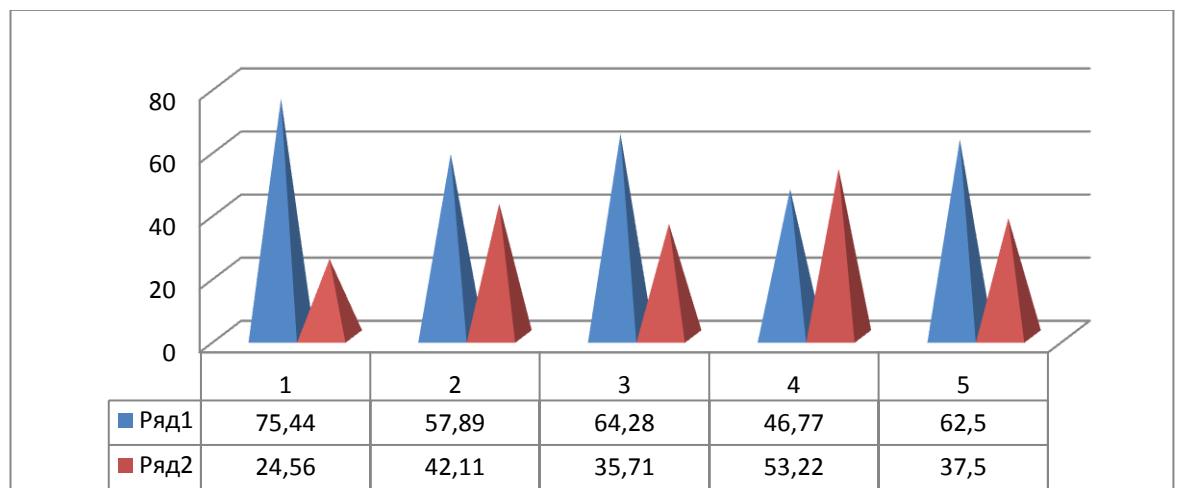


Рис. 3.3.1. Кількісні показники вияву емоційних переживань стосовно майбутньої професії студентів-психологів

Умовні позначення: Ряд 1. Показники кількості студентів-психологів, яким властиві позитивні переживання стосовно майбутньої професії; Ряд 2. Показники кількості студентів-психологів, яким властиві негативні переживання стосовно майбутньої професії

Аналізуючи емоційне ставлення досліджуваних до обраної професії, варто відмітити два періоди, під час яких простежується зниження рівня активізації механізму ідентифікації. Від першого до четвертого курсів переоцінка і зміни ставлення з позитивного на менш позитивне чи негативне простежуються майже у 30% досліджуваних. Виходить, що на одному із рівнів ціннісної самосвідомості, – особистісної, професійної чи соціальної аксіосфери, відбувається переоцінка позитивного прийняття і визнання себе досліджуваними, що й позначається на розвитку їхньої загальної аксіоідентичності. За нашим припущенням, зниження високого рівня ідентифікації на 17,55% на другому курсі зумовлено вибором спеціалізації і необхідністю прийняття респондентами рішення стосовно власної цінності й ефективності для оточуючих себе як тренера, консультанта чи соціального психолога. А зниження показників механізму ідентифікації у межах 17,51% на четвертому курсі також припадає на період, що пов'язаний з необхідністю вибору між магістратурою і практикою, точніше, між подальшим розвитком себе як науковця чи долученням до практичної реалізації фахових навичок.

На п'ятому курсі кількість студентів, яким притаманний високий рівень активізації механізму ідентифікації на чверть відсотків перевищує респондентів з протилежним рівнем, яким притаманна особистісна зрілість, прийняття і визнання своєї соціально-професійної ролі та вмотивованості до виконання обов'язків професійної діяльності.

Наявність студентів, яким притаманний вияв негативних емоційних переживань стосовно майбутньої професії зафіксований нами у більше третини досліджуваних. При цьому свої негативні переживання вони не пов'язують безпосередньо з професійною діяльністю психолога. Скоріше за все в процесі професійного навчання вони не мали можливості перевірити свої навички, а тому переживають страх, невпевненість і негативні емоції стосовно свого професійного майбутнього. Водночас для деякого з них стала очевидною невідповідність власних здібностей, потреб та переконань з тими, які необхідні психологу для ефективного виконання професійних обов'язків.

Намагаючись встановити детермінованість негативних емоційних переживань досліджуваних, ми провели додаткове опитування. Відповідаючи на запитання нашої анкети «що саме має бути зроблено для покращення Вашого ставлення до процесу навчання», 37,31% першокурсників, 28,95% другокурсників, 30,63% студентів третього курсу, 46,03% – четвертого і 41,17% – п'ятого – відповіли про необхідність збільшення практики, практичних занять і ознайомлення з новими психологічними техніками. Ми переконані в доцільності висловлених зауважень досліджуваними, оскільки наближення до життєвих ситуацій породжує інтерес до теорії, а можливість впровадження і переконаність в дієвості психотехнік стає джерелом позитивних переживань власної професійної значущості, а отже, професійного самоототожнення студентів. За результатами нашого спостереження, студенти-психологи, в житті яких ставалися певні складні ситуації, більш наполегливо вивчають теоретичні основи психології, маючи в цьому особистісну зацікавленість. Це зовсім не означає, що варто відбирати студентів, які мають особистісні проблеми. Але це вказує на те, що з метою усвідомлення соціальної значущості професійної діяльності, майбутні психологи мають бути якомога раніше залучені до практичної реалізації власних професійних компетенцій.

Механізм *ціннісної саморегуляції* ми досліджували за методикою «Визначення рівнів ціннісної саморегуляції». Вдаючись до вибору власних дій чи вчинків, особистість керується притаманними для неї ціннісними смислами, мотивами, установками тощо. З огляду на зазначене, ми розглядаємо ціннісну саморегуляцію, як вищий рівень саморегуляції, оскільки її критеріями виступають значущі для особистості смисли особистісного, професійного і соціального характеру. Високий рівень розвитку механізму ціннісної саморегуляції може вказувати на наявність внутрішньої регуляції, в процесі якої переглядаються мотиви, переоцінюються смисли, ієрархізуються цінності, сприяючи процесу інтеграції особистісної, професійної та соціальної аксіосфер особистості. Особистістю здійснюється свідомий вибір тих цінностей, дотриманню яких вона може надавати переваги під час виконання діяльності.

Низький рівень активізації цього механізму свідчить про наявність зовнішньої, поведінкової регуляції і застрявання особистості на рівні усвідомлення цінностей однієї з аксіосфер.

Таким чином, високий рівень активізації механізму ціннісної саморегуляції сприяє формуванню інтеграла професійної цінності майбутнього психолога. Наявність на IV та V курсах досліджуваних, яким властивий середній та низький рівні ціннісної саморегуляції, вказує на певний контингент майбутніх психологів, які, по завершенню професійної підготовки, матимуть недостатній рівень сформованості ІПЦ.

Домінування в процесі саморегуляції поведінкових дій цінностей чи ціннісних орієнтацій слугує показником активізації механізму ціннісної саморегуляції досліджуваних, результати вивчення якого подано на рис.3.3.2.

За результатами емпіричного аналізу високий рівень активізації механізму ціннісної саморегуляції виявили на I курсі – 23,33 %, II – 20,83%, III – 16,67 %, IV – 17,24%, V – 18,75%, що вказує на здатність респондентів до попереднього планування і подальшого контролю процесу досягнення мети у відповідності з особистісними ціннісними переконаннями і устремліннями.

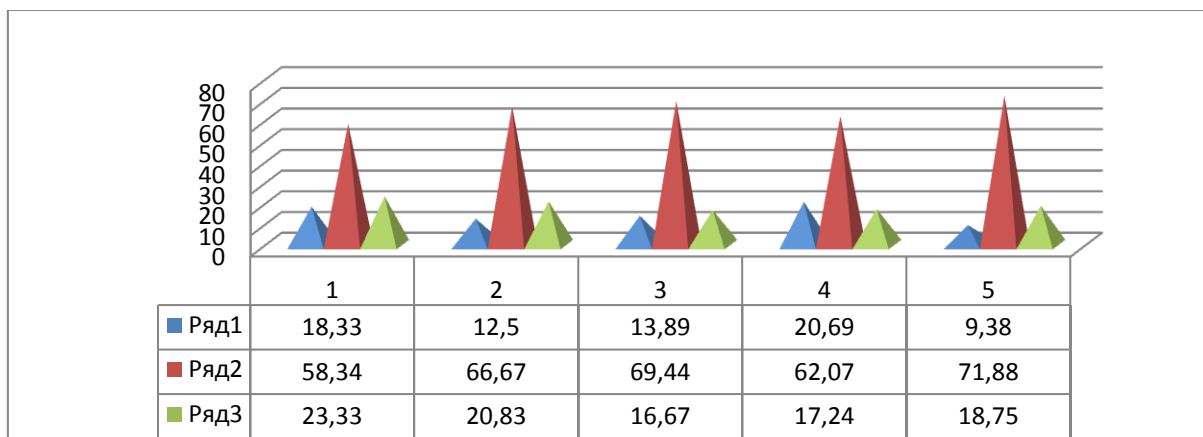


Рис.3.3.2. Кількісні показники розвитку механізму ціннісної саморегуляції майбутніх психологів.

Умовні позначення: Ряд1. Низький рівень ціннісної саморегуляції майбутніх психологів; Ряд 2. Середній рівень ціннісної саморегуляції майбутніх психологів; Ряд 3. Високий рівень ціннісної саморегуляції майбутніх психологів.

Для них властива особистісна зацікавленість в усвідомленні особистісних, професійних і соціальних цінностей, які слугують самоототожненню себе як особистості та фахівця, а також оптимізація процесу

формування самодостатності в міжособистісних взаємодіях з Іншими. Якщо для досліджуваних I, II і III курсів високий рівень цього механізму може проявлятися як процес диференціації особистісних, професійних та соціальних ціннісних смислів, то для респондентів IV і V курсів він виявляється в орієнтуванні на дотримання критеріїв аутоцінності «Я-психолог», профцінності «Я-тренер», «Я-консультант», «Я-соціальний психолог» та афіляційності «Я-Інший, Інший-Я», які, в свою чергу, стають регулятором їхньої поведінки та сприяють формуванню нових смислів у спроектованій моделі майбутньої професійної діяльності.

Середній рівень активізації механізму ціннісної саморегуляції притаманний на I курсі – 58,34 %, II – 66,67%, III – 69,44 %, IV – 62,07%, V – 71,88% досліджуваним, дії яких більше підпадають під емоційний, аніж інтелектуально-вольовий контроль. Вони схильні планувати і проектувати результати діяльності, але неспроможні неухильно стежити за дотриманням чіткості виконання намічених дій, тому погоджуються з отриманими результатами, які не завжди відповідають бажаним. Рівень саморегуляції пропорційний складності виконуваного завдання. У задоволенні потреби в утвердженні особистісної цінності вдовольняються такими успіхами, які сприяють формуванню, деякою мірою, ілюзорних уявлень про власну досконалість, першість чи переваги з-поміж Інших. При цьому для них важлива оцінка їхніх дій оточуючими. Наслідком механізму ціннісної саморегуляції досліджуваних є процес інтеграції цінностей в інтеграл професійної цінності, втім, у деякого з них у самосвідомості переважають ціннісні орієнтації.

Низький рівень прояву механізму виявили на I курсі – 18,33 %, II – 12,50%, III – 13,89 %, IV – 20,69%, V – 9,38% респондентів, що вказує на недостатність розвитку в них механізму ціннісної саморегуляції поведінки. Ціннісні орієнтації досліджуваних залишаються на рівні потенційних, які, за відсутності визначення особистісної значущості, не трансформуються у цінності. Вони не проявляють активності в процесі з'ясування ціннісних аспектів професійної діяльності та не вбачають необхідності у подальшому професійному

самовдосконаленні. Їм складно здійснити вибір правильного способу дій і вони потребують сторонньої підтримки та допомоги. Застрявання в процесі усвідомлення цінностей аксіосфер не сприяє смисловій узгодженості та оформленню ІПЦ майбутнього психолога.

Отже, нами доведено, що за відсутності застосування ціннісно орієнтованих технік у процесі фахової підготовки не відбувається активізації психологічних механізмів, не трансформуються особистісні, професійні та соціальні якості у відповідні цінності та не структуруються в аксіосвідомості складові інтеграла майбутнього психолога.

Висновки до третього розділу

Емпіричне вивчення проблеми психологічних технологій підготовки майбутнього психолога, результатом реалізації яких є розвиток компонентів його ІПЦ вкотре доводить істинність припущення про те, що основою професійної підготовки майбутнього фахівця мають стати не стільки розрізнені навчальні дисципліни, скільки систематизовані поетапні технології формування його ціннісної самосвідомості.

Інтеграл професійної цінності майбутнього психолога є поліфункціональним, відносно стійким психологічним утворенням, складовими якого є особистісна, професійна та соціальна аксіосфери ціннісної самосвідомості майбутнього фахівця. Утвердження ІПЦ на метарівні ціннісної самосвідомості майбутнього психолога відбувається за рахунок кристалізації домінантних цінностей «Я-психолог», як аутоцінності (особистісна аксіосфера) в залежності від спеціалізації «Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог», як профцінності (професійна аксіосфера), «Я-Інший, Інший-Я», як афіліаційності (соціальна аксіосфера).

Становлення ІПЦ є процесом взаємообумовленого формування особистісних, професійних, соціальних цінностей та аксіоідентичності майбутнього психолога. Сформованість інтеграла професійної цінності

забезпечує цілісність особистості майбутнього психолога, її змістовність, автономність, процесуальність й відкритість до пізнання нового.

Рівень розвитку конструктів особистісної, професійної та соціальної аксіосфер засвідчив, що для більше половини майбутніх психологів притаманне: 1) абстрактне, узагальнене саморозуміння і самоприйняття себе як психолога; 2) низький рівень сформованості потреби у самовизнанні себе як психолога; 3) неузгодженість власних професійних здібностей зі специфікою професійної спеціалізації; 4) відсутність чіткого уявлення про специфіку соціально-психологічного моделювання, консультативної, тренінгової та ін. видів практичної діяльності психолога; 5) недостатній рівень усвідомленості соціальних цінностей та ціннісних орієнтацій у системі розуміння, прийняття та визнання Іншого тощо.

Розвиток домінантних цінностей ІПЦ у структурі ціннісної самосвідомості у більше половини досліджуваних перебуває на рівні ціннісних орієнтацій, точніше: 1) аутоціннісність «Я-психолог» вирізняється слабкістю усвідомлення особистісної значущості професійної діяльності, її ціннісності та переконаності в її необхідності для власного особистісного і професійного зростання; 2) профціннісність «Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог» окреслюється низьким рівнем усвідомлення особистісної вагомості професійної діяльності, а саме ціннісності й осмисленості значущості подальших кроків професійного розвитку; 3) афіліаціннісність «Я-Інший, Інший-Я» відзначається ситуативною стабільністю у ставленні, пізнанні та визнанні значущості особистості Іншого як суб'єкта професійної діяльності.

Формування домінантних цінностей ІПЦ майбутнього психолога відбувається на основі синергії ціннісних орієнтацій, якостей і здібностей в особистісній, професійній та соціальній аксіосферах його самосвідомості. Однак, сьогочасна система професійної підготовки майбутніх психологів більшою мірою сприяє розвитку професійної та соціальної аксіосфер інтеграла професійної цінності, залишаючи поза увагою особистісну аксіосферу майбутнього психолога, яка створює базис розуміння, пізнання й дієвого

самовизнання професійних та соціальних цінностей, оскільки міра усвідомленості цінності професії та її суб'єкта (Іншого) можлива за умови першочергового усвідомлення особистісної цінності як представника цієї професії, спроможного надати підтримку і допомогу Іншому.

У виборі професійної спеціалізації майбутні психологи орієнтовані за зовнішніми соціально-психологічними ознаками, керуючись власними уподобаннями, але без врахування особистісних задатків і спроможностей. На час завершення другого курсу більшості з них не вдалось більш-менш чітко усвідомити специфіку цінностей професії та її спеціалізацій, спроектувати ідеальний професійний Я-образ і психолога-консультанта, і соціального психолога, а також, співвіднести власні професійні здібності з вимогами та специфікою функціоналу фахової спеціалізації, у виборі якої вони продовжуватимуть послуговуватись зовнішніми соціально-психологічними ознаками, керуючись власними уподобаннями, без врахування особистісних задатків і професійних спроможностей. Таким чином, без спеціально орієнтованої фахової програми з розвитку професійних цінностей не відбувається осмисленого особистісного вибору спеціалізації майбутнім психологом.

Психологічні механізми розвитку інтеграла професійної цінності майбутніх психологів, зокрема ціннісно-особистісна рефлексія, ціннісно-професійна рефлексія, ціннісно-соціальна рефлексія, ціннісна ідентифікація та ціннісна саморегуляція у більшості досліджуваних перебувають на середньому рівні активності. Це свідчить про наявність у майбутніх психологів слабого внутрішньо-особистісного діалогу, низького рівня вмотивованості до професії, наявність ускладнень у прийнятті цінності Інших, низького рівня розвитку аксіоідентичності та ціннісної саморегуляції.

Емпіричне вивчення складових інтеграла професійної цінності дозволило виявити закономірності розвитку особистісної, професійної та соціальної аксіосфер ціннісної самосвідомості майбутнього фахівця та його інтеграла професійної цінності.

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНТЕГРАЛА ПРОФЕСІЙНОЇ ЦІННОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА В ПРОЦЕСІ ЙОГО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

4.1. Теоретичне обґрунтування специфіки реалізації психологічних технологій формування інтеграла професійної цінності майбутнього психолога

Сучасний технологічний вимір стимулює суспільство до реалізації проектів, які за найменших соціально-економічних витрат дозволяють досягнути мети з максимальною ефективністю та функціональністю, дотично реалізуючи якомога більше проміжних цілей. Психологічні технології формування інтеграла професійної цінності майбутнього психолога саме і є таким проектом, втілення якого підвищить ефективність професійної підготовки студента, скорочуючи термін часу між оволодінням професійними цінностями та отриманням задоволення від успішного пред'явлення суспільству своїх можливостей та задумів у практичній діяльності. Ефективність психологічних технологій чітко окреслюється загальноприйнятими нормами і вимогами, які визначають успішність впровадження технологічного процесу з досягнення мети, а саме, відповідає п'яти основним оцінкам європейських стандартів результативності проекту за методикою «**SMART**» (від англ. *self-monitoring, analysis and reporting technology* – технологія самоконтролю, аналізу і звітності), зокрема: «**specific**» (конкретність) – технології спрямовані на досягнення конкретного результату – оформлення інтеграла професійної цінності майбутнього психолога; «**measurable**» (вимірюваність) – ключовим показником їх ефективності слугує рівень сформованості домінантних цінностей ПЦ майбутнього психолога, до яких належать аутоцінність «Я-психолог», профцінність «Я-тренер»,

«Я-консультант», «Я-соціальний психолог» тощо та афіляційність «Я-Інший, Інший-Я»; «**achievable**» (досяжність) – розгортання технології в часі та поетапність реалізації їх алгоритму забезпечує реалістичність і досяжність результату, яким виступає ІПЦ майбутнього психолога; «**relevant**» (актуальність) – успішність реалізації технологій і досягнення високого рівня сформованості ІПЦ знаходиться у зоні відповідальності як самого майбутнього психолога, так і викладачів, які супроводжують цей процес; «**time-bounded**» (конкретність у часі) – психологічні технології професійної підготовки, результатом яких виступає ІПЦ майбутнього психолога впроваджуються у п'ять етапів, які співвідносяться із періодом його навчання у ВНЗ. Водночас кожен етап професійного становлення майбутнього фахівця завершується досягненням конкретної мети, а також розширенням його аксіологічної самосвідомості.

Ключовим поняттям ціннісно-особистісної методології психотехнологій професійної підготовки майбутнього психолога є формування його домінантних цінностей інтеграла професійної цінності. Результатом реалізації психологічних технологій майбутнього психолога має стати оформлений інтеграл професійної цінності, який включає домінантні цінності особистісної, професійної та соціальної аксіосфер. Домінантними є ті цінності, котрі на певному проміжку часу стають смислотворчими одиницями аксіологічної свідомості особистості, регулюють і спрямовують її світосприйняття, вибудовують моделі її вчинків, поведінки, діяльності і життєтворчості в цілому. Такими домінантними цінностями мають стати «Я-психолог», відповідно до спеціалізації – «Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог» та «Я-Інший, Інший-Я».

Впровадження психологічних технологій підготовки майбутніх психологів здійснювалось на основі ціннісно-особистісного підходу та його наукових положень. Втіленню психологічних технологій розвитку ІПЦ майбутнього психолога відповідали такі соціально-психологічні умови професійної підготовки: *загально-теоретичні* – навчально-тематичні плани, комплекси

нормативних та варіативних програм, теоретичні фундаментальні дисципліни з психології, прикладні дисципліни та спецкурси за спеціалізацією; *психологічна практика* - пасивна, активна та супервізія; *самостійна діяльність студентів* - участь у конференціях, симпозіумах, семінарах, консультаціях, тренінгах, психологічних і волонтерських проектах, тижнях психології тощо.

Етапність проекту проілюстрована нами за допомогою діаграми Г.Ганта, яка побудована у відповідності до календарного плану реалізації технології та застосування конкретних психотехнік для розвитку інтеграла професійної цінності майбутніх психологів в процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі (див. рис. 4.1.1).

ЕТАПИ	1	2	3	4	5
5					Інтеграл професійної цінності
4				Аксіо-ідентичність	
3			Rc-Pc-Dc	Rc-Pc-Dc	
2		Rп-Рп-Дп вибір спеціалізації	Rп-Рп-Дп	Rп-Рп-Дп	
1	Ro-Po-Do	Ro-Po-Do	Ro-Po-Do	Ro-Po-Do	

Рис.4.1.1. Діаграма реалізації психологічної технології формування інтегралу професійної цінності майбутнього психолога в процесі фахової підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Умовні позначення: 1. Етап усвідомлення особистісних цінностей та ціннісних орієнтацій майбутнім психологом; 2. Етап усвідомлення нормативно заданих професійних цінностей та ціннісних орієнтацій майбутнім психологом; 3.Етап усвідомлення соціальних цінностей та ціннісних орієнтацій майбутнім психологом; 4. Етап синергії особистісних, професійних, соціальних цінностей та ціннісних орієнтацій майбутнім психологом; 5. Етап становлення домінантних цінностей у системі Я-концепції майбутнього психолога.

Специфіка реалізації психологічних технологій підготовки майбутнього психолога полягала в тому, що оволодіння професією розпочинається з вивчення студентом власної особистості, а цілеспрямований розвиток ціннісного розуміння, пізнання та дієвості вибудовує систему взаємодоповнюючих особистісних, професійних та соціальних модусів його

самореалізації, якими є самоствавлення, самоприйняття та самовизнання стосовно себе, професії та Іншого. Процес засвоєння майбутніми фахівцями змісту запропонованих нами психологічних технологій активізує ряд функцій: *спрямувальну*, котра надає йому можливість сконцентруватись на власній самосвідомості, зокрема, ціннісній; *пізнавальну*, – за допомогою якої посилюється процес становлення особистісних якостей, професійних здібностей, власного світогляду та соціальних й моральних якостей, котрі в процесі інтегрування структурують цінності професії майбутнього психолога; *розвивальну*, – на підставі якої трансформуються особистісні, професійні, соціальні якості у відповідні цінності; *мотиваційну*, – спрямовану на реалізацію потреби в ідентифікації реального та ідеального професійного Я-образу з доміантними цінностями; *формувальну*, – яка від початку до завершення професійної підготовки активує прямі й зворотні процеси взаємовпливу та ускладнення змісту конструктів аксіосфер ціннісної самосвідомості; *захоплювальну*, – що протягом всієї фахової підготовки актуалізує мотиви ціннісного ставлення до професії, прийняття себе, як фахівця та визнання професії як покликання.

Особливості розгортання алгоритму психологічних технологій полягають як у зовнішньому, так і внутрішньому управлінні. Зовнішнє пов'язане зі спрямувальним, підтримувальним, допомагаючим, мотивуючим, захоплюваним та ін. впливами з боку викладачів ВНЗ, внутрішнє – з самостійною, автономною діяльністю майбутніх фахівців, як відповідальних суб'єктів процесу набуття фаховості. Крім того специфіка психологічних технологій виявляється ще й в активізації у майбутніх психологів губристичної мотивації відносно усвідомлення й осмислення себе, професії та Іншого як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Виходячи з наших наукових положень, практична реалізація психологічних технологій підготовки майбутнього психолога включала систему управління трьома блоками: *предметно-практичним* (оволодіння психологічними дисциплінами та проходження всіх видів практики), *тренінго-*

консультативним (участь у консультативній та тренінговій діяльності, майстер-класах, фестивалях та ін.) та *самостійною роботою студентів* (долучення до наукових і проектних досліджень, участь у семінарах, конференціях, форумах тощо).

Однією із ключових переваг аксіологічно-орієнтованої технології підготовки є те, що майбутній фахівець навчається діяти у відповідності до ціннісної і смислової значущості того, чого потребує реальна дійсність. Набувши в процесі професійної підготовки особистісного досвіду у визначенні аксіологічної змістової сутності проблеми чи ситуації, психолог-початківець без особливих труднощів у відповідності до власних спроможностей і домінантних цінностей, прагне визначити й вирішити проблему, обрати прикінцеву мету діяльності та засоби впливу на Іншого в ході професійного міжособистісного контакту.

Процесуальну сторону технології складала теоретико-практичні умови навчального процесу і самостійна робота студента згідно з принципами ціннісно-особистісного підходу. Результативна сторона, окрім засвоєних теоретичних знань, визначалася рівнем усвідомлення особистісних, професійних та соціальних цінностей, сформованістю аксіоідентичності та оформленням інтегралу професійної цінності майбутнього психолога.

Дотримання принципів ціннісно-особистісного підходу в навчальному процесі дозволило встановити ціннісно-сміслові взаємозв'язки між теоретичними і практичними навчальними курсами. Наявність ціннісного смислу забарвлює в кардинально інші відтінки ставлення студента до складних теорій, активізуючи його пізнавальний інтерес і підвищуючи продуктивність засвоєння матеріалу. Довірливе співробітництво між суб'єктами технологій – викладачами та студентами стало ще одним джерелом ціннісного самовизначення останніх, їхньої аксіоідентичності, вмотивованості та активації побудови аксіологічних перспектив успішного професійного самоздійснення як кваліфікованих психологів.

Розроблені й впроваджені нами психотехніки розвитку ціннісного розуміння, пізнання та дієвості стосовно себе, професії та Іншого дозволили студенту безпосередньо усвідомити особистісну значущість, відчути специфіку професійної діяльності, ознайомитись із нормативно заданими професійними цінностями та вимогами суспільства до певного виду спеціалістів, підтвердити чи заперечити правильність свого особистісного вибору, утвердитись у необхідності подальшого професійного самовдосконалення тощо. На основі цього професійне навчання для особистості стає «життєтворчим проектом», у якому нові знання накладаються на минулий досвід, який, у свою чергу, підпадає під систему переоцінок, переосмислення, прийняття нових ціннісно-позиційних рішень тощо. За позитивної підтримки викладачів та у відповідності до індивідуально-особистісних спроможностей студент визначає аксіологічний контент процесу оволодіння знаннями. Усвідомлення цінності професії призводить до розуміння її як умови життєвого успіху, а суспільство розглядається як аксіологічна реальність особистісної й професійної самореалізації, де кожна особистість є його найвищою й неповторною цінністю.

Під час розробки навчальних програм та програм практики варто пам'ятати, що актуальність, доступність, науковість, значущість навчального матеріалу, дисципліни чи змісту практики залежить від стилю подачі інформації, наявного минулого досвіду виконавця та розставлених акцентів, на які студенту варто звернути увагу. Навчальна дисципліна завжди асоціюється з викладачем, який трансформує узагальнені позиції поколінь науковців, надаючи їм сучасного значення і суб'єктивності. Тому, окрім науково-методологічного змісту дисципліни, мети, завдань, умінь, навичок та компетенцій, необхідно визначати й ті ціннісні аспекти дисципліни, які активізуючи особистісну зацікавленість майбутнього психолога, стимулювали б його до самостійного пошуку аксіологічних смислів на ґрунті почутого й усвідомленого, породжували б потребу до формування ціннісного ставлення до власної особистості, професії, соціуму та значущого Іншого. Крім того, дисципліни мають визначати не лише значущі професійні компетенції, а й, так

звані, м'які компетенції, які, на нашу думку, і виступають тими ціннісними орієнтаціями, які розкривають потенційні спроможності майбутнього психолога і в перспективі, при зміні соціально-професійних умов, можуть бути трансформовані в домінантні цінності.

Здійснений аналіз навчальних планів освітньо-кваліфікаційних рівнів підготовки «бакалавр» та «магістр» за спеціальністю «психологія» та програмний зміст навчальних дисциплін дозволив нам виокремити предметно-практичний блок навчальних курсів, які в своїй основі мають ціннісно-сміслові аспекти життєдіяльності особистості і спроможні впродовж п'яти років професійної підготовки актуалізувати аксіологічний зміст особистісної, професійної та соціальної аксіосфер майбутнього психолога, сприяючи об'єктивації, синергії й трансформації особистісних, професійних і соціальних якостей у цінності.

У циклі гуманітарної та соціально-економічної підготовки загальне ознайомлення з аксіологічним простором особистості варто здійснювати за посередництва таких навчальних дисциплін як: етика, естетика, економічна психологія, правознавство та релігієзнавство. У циклі природничо-наукової підготовки об'єктивації й синергії особистісних цінностей сприяють антропологія та акмеологія. Продовження цього процесу здійснюється у нормативній частині циклу професійної та практичної підготовки в межах навчальних дисциплін таких як: загальна психологія з практикумом, психологія розвитку та вікова психологія, соціальна психологія, психогенетика, консультативна психологія, психологія мотивації, вступ до спеціальності.

Об'єктивація, синергія та трансформації професійних цінностей майбутнього психолога здійснюються у межах варіативної частини циклу професійної та практичної підготовки за посередництва дисциплін за спеціалізаціями. Для психолога-консультанта такими дисциплінами слугують: «Психологія життєвих криз», «Сімейне консультування», «Індивідуальне консультування», «Тренінг комунікативних здібностей». Нами були розроблені й впроваджені навчальні курси «Психотехніка розвитку професійної

ідентичності майбутнього психолога-консультанта» та «Психологія мотивації професійної діяльності психолога-консультанта». Для психолога-тренера, – командотворення, групові методи психологічної допомоги, організаційні основи тренінгової діяльності, особистість тренера, методологічні основи тренінгу. Також для психологів-тренерів нами запропоновано навчальний курс «Психотехніка розвитку професійної ідентичності психолога-тренера» та «Психологія мотивації професійної діяльності психолога-тренера».

Утвердження цінностей особистісної та соціальної аксіосфери варто здійснювати в процесі практично-семінарської роботи з практикумами із загальної та соціальної психології. До змісту практикумів були включені прийоми, методики, техніки, вирішення яких спрямовувало майбутнього психолога до осмислення самоствавлення, губристичної мотивації, провідних цінностей та ін. (особистісна аксіосфера), а також до усвідомлення особливостей у прийнятті Інших, значущості соціальних конструктивних контактів, ціннісно-орієнтаційних установок стосовно оточуючих та ін. (соціальна аксіосфера). На засадах ціннісно-особистісного підходу нами розроблено та впроваджено навчально-методичні посібники «Загальна психологія. Практикум» та «Соціальна психологія. Практикум». Психологічні вправи та завдання зазначених практикумів дозволили студенту активізувати ціннісну рефлексію та опанувати одночасно дві професійні позиції, – того, хто пізнає, і того, кого пізнають.

У процесі пасивної, активної та виробничої практики аксіопсихологічний контент реалізується в межах виконання завдань з вивчення специфіки розвитку системи цінностей особистості, порівняння ціннісно-сміслових установок особистості, простеження динаміки змін в ієрархії системи цінностей та ціннісних орієнтацій, виявлення аксіологічного нормативного базису професійної діяльності, з'ясування аксіологічних пріоритетів практикуючих психологів та динаміки домінантних цінностей суспільства тощо.

Програма супервізорської практики забезпечувала майбутнім психологам можливість до саморегулювання та встановлення ціннісно-сміслових логічних

зв'язків між власними особистісними, професійними та соціальними домінантними цінностями інтеграла професійної цінності, а саме, тими ціннісними пріоритетами, на основі яких в подальшому буде побудована їх практична професійна діяльність, а також визначення аксіологічного простору свого перспективного особистісного зростання та професійного самовдосконалення.

Ключовим завданням тренінгово-консультативного блоку технології є створення умов для особистісного, професійного та соціального самовизначення студентів, інтеграції та синергії їх когнітивних, комунікативних, мотиваційно-поведінкових знань, переоцінки минулого досвіду, об'єктивації потенційних можливостей і здібностей та їх практичного співвіднесення з вимогами професії, обрання спеціалізації на основі власних можливостей і практичного досвіду. Якщо на перших трьох етапах професійної підготовки такі інноваційні форми професійної підготовки можуть виконувати організаційну, орієнтувальну, спрямовувальну, підтримувальну функції, то на четвертому і п'ятому етапах вони виконують контрольну-оцінну функцію стосовно знань і сформованих компетенцій та підтримувальну й спрямовувально-стверджувальну – стосовно тих трансформацій, які відбуваються (на рівні ціннісної самосвідомості) в процесі ціннісної ідентифікації та саморегуляції на етапі утвердження аксіоідентичності та домінантних цінностей інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.

Тренінги та індивідуальне консультування виступають однією із інноваційних форм процесу сучасної професійної підготовки. В ході психологічного тренінгу студент-психолог мав можливість самостійно дозувати кількість інформації, яку спроможний осягнути, усвідомити індивідуальні відмінності й трансформаційні зміни, які відбуваються у сприйнятті себе й оточуючої дійсності, навчитися керувати і контролювати свій особистісний розвиток, ставити мету й знаходити мотивацію в її досягненні, вирішувати проблеми минулого та приймати рішення стосовно власного майбутнього тощо. Відчути на безпосередньому досвіді відмінності спеціалізацій «Психологічне

консультування» та «Психологія тренінгової діяльності» й визначитись у їх відповідності власним здібностям.

Відвідуючи індивідуальні психологічні консультації, студент-психолог отримував підтримку й супровід у складних життєвих чи адаптаційних ситуаціях, мав можливість додатково відпрацювати систему особистісних цінностей, які потребують уточнення чи утвердження, зорієнтуватись у тому, наскільки спеціалізація «психолог-консультант» відповідає уявленням про професійне майбутнє та переконатись у її дієвості при вирішенні психологічних проблем. Безпосередня участь в психологічному консультуванні в рольовій позиції клієнта сприяла формуванню чітких уявлень про відповідність власних здібностей вимогам цієї спеціалізації.

Стосовно підтримки майбутнього психолога в процесі вибору професійної спеціалізації нами впроваджено професійно-орієнтаційне тестування, за допомогою якого визначаються схильності студента до однієї зі спеціалізацій (психолога-тренера, психолога-консультанта, соціального психолога). З пропедевтичною метою опитування здійснювалося на початку технології «Осмислення професійних цінностей та здійснення особистісного вибору спеціалізації майбутнім психологом». Результати виявлених схильностей повідомлялися студентам і узгоджувалися з їхніми уподобаннями. При наявності розбіжностей між результатами тестування і особистісними виборами студенту пропонувалися додаткові індивідуальні консультації чи тренінги з метою розвитку необхідних здібностей й уточнення вибору спеціалізації.

Самостійна робота студентів передбачала не лише ознайомлення з науковою класичною та сучасною психологічною літературою, а й активне входження у професійне ментальне середовище через безпосередню участь у Всеукраїнських та Міжнародних наукових конференціях, ворк-шопах, європейських науково-дослідних форумах тощо. В процесі реалізації поетапних психотехнологій підготовки майбутніх психологів, з метою активізації самостійної роботи студентів, нами були впроваджені ряд освітньо-

розвивальних заходів, зокрема: «Тиждень психології», майстер-класи провідних науковців-практиків різних психологічних напрямів, фестивалі психологічного консультування та психотерапії, конкурсні роботи серед студентів, проблемних груп, студентські наукові конференції, запроваджено інтернет-спілкування на сторінках сайту психологічної школи «Розвиток моральної та ціннісної самосвідомості особистості» тощо.

Детальніше про вище зазначені та інші види інноваційної роботи з майбутніми психологами в процесі їх професійної підготовки буде описано в наступному підрозділі 4.2.

4.2. Технології формування інтеграла професійної цінності майбутнього психолога в процесі підготовки у вищому навчальному закладі

Основною метою формувального експерименту була перевірка концептуальних положень щодо ефективності психологічних технологій фахової підготовки майбутніх психологів у вищих навчальних закладах. У процесі їх впровадження були вирішені наступні завдання: проаналізовано навчальні плани ОКР підготовки «бакалавр», «магістр» за спеціальністю «Психологія» та виокремлено й використано ті психологічні дисципліни, які в своїй основі мали ціннісно-сміслові аспекти життєтворчості особистості; розроблено нові навчально-тематичні плани підготовки майбутніх психологів за спеціальністю «Психологія» спеціалізацією «Психологія консультування»; підготовлено та втілено нові нормативні й варіативні навчальні програми з дисциплін та спецкурсів; розроблено та проведено у відповідності з концептуальною парадигмою тренінги, спецсемінари, систему індивідуальних консультацій, науково-практичні конференції, круглі столи, фестивалі, тижні психології для студентської молоді тощо. Розгортання у навчально-виховному процесі психотехнологій професійної підготовки майбутніх психологів

здійснювалось наскрізно, з першого по п'ятий (шостий) навчальні курси, а також, з консолідацією уваги на процесі оволодіння спеціалізацією «Психологія консультування» на третіх-четвертих курсах бакалаврату та в магістратурі. Упродовж усього періоду навчання у ВНЗ було реалізовано п'ять технологій.

Психологічну технологію «*Осмилення особистісних цінностей майбутнім психологом*» на першому етапі визначав алгоритм об'єктивації майбутнім спеціалістом особистісних якостей та їх трансформацію в особистісні цінності, що актуалізувало у нього особистісні модули самореалізації – самоствавлення, самоприйняття і самовизнання. *Предметно-практичний блок* технології був пов'язаний із засвоєнням *дисциплін нормативного циклу*: «Загальна психологія з практикумом», «Сучасні теорії особистості», «Історія психології», «Вступ до спеціальності». За змістом практикуму вивчались особистісні цінності, які були проаналізовані у підрозділах «Особистість», «Характер», «Емоційно-вольові процеси», «Здібності». В «Історії психології» ставився акцент на феноменологічній, гуманістичній, екзистенціальній, соціокультурній, логотерапевтичних та ін. теоріях, в яких цінності розглядаються як внутрішня система координат особистості. З метою активізації у майбутніх спеціалістів механізму особистісної рефлексії та ознайомлення з ціннісно-особистісними уподобаннями людини, до програми пасивної практики [293] було включено завдання з вивчення її особистісних якостей, розвитку самоінтересу, самоповаги та особистісних цінностей. Поглиблене вивчення цінностей підсилювала дисципліна «Вступ до спеціальності», в межах якої розглядались теми «Особистість як цінність», «Професія як цінність» та «Цінність професійного допомогаючого типу». На цьому етапі впродовж навчального року реалізовувались *тренінги* «Самопізнання та саморозвиток», «Особистість в її ціннісному вимірі», «Моя аксіосфера». Ключовими завданнями останнього були розвиток розуміння і пізнання особистісних якостей та дієве утвердження особистісних цінностей майбутнього фахівця. Поряд з цим, першокурсники відвідували організовані викладачами кафедри індивідуальні *психологічні*

консультації з метою вирішення окремих складних для себе питань, пов'язаних з особистісними проблемами, кризовими ситуаціями, внутрішньо-особистісними конфліктами та ін. *Самостійна робота* реалізовувалась дієвим включенням першокурсників у студентські наукові товариства, конференції, круглі столи, загальною проблематикою яких була «Особистість як цінність в глобалізованому суспільстві». Заняття у проблемних групах включали тему «Аксіологічні орієнтири майбутнього психолога». З метою поглибленого ознайомлення з особливостями розвитку ціннісної сфери людини на семінарсько-практичних заняттях студентами проводились обговорення доповідей та виступів за тематикою «Цінності як детермінанти моєї життєтворчості» тощо.

Психологічну технологію *«Осмислення професійних цінностей та здійснення особистісного вибору спеціалізації майбутнім психологом»* на другому етапі визначав алгоритм об'єктивації майбутнім спеціалістом професійних якостей, їх трансформацію в особистісні цінності та проектування професійного Я-образу, що актуалізувало у нього професійні модуси самореалізації – самоствавлення, самоприйняття і самовизнання себе як майбутнього психолога. *Предметно-практичний блок* пов'язаний із засвоєнням студентами ряду навчальних дисциплін, робочі програми яких включали теми аксіологічно орієнтованого змісту. Так, дисципліна «Психологія розвитку та вікова психологія» включала теми «Становлення ціннісної самосвідомості особистості в онтогенезі», «Моральний розвиток особистості на різних вікових етапах»; «Соціальна психологія» – «Соціальні норми та цінності як регулятори поведінки особистості», «Емоційно-ціннісне ставлення до Іншого»; «Акмеологія» – «Акме як вершина особистісного розвитку»; «Етнопсихологія» – «Традиції народного виховання»; «Психологія релігії» – «Віра як екзистенційна цінність». З метою активізації у майбутніх спеціалістів механізму ціннісно-професійної рефлексії й інтеріоризації цінностей в процесі практики у соціально-психологічних центрах важливими завданнями були спостереження та їхня безпосередня участь в *індивідуальних консультаціях і тренінгах*,

здійснення ними аналізу й порівняння особливостей їх проведення, а також співставлення власних можливостей з відповідними професійними якостями фахівця щодо проаналізованих видів психологічної діяльності. На цьому етапі був реалізований *тренінг* «Моя професія», мета якого полягала в розвитку розуміння ціннісних орієнтирів професії, пізнання професійних якостей, утвердження професійних цінностей та становлення професійного Я-образу майбутнього фахівця. У межах *самостійної роботи* другокурсники продовжували відвідувати студентські наукові товариства, проблемні групи, конференції, тижні психології, загальною метою яких було визначення ціннісного змісту професійної діяльності психолога. З метою поглибленого вивчення професійних цінностей та специфіки професійного ментального середовища впродовж навчального року на семінарські заняття студенти готували та презентували матеріали повідомлень, рефератів та есе за проблематикою «Значущість професійної діяльності психолога для суспільства», «Що для мене означає бути психологом» та ін.

Відзначимо, що реалізація психологічної технології третього етапу підготовки майбутніх психологів відбувалася у відповідності до обраної ними спеціалізації – «Психологія консультування», «Соціальна психологія та психотерапія», «Психологічна реабілітація», «Політична психологія». Наше емпіричне дослідження стосувалося лише спеціалізації «Психологія консультування», однак, студенти інших спеціалізацій долучались до програми формувального експерименту в процесі відвідування спільних лекційних курсів.

Психологічну технологію «*Осмислення соціальних цінностей майбутнім психологом*» на третьому етапі визначав алгоритм об'єктивації майбутнім спеціалістом соціальних якостей та їх трансформацію в соціальні цінності, що актуалізувало у нього соціальні модули самореалізації – самоставлення, самоприйняття і самовизнання Іншого як безумовної цінності. *Предметно-практичний* блок пов'язаний із засвоєнням студентами таких дисциплін: «Основи профорієнтації та психологія здібностей», «Основи психоаналізу та

практична психологія особистості», «Психологія масової свідомості та ментальності», до робочих програм яких були включені відповідні ним теми: «Професія як умова соціальної самореалізації», «Губристична мотивація особистості в соціумі», «Ментальність сучасного глобалізованого суспільства». З метою активізації механізму ціннісно-соціальної рефлексії та інтеріоризації соціальних цінностей в процесі виробничої психоконсультативної практики майбутні психологи досліджували здатність особистості до прийняття Іншого, розвиток доброзичливості, емпатії, схильності до альтруїстичної поведінки тощо. На цьому етапі були реалізовані *тренінги* «Особистісного зростання та самопізнання», «Розвиток комунікативних здібностей», «Я та Інший». Останній був провідним, змістом якого студенти оволодівали на підставі трьох взаємопов'язаних модулів, спрямованих на розвиток розуміння соціальних орієнтирів, пізнання соціальних якостей Іншого та дієве утвердження соціальних цінностей майбутнього психолога. *Самостійна діяльність* третьокурсників у студентських наукових товариствах, конференціях з проблематики «Система цінностей та професійне покликання людини», «Ціннісні виміри сучасної української молоді», круглих столах «Свобода бути собою у стосунках з Іншим», проблемних групах та ін., розширилась ініційованими ними спецсеминарами з проблеми перебігу посттравматичних стресів та дискурсами на основі узагальнення досвіду їхньої волонтерської роботи в соціально-реабілітаційних центрах для тимчасово переселених з інших регіонів осіб.

Психологічну технологію «*Розвитку аксіоідентичності майбутнього психолога*» на четвертому етапі визначав алгоритм самоототожнення майбутнього спеціаліста, що утверджує в його ціннісній самосвідомості особистісну ідентичність «Я-психолог», професійну – «Я-консультант» та соціальну – «Я-Інший, Інший-Я». *Предметно-практичний* блок був пов'язаний із засвоєнням студентами ряду навчальних дисциплін. Так, дисципліна «Консультативна психологія» включала тему «Консультування в контексті особистісно орієнованого підходу»; «Психологія життєвих криз» – «Життєва

криза як імпульс до самоцінної траєкторії особистісного зростання людини»; «Психотехніка розвитку професійної ідентичності психолога» – «Особистісно-професійна ідентичність»; «Психотехнологія взаєморо-зуміння» – «Конструктивний діалог як ціннісне ставлення партнерів один до одного». З метою активізації механізму ціннісної ідентифікації в процесі виробничої психокорекційної практики [293] були вирішені завдання самоідентифікації майбутніх психологів як фахівців в ході організації та проведення ними індивідуальних консультувань з використанням корекційних технік та прийомів, а також їх соціальної ідентифікації з Іншими в процесі як безпосередньої участі, так і самостійного проведення тренінгів. На цьому етапі також був реалізований *тренінг* «Розвиток аксіоідентичності майбутнього психолога», опанування змісту якого сприяло самоототожненню зі спеціальністю (Я-психолог), спеціалізацією («Я-консультант») та ідентифікації з Іншим («Я - Інший, Інший - Я»). *Самостійна робота* майбутніх спеціалістів була спрямована на участь в конференціях, майстер-класах, проблемних групах, підготовку курсових проектів та публікацію наукових статей, а також на самостійну організацію та проведення психологічних фестивалів «Фенікс Фест» (2014–2015р.р.), театральних психологічних постанов, кінолекторіїв (фільми «Самсара», «Дім») тощо.

Психологічну технологію «*Самореалізація домінантних цінностей інтеграла професійної цінності*» на п'ятому етапі визначав алгоритм синергії особистісних, професійних, соціальних цінностей та утвердження домінантних цінностей інтеграла професійної цінності майбутнього психолога. В *предметно-практичному* блоці використовувались такі дисципліни як: «Психологія професійної кар'єри», «Інноваційні психотехнології у ВНЗ», «Психологія мотивації», «Актуальні проблеми консультативної психології», «Психологія свободи», «Аксіологічні проблеми у психології». Супідрядно з програмами науково-дослідницької та науково-педагогічної практик [293] нами розроблена та впроваджена повнофункціональна супервізорська практика, в ході якої магістр-психолог упродовж 2–3 сесій спостерігав за роботою

психолога-консультанта, після чого самостійно здійснював індивідуальне психологічне консультування за підтримки психолога-практика і подальшого детального аналізу консультативної взаємодії з клієнтом.

Результати впровадження психологічної технології підготовки майбутнього психолога та формування його інтеграла професійної цінності на прикладі студентів спеціалізації «Психологічне консультування» подано в підрозділі 4.3.

4.3. Динаміка показників інтеграла професійної цінності та механізмів його розвитку в майбутніх психологів-консультантів

Результати впровадження психологічних технологій підготовки майбутнього психолога були перевірені на основі «методу поперечних зрізів» в процесі повторного тестування з метою вивчення рівнів сформованості інтеграла професійної цінності, динаміки інтегрованості його компонентів (в особистісній, професійній, соціальній аксіосферах) та розвитку механізмів ціннісної рефлексії та ціннісної самосвідомості психологів-консультантів.

Вивчення динаміки становлення інтеграла професійної цінності майбутнього психолога здійснювалось на базі Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій НПУ імені М.П.Драгоманова. У формувальному експерименті, який проводився протягом чотирьох років (2012–2015) взяли участь студенти від I по V курс в загальній кількості 171 особа. До експериментальної групи увійшло 83 особи, з них на I курсі – 18, II – 17, III–15, IV– 17, V–16 досліджуваних. До контрольної – 88 осіб, з них на I курсі – 18, II – 17, III – 18, IV– 19, V–16 респондентів.

У табл.4.3.1 подані порівняльні результати діагностики розвитку ІПЦ майбутніх психологів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту.

Таблиця 4.3.1

Кількісні показники розвитку інтеграла професійної цінності досліджуваних експериментальної групи до і після формувального експерименту

n=83

Курс показники	Кількісні дані формування ІІЦ майбутніх психологів (ЕГ)					
	Низький (%)		Середній (%)		Високий (%)	
	ЕГ до	ЕГ після	ЕГ до	ЕГ після	ЕГ до	ЕГ після
I (n=18)	28,33	20,08	61,62	44,36	10,05	35,56
II (n=17)	26,67	19,34	59,58	41,84	13,75	38,82
III (n=15)	38,13	10,62	41,32	36,05	20,55	53,33
IV (n=17)	29,41	10,59	48,84	27,16	21,75	62,35
V (n=16)	17,23	-	59,37	12,50	23,40	87,50

Як свідчать результати формувального експерименту на I курсі простежується зниження на 8,25% низького рівня розвитку ІІЦ, що свідчить про зменшення кількості студентів, яким властива низька вмотивованість до навчання, фрагментарна особистісна цілісність, демонстративність поведінки, суперечливість ціннісних переконань та ін. Зниження на 17,26% середнього рівня розвитку ІІЦ вказує на зменшення респондентів з нестійкою системою цінностей, частковим розумінням власних потреб, змінюваністю переконань та ін. Водночас простежується зростання на 26,51% досліджуваних з високим рівнем розвитку ІІЦ, які схильні до самопізнання й самоаналізу, виявляють самоінтерес та аутосимпатію, сприймають себе як майбутнього психолога тощо. Таким чином, по завершенню технології першого етапу в 35,56% першокурсників оформилась особистісна цінність як складова ІІЦ їх ціннісної самосвідомості.

На II курсі простежується зниження на 7,33% низького рівня розвитку ІІЦ, що свідчить про зменшення кількості респондентів з нестабільними професійними інтересами, низьким самоконтролем, невпевненістю в правильності особистісного вибору спеціалізації та ін. Зниження на 17,74% середнього рівня розвитку ІІЦ вказує на зменшення студентів, яким притаманна пасивність у рефлексивності професійних цінностей та розвитку

фахових здібностей, слабка конвергентність реального та ідеального професійних Я-образів тощо. Зростання на 25,07% високого рівня розвитку ІПЦ вказує на збільшення студентів, які усвідомлюють цінність професії, осмислено приймають себе як майбутнього психолога, орієнтовані на професію як діяльність допомагаючого типу тощо. Отже, по завершенню технології другого етапу в 38,82% досліджуваних оформилась професійна цінність як складова ІПЦ їх ціннісної самосвідомості.

На III курсі зниження на 27,51% низького рівня розвитку ІПЦ вказує на зменшення досліджуваних, яким притаманна слабка рефлексивність соціальних цінностей, імпульсивність у прийнятті рішень стосовно Іншого, егоцентричність, конфліктність, підвищена критичність стосовно Іншого та ін. Зниження на 5,27% середнього рівня вказує на зменшення респондентів схильних до конформних та інконгруентних міжособистісних взаємин, з нестійкою усвідомленістю цінності Іншого та ін. Зростання на 32,78% високого рівня ІПЦ вказує на збільшення досліджуваних, які рівноцінно орієнтовані як на інтереси власної особистості, так і на Іншого, мають потребу зрозуміти і прийняти Іншого, терпимі, толерантні й альтруїстичні у міжособистісних взаєминах тощо. Таким чином, по завершенню технології третього етапу в 53,33% майбутніх психологів оформилась соціальна цінність як складова ІПЦ їх ціннісної самосвідомості.

На IV курсі зниження на 18,82% низького рівня розвитку ІПЦ свідчить про зменшення студентів, які ціннісно неорієнтовані на своє професійне майбутнє і не ототожнюють себе як психолога. Зниження на 21,68% середнього рівня ІПЦ свідчить про зменшення респондентів, які переживають кризу як особистісного, так і професійного ціннісного вибору. Зростання на 40,60% високого рівня ІПЦ свідчить про збільшення майбутніх психологів, у яких підвищився потенціал ідентичності себе як психолога на особистісному, як консультанта – на професійному та рівноцінного Іншому – на соціальному рівнях ціннісної самосвідомості. Загалом, по завершенню технології четвертого етапу високий рівень розвитку аксіоідентичності виявили 62,35% досліджуваних, що вказує на

осмисленість ними особистісних й усвідомлене прийняття професійних цінностей, переконаність у правильності професійного вибору та в необхідності допомагати Іншому в процесі вирішення його психологічних проблем.

На V курсі досліджуваних з низьким рівнем розвитку ІПЦ нами не було виявлено. Це вказує на те, що у 17,23% респондентів в процесі ціннісно-орієнтованої професійної підготовки, властиві для них особистісні, професійні та соціальні ціннісні орієнтації, набувши більш-менш стабільної визначеності, утвердились як цінності, знижуючи рівень негативних переживань стосовно майбутньої професійної діяльності та підвищуючи рівень її осмисленого пізнання й дієвості в процесі оволодіння професійними компетенціями. Зниження на 46,87% середнього рівня ІПЦ вказує на зменшення респондентів, яким притаманне відносно стабільне самоствавлення, самоприйняття та самовизнання домінантних цінностей особистісної – «Я-психолог», професійної – «Я-консультант» та соціальної «Я-Інший, Інший-Я» сфер аксіосвідомості. Зростання на 64,10% респондентів з високим рівнем ІПЦ свідчить про збільшення майбутніх психологів, яким властива взаємодоповненість ціннісного самоствавлення, прийняття й визнання себе, професії та Іншого, що слугує основою утвердження в їх аксіосвідомості домінантних цінностей «Я-психолог» – як аутоцінності, «Я-консультант» – як профцінності, «Я-Інший, Інший-Я» - як афіліяційності. Отже, по завершенню впровадження психотехнології на п'ятому етапі 87,50% майбутніх психологів виявили високий рівень розвитку інтеграла професійної цінності, що вказує на усвідомленість ними особистісної цінності як психолога, професійної цінності як консультанта та спроможність до прийняття значущості Іншого.

У контрольних групах подібних змін не зафіксовано (Д.4).

Переходимо до аналізу динаміки розвитку механізмів формування інтеграла професійної цінності майбутнього психолога провідними з яких є ціннісно-особистісна рефлексія, ціннісно-професійна рефлексія, ціннісно-соціальна рефлексія та ціннісна саморегуляція.

Таблиця 4.3.2

**Кількісні показники розвитку механізму
ціннісної рефлексії майбутніх психологів**

n=83

Курс показники	Динаміка розвитку механізму ціннісної рефлексії майбутніх психологів								
	Низький (%)			Середній (%)			Високий (%)		
	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця
I (n=18)	-	-	-	74,89	41,72	33,17	25,11	57,28	32,17
II (n=17)	14,58	15,78	1,20	48,96	25,89	23,07	36,46	58,33	21,87
III (n=15)	16,76	17,32	0,56	30,56	51,23	20,67	13,89	31,45	17,56
IV (n=17)	6,89	12,18	5,29	79,31	42,20	37,11	13,79	45,62	31,83
V (n=16)	-	-	-	78,13	36,54	31,59	21,88	63,46	41,58

Як свідчать дані табл. 4.3.2. за результатами впровадження психологічних технологій підготовки майбутніх психологів від I до V курсів відстежується тенденція до зростання показників високого рівня розвитку механізму ціннісної рефлексії. Втім на II, III і IV курсах також наявна незначна тенденція до зростання і в показниках низького рівня розвитку механізму. Простежену тенденцію в показниках низького рівня ми розуміємо як активізацію у майбутніх психологів внутрішніх переживань, які спонукають особистість до перегляду існуючих потреб, переконань і життєвих смислів. Саме той факт, що показники низького рівня розвитку механізму підвищуються починаючи з другого курсу вказує на активізацію на I курсі механізму ціннісно-особистісної рефлексії, в результаті якої переосмислення особистісних цінностей спонукало майбутніх психологів до перегляду власних професійних стратегій та міжособистісних взаємодій. Зростання на IV курсів майже на половину (5,29%) низького рівня розвитку механізму вказує на поглиблення в цих респондентів внутрішньоособистісного конфлікту, посилення прагнення до змін, при відсутності професійного та соціального самоототожнення себе як майбутнього психолога.

Динаміка змінюваності показників середнього рівня розвитку механізму ціннісної рефлексії майбутніх психологів (I – 45,72%, II – 25,89%, III – 51,23%, IV – 42,20%, V – 36,54%) засвідчує глибинне переструктурування особистісних

і когнітивних властивостей досліджуваних в їх аксіологічних сферах ціннісної самосвідомості. Так зниження середнього рівня розвитку механізму на I і II курсах (33,17% та 23,07% відповідно) вказує на збільшення кількості респондентів, які осмислили особистісні цінності, стали більш відкритими у особистісному й професійному розвитку. Зростання на III курсі на 20,67% середнього рівня розвитку механізму свідчить про ускладненість особистісно-професійного рефлексивного симптомокомплексу соціальними цінностями, що стимулювало майбутніх психологів до переосмислення та синергії особистісних і соціальних цінностей.

Зниження середнього рівня розвитку механізму на IV і V курсах на 37,11% і 31,59% відповідно вказує на збільшення кількості респондентів, яким вдалось переосмислити проблемно-конфліктні ситуації і власну роль в них вже з позиції майбутнього фахового психолога, синергезувати особистісні, професійні й соціальні цінності та реорганізувати власну поведінку на основі врахування особистісного досвіду.

У показниках високого рівня розвитку механізму ціннісної рефлексії простежується тенденція до зростання від I до V курсів, зокрема, на I – 57,28%, II – 58,33%, III – 31,45%, IV – 45,62%, V – 63,46%. Зростання високого рівня розвитку механізму на I і II курсах на 32,17% і 21,87% відповідно свідчить про те, що за результатами впровадження психологічних технологій першого і другого етапів фахової підготовки майбутнім психологам вдалось актуалізувати особистісні цінності, виокремити домінантні смислові структури власного професійного Я-образу. Незначне зростання (на 17,56%) високого рівня розвитку механізму на III курсі вказує наявність складного внутрішнього переструктурування аксіосфер, яке викликане потребою осмислення нових соціальних ціннісних смислів. Зростання високого рівня розвитку механізму на IV і V курсах на 31,83% і 41,58% відповідно вказує на спроможність більшості респондентів викристалізувати для себе домінантні цінності та на метарівні ціннісної самосвідомості набути відносної інтеграційної цілісності.

Детальний аналіз динаміки розвитку механізмів ціннісно-особистісної рефлексії, ціннісно-професійної рефлексії та ціннісно-соціальної рефлексії подано у табл. 4.3.3, табл.4.3.4., табл. 4.3.5.

Таблиця 4.3.3

**Кількісні показники розвитку ціннісно-особистісної рефлексії
майбутніх психологів**

n=83

Курс показники	Динаміка ціннісно-особистісної рефлексії майбутніх психологів								
	Низький (%)			Середній (%)			Високий (%)		
	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця
I (n=18)	-	-	-	53,33	23,18	30,15	46,66	76,82	30,16
II (n=17)	-	-	-	52,08	48,43	3,65	47,92	58,37	10,45
III (n=15)	-	-	-	69,69	59,12	10,57	30,31	40,88	10,57
IV (n=17)	-	-	-	68,96	44,74	24,22	31,03	55,26	24,23
V (n=16)	-	-	-	59,38	38,97	20,41	40,63	61,03	20,40

За результатами впровадження психологічних технологій підготовки майбутніх психологів показників низького рівня розвитку механізму ціннісно-особистісної рефлексії нами не було виявлено взагалі.

Показники середнього рівня розвитку механізму ціннісно-особистісної рефлексії виявили синусоподібну динаміку, – зростання від I до III курсу та зниження від III до V курсу, зокрема, на I – 23,18%, II – 48,43%, III – 59,12%, IV – 44,74%, V – 38,97%. Так, зменшення на I курсі на 30,15% показників середнього рівень розвитку механізму засвідчує, що за допомогою алгоритму психотехнології «Осмислення особистісних цінностей майбутнім психологом» нам вдалося у третини першокурсників активізувати механізм, актуалізувати в них особистісні ціннісні смисли та посилити процес самоприйняття й адаптації до майбутньої професії. Незначне зниження середнього рівня розвитку механізму на II курсі (на 3,65%) вказує на активізацію процесу узгодження особистісних і професійних цінностей, де у майже половини респондентів увага зосереджується на професійних цінностях. Зростання на 10,57% показників розвитку механізму на III курсі свідчить про переоцінку особистісних позицій у зв'язку з заглибленням у специфіку міжособистісних взаємин та соціальних

цінностей, що стимулює майбутніх психологів до перегляду значущості виконуваних соціальних ролей і власного місця в соціумі.

Показники високого рівня розвитку механізму ціннісно-особистісної рефлексії засвідчили незначне зниження від I до V курсу, а саме, на I – 76,82%, II – 58,37%, III – 40,88%, IV – 55,26%, V – 61,03%. Це свідчить про те, що для більше половини майбутніх психологів особистісні цінності стали смислотворчими особистісними утвореннями і джерелами подальшого розвитку. До V курсу цим респондентам вдалось визначитись у внутрішніх орієнтирах стосовно власного «Я» та окреслити межі подібного / відмінного у взаєминах «Я» та «Інший».

Таблиця 4.3.4

Кількісні показники вивчення розвитку механізму ціннісно-професійної рефлексії майбутніх психологів

n=83

Курс показники	Динаміка ціннісно-професійної рефлексії майбутніх психологів								
	Низький (%)			Середній (%)			Високий (%)		
	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця
I (n=18)	-	-	-	33,38	39,74	6,36	66,62	60,26	6,36
II (n=17)	7,29	5,38	1,91	44,79	20,56	24,23	47,92	74,06	26,14
III (n=15)	4,78	6,39	1,61	47,42	33,87	13,55	47,80	59,74	11,94
IV (n=17)	3,45	4,15	0,70	55,17	34,56	20,61	41,38	61,29	19,09
V (n=16)	3,13	7,35	4,22	56,25	32,58	23,67	41,63	60,07	18,44

Динаміка механізму ціннісно-професійної рефлексії засвідчила стійку тенденцію до зростання від I до V курсу. Так, за результатами впровадження технології «Осмислення професійних цінностей та здійснення особистісного вибору майбутнім психологом» низький рівень розвитку механізму виявлено на II курсі – 5,38%, III – 6,39%, IV – 4,15% V – 7,35%. Якщо на II курсі в процесі розгортання технології показники низького рівня дещо знизились (на 1,91%), то на III, IV і V курсах простежується незначне зростання, яке відбувається через посилення попереднього механізму, що стимулює респондентів до переосмислення професійного вибору. Показники V курсу вказують на наявність респондентів, яким не вдалось адаптуватись до професійного

середовища, а професійні цінності залишились для них відстороненими, неінтеріоризованими.

Тенденція до зниження від I до V курсу простежується у показниках середнього рівня розвитку механізму ціннісно-професійної рефлексії, зокрема на I курсі – 39,74%, II – 20,56%, III – 33,87%, IV – 34,56%, V – 32,58%. Втім на I курсі показники дещо зростають (на 6,36%), що вказує на усвідомлення майбутнім психологом необхідності змінити наявні форми поведінки, але нові ще не відпрацьовані. Суттєве зниження на 24,23% середнього рівня розвитку механізму на II курсі підтверджує ефективність алгоритму технології, за допомогою якого нам вдалось активізувати процес осмислення професійних цінностей майбутнім психологом та проаналізувати власні професійні якості. Зниження середнього рівня на III, IV та V курсах на 13,55%, 20,61% та 23,67% відповідно, засвідчує позитивні тенденції у вирішенні майбутніми психологами протиріч в процесі осмислення та інтеріоризації професійних цінностей, а отже, й посилення потенційних спроможностей та вмотивованості до майбутньої професійної діяльності.

У показниках високого рівня розвитку механізму ціннісно-професійної рефлексії простежується зростання (на 26,14%) на другому курсі та незначне зниження від III до V курсу. Що свідчить про те, що майбутні психологи виявили та себе професійні смисли та утвердили як значущі професійні цінності, синергезуючи їх з особистісними і соціальними.

Таблиця 4.3.5.

Кількісні показники розвитку механізму ціннісно-соціальної рефлексії майбутніх психологів

n=83

Курс показники	Динаміка ціннісно-соціальної рефлексії майбутніх психологів								
	Низький (%)			Середній (%)			Високий (%)		
	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця
I (n=18)	-	-	-	89,85	76,39	13,46	10,15	23,61	13,46
II (n=17)	3,13	-	-	91,66	67,41	24,25	5,21	32,59	27,38
III (n=15)	-	-	-	97,22	71,84	25,38	2,78	28,16	25,38
IV (n=17)	6,89	4,36	2,53	89,22	79,81	9,41	3,45	15,83	12,38
V (n=16)	-	-	-	89,66	70,86	18,80	9,38	29,14	19,76

Дещо інша, у порівнянні з вище означеними механізмами, простежується динаміка у розвитку механізму ціннісно-соціальної рефлексії. Більшість майбутніх психологів виявили середній рівень його розвитку. Так, по завершенню алгоритму психотехнології «Осмислення соціальних цінностей майбутнім психологом» низький рівень розвитку механізму був виявлений лише на IV курсі. Варто зауважити про те, що нами відмічена спільна для механізмів ціннісно-особистісної, ціннісно-професійної та ціннісно-соціальної рефлексії тенденція у їх розвитку. Після посилення їх активізації в процесі розгортання алгоритму спеціально орієнтованої психотехнології, рівень їхнього розвитку підвищується на наступному етапі професійної підготовки. Вважаємо, що це пов'язано з ефектом переосмислення й утвердження особистісних, професійних і соціальних цінностей на метарівні ціннісної самосвідомості майбутнього психолога, що і посилює, у окремих випадках, їх сумніви з приводу майбутніх професійних дій.

Показники середнього рівня розвитку механізму ціннісно-соціальної рефлексії засвідчили незначне зниження від I до V курсу, зокрема на I – 76,39%, II – 67,41%, III – 71,84%, IV – 79,81%, V – 70,86%. Таким чином процес аналізу соціальних цінностей та Іншого для більшості респондентів супроводжується певними труднощами в сенсі прийняття Іншого як безумовної цінності.

Показники високого рівня розвитку механізму ціннісно-соціальної рефлексії нами виявлено на I курсі у 23,61%, II – 32,59%, III – 28,16%, IV – 15,83%, V – 29,14%. Як засвідчують отримані дані суттєве зростання на 27,38% відбувається на II курсі. Таким чином, алгоритм психотехнології «Осмислення професійних цінностей та здійснення особистісного вибору майбутнім психологом» одночасно з утвердження професійних цінностей актуалізує у респондентів потребу узгодження власного ставлення та соціальної ролі відносно Іншого. Зростання на 25,38% високого рівня розвитку механізму на III курсі підтверджує ефективність алгоритму технології третього етапу, а також засвідчує осмислення і утвердження соціальних цінностей в соціальній аксіосфері ціннісної самосвідомості майбутніх психологів. Зростання високого

рівня розвитку механізму на IV і V курсах на 12,38% і 19,76% відповідно вказує на те, що респонденти виокремили для себе домінантні соціальні цінності, ототожили себе з Іншим, тим самим утверджуючи для себе соціальну цінність «Я-Інший, Інший-Я» як афіляційність.

Механізм ціннісної саморегуляції, за нашим переконанням, відіграє одну з ключових ролей у здатності майбутнього фахівця ієрархізувати й утверджувати домінантні цінності ІПЦ. Вивчення динаміки механізму ціннісної саморегуляції здійснювалось за методикою «Ціннісна саморегуляція майбутнього психолога» (авт. Грант, модиф. В.В.Волошиною). Достовірність отриманих даних підтверджена ретестовою надійністю, змістовою та конструктивною валідністю діагностичного апарату [75].

Таблиця 4.3.6.

Кількісні показники розвитку механізму ціннісної саморегуляції майбутніх психологів експериментальної групи до та після формувального експерименту

n=83

Курс показ ники	Динаміка розвитку механізму ціннісної саморегуляції майбутніх психологів ЕГ								
	Низький (%)			Середній (%)			Високий (%)		
	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця
I (n=18)	18,33	18,46	0,13	58,34	57,76	0,58	23,33	23,78	0,45
II (n=17)	12,50	11,89	0,61	66,67	48,54	18,13	20,83	39,57	18,74
III (n=15)	28,34	19,45	8,89	59,07	46,47	12,60	12,59	34,08	21,49
IV (n=17)	39,76	17,86	21,90	42,49	32,79	9,70	17,75	49,35	31,60
V (n=16)	7,64	4,98	2,66	63,22	28,45	34,77	29,14	66,57	37,43

За результатами впровадження психологічних технологій підготовки майбутніх психологів простежується поступове зростання рівня розвитку механізму ціннісної саморегуляції від I до V курсів. Втім, на всіх курсах були виявлені респонденти, яким притаманний низький рівень розвитку механізму, зокрема, на I курсі – у 18,46%, II – 11,89%, III – 19,45%, IV – 17,86%, V – 4,98% досліджуваних. Це пов'язано як із полікомпонентністю та ієрархічністю самого механізму, так і з глибинними внутрішніми трансформаціями в становленні ціннісного самопізнання й самоствавлення майбутнього психолога. Адже

переосмислення системи цінностей призводить до змін у світоглядних позиціях, мотиваційно-поведінкових діях, які також потребують переосмислення, самоприйняття і самовизнання. В деяких ситуаціях означені зміни, в силу травматичності, дещо загальмовують активність процесів особистісного зростання і потребують адаптованості майбутнього психолога до умов сприйняття дійсності на основі переструктурування ціннісної самосвідомості. Для цих респондентів притаманне послаблення активності відносно подальшого оволодіння професією психолога. Водночас, декому з них вдалося виявити в собі нахили до іншої професійної діяльності. До прикладу, Максим. Л. (20,9 р.) під час індивідуальної співбесіди повідомив про те, що він «...тепер чітко знає, чим буде займатись і вивчення психології допомогло йому розібратися в собі». Це вказує на активність ціннісної саморегуляції, але в деякому іншому, недотичному до психології професійному напрямку.

Показники середнього рівня розвитку механізму ціннісної саморегуляції майбутніх психологів знижуються від I до V курсу. Виявлено на I курсі – 57,76%, II – 48,54%, III – 46,47%, IV – 32,79%, V – 28,45% досліджуваних. Якщо на I курсі відбулось не значне (0,58%) зниження середнього рівня, то на II, III, IV курсах простежується поступове зниження на 18,13%, 12,60%, 9,70% відповідно, що пов'язано з появою та усвідомленням суб'єктивних переживань майбутніх психологів викликаних процесом синергії особистісних, професійних та соціальних цінностей аксіосвідомості. Необхідність вибору професійної спеціалізації, яка потребувала розуміння, пізнання та утвердження майбутніми психологами особистісних та професійних якостей як цінностей стимулювало їх до цілеспрямованого проектування та планування дієвих особистісних і поведінкових змін, що й активізувало ціннісно саморегуляційні процеси. Суттєве зниження на V курсі більше ніж на третину (на 34,77%) показників середнього рівня розвитку механізму засвідчує активне включення майбутніх психологів, за допомогою психотехнології «Самореалізації домінантних цінностей ПЦ», в процес моделювання майбутньої фахової діяльності у відповідності до засвоєних професійних компетенцій. Втім, 28,45%

майбутніх психологів потребували посилення губристичної мотивації в розумінні власної ефективності в процесі надання психологічної допомоги та підтримки клієнтам.

За результатами впровадження психотехнологій динаміка показників високого рівня розвитку механізму ціннісної саморегуляції майбутніх психологів засвідчила тенденцію до зростання від I до V курсу. За допомогою повторних емпіричних зрізів високий рівень розвитку ціннісної саморегуляції зафіксовано на I курсі – 23,78%, II – 39,57%, III – 34,08%, IV – 49,35% V – 66,57% досліджуваних. На I курсі незначне зростання механізму (на 0,45%) ми пов'язуємо з концентрацією самосвідомості майбутніх психологів на процесі осмислення особистісних якостей як цінностей, однак, їх прикінцеве утвердження можливе за умови розвитку мотиваційно-поведінкових дій з опорою на утвержені особистісні цінності. Зростання механізму на II курсі на 18,74% вказує на те, що попередньо утвержені особистісні цінності виконували регуляторну функцію у здійсненні вибору професійної спеціалізації майбутнім психологом. Зростання механізму на III курсі на 21,49% вказує на той факт, що особистісні й професійні цінності здійснили регулюючу функцію в осмисленні соціальних цінностей з позиції попередньо спроектованого професійного Я-образу майбутнього психолога, який на цьому етапі відіграв ключову роль в активізації механізму ціннісної саморегуляції. Зростання показників високого рівня розвитку механізму на IV курсі на 31,60% засвідчує активованість притаманних для більше третини досліджуваних процесів узгодження, синергії й об'єднання в єдине ціле особистісних, професійних та соціальних компонентів ціннісної самосвідомості майбутніх психологів, утворюючи аксіоідентичну єдність, яка в подальшому слугуватиме основою їх інтеграла професійної цінності. Водночас особистісна, професійна та соціальна ідентичності, на формування яких була спрямована психотехнологія «Розвитку аксіоідентичності майбутнього психолога» сприяла появі та утвердженню нових аксіологічних смислів майбутніх фахівців таких як «Я-психолог», «Я-консультант», «Я-Інший, Інший-Я». Зростання високого рівня ціннісної

саморегуляції на V курсі на 37,43% вказує на розвиток у 66,57% майбутніх психологів вищого рівня ціннісної саморегуляції, який здійснюють утверджені на попередніх етапах професійної підготовки домінантні особистісні, професійні та соціальні цінності, які регулюють професійні дії й в сукупності створюють інтеграл професійної цінності майбутнього психолога. Це вищий рівень ціннісної саморегуляції, оскільки він мотиваційно підкріплений і забезпечує відповідальне і цілеспрямоване регулювання майбутнім психологом власних професійних дій у відповідності до сформованої аутоцінності, профцінності та афіляційності. Психологи-консультанти ЕГ, які виявили після формувального експерименту високий рівень розвитку механізму ціннісної саморегуляції, були спроможні контролювати та координувати власну емоційно-вольову, когнітивну та мотиваційно-поведінкову активність. Водночас ці майбутні психологи відкриті до подальшого особистісного й професійного розвитку, оскільки вони спроможні до виокремлення ціннісних виборів у процесі життєдіяльності, регулювання співвідносності здібностей та потреб із власними спроможностями, вимогами часу та соціальними очікуваннями. Для них істинним є те, що думки мають реалізуватись в діях, а емоції виступають оцінним маркером значущості результату. Вони здатні системно мислити і планувати перспективи особистісного і професійного зростання. Інтеграл професійної цінності слугує для них стрижнем самодостатності, з яким вони звирятимуть подальші кроки самовдосконалення. А високий рівень розвитку ціннісної саморегуляції забезпечує функціональну й взаємообумовлюючу цілісність особистісної, професійної та соціальної аксіосфер ціннісної самосвідомості, тим самим утверджуючи наявні, й сприяючи появі нових цінностей в інтегралі професійної цінності як результату емоційно-когнітивно-дієвої єдності в процесі життєтворчості майбутнього психолога.

У контрольній групі майбутніх психологів, котрі навчались за спеціалізаціями «Соціальна психологія та психотерапія», «Політична

психологія» і «Психологічна реабілітація» подібних тенденцій у розвитку механізму ціннісної саморегуляції не було виявлено (Д.4).

Таким чином, за допомогою впроваджених психологічних технологій професійної підготовки майбутнього психолога нам вдалося утвердити особистісну цінність майбутнього фахівця як основу його ціннісної саморегуляції в процесі формування його інтеграла професійної цінності. Для переважної більшості з них смислотворчими одиницями аксіологічної самосвідомості стали домінантні цінності «Я-психолог», «Я-консультант», «Я-Інший, Інший-Я», поєднання яких створює інтеграл професійної цінності, що й окреслює їх особистісно-професійну самоцінність як психологів-консультантів, здатних до прийняття Іншого як безумовної цінності.

Отже, розроблені та впроваджені нами психологічні технології підготовки майбутніх психологів слугують формуванню в них інтеграла професійної цінності, сприяють осмисленню ними особистісної цінності, значущості професії та цінності Іншого як суб'єкта майбутньої діяльності, підвищують рівень їх професійної конкурентоспроможності, що підтверджує ефективність їх використання у вищому навчальному закладі в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Висновки до четвертого розділу

Психологічні технології розвитку ІПЦ майбутнього психолога реалізується у трьох ресурсних соціально-психологічних умовах професійної підготовки, зокрема: 1) загально-теоретичній – прикладні навчальні курси та дисципліни за спеціалізацією; 2) психологічна практика – пасивна, активна та супервізія; 3) активна самостійна участь студентів у тренінгах, консультаціях, семінарах, конференціях, симпозіумах, психологічних і волонтерських проектах тощо.

Результати впровадження психологічних технологій підготовки майбутнього психолога засвідчують її ефективність і результативність для його

професійного розвитку. Дотримання принципів ціннісно-особистісного підходу, положення якого були покладені в основу психологічної технології, дозволило встановити ціннісно-сміслові взаємозв'язки між теоретичними і практичними знаннями студентів-психологів.

Розроблений і впроваджений алгоритм психологічних технологій підготовки майбутнього психолога сприяв оформленню на високому рівні значущості інтеграла професійної цінності у більшості психологів-консультантів, рівень розвитку якого підтверджувався підвищенням інтегральності його компонентів, а саме, особистісної, професійної та соціальної аксіосфер. Втілення психотехнік розвитку ціннісного ставлення, пізнання та дієвості стосовно себе, професії та Іншого дозволили студентам безпосередньо усвідомити особистісну значущість, відчутти специфіку професійної діяльності, ознайомитись із нормативно заданими професійними цінностями та вимогами суспільства до фаховості психологів-консультантів, утвердитись у правильності свого особистісного вибору та в необхідності подальшого професійного самовдосконалення тощо.

Порівняння рівнів розвитку інтеграла професійної цінності майбутніх психологів до і після впровадження психологічних технологій в контрольних та експериментальних групах досліджуваних I – V курсів висвітило позитивну динаміку, зниження кількості респондентів, яким притаманний низький рівень розвитку ІПЦ та збільшення досліджуваних, яким властивий середній та високий рівні його розвитку. Виявлено тенденції розвитку конструктів особистісної (самоствлення, губристичні мотиви, самопізнання, саморозвиток), професійної (професійна ідентичність, реальний та ідеальний професійний Я-образ, мотивація й воля майбутнього психолога) та соціальної (прийняття Іншого, рефлексивність, альтруїстичність, доброзичливість, емпатійність) аксіосфер в структурі ІПЦ; встановлено взаємозв'язок між ускладненням психологічних механізмів та зростанням потенціалу ІПЦ майбутнього психолога. Констатовано вплив особистісних, професійних та соціальних цінностей на особистісний вибір спеціалізації професійної

діяльності майбутнього психолога; встановлені закономірності розвитку особистісної, професійної, соціальної аксіосфер та ПЩ загалом; відзначено тенденцію до інтегративності особистісної, професійної та соціальної аксіосфер ПЩ й ієрархізацію цінностей в такі домінантні «Я-психолог», «Я-консультант», «Я-Інший, Інший-Я».

На час завершення професійної підготовки у вищому навчальному закладі за результатами впровадження аксіологічно орієнтованої концептуальної моделі психологічних технологій підготовки для більшості майбутніх психологів-консультантів смислотворчими одиницями їх аксіологічної свідомості стали такі домінантні цінності як «Я-психолог», «Я-консультант» та «Я-Інший, Інший-Я».

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично визначено зміст та етапи впровадження психологічних технологій фахової підготовки майбутніх психологів, виявлено сутність інтеграла професійної цінності як провідного компонента їх ціннісної самосвідомості, обґрунтовано та емпірично апробовано концептуальну модель інноваційних психологічних технологій підготовки майбутніх спеціалістів у вищому навчальному закладі.

1. Стратегія реформування вищої освіти в Україні, трансформація аксіологічних основ життєдіяльності суспільства й особистості зокрема, посилення значущості професій допомагаючого типу, однією з яких є фахова діяльність психолога, зумовило необхідність системного удосконалення процесу підготовки майбутніх психологів та перегляду методологічного, технологічного й теоретико-практичного базису процесу оволодіння професійними компетентностями майбутніми фахівцями.

Психологічні технології підготовки майбутнього психолога – це інтегративні етапні моделі його фахового становлення, основою яких є логічна, взаємопов'язана, динамічна система психологічних впливів, що актуалізують в майбутнього спеціаліста особистісні, професійні та соціальні цінності, структуруючи його інтеграл професійної цінності в процесі об'єктивації ціннісної самосвідомості. Професійна підготовка майбутнього психолога це процес розвитку його фахових компетентностей на ґрунті осмислення аксіологічного змісту майбутньої діяльності. Отже, розроблені психологічні технології надали можливість забезпечити цілеспрямований розвиток особистісної, професійної та соціальної аксіосфер ціннісної самосвідомості, як складових інтеграла професійної цінності майбутнього фахівця.

2. Інтеграл професійної цінності майбутнього психолога – це динамічне психологічне утворення, яке структурується в процесі трансформацій його особистісних, професійних та соціальних якостей у відповідні цінності, досягаючи у своїй завершеності поліфункціональності та відносної стабільності й цілісності. Сформованість інтеграла у ціннісній самосвідомості майбутнього

спеціаліста забезпечує також цілісність його особистості, професійну самовизначеність, автономність і відкритість до пізнання нового. Це психологічне утворення сприяє розвитку професійної самодостатності та самоефективності майбутнього спеціаліста, які виявляються в спроможності визначати межі свого впливу й зону професійного комфорту, міру незалежності від стереотипів та здатність використовувати нові, оригінальні засоби як для особистісного зростання клієнта, так і для власної професійної самореалізації тощо.

Складовими інтеграла професійної цінності майбутнього психолога є аксіосфери ціннісної самосвідомості, конструктами яких виступають: ціннісність розуміння й пізнання особистісних якостей та дієве утвердження особистісних цінностей (особистісна аксіосфера); ціннісність розуміння орієнтирів професії, пізнання професійних якостей та дієве утвердження професійних цінностей (професійна аксіосфера); ціннісність розуміння соціальних орієнтирів, пізнання Іншого, соціальних якостей, дієвого утвердження соціальних цінностей (соціальна аксіосфера) та аксіоідентичність як результат консолідації аксіосфер ціннісної самосвідомості майбутнього психолога. Ціннісне ставлення, прийняття та визнання майбутнім спеціалістом власної особистості, професії та Іншого кристалізує на метарівні аксіосвідомості домінантні цінності вище означених аксіосфер, які й утворюють інтеграл професійної цінності майбутнього психолога.

3. Методологічною основою психологічних технологій став ціннісно-особистісний підхід, що найбільш достовірно визначив зорієнтованість майбутнього психолога на особистісні й професійні цінності, окреслив значущість Іншого як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Його провідні положення визначають аксіологічні смисли (особистісний, професійний, соціальний) особистості, як регулятори взаємодій (діяльності, спілкування, взаємин) та ключові стратегії особистісного зростання й життєтворчості загалом. Особистісні цінності слугують стрижнем когнітивної, емоційно-вольової, мотиваційно-поведінкової сфер людини, означуючи

систему її ставлень, уподобань, взаємин, особистісних виборів тощо. Осмислення особистістю власної системи цінностей зумовлює міру її відповідального ставлення до Іншого, а опанування ціннісних смислів майбутньої професії забезпечує можливість її осягнення як власного покликання, успішність самореалізації в ній, побудову партнерських взаємодій з оточуючими. Визначено та впроваджено на засадах концептуальної парадигми такі вихідні положення ціннісно-особистісного підходу: об'єктивація особистісних цінностей; синергія та співвідносність особистісних, професійних та соціальних цінностей; трансформація особистісних якостей у професійні цінності; проектування професійного Я-образу.

4. Процес реалізації психологічних технологій підготовки майбутнього психолога вимагав виокремлення його етапів. Перший етап був спрямований на осмислення майбутнім спеціалістом цінностей особистісної аксіосфери, другий – професійної, третій – соціальної, четвертий – орієнтований на розвиток аксіоідентичності, а п'ятий – на самореалізацію домінантних цінностей інтеграла професійної цінності майбутнього психолога. Це забезпечило поетапність формування його ціннісної самосвідомості в процесі оволодіння професійними компетенціями.

Ключовими механізмами реалізації психологічних технологій підготовки майбутнього психолога стали наступні: ціннісно-особистісна рефлексія, що забезпечила трансляцію особистісних якостей в особистісні цінності та переосмислення й визнання їх самовартісності; ціннісно-професійна рефлексія та інтеріоризація, що дозволила виокремити професійні орієнтири, інтеріоризувати й транслювати їх в професійні якості та цінності; ціннісно-соціальна рефлексія та інтеріоризація, що сприяла виокремленню соціальних орієнтирів, їх інтеріоризації й подальшій трансляції у соціальні якості та цінності в системі Я-Інший; ціннісна ідетинфікація, що сприяла ототожненню й утвердженню майбутнім спеціалістом в реальному Я-образі особистісних, професійних, соціальних цінностей та прийняттю й визнанню цінності Іншого як суб'єкта професійної діяльності; ціннісна саморегуляція надала можливість

кристалізувати та персоналізувати власну аутоцінність, профцінність та афіляційність як доміант інтеграла професійної цінності.

5. Змістове навантаження авторської концептуальної моделі психологічних технологій підготовки майбутнього психолога відображає по горизонталі – ієрархічно пов'язані психотехнології, по вертикалі – процес розвитку й утвердження доміантних цінностей ІПЦ. Управління алгоритмом реалізації психотехнологій полягало в активізації розуміння, пізнання та дієвості майбутнього психолога відносно ціннісних орієнтирів, якостей та цінностей, що актуалізувало відповідні модуси його самореалізації – самоставлення, самоприйняття та самовизнання в особистісній, професійній та соціальній аксіосферах ціннісної самосвідомості. Результат синергії та інтеграції особистісних, професійних та соціальних цінностей зумовив конструювання аксіоідентичності, як складової інтеграла, на ґрунті якої, завдяки ціннісній саморегуляції в структурі аксіосвідомості майбутнього спеціаліста кристалізувалися доміантні цінності кожної аксіосфери: «Я-психолог» – як аутоцінність, що визначала значущість власної особистості у професії; «Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог» – як профцінність, що окреслила значущість професійного функціоналу і його результативності; «Я-Інший, Інший - Я» – як афіляційність, що виявила цінність Іншого як суб'єкта професійної взаємодії. Утвердження в ціннісній самосвідомості майбутнього психолога сформованих доміантних цінностей знаменувало появу в нього стійкого особистісного утворення – інтеграла професійної цінності.

6. За результатами проведеного емпіричного дослідження констатовано, що позитивні тенденції в розвитку аксіосфер ціннісної самосвідомості та інтегрованість їх конструктів властива трохи більше чверті майбутніх психологів. Втім для більшої половини респондентів притаманне абстрактне, узагальнене саморозуміння і самоприйняття власної особистості, несформованість потреби у самовизнанні себе як психолога, невисока усвідомленість значущості особистісного вибору спеціалізації у відповідності з

власними професійними здібностями, нечітка зорієнтованість у розумінні, прийнятті та визнанні цінності Іншого як партнера міжособистісної взаємодії, відсутність чіткого розмежування функціональної специфіки консультативної, тренінгової, соціальної та ін. видів практичної діяльності психолога. Доведено зорієнтованість сьогочасної системи фахової підготовки на розвиток професійної та соціальної аксіосфер майбутніх психологів при недостатньому врахуванні особливостей сформованості їх особистісних цінностей, як визначальних інтенцій у розвитку інтеграла професійної цінності та модусів самореалізації в майбутній діяльності.

7. Закономірності становлення аксіосфер ціннісної самосвідомості та інтеграла професійної цінності майбутнього психолога визначено наступні: а) процес осмислення особистістю майбутнього психолога ціннісних орієнтацій та їх саморозкриття і самоприйняття структурує значущі особистісні цінності в полі *особистісної аксіосфери*, розвиваючи тим самим потенціал її ціннісної самосвідомості; б) усвідомлення особистістю майбутнього психолога власних здатностей реорганізує новий потенціал професійного вибору з тим, щоб актуалізувати і утвердити професійні цінності в полі *професійної аксіосфери*, сприяючи тим самим становленню її ціннісної самосвідомості; в) опанування особистістю майбутнього психолога в метасторі соціальних цінностей реконструює здатність ціннісного самоставлення, що позиціонує рівнозначне ставлення до Іншого в полі *соціальної аксіосфери*, розширюючи тим самим її ціннісну самосвідомість; г) чим більше ускладнюється процес розвитку *інтеграла професійної цінності*, тим більшої єдності, стійкості, цілісності він набуває при одночасній його змінюваності, розширюваності й відкритості для актуалізації нових емоційно-мотиваційних, когнітивних та поведінкових утворень в особистісній, професійній та соціальній аксіосферах ціннісної самосвідомості майбутнього психолога.

8. Впровадження психологічних технологій підготовки майбутніх психологів у вищому навчальному закладі дозволило організувати на новому аксіологічно-орієнтованому рівні процес розвитку ціннісної самосвідомості

майбутніх фахівців та модусів їх самореалізації в майбутній професійній діяльності. За результатами реалізації психотехнологій виявлено тенденцію до утвердження домінантних цінностей особистісної, професійної, соціальної аксіосфер, розвитку аксіоідентичності та оформленість інтеграла професійної цінності майбутніх психологів. Поетапне впровадження психотехнологій з дотриманням логіки формування ціннісної самосвідомості особистості дозволило підвищити схильність майбутніх психологів до самопізнання й самоаналізу, активізувати їх самоінтерес та самоповагу, посилити усвідомленість цінності професії психолога як діяльності допомагаючого типу, зорієнтувати у виборі професійної спеціалізації у відповідності до професійних здібностей, інтенсифікувати потребу до розуміння й прийняти цінності Іншого як суб'єкта професійної взаємодії.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблематики. Актуальними в умовах сьогодення й такими, що потребують розв'язання, вважаємо ґрунтовне дослідження методологічних засад інноваційних психологічних технологій підготовки майбутніх психологів, розширення переліку професійних спеціалізацій психологів-практиків, впровадження у вищому навчальному закладі програми підготовки психологів-тренерів за спеціалізацією «Психологія тренерської діяльності», а також вивчення специфіки розвитку домінантних цінностей інтеграла професійної цінності соціальних психологів, психологів-реабілітологів, політичних психологів тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Практическая психология: учеб. [для студ. высш. учеб. завед.] / Г. С. Абрамова. – М.: Академический проект; Трикста, 2005. – 496 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Время личности и время жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская, Татьяна Николаевна Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности: [моногр.] / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
4. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни / отв. ред. Е. В. Шорохова. – М.: Наука, 1987. – 189 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
6. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб.: Академический проект, 2000. – 207 с.
7. Акмеология: Учебное пособие / А. Деркач, В. Зызыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
8. Аксиологическая функция философии: [учеб. пособ.] / под ред. А. М. Арзамасцева. – Магнитогорск: МГТУ, 2004. – 119 с.
9. Алимов А. А. Становление смысловой профессиональной установки в учебной деятельности студентов-психологов: Автореф. кан. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» Алимов Айдар Анварович, Москва. – 2005. – 26 с.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
11. Анастази А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / Пер. с англ. - М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с.
12. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование. – 7-е изд. – СПб.: Питер, 2005. – 688 с.

13. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / І. П. Андрійчук; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
14. Активные социальные контакты как терминальная ценность будущих специалистов в области помогающих профессий / Краснорядцева Ольга Михайловна // Connect-Универсум 2009: Сб. материалов III Всероссийской научно-практической интернет-конференции с международным участием. – Томск: ТГУ, 2010. - С. 119-123.
15. Андрущенко В. П. Основні методологічні принципи філософської рефлексії освіти / Андрущенко Віктор Петрович // Вища освіта України. – № 3. – 2007. – С. 5 – 8.
16. Андрущенко В. П. Стратегія для освіти (за матеріалами звіту відділу філософії та прогнозування розвитку освіти Інституту вищої освіти АПН України, червень, 2006) / Андрущенко Віктор Петрович // Вища освіта України. – № 3. – 2006. – С. 5–9.
17. Андреева О.С. Микросоциальные технологии в становлении профессионального самосознания студентов-психологов: Автореф... канд. психол. наук. 19.00.05 «Социальная психология» / Андреева Ольга Станиславовна. – М.: 2007. – 24с.
18. Андрущенко В. П. Ціннісний дискурс в освіті / Андрущенко Віктор Петрович // Вища освіта України. – № 1. – 2008. – С. 5–8.
19. Анисимов С. Ф. Введение в аксиологию / Сергей Федорович Анисимов. – М.: Современные тетради, 2001. – 128 с.
20. Антилогова Л. Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности / Лариса Николаевна Антилогова. – Омск, 1999. – 184 с.
21. Антонян Ю. М. Человек и Бог, творящие друг друга / Юрий Миранович Антонян. – М. : Логос, 2003. – 407 с.

22. Анциферова Л. И. Принцип связи психики и деятельности и методология психологии / Л. И. Анциферова // Методологические и теоретические проблемы психологии. – М. : Наука, 1969. – 117 с.
23. Анциферова Л. И. Личность с позиции динамического подхода / Л. И. Анциферова // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь. – М. : Наука, 1990. – С. 18 – 23.
24. Арджирис К. Организационное научение / Крис Арджирис ; [пер. с англ.]. – М. : Инфра-М, 2004. – 562 с.
25. Асмолов А. Г. Некоторые перспективы исследования смысловых образований личности / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник и др. // По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / Александр Григорьевич Асмолов. – Смысл, 2002. – С. 291–309.
26. Асмолов А. Г. Психология личности: [учеб.] / Александр Григорьевич Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990.– 367 с.
27. Асмолов А. Г. Психология личности: культурноисторическое понимание развития человека / Александр Григорьевич Асмолов. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
28. Астафьева О. Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов: возможности и пределы / Астафьева О. Н. – М. : РАГС, 2002. – 316 с.
29. Афанасьев В. Г. Социальная информация и управление обществом. М.: Политиздат, 1975. – 470 с.
30. Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории / Баева Л. В. – Астрахань: Изд-во АГУ, 2004. – 277 с.
31. Баева Л.В. Информационная эпоха: метаморфозы классических ценностей: монография. – Астрахань: ИД «Астраханский университет», 2008. – 217 с.
32. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О.Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / за ред. І.А. Зазюна. – К.: Віпол, 2000. – С.134 – 175.

33. Баширов И. Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: Автореф. канд. психол. наук:19.00.05 «Социальная психология» – М.: Военный университет, 2006.– 26 с.
34. Барышков В. П. Аксиология : [учеб. пособ.] / Барышков В. П. – Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. – 65 с.
35. Барышева Т. Д. Применение рефлексивных технологий в развитии профессионального сознания и самосознания будущих педагогов-психологов / Т.Д. Барышева // Психология человека в современном мире. Сб. науч.трудов юбилейной конф., посв. 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна. – В 6-и тт. - М., ИПРАН, 2009. - Т.4, часть 4.2. - С.104 –111.
36. Бауман З. Социологическая теория постсовременности / З.Бауман // Социологические очерки. Ежегодник. – М., 1991. – Вып. 1. – С. 36.
37. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984 –1985. – М., 1986. – Режим доступа: <http://sr.fondedin.ru/>
38. Бахтияров О.Г. Деконцентрация. Киев: Ника-Центр, 2004. – 128 с.
39. Бачманова Н. В. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н. В. Бачманова, Н. А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – 1985. – Вып. 1. – С. 78–86.
40. Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: Автореф....канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В.Белова. - Волгоград, 1995. – 24с.
41. Бенеш Н. Л. Актерская психотехника как психологическое средство развития эмпатии личности: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Бенеш Наталья Леонидовна. – Хабаровск, 2007. – 24с.
42. Берн Э. Групповая психотерапия / Эрик Берн; [пер. с англ. А. Ю. Калмыкова и др.]. – М. : Трикста; Академический проект, 2004. – 252 с.

43. Берн Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих отношений/ Эрик Берн; [пер. с англ. М. Будыниной и др.]. – М.: ЭКСМО, 2002. – 314 с.
44. Берулава Г. А. Методологические основы деятельности практического психолога: [учеб. пособ.] / Берулава Г. А. – М.: Высшая школа, 2003. – 64 с.
45. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
46. Бех И. Д. Нравственность личности: стратегия становления / Иван Дмитриевич Бех. – Ровно, 1991. – 146 с.
47. Бех І. Д., Павелків Р.В. Ціннісна система як критерій особистісного виміру // Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996 р.). – К.: Вид. Док-К, 1996. – Т.1. – С.68-76.
48. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [наук.-метод. посіб.] / Иван Дмитриевич Бех.– К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
49. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : кн. 2 / Иван Дмитриевич Бех // Виховання особистості: у 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – 344с.
50. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / Алексей Александрович Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 199 с.
51. Бодалев А. А. Как становятся великими или выдающимися? / Алексей Александрович Бодалев, Лев Александрович Рудкевич. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. – 285 с.
52. Бодалев А. А. Психодиагностика индивидуального сознания / А. А. Бодалев, В. В. Столин // Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 228 – 245.
53. Боденко Б. М. Активизация в тренинге образовательной деятельности студентов / Боденко Б. М. – М., 2001. – 29 с.
54. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / Бодров В. А. – М.: Изд-во ПЕР СЭ, 2006. – 512 с.

55. Божович Л. И. Изучение личности школьника и проблема воспитания / Лидия Ильинична Божович. – М., 1960. – Т. II. – С. 218–225. – (Серия «Психологическая наука в СССР»).
56. Болучевская В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: [моногр.] / Болучевская В. В. – Волгоград, 2010. – 264 с.
57. Большаков В. Ю. Психотренинг. Социодинамика, упражнения, игры / Большаков В. Ю. – СПб. : Соц.-психол. центр, 1996. – 380 с.
58. Большой толковый социологический словарь : в 2 т. / [Дэвид Джери, Джулия Джери; пер.с англ.]. – М. : Вече, АСТ. – 2001. – Т. 2 (П–Я). – 528 с.
59. Бондарева С. Р. Методологические подходы к формированию стратегий создания конкурентных преимуществ в современных условиях / С. Р. Бондарева // Компьютерные и информационные технологии при моделировании, в управлении и экономике : сб. науч. трудов. – Х. : ХАИ, 2010. – Кн. 1. – С. 60–64.
60. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов на Дону: Феникс, 2000. – 167 с.
61. Бондаревська І. О. Ціннісні орієнтації як компонент смислового змісту гендерної ідентичності / І. О. Бондаревська // Актуальні проблеми психології / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2004. – Т. 1. – Ч. 12. – С. 8–11.
62. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків / О. Ф. Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 8–11.
63. Бондарчук О. І. Особливості реалізації гуманістично-ціннісного підходу у післядипломній педагогічній освіті / О. І. Бондарчук // Післядипломна освіта України. – 2009. – № 1. – С. 3–6.
64. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: [моногр.] / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.

65. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості : [моногр.] / Мирослав Йосипович Боришевський. – Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.
66. Бородулькіна Т. О. Динаміка образу професії у майбутніх практичних психологів: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Бородулькіна Тетяна Олександрівна. – К., 2011. – 247 с.
67. Братусь Б. С. Смысловая вертикаль сознания личности / Б. С. Братусь // Вопросы философии. – 1999. – № 1. – С. 81–89.
68. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер; пер. с нем. послесл. П. С. Гуревича. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с.
69. Бубнова С. С. Методика диагностики ценностных ориентаций личности / Бубнова С. С. – М., 1995. – 234 с.
70. Бубнова С. С. Принципы и методы исследования ценностных ориентаций личности как системы с нелинейной структурой / С. С. Бубнова // Психологическое обозрение. – 1997. – № 1. – С. 87–94.
71. Бубнова С. С. Системный подход к исследованию психологии индивидуальности / Бубнова С. С. – М., 2002. – 310 с.
72. Бубнова С. С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С. С. Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 5. – С. 38 – 44.
73. Будинайте Г. Л. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г. Л. Будинайте, Т. В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – С. 99 – 105.
74. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка : [моногр.] / Ірина Сергіївна Булах. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. – 340 с.
75. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика / Леонид Фокич Бурлачук. – СПб. : Питер, 2003. – 350 с.
76. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.

77. Бурменская Г. В. Современная американская психология развития / Бурменская Г. В., Обухова Л. Ф., Подольский А. И. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. – 245 с.
78. Буякас Т. М. Ценностно-смысловая сфера профессионала / Т. М. Буякас // Мир психологии. – 1997. – № 3. – С. 7–17.
79. Ваврик А. Й. Професіоналізм і конкурентоздатність особистості в умовах системної кризи / А. Й. Ваврик, Л. Г. Данилюк, В. Ю. Бодаковський // Соціально-економічні проблеми сучасного періоду України. - 2010. - Вип.4. Регіональні особливості організації праці в умовах системної кризи. - С. 124 - 136. - Рез. рос., англ. - Бібліогр.: с. 136.
80. Вагапова Р. Р. Вечные ценности и болонский процесс / Р. Р. Вагапова, А. И. Синюк. – Альметьевск : Академия наук социальных технологий и местного самоуправления, Закамское отделение, 2008. – 14 с.
81. Варій М. Й. Загальна психологія: підруч. [для студ. психол. і пед. спец.] / Варій М. Й. – 2-ге вид., виправ. і допов. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – С. 251–257.
82. Василюк Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории / Ф. Е. Василюк // Психологическое консультирование и психотерапия : хрестоматия / под ред. А. Б. Фенько, Н. С. Игнатъевой, М. Ю. Локтаева. – М., 1999. – Т. 1. – 288 с. - С. 5-21.
83. Василюк Ф. Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра психол. наук: 19.00.01 “Общая психология, психология личности, история психологии” / Василюк Федор Ефимович. – М., 2007. – 47 с.
84. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Василюк Ф. Е. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
85. Василюк Ф. Е. Психотехника выбора / Ф. Е. Василюк // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С. 87–95.

86. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування : [навч. посіб.] / Васьківська С. В. – К. : Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
87. Васютинський В. Інтеракційні виміри особистісного і соціетального буття / Вадим Васютинський // Соціальна психологія. – 2005. – № 3 (11). – С. 8–19.
88. Васютинський В. О. Категорія «колективний суб'єкт» у феноменологічному дискурсі інтерсуб'єктної взаємодії / В. О. Васютинський // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей. – 2005. – Вип. 12 (15). – С. 23–37.
89. Вачков И.В. Подготовка ведущих тренинговых групп. Основы технологии группового тренинга: [учеб. пособ.] / Игорь Викторович Вачков. – М. : Изд-во «Ось-89», 1999. – 176 с.
90. Вачков И. В. Введение в профессию «психолог» / Вачков И. В., Гриншпунт И. Б., Пряжников Н. С. – М. – Воронеж : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2003. – 464 с.
91. Вачков И. В. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъективного подхода к групповой работе : [учеб. пособ.] / И. В. Вачков, С. Д. Дерябко. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
92. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга / Игорь Викторович Вачков. – М. : Изд-во «Ось-89», 1999. – 176 с.
93. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
94. Вербицкий А.А. Игровое моделирование: методология и практика / А.А. Вербицкий. – Новосибирск, 1987. – 167 с.
95. Визгин В. П. Истина и ценность / В. П. Визгин // Ценностные аспекты развития науки. – М.: Наука, 1990. – С. 36–51.
96. Верняева Т. А. Профессионально-личностный портрет психолога: дис..... канд. психол. наук. – СПб.: СПб ГУ, 1997.- 265с.
97. Вегас Х.М. Ценности и воспитание. Критика нравственного релятивизма.– СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та; Изд-во РХГА., 2007.- 225 с.
98. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / Вилюнас В. К. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.

99. Винер Н. Человек управляющий / Н. Винер. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
100. Винер Н. Творец и будущее / Н. Винер; [пер. с англ.]. – М.: АСТ, 2003. – 732 с.
101. Володарская И. А. Система подготовки психологов в США / И. А. Володарская, Н. М. Лизунова // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1989. – № 3. – С. 50-62.
102. Волошина В. В. Аксіопсихологія професійної підготовки майбутнього психолога у вищих педагогічних закладах освіти: [монографія] / В. В. Волошина. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 274 с.
103. Выготский Л. С. Проблемы развития психики: т. 3./Лев Семенович Выготский // Собрание сочинений: [в 6-ти т.] / под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
104. Галян І. М. Психодіагностика: [навч. посіб.] / Галян І. М. – 2-ге вид., стер. – К. : Академвидав, 2011. – 464 с. – (Серія «Альма-матер»).
105. Гартман Н. К. Этика / Н. К. Гартман; [пер. с нем. А. Б. Глаголева; под ред. Ю. С. Медведева и Д. В. Скляднева]. – СПб.: Владимир Даль, 2002. – 707 с.
106. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – № 2. – С. 25-27.
107. Глэддинг С. Психологическое консультирование / Сэмюэль Глэддинг; [пер. с англ. А. Можяев]. – СПб. : Питер, 2002. – 729 с.
108. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – М.: Смысл, 2008. – 267 с.
109. Горбунова В. В. Психологія командотворення: ціннісно-рольова парадигма: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / Горбунова Вікторія Валеріївна; НАПН України, Ін-с соц. та політ. психології. – К., 2014 – 46 с.
110. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості / В. І. Гордієнко // Психологія праці та професійної підготовки особистості: [навч. посіб.] / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький : ТУП, 2001. – С. 28–67.

111. Горностай П. П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности: [моногр.] / Павел Петрович Горностай. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
112. Грачева Л. В. Тренинг внутренней свободы: Актуализация творческого потенциала / Грачева Л. В. – СПб.: Речь, 2003. – 58 с. – (Серия «Психологический тренинг»).
113. Григорович Л. А. Введение в профессию психолога / Л. А. Григорович. – М., 2004. – 246 с.
114. Гримак Л. П. Общение с собой / Гримак Л. П. – М. : Издательство политической литературы, 1991. – 205 с.
115. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму : [навч. посіб.]/ Н.В.Гузій. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. – 155 с.
116. Гулина Н. Р. Психологические условия становления профессиональной идентичности личности: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Н. Р. Гулина. – Новосибирск, 2004. – 26 с.
117. Гуревич А. Я. Проблема ментальностей в современной историографии / А. Я. Гуревич // Всеобщая история: дискуссии, новые подходы. – М., 1989. – Вып. 1. – С. 75–88.
118. Гуревич П. С. Кризис ценностных ориентаций / П. С. Гуревич // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Вып. 5-6. – Т. 10. – С. 135-149.
119. Гущина Т. И. Изучение концепции ученика: аксиологический аспект / Т. И. Гущина // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2007. – Т. X. – Ч. 1. – 320 с. - С. 79-84.
120. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. – СПб.: «Питер», 2000. – 320 с. – С.32.
121. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / Деркач А. А. – М.– Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
122. Данилкова М.П. Система ценностей личности / М.П.Данилкова // Идеи и идеалы. – 2011. – Т.2, №3. – С.88 – 93.

123. Дмитерко-Карабин Х. М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Дмитерко-Карабин Христина Маркіянівна; Прикарпатський ун-т. – Івано-Франківськ, 2004. – 20 с.
124. Дмитренко Е. В. Социально-профессиональная идентичность психолога-консультанта на разных этапах профессионализации: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Е. В. Дмитренко. – Ярославль, 2010. – 26 с.
125. Долинська Л. В. Проблеми особистісного зростання майбутнього практичного психолога / Л.В.Долинська / Психологія на перетині тисячоліть: Зб. наук.праць: В 3-х т. – К.: Гнозис. – Т.1. – 1998. – С.429 – 437.
126. Донченко О. Архетипи соціального життя і політика (Глибинні регулятиви психологічного повсякдення): [моногр.] / О. Донченко, Ю. Романенко. – К. : Либідь, 2001. – 334 с.
127. Дорфман Л. Я. Методологические основы эмпирической психологии: от понимания к технологии : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / Л. Я. Дорфман. – М. : Смысл, Изд. центр «Академия», 2005. – 288 с.
128. Душков Б. А. Психосоциология менталитета и нооменталитета / Душков Б. А. – Екатеринбург, 2002. – С. 32–86.
129. Душкина М.Р. Психология влияния. СПб.: Питер, 2004. - 224 с.
130. Дьяконов Г. В. Діалогічна концепція гуманітарно-культурної освіти на психолого-педагогічному факультеті / Г. В. Дьяконов // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 37. – С. 32–37.
131. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Юрий Емельянов. – Л. : Изд-во Лен. ун-та, 1985. – 168 с.
132. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е. П. Ермолаева // Психологическое обозрение. – 1998. – № 2. – С. 35–40.

133. Ермолаева Е. П. Психология реализации профессионала в условиях социально-экономических изменений: автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра психол. наук: спец 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Е. П. Ермолаева. – М., 2009. – 43 с.
134. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала / Ермолаева Е. П. – М.: Изд-во Ин-та психол. РАН, 2008. – 352 с.
135. Жизнь как ценность / отв. ред. Л.И.Фесенкова. – М.: ИФРАН, 2000. – 270 с.
136. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растенников П. В. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
137. Забродин Ю. М. Психологическое консультирование / Ю. М. Забродин, В.Э.Пахальян / Под общ. ред Ю.М.Забродина. – М.: Эксмо, 2010. – 384 с.
138. Завалишина Д. Н. Динамика ценностно-смыслового отношения субъекта к профессиональной деятельности / Динара Николаевна Завалишина // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни. – М., 2001. – С. 193–203.
139. Завалишина Д. Н. Методологический аспект смысложизненной ценности профессионального труда / Д. Н. Завалишина // Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: материалы VIII–X симп.: [в 2 ч.] / под ред. А. А. Бодалева и др. – М. : Смысл, 2004. – Ч. 1. – С. 224–229.
140. Завалишина Д. Н. Способы идентификации человека с профессией / Д. Н. Завалишина // Психология субъекта профессиональной деятельности / под ред. А. В. Карпова. – М.–Ярославль: ЯрГУ, 2001. – С. 104–128.
141. Завалова Н. Д. Структура и содержание психического образа как механизма внутренней регуляции предметных действий / Н. Д. Завалова, В. А. Пономаренко // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1, № 2. – С. 5–18.
142. Завацька Л.М. Технологія професійної діяльності соціального педагога. Навч. посіб. для ВНЗ. – К.: Вид. дім «Слово», 2008. – 240 с.
143. Завгородня О. В. Личностные ценности и методы их исследования / О. В. Завгородня, Л. О. Курганська. – К.: ІВЦ Госкомстату України, 2006.–50с.

144. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Зайцева Т. В. – СПб.: Речь; М.: Смысл, 2002. – 384с.
145. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: моногр. / [В. О. Моляко, О. І. Кульчицька, О. Л. Музика та ін.]; за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. – Житомир: Рута, 2006. – 320 с.
146. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности/Здравомыслов А. Г.– М.: Политиздат, 1986. – 221 с.
147. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Зеер Э. Ф. – М.: Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 329 с.
148. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Зеер Э. Ф. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
149. Зейгарник Б. В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. С. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10, № 2. – С. 122–132.
150. Зинченко В. П. Методологические вопросы психологии / В. П. Зинченко, С. Д. Смирнов. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 165 с.
151. Зинченко В. П. Ценности в структуре сознания / В. П. Зинченко // Вопросы философии. – 2011. – № 8. – С. 85–97.
152. Зубец О. П. Профессия в контексте истории ценностей / О. П. Зубец // Этическая мысль. – М.: ИФРАН, 2003. – Вып. 4. – С. 103–120.
153. Зубец О. П. Этическая мысль / О. П. Зубец; отв. ред. А. А. Гусейнов. – М.: ИФ РАН, 2005. – Вып. 6. – С. 219–238.
154. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: [моногр.] / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
155. Иванов В. Н. Социальные технологии / В. Н. Иванов, В. И. Патрушев. – М., 2004. – 488 с.
156. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности / Иванова Е. М. – М., 2006. – 402 с.

157. Иванова Н. Л. Структура социальной идентичности личности: проблема анализа / Н. Л. Иванова // Психологический журнал. – М., 2004. – Т. 25, №1. – С. 52 – 60.
158. Иванова С. П. Педагогическая деятельность как процесс гуманистически-ориентированного полисубъектного взаимодействия в современной социально-образовательной среде: автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология»/С. П. Иванова. – СПб., 2000. – 46 с.
159. Ивин А. А. Аксиология. Научное издание / Ивин А. А. – М. : Высшая школа, 2006. – 390 с.
160. Ивонин Л. Г. Технология социальная / Л. Г. Ивонин // Современная западная социология: словарь. – М. : Политиздат, 1990. – С. 345.
161. Ильин В. В. Аксиология / Ильин В. В. – М. : Изд-во МГУ, 2005. – 216 с.
162. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы /Ильин Е. П. – СПб.: Питер, 2000. – 512с.
163. Имедадзе И. В. Полимотивация и принцип соответствия мотива и деятельности / И. В. Имедадзе // Проблема формирования социогенных потребностей / под ред. Ш. Н. Чхартишвили, В. Л. Какабадзе, Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси, 1981. – С. 31–39.
164. Имедадзе И. В. Проблема полимотивации поведения / И. В. Имедадзе // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 87–94.
165. Имедадзе И. В. Проблема структуры установки / И. В. Имедадзе // Д. Н. Узнадзе – классик советской психологии: психологические исследования, посвященные 100-летию со дня рождения Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1986 – С. 110 – 130.
166. Ихсанова Д. Т. Развитие ценностных ориентаций студентов в процессе адаптации к обучению в высшем учебном заведении: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: 19.00.05; 19.00.07 «Социальная психология» «Педагогическая психология» / Ихсанова Диляра Талгатовна. – Алматы, 2010. – 26 с.

167. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия. Учебное пособие. - М.: Пед. общ. России, 2000. - 544 с.
168. Каверин С. Б. Мотивация труда / Каверин С. Б. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1998 – 224 с.
169. Каган М. С. Философская теория ценности / Каган М. С. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1997. – 205 с.
170. Кажарська О. М. Психологічна підготовка молодого вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. М. Кажарська. – К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2010. – 19 с.
171. Казанцева Т. А. Особенности личностного развития и профессионального становления студентов-психологов: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.11 «Психология личности» / Казанцева Татьяна Александровна. М., 2000. – 248 с.
172. Казначеева Н. Б. Я-образ и образ профессионального психолога в сознании студентов : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. Б. Казначеева. – М., 2001. – 26 с.
173. Капица С.И. Механизмы профессионального самоопределения вузовской молодежи в единстве профессиональной ориентации, трудоустройства и первичной трудовой адаптации: социологическое видение проблемы [Текст] / Капица Сергей Иванович // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена [Текст]. - СПб., 2009. - N 110. - С.268 - 277.
174. Капица С. П. Синергетика и прогнозы будущего / Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий А. А. – М. : Наука, 1997. – 285 с.
175. Капцов А. В. Диагностика индивидуальной структуры личностных ценностей / А. В. Капцов // Вестник Самарской гуманитарной акад. Сер. «Психология». – 2007. – № 2. – С. 82–94.
176. Капцов А. В. Диагностика личностных ценностей и структуры аксиологической сферы / А. В. Капцов // Вестник Самарской гуманитарной акад. Сер. «Психология». – 2008. – № 1 (3). – С. 135–155.

177. Карамушка Л. М. Психологія освітнього менеджменту: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : Либідь, 2004. – 422 с.
178. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти: [моногр.] / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2000. – 332 с. – (Серія «Новітня психологія»: вип. 6).
179. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / Виктор Николаевич Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70 с.
180. Карандашев В. Н. Психология: Введение в профессию : [учебн. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / Виктор Николаевич Карандашев. – 4-е изд., перераб. и допол. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2008. – 512 с.
181. Карвасарский Б. Д. Психотерапия / Карвасарский Б. Д. – М.: Медицина, 1985. – 303 с.
182. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості: [моногр.] / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея НВ, 2009. – 512 с.
183. Карпинский К. В. Человек как субъект жизни / Константин Викторович Карпинский. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 279 с.
184. Карпов А. В. Психология рефлексии / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – М. : ИП РАН, 2002. – 303 с.
185. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / Анатолий Викторович Карпов. – М. : Ин-т психологии РАН, 2004. – 424 с.
186. Карпушина Л. В. Тест личностных ценностей: руководство по применению / Л. В. Карпушина, А. В. Капцов. – Самара : ИПК Содружество, 2007. – 60 с.
187. Келли Дж. Психотерапия конструктивного альтернативизма: психология личностной модели / Джордж А. Келли // Техники консультирования и психотерапии / сост. У. С. Сахакиан. – М. : Апрель-пресс; Эксмо-пресс, 2000. – С. 402–403.
188. Келли Дж. Теория личности: психология личных конструктов / Джордж А. Келли; [пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева]. – СПб.: Речь, 2000. – 249с.

189. Кирьякова А. В. Ориентация личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова // Журнал «Magister». – М., 1998. – № 4. – С. 39.
190. Климов Е. А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд): [учеб. пособ.] / Климов Е. А. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 176 с.
191. Климов Е. А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиоведа / Е. А. Климов // Психологический журнал. – 1994. – Т. 14, № 4. – С. 130–136.
192. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Климов Е. А. – Ростов на Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
193. Ключева Н. В. Программы социально-психологического тренинга / Н. В. Ключева, М. А. Свистун.–Ярославль: Яросл. НПЦ «Психодиагностика», 1992. – 66 с.
194. Книш А. Є. Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів / А. Є. Книш // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – № 1. – С. 84–91.
195. Ковалев Г. А. Проблемы активного социального обучения / Г. А. Ковалев, Н. М. Коряк, Л. А. Петровская // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 95–103.
196. Ковалевич М. С. Социально-психологические и педагогические проблемы профессионализации личности: синергетический подход / М. С. Ковалевич // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: труды IV межд. науч. конф. (Киев, янв.–март 2011 г.) / отв. ред. Е. Г. Ефремов, М. Ю. Семенов. – К.: Изд-во «Простобук», 2011. – 278 с.
197. Кожухарь Г. С., Петрова А. Н. Исследование профессионально важных качеств специалистов помогающих профессий // Психологическая наука и образование, 2006, № 3. – С.21-30.
198. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологическое эссе) / Ю.Козелецкий ; пер. с пол. С. А. Чачко . – Київ : Либідь, 1991. – 288 с.

199. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. – 200 с.
200. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий : [пособ. для препод.] / Колеченко А. К. – СПб. : КАРО, 2002. – 368 с.
201. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования / Л. С. Колмогорова // Педагог. – 2000. – №3. – С. 54 – 60.
202. Коломінський Н. Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога / Н. Л. Коломінський // Практична психологія та соціальна робота: наук.-практ. освітньо-методичний журнал. – К.: СОЦИС; Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 12–13.
203. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / Игорь Семенович Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
204. Кон И. С. Открытое «Я» / Игорь Семенович Кон. – М., 1978. – 367 с.
205. Кононович К. Игры в тренинге: для ума и тела / Кононович К. – СПб. : Речь, 2010. – 128 с.
206. Конопкин О. А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О. А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 128 – 135.
207. Корольчук М. С. Теорія і практика професійного психологічного відбору : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
208. Кортава В. В. К вопросу о ценностной детерминации сознания / Кортава В. В. – Тбилиси, 1987. – 61 с.
209. Косоногов В. Психометрические свойства русской версии методики «Коэффициент эмпатии» // Психология в России: современное состояние. - 2014. - 7(1). - С. 96-104.
210. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості/ Григорій Силевич Костюк; під ред. Л. М. Проколієнко; упоряд.

- В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко, О. В. Проскура. – К.: Рад. школа, 1989. – 608 с.
211. Коттлер Дж. Психотерапевтическое консультирование / Дж. Коттлер, Р. Браун. – СПб. : Питер, 2001. – 464 с.: ил.
212. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Кочюнас Р. – М.: Академический проект, 1999. – 240 с.
213. Кошелюк М. Е. Технологии политических выборов / Кошелюк М. Е. – 2-е изд., перераб. и допол. – СПб. : Питер, 2004. – 239 с.
214. Кошлаков Д. М. Психотехника и ее философско-методологические особенности / Д. М. Кошлаков Д. М. – Брянск : Брянский гос. техн. ун-т, 2009.- Режим доступа: <http://e-conf.nkras.ru/konferencii/2009/Koshlakov5.pdf>
215. Кравец А. С. Смыслы и ценности / А. С. Кравец // Вестник МГУ. Сер.7. «Философия». – 2007. – № 6. – С. 3–27.
216. Кравец Г. Ю. Педагогические условия проявления личностной зрелости студентов в учебно-воспитательном процессе вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Кравец Г. Ю. – Иркутск: ГОУ ВПО «Иркутский гос. пед. ун-т», 2005.– 182 с.
217. Краснощеченко И. П. Ценностные основания психологической подготовки будущих психологов / И. П. Краснощеченко // Психология в вузе. – М. – Обнинск, 2007. – № 4. – С. 13–15.
218. Кукосян О.Г. К вопросу о профессиональных качествах личности психолога-практика: Психологические проблемы самореализации личности // Сборник научных трудов. Вып. 2. – Краснодар, 1997.- С.3-10.
219. Крюков В. В. Введение в аксиологию / Крюков В. В. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2011. – 76 с.
220. Кулаичев А.П. Методы и средства анализа данных в среде Windows. Изд. 3-е, перераб. и доп. - М: ИнКо, 1999. - 341 с., ил.,
221. Кучеренко Є. В. Розвиток професійного самовизначення майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец.

- 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Є. В. Кучеренко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 20 с.
222. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / Лабунская В. А. и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.
223. Лактіонов О. М. Вибір мотиваційно-ціннісного простору особистості / О. М. Лактіонов // Вісник Харківського нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. Сер. «Психологія». – 2005. – № 662. – С. 74–79.
224. Леванова Е.А., Соболева А.Н., Плешаков В.А., Голишев Г.С. Игра в тренинге. Личный помощник тренера. – СПб.: Питер, 2011. – 368 с.
225. Левин К. Теория поля в социальных науках: перев.с англ. – СПб.: «Сенсор», 2000. – 368 с. – («Мастерская психологии и психотерапии»).
226. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: [уч. пособ для студ. высш. уч. заведений]. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
227. Лежнина Л. В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / Лежнина Лариса Викторовна. – М., 2009. – 58 с.
228. Лежнина Л. В. Комплексная технология разбора кейсов в подготовке психологов образования / Л. В. Лежнина // Психология образования: современное состояние и перспективы: материалы II Всеросс. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Е. Ю. Пряжниковой. – Славянск-на-Кубани : Издательский центр СГПИ, 2008. – С. 303–306.
229. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с. – (Серия «Классическая учебная книга»).
230. Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / Леонтьев В. Г. – Новосибирск: Новосибирский полиграф-комбинат, 2002. – 264 с.

231. Леонтьев Д. А. Деятельность и потребность / Д. А. Леонтьев // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы / под ред. В. В. Давыдова, Д. А. Леонтьева. – М., 1990. – 279 с.
232. Леонтьев Д. А. Жизненный мир человека и проблема потребностей / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 2. – С. 8-14.
233. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
234. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник МГУ. Сер. 14 «Психология». – 1996. – № 4. – С. 35 – 44.
235. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487с.
236. Леонтьев Д. А. Системно-смысловая природа и функции мотива / Д. А. Леонтьев // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14 «Психология». – 1993. – № 2. – С. 11-19
237. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д. А. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 13–25.
238. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 9-15.
239. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г. С. Пьянкова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 125 с.
240. Личностно-профессиональное развитие государственных служащих как объект психолого-акмеологического мониторинга / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2004. – 232 с.

241. Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. І. Лісова. – К., 2005. – 20 с.
242. Ліщинська О. А. Методика індивідуальної та групової роботи психолога-початківця : [навч.-метод. посіб.] / Ліщинська О. А. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2004. – 112 с.
243. Лобанов В. В. США: модели компетентности руководителей государственных учреждений / В. В. Лобанов // Проблемы теории практики правления. – 1996. – № 1. – С. 34–39.
244. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Ломов Б. Ф. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
245. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса.: Аспект, 2005. – 334 с.
246. Лэйси Х. Свободна ли наука от ценностей? Ценности и научное понимание / Лэйси Х. ; [пер. с англ. Л. В. Сурковой, В. А. Яковлева, А. И. Панченко ; под ред. В. А. Яковлева]. – М. : Логос, 1998. – 360 с.
247. Лэнгле А. Значение самопознания в экзистенциальном анализе и логотерапии: сравнение подходов / А. Лэнгле // Московский психотерапевтический журнал. – 2002. – № 4. – С. 150–168.
248. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
249. Маклаков А. Г. Общая психология : [учеб. для вузов] / Маклаков А. Г. – СПб. : Питер, 2004. – 583 с.
250. Маклаков А. Г. Профессиональный психологический отбор персонала. Теории и практика:[учеб. для вузов]/Маклаков А. Г.– СПб.: Питер, 2008.– 480 с.
251. Максименко С. Д. Психологія особистості / Максименко С. Д., Максименко К. С., Папуча М. В. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
252. Максименко С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С. Д. Максименко, Т. Б. Ільїна // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 1. – С. 2–6.

253. Максименко С. Д. Генезис существования личности.: - К.: Изд. ООО «КММ», 2006. - 240 с.
254. Макшанов С. И. Методологические аспекты профессионального тренинга / С. И. Макшанов // Вестник СПбГУ. Сер. 6. – 1992. – Вып. 3. – С. 80-89.
255. Макшанов С. И. Психология тренинга: Теория. Методология. Практика: [моногр.] / Макшанов С. И. – СПб. : Образование, 1997. – 238 с.
256. Макшанов С. П. Психогимнастика в тренинге. Каталог / С. П. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. – СПб., 1993. – Ч. 1. – 108 с.
257. Мамардашвили М. К. Сознание и цивилизация. Тексты и беседы / Мамардашвили М. К. – М. : Логос, 2004. – 271 с.
258. Мандрикова Е. Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки: Автореф. дис. .. канд. психол. наук, 19.00.01 / Е.Ю.Мандрикова.- М., 2006. – 27 с.
259. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : [учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед.] / Маралов В.Г. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
260. Марголис А. А. Соотношение процессов подготовки психолога и особенностей профессиональной деятельности / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 33–37.
261. Марков М. Технологии и эффективность социального управления / Марков М. – М. : Мысль, 1982. – 278 с.
262. Маркова А. К. Психология профессионализма / Маркова А. К. – М. : МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
263. Марголис А. А. Соотношение процессов подготовки психолога и особенностей профессиональной деятельности // Психологическая наука и образование. – 2003. - №2. - С. 33 – 37.
264. Мартинюк І. А. Динаміка розвитку професійно важливих якостей практичних психологів в умовах вузівської підготовки / І. А. Мартинюк // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту

- психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка.–К., 2003.– Т. V. – Ч. 3. – С. 185–192.
265. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ. Г. А. Балл, А. П. Попогребский; под общ. ред. Г. А. Балла и др.]. – М. : Смысл, 1999. – 423 с.
266. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ. Е. Рачковой]. – М. : ЭКСМО–Пресс, 2002. – 272 с.
267. Мастерство психологического консультирования / под ред. А. А. Бадхена, А. М. Родиной. – СПб.: Речь, 2007. – 240 с.
268. Матвеев П. Е. Моральные ценности / П.Е.Матвеев. – Владимир: Изд-во Владимирский государственный университет, 2004. – 190 с.
269. Мееровский Б. В. Адам Смит как философ-моралист. - В кн.: Смит А. Теория нравственных чувств. М., «Республика» 1997. – С.5-30. - Режим доступа: <http://gallery.economicus.ru>
270. Мельник С. Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга: Учеб. пособие. - Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004.- 74 с.
271. Менегетти А. Психология лидера / А. Менегетти ; [пер. с итал.]. – 4-е изд., допол. – М. : ННБФ «Онтопсихология», 2004. – 256 с.
272. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: Уч. пособие / В.Д.Менделевич. – 6-е изд. – М.: МЕДпресс-информ, 2008. - 432 с.
273. Методологічні та теоретичні проблеми психології: [навч. посіб.] / М. С. Корольчук, Ю. Л. Трофімов, В. І. Осьодло та ін. – К. : Ніка- Центр, 2008. – 364 с.
274. Микешина Л. А. Эпистемология ценностей / Микешина Л. А. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007.– 439 с.
275. Микляева А. В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: [моногр.] / Микляева А. В. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 347 с.

276. Миловидова Л.Е. Динамика личностно-профессионального роста студентов в процессе вузовской подготовки 19.00.07 / Л.Е. Миловидова: Автореф ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 27 с.
277. Милорадова Н.Э. Подготовка будущих психологов к практической деятельности тренера социально-психологического тренинга методами игрового проектирования // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2012.- №6. – С. 124-130.
278. Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Текст] / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-38.
279. Мирошников Ю. И. Аксиология: концепция эмотивизма / Ю.И. Мирошников . - Екатеринбург УрО РАН. - 2007. - 164 с.
280. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу : [навч. посіб.] / Мілютіна К. Л. – К. : МАУП, 2004. – 192 с.
281. Молоканов М. В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии / М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 1.– С. 31–36.
282. Молоканов М. В. Личность бизнес-тренера. Некоторые результаты экспериментального исследования / М. В. Молоканов // Отдел кадров. HR Department. – 2002. – № 12. – С. 22–24.
283. Мороз Л. І. Комплекс вправ для формування уміння встановлювати стосунки, засновані на довірі / Л. І. Мороз // Теорія та досвід застосування тренінгових технологій у практичній психології : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 20 жовт. 2005 р.). – К., 2005. – 245 с.
284. Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – М.: Институт психологии РАН, 2007.–213с.
285. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность и управление / Москвичев С. Г. – К.– Сан-Франциско, 2003. – 492 с.
286. Мотков О. И. Методика изучения внешних и внутренних ценностей личности / Олег Иванович Мотков // Журнал Психологического общества им. Л. С. Выготского. – 2009. – № 1. – С. 81–92.

287. Музика О. Л. Структура ціннісної регуляції особистісного розвитку випускників ВНЗ у процесі професійної переорієнтації / О. Л. Музика, І. М. Тичина // Актуальні проблеми психології: проблеми психології творчості : зб. наук. праць / за ред. В. О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Т. 12. – Вип. 7. – С. 202–209.
288. Музика О. Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз розвитку творчо обдарованої особистості: термінологічний аспект / О. Л. Музика // Вісник Прикарпатського ун-ту. Філософські і психологічні науки. Спец. вип. – Ів.-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2008. – С. 59–64.
289. Мунипов В. М. Основатель психотехники Г. Мюнстерберг – предтеча Л. С. Выготского в методологии психологического познания / В. М. Мунипов // Культурно-историческая психология. – 2005. – № 2. – С. 48–62.
290. Муртазин Р. А. Ценностные ориентации личности как функции регуляторов социального поведения индивидов [Текст] / Р. А. Муртазин // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г.Пермь, апрель 2011 г.).Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011. - С. 34-36.
291. Мюнстерберг Г. Основы психотехники. Первая общая часть. Перв. с нем./ под. ред. и с предисловием В.Н.Северного и В.М.Экземплярского. 2-е изд.,- М.: «Русский книжник», 1924. – 145 с.
292. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные труды. – М.: «Инст.прак. психологи», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.
293. Навчально-методичний комплекс «Наскрізна програма практик» фахової підготовки студентів спеціальності 6.030103 «Практична психологія» / упор. З. О. Гаркавенко (відп. ред.), І. В. Каськов, І. О. Лапченко, О. В. Летяк, О. Я. Митник, Т. В. Середюк, А. С. Шапошнікова; за ред. В. І. Бондаря, В. Г. Панка. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – 78 с.
294. Наконечна М.М.Допомога іншому як психологічний засіб розвитку особистості автореф.... кандидата психолог. наук 19.00.07. / Наконечна Марія Миколівна . – К.: 2009. – 21с.

295. Наумчик Н. В. Психологічна зрілість студентів у контексті актуальних проблем психологічної науки і практики / Н. В. Наумчик // Особистість у просторі культури : матеріали Всеукр. наук.-практ. симп. 24 верес. 2009 р. – Севастополь : Рібест, 2009. – С. 88 – 91.
296. Непомнящая Н. И. Ценностность как личностное основание: Типы. Диагностика. Формирование / Нинель Ионтельевна Непомнящая. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : Изд. НПО «МОДЭК», 2000. – 176 с.
297. Непопалов В. Н. Место психотехники в системе психологических знаний: историко-психологический анализ: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Непопалов Владимир Николаевич – М., 1998. – 26 с.
298. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
299. Ничкало Н. Г. Національна доктрина розвитку освіти і педагогічної науки в Україні / Н. Г. Ничкало // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український і українсько-польський журнал / за ред. Тадеуша Левовицького, Юланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало. – Ченстохова–К., 2003. – Вип. IV. – С. 421– 438.
300. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология. Учебное пособие.- СПб.: 2000. - 129 с.
301. Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : МГУ, 1987. – 304 с.
302. Овсянникова В. В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней / В.В.Овсянникова // Вопросы психологии, 1981. - №5. – С.133 – 137.
303. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования: Уч. пос. для студ. вузов и практических работников. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 448 с.
304. Окса М. М. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін / М. М. Окса // Проблеми

- сучасної педагогічної освіти. Сер. «Педагогіка і психологія» : зб. ст. – К. : Пед. преса, 2003. – Вип. 5. – 328 с. - С. 221–228.
305. Оксфордский толковый словарь по психологии / [под ред. А. Ребера]. М. : АСТ; Вече, 2002. – режим доступа <http://vocabulary.ru/dictionary/487>
306. Олешкевич В. И. История психотехники: [учеб. пособ. для студ. вузов] / Олешкевич В. И. – М.: НЦ «Академия», 2002. – 304 с.
307. Олешкевич В. И. Рождение новой психотехнической культуры: Очерки развития европейской психотехники. Психотехнический подход к психоанализу и психотерапии. Психотехнические циклы: история, логика и структура / Олешкевич В. И. – М. : Б. и., 1997. – 175 с.
308. Оллпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Гордон Оллпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
309. Ольшанский Д. В. Психология масс / Ольшанский Д. В. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
310. Основы практичної психології: підруч. / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.]. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
311. Оуэн Д.Б. Сборник статистических таблиц [Текст]/ Д.Б.Оуэн; обработка таблиц Л.С.Барк, пер. с англ. Л.Н.Большева и В.Ф.Котельниковой, АН СССР. Матем. Ин-т им. В.А.Стеклова. Вычислит. Центр. – 2-е изд., испр. – М.: [б.и.], 1973. – 586 с.
312. Павленко В. Н. Разновидности кризиса социальной идентичности в Украине / В. Н. Павленко // Этническая психология и общество. – М. : Старый Сад, 1997.– С. 88–97.
313. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4 – 5. – С. 4 –5.
314. Панок В. Г. Основні напрямки професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі / В.Г.Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. - №4. – С.14 – 17.

315. Панок В. Г. Психологічне консультування: теорія та практика: навч.-метод. посібник / В.Г.Панок, І.М.Зварич, Я.В.Чаплак, О.М.Чернописький. - Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 272 с.
316. Педагогическая аксиология: ценностные доминанты современности : колл. моногр. / [под ред. Н. А. Асташовой]. – Сер. Научные школы. – Брянск : ГК «Десяточка», 2013. – С. 28 – 30.
317. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: моногр. / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. В. Воловик та ін.]; за ред. С. О. Сисоєвої]. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
318. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Петровская Л. А. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
319. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Петровская Л. А. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 168 с.
320. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / Артур Владимирович Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
321. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / Артур Владимирович Петровский, Михаил Григорьевич Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
322. Петровский В. А. Модель рефлексивного выбора: транзактная версия / В. А. Петровский, Т. А. Таран // Рефлексивные процессы и управление. – 2003. – № 1. – Т. 3. – С. 74–91.
323. Петровский В. А. Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности / В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 1985. – №1.– С. 17–30.
324. Петрушин С. В. Мастерская психологического консультирования [Электронный ресурс] / Петрушин С. В. – Режим доступа : www.coob.ru.
325. Пилипчук Л. І. Як зробити правильний вибір / Л. І. Пилипчук // Освіта. – 2009. – № 7–8. – С. 3–6.

326. Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): навчально-методичний посібник / За ред. Г.О.Балла, П.С.Перепелиці, В.В.Рибалки. – К.: Наукова думка, 2000. – 188 с.
327. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии : [учеб.-метод. пособ.] / Питюков В. Ю. – М. : Гном и Д, 2001. – 192 с.
328. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособ. [для учеб. завед. профтехобразов.] / Платонов К. К. – [2-е изд., перераб. и допол.]. – М. : Высш. шк., 1984. – 174 с.
329. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Платонов К. К. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
330. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 3–6.
331. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека: монография / Ю. П. Поваренков; Ун-т Рос. акад. образования. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 159 с.
332. Подзорова Л.В. Психологические особенности двойственности личности как соотношение между Я-реальным и Я-идеальным // Системная психология и социология: Всероссийское периодическое издание научно-практический журнал - М.: МГПУ, 2014. - № 2 (10). – 144с. – С.58-68.
333. Полякова А. А. Теория и практика развития аксиологического потенциала личности студента в диалоге культур: дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Александра Александровна Полякова. – Оренбург, 2002. – 482 с.
334. Полякова А.А. Развитие аксиологического потенциала личности в диалоге культур: монография. – СПб.: 2001. – 211с.
335. Помиткін Е. О. Актуальні питання духовно орієнтованої підготовки та діяльності практичного психолога / Актуальные проблемы профессиональной подготовки практических психологов. Сб. науч. трудов. Приложение № 10 (15) к научному журналу «Персонал», № 5 (59), 2000. – С.37-39.
336. Постанова Кабінету Міністрів України Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») Документ 896-93-п, чинний,

поточна редакція - Редакція від 12.11.1997, підстава 576-96-п – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>

337. Потебня А. А. Слово и миф / Потебня А. А. – М. : Правда, 1989. – 632 с.
338. Практика в системі професійної підготовки психологів: [навч.-метод. посіб.] / За заг. ред. Б. Д. Грищук. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2011. – 318 с.
339. Практическая психология образования: [учеб. пособ.] / под ред. И. В. Дубровиной. – [4-е изд.]. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.: ил.
340. Приходько Ю.О. Практична психологія: Введення у професію / Приходько Ю.О. - Навч. посібник. 2-е вид. – К.: Каравела, 2010. – 232 с.
341. Пророк Н.В. Професійне становлення практичного психолога: [наук. монографія] / Н.В.Пророк. – К.: П.П. «Канцлер», 2012. – 476 с.
342. Просекова В. М. Динамика профессионального самосознания психологов-практиков (психосемантический аспект): автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология» / Вера Михайловна Просекова; Тюменский гос. ун-т. – Казань, 2001. – 23 с.
343. Професійна діагностика / [упоряд. Т. Гончаренко]. – 2-ге вид., стер. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 120 с.
344. Професійна підготовка практичного психолога: теорія і практика: [зб. наукових статей]. – Вип.1/ НПУ імені М.П.Драгоманова; авт. кол.: В.І.Бондар, Л.Г.Боброва, К.В.Дубуніна та ін.; за заг. ред. В.І.Бондар, Ю.О.Приходько. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 116с.
345. Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / под ред. В. А. Бодрова. – М. : Ин-т психол. РАН, 2004. – 390 с.
346. Прутченков А. С. Социально-психологический тренинг в школе / Прутченков А. С. – [2-е изд., допол. и перераб.]. – М.: ЭКСМО-ПРЕСС, 2001 – 640 с.
347. Пряжников Н. С. Теория и практика профессионального самоопределения: [учеб. пособ.] / Пряжников Н. С. – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.
348. Психологическая энциклопедия / [под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха]. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 1096 с.

349. Психологическое консультирование: Справочник практического психолога / [сост. С. Л. Соловьева]. – М.: АСТ: Полиграфиздат; СПб. : Сова, 2010. – 640 с.
350. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учебное пособие / С.А. Боровикова, Т.П. Водолазская, М.А. Дмитриева, Л.Н. Корнеева; Ред. Г.С. Никифоров; Санкт - Петербургский государственный университет. – СПб.: СПбГУ, 1991. - 152 с.
351. Психологическое сопровождение выбора профессии / под ред. Л. М. Митиной. – М. : Флинта, 2003. – 179 с.
352. Психологическое сопровождение профессиональной деятельности начинающих психологов / Микляева А. В., Румянцева П. В., Тужикова Е. С., Тупицына И. А. // Психологическое сопровождение профессиональной деятельности начинающих психологов: [метод. пособ.]. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – Ч. 1. – 67 с.
353. Психология личности: [учеб. пособ.] / под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 653 с.
354. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ–М», 2000. – 672 с. - С. 180–181.
355. Психология труда: [учеб. для студ. высш. учеб. завед.] / под. ред. А. В. Карпова. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
356. Психология. Словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – 2-е изд. допол. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
357. Психология самоотношения: Учеб. пособие / А.М.Колышко. - Гродно: ГрГУ, 2004. – 102 с.
358. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий. – М.; Обнинск: ИГ–СОЦИН, 2010. – 232 с.
359. Психология в управлении человеческими ресурсами: Учебное пособие / Т.С.Кабаченко. - СПб.: Питер, 2003. - 400 с.
360. Пригожин А.И. Цели и ценности. Новые методы работы с будущим / А.И. Пригожин. – М.: Издательство «Дело» АНХ, 2010. – 432 с.

361. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: у 2-х т. / [М. Й. Боришевський, М. І. Алексєєва, В. В. Антоненко та ін.]; за заг. ред. М. Й. Боришевського. – К., 2001. – Т. 2. – С. 120–139.
362. Психологія праці та професійної підготовки особистості: [навч. посіб.] / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький: ТУП, 2001. – 330 с.
363. Психотерапевтическая энциклопедия / [под ред. Б. Д. Карвасарского]. – СПб. : Питер, 2000. – 303 с.
364. Пятинин А. Э. Психолог – теоретизирующий практик и практикующий теоретик / А. Э. Пятинин // Журнал практического психолога. – 1999. – № 4. – С. 15–19.
365. Рабочая книга практического психолога: [пособ. для спец., раб. с персон.] / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л. Г. Лаптева. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2001. – 640 с.
366. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / под. ред. Э.М.Пчелкина. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.
367. Равкин З. И. Ценностные ориентации как одна из основ стратегии образования и предмет историко-педагогических исследований / З. И. Равкин // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. – М, 1994. – С. 6–14.
368. Радчук Г. К. Аксиопсихологія вищої школи / Радчук Г. К. – Тернопіль : ТНПУ, 2009. – 415 с.
369. Резник Ю. М., Смирнов Е. А. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). - М.: Институт человека РАН, Независимый институт гражданского общества, 2002. - 260 с.
370. Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: [навч.-метод. посіб.] / Валентин Васильович Рибалка. – К.: АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи, 2009. – 326 с.

371. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : [навч. посіб.] / Валентин Васильович Рибалка. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
372. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / Карл Роджерс ; [пер. с англ.]. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 1997. – 320 с.
373. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы / Карл Роджерс; [пер. с англ.]. – М. : Психотерапия, 2006. – 512 с.
374. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / Карл Рэнсом Роджерс; [пер. с англ. М. Золотник]. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.
375. Розов Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Розов Н. С. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского ун-та, 1998. – 292 с.
376. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 508 с. – (Серия «Мастера психологии»).
377. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 705 с. – (Серия «Мастера психологии»).
378. Рудестам К. Групповая психотерапия / Кьелл Рудестам. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 384 с.
379. Руденский Е. В. Основы психотехнологии общения менеджера. М.; Новосибирск: Инфра-М., 1998. – 180 с.
380. Савчин М. В. Вступ до спеціальності: Психолог, практичний психолог : [навч. посіб.] / М. В. Савчин, З. С. Гавриш. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2007. – 400 с.
381. Савченко О. П. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі / О. П. Савченко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку.- Вип. № 3. – 2010. – Режим доступу: <http://intellect-invest.org.ua/>
382. Салихова Н. Р. Ценностно-смысловая регуляция жизнедеятельности субъекта: автореф. дисс. на соискание науч. степени д-ра психол. наук: спец.:

- 19.00.01 – «Общая психология, психология личности, история психологии» / Селихова Н. Р. – Казань, 2011. – 45 с.
383. Сапогова Е. Е. Возможности психологического сопровождения профессиональной карьеры провинциальных психологов / Е. Е. Сапогова // Психология в вузе. – 2007. – № 3. – С. 5–18.
384. Сапогова Е. Е. Дао психолога: феномены психологического бытия / Е. Е. Сапогова // Журнал практического психолога. – 1998. – № 7. – С. 75–86.
385. Сапогова Е. Е. Консультативная психология: [учеб. пособ. для студ. вузов] / Сапогова Е. Е. – М. : Академия, 2008. – 352 с.
386. Сапогова Е. Е. Профессиональное психологическое сознание: рефлексия вслух / Е. Е. Сапогова // Журнал практического психолога. 1997. – № 6. – С. 3–12.
387. Сапогова Е. Е. Психология развития человека / Сапогова Е. Е. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 460 с.
388. Сартр Ж. П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж. П. Сартр // Сумерки богов. – М.: Политиздат, 1989. – С. 319–344.
389. Сарджвеладзе Н.И. Структура самоотношения личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси: «Мицниереба», 1974. – 176 с.
390. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: «Мецниереба», 1989. – 206 с.
391. Сафиуллина Л. З. Проявление ценностной ориентации личности на осознаваемом и неосознаваемом уровнях / Л. З. Сафиуллина, Н. В. Зоткин // Психологическое исследование: сб. науч. трудов. – Самара: Универс-групп, 2007. – Вып. 4. – С. 155–162.
392. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: [учеб. пособ.] / Селевко Г. К. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
393. Семиченко В. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? / Валентина Семиченко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [моногр.] / за ред. І. Я. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.

394. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : [навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл.] / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.
395. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии / Валентина Анатольевна Семиченко. – К.: Магистр–S, 1997. – 124 с.
396. Сенин И. Г. Опросник терминальных ценностей / Сенин Иван Геннадьевич. – Ярославль: НПЦ «Психодиагностика»; Фонд гражданской инициативы «Содействие», 1991. – 19 с.
397. Сергиенко Е.А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека / Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А.- М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.- 415 с.
398. Сержантов В. Ф. Аксиология и теория личности / В. Ф. Сержантов // Вестник ЛГУ. Сер. 6. – 1988. – Вып. 3 (20). – С. 36–49.
399. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия / Сержантов В. Ф. – М., 1990. – 360 с.
400. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: [моногр.] /Сериков В. В. – Волгоград: Перемена, 1994. –150 с.
401. Серый А. В. Ценностно-смысловая сфера личности : [учеб. пособ.] / А. В. Серый, М. С. Яницкий. – Кемерово : Кемеровский государственный университет, 1999. – 92 с.
402. Сибигатуллина Г. Р. Развивающие акмеологические технологии в системе совершенствования профессионального самосознания государственных служащих: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Сибигатуллина Гульфия Рашитовна. – М., 2007. – 26 с.
403. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг / Сидоренко Е. В. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
404. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату / Сидоренко Е. В. – СПб. : ООО «Сидоренко и Ко», 2007. – 336 с.

405. Симонов П. В. Происхождение духовности / Симонов П. В., Ершов П. М., Вяземский Ю. П. – М. : Наука, 1989. – 352 с.
406. Ситников А. П. Современные прикладные психотехнологии: процесс и язык коммуникации. - М.: РАУ, 1992. – 276 с.
407. Ситников А. П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнология / Ситников А. П. – М. : Технологическая школа бизнеса, 1996. – 428 с.
408. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : [учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед.] / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.
409. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Уч. пособие для вузов. / Слободчиков В. И., Исаев Е. И. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 384 с.
410. Слободчиков В.И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. Уч. пособие: ПСТГУ/ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. – М.: 2013. – 242с.
411. Словарь психолога-практика / [сост. С. Ю. Головин]. – 2-е изд., перераб. и допол.– Минск: Харвест, 2003. – 976 с.
412. Словарь по кибернетике / Под ред. В.С.Михалевича.-2-е.- Киев: Главная редакция Украинской Советской Энциклопедии имени М.П.Бажана, 1989. - 751 с.- С. 585.
413. Смит А. Теория нравственных чувств / А.Смит. - СПб.: 1868, 1895. М., 1997.- 345 с.
414. Смирнов П. И. Ценностная основа общества / Смирнов П. И. – СПб., 1994. – С. 3-9.
415. Советский энциклопедический словарь / [гл.ред А.М.Прохоров]. 4-е изд. исправ. и допол.– М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 1630 с.
416. Современная психология мотивации / [под ред. Д.А.Леонтьева]. – С.: Смысл, 2002. – 343 с.

417. Соколов Е. А. Профессиональное становление личности специалиста-гуманитария: монография / Е. А. Соколов. - М.: Университетская книга, Логос, 2009. - 480 с.
418. Сопов В. Ф. Морфологический тест жизненных ценностей: руководство по применению / В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина. – Самара: СамИКП-СНЦ РАН, 2002. – 56 с.
419. 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. – 128 с.
420. Спиркина Е.А. Подготовка психотерапевтов и психологов-консультантов (проблемы адаптации западного опыта) // Психологический журнал. – 1994. - №6. - Т.15. – С. 121-127.
421. Старовойтенко Е. Б. Культурная психология личности: [моногр.] / Старовойтенко Е. Б. – М. : Академический проект, 2007. – 318 с.
422. Старостин Б. А. Ценности и ценностный мир. Уч. пособ. по аксиологии. – М.: Изд-во «Компания Спутник», 2002. – 154 с.
423. Степанов С. С. Между нами, психологами / Степанов С. С. – М. : Генезис, 2003. – 176 с.
424. Степин В. С. Высокие технологии и проблема ценностей / В. С. Степин // Высокие технологии и современная цивилизация: материалы науч. конф. – М. : Прогресс, 1986. – С. 85–92.
425. Стефанов Н. Общественные науки и социальные технологии / Н. Стефанов. – М., 1976. – 56 с.
426. Столин В. В. Самосознание личности / Владимир Викторович Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
427. Стрельников В. Ю. Педагогічні основи забезпечення особистісного і професійного розвитку студентів засобами інноваційних технологій навчання : у 2 кн. / В. Ю. Стрельников. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2002. – Кн. 1. – 295 с.
428. Суетина Н. М. Ценность и ценностные ориентации: концептуализация различных подходов // Н. М. Суетина // Вестник Адыгейского государственного

университета. Сер. 1.: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2008. – Вып. 3. – № 8. – С. 165–169.

429. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / Василий Александрович Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1971. – 336 с.

430. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении: [моногр.] / Виталий Александрович Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.

431. Татенко В. А. Субъект психической активности в онтогенезе: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія. Історія психології» / Татенко Виталий Александрович; Киевский ун-т им. Тараса Шевченко. – К., 1997. – 373 с.

432. Татенко В. О. Про теоретико-методологічні засади психологічного дослідження суспільних явищ / В. О. Татенко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – 2000. – Вип. 2 (5). – С. 19–26.

433. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога [Текст] / Чепелева Н.В., Пов'якель Н.І. // Психологія: Зб.наук.праць. Вип.3.- К.:НПУ,1998. - С.35-41.

434. Теоретические и прикладные проблемы акмеологии : [сб. науч. статей / под общ. ред. Ю. А. Шаранова]. – СПб. : СПбИПиА, 2008. – 304 с.

435. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий: избранные работы / Борис Михайлович Теплов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.

436. Терлецька Л. Г. Рольова гра як засіб формування професійно значущих якостей майбутнього практичного психолога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Лариса Граріївна Терлецька ; Київський міжрегіональний ін-т удосконалення вчителів ім. Бориса Грінченка. – К., 1997. – 20 с.

437. Технологія тренінгу / [упоряд. О.Главник, Г.Бевз] / за ред. С.Д.Максименко.– К.: Главник, 2005. – 112 с.

438. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Тетяна Михайлівна Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 373 с.

439. Титаренко Т. М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога / Т. М. Титаренко // Практична психологія та соціальна робота. – № 4. – 2003. – С. 15–18.
440. Титаренко Т. М. Постмодерна особистість у динаміці самоконструювання / Т. М. Титаренко // Актуальні проблеми психології: психологічна герменевтика : зб. наук. праць / за ред. Н. В. Чепелевої. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство». – 2010. – Т. 2. – Вип. 6. – С. 5–14.
441. Горн К., Маккей Д. Тренинг. Настольная книга тренера. – СПб.: Питер. 2001. – 208 с.
442. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер; [пер. с англ.]. – М.: АСТ, 2002. – 776 с.
443. Трубецкой Е. Н. Смысл жизни / Трубецкой Е. Н. – М.: Республика, 1994. – 432 с.
444. Тэшфел А. Эксперименты в вакууме / А. Тэшфел // Современная зарубежная социальная психология. – М.: Изд-во Московского университета, 1984. – С. 229–243.
445. Узлов Н.Д. Психотехнология: к проблеме определения понятия // Вестник Пермского университета. Серия «Философия. Психология. Социология». / Н.Д.Узлов/ФГБОУ ВПО «ПГНИУ», Пермь. – 2011.- Вып.1(5) – 119 с. – С.32-43.
446. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с. – (Серия «Психология-классика»).
447. Уоллес В. Психологическая консультация / Вильям А. Уоллес, Дональд Л. Холл; [пер. с англ. А. Можяева]. – СПб. : Питер, 2003. – 541 с.
448. Уотсон Дж. Б. Психология как наука о поведении / Джон Бродес Уотсон. – М.: АСТ- ЛТД, 1998. – 704 с.
449. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача»: [навч.-метод. посіб.] / В. М. Федорчук; Кам'янець-Подільський держ. ун-т. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. – 240 с.: рис.

450. Федотова Г. А., Игнатъева Е. Ю. Технологии профессионального образования: Учеб. пособие / Авт.-сост. Г.А.Федотова, Е.Ю.Игнатъева; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2010. – 142 с.
451. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М. : Ин-т Психотерапии, 2002. – 339 с.
452. Филоник М. С. Психотехнические исследования процесса личностно значимого выбора / М. С. Филоник // Молодые ученые – московскому образованию: материалы VII город. науч.-практ. конф. мол. учен. и студ. учреж. высш. и сред. образования городского подчинения. – М.: МГППУ, 2008. – С. 45 – 48.
453. Фоменко К. І. Губристична мотивація в характеристиці спрямованості особистості / К. І. Фоменко // Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південного наукового Центру НАПН України. – Тематичний спецвип. «Когнітивні процеси та творчість». – Одеса, 2010. – С. 378–381.
454. Фоменко К. І. Розробка та апробація методики «Діагностика губристичної мотивації» / К. І. Фоменко // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Сер. «Психологія». – Х. : ХНУ, 2010. – Вип. 43, № 902. – С. 301–304.
455. Феноменологически-ценностная обусловленность типологических особенностей профессионального мышления психологов / Краснорядцева О.М. // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. - Москва: ИПРАН, 2008. - С. 185-215.
456. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов / Карл Фопель; [пер. с нем.]. – М. : Генезис, 2010. – 360 с.
457. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе: Психологические игры и упражнения / Карл Фопель ; [пер. с нем. Л. Алексеевская].– М.:Генезис, 2003.– 336 с.

458. Фопель К. В. Технология ведения тренинга: Теория и практика / К. В. Фопель ; [пер. с нем. М. Полякова]. – М.: Генезис, 2003. – 272 с.
459. Франкл В. Человек в поисках смысла: [сборник] / Виктор Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
460. Фромм Э. Бегство от свободы / Перв. Г.Ф.Швейника.– М.:Аст,2011. – 288с.
461. Фрэнкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты / Роберт Фрэнкин. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 651 с. – (Серия «Мастера психологии»).
462. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек / Фрэнсис Фукуяма. – М. : АСТ, 2004. – 592 с.
463. Хакен Герман (Hermann Haken) Синергетика (Synergetics) / Пер. с англ. В.И.Емельянова /под ред. Ю.Л. Климонтовича, С.М. Осовца. - М.: Мир. – 1980. - 405с.
464. Хамитова И. Ю. Развитие профессиональной идентичности консультанта // Журнал практической психологии и психоанализа. - №1. – 2000. – С. 41- 45.
465. Харин С. С. Искусство психотренинга. Заверши свой гештальт / Харин С. С. – Минск : Издатель В. П. Ильин, 1998. – 352 с.
466. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен ; под ред. Д. А. Леонтьева, Б. М. Величковского. – 2-е изд. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 864 с. – (Серия «Мастера психологии»).
467. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Хайнц Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 256 с.
468. Ховкинс П. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы / П. Ховкинс, Р. Шохет. – СПб. : Речь, 2002. – 352 с.
469. Хорни К. Я-идеальное / Карен Хорни // Психология самосознания: хрестоматия / под. ред. Д.Я.Райгородского. – Самара: Изд. Дом «Бахрах-М», 2004. – 421с.
470. Хухлаева О. В. Психология развития: молодость, зрелость, старость / Хухлаева О. В. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.

471. Худякова Н.Л. Ценностный мир человека: возникновение и развитие [Текст] / Н.Л. Худякова – Челябинск: «Околица», ООО «Тендерлайн», 2004. – 398 с.
472. Худякова Н.Л. Аксиологические основы поведения человека. [Текст]: Учеб. пособие / Н.Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. – 109 с.
473. Хьелл Л. Теории личности (основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – 608 с.
474. Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залесский. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 344 с.
475. Цінності, соціальні цінності, ціннісні орієнтації: діагностичні методики: Метод. рекомендації / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім.К.Д.Ушинського (Одеса) / Р.В.Костенко (уклад.). – О.: ПДПУ ім.К.Д.Ушинського, 2005. – 64 с.
476. Чавчавадзе Н. З. Культура и ценности/Чавчавадзе Н. З.–Тбилиси, 1984.–170с.
477. Чепелева Н. В. Діалогічно-орієнтовний підхід у системі підготовки практичних психологів / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Вісник ТЕІПО. – Тернопіль, 1996. – № 2. – С. 29–34.
478. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка практикуючого психолога / Н. В. Чепелева // Основи практичної психології : [навч. посіб.] / наук. ред. В. Г. Панка. – К. : Либідь, 1999.– С. 242–249.
479. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація соціокультурного досвіду в контексті постнекласичної парадигми / Н. В. Чепелева // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. ст. – 2009. – Вип. 22 (25). – С. 3–11.
480. Чепелева Н. В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. В. Чепелева, Н. І. Пов'якель // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 1998. – Вип. 3. – С. 35–41.

481. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності психолога / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології: наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К.: Ніка – Центр, 1999. – Вип. 19. – 286 с.
482. Чепелева Н.В. Особиста підготовка практичного психолога в умовах вищого навчального закладу / Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: матеріали метод. семін. АПН України 16 грудня 2004 року / за ред. академіка С.Д. Максименко. - К., 2005.-716 с.
483. Чернобровкін В.М. Розвиток особистісної свободи як цільовий вектор діяльності психолога у сфері психологічної допомоги / Чернобровкіна Віра Андріївна, Чернобровкін Володимир Миколайович // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12, Психологічні науки: наукове видання / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К. : НПУ, 2009. - Вип. 26 (50), Ч. 1: До 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова. - С. 142-148.
484. Черный Е.В. Профессиональная идентичность практического психолога / Е.В Черный // Практична психологія і соціальна робота.- 2000.- № 8. - С.36-42.
485. Чернявская А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации / Чернявская А. П. – М. : ВЛАДОС Пресс, 2004. – 94 с.
486. Чечет Т. И. Подготовка будущих учителей к созданию эмоционально-эстетических ситуаций в процессе личностно ориентированного обучения: Автореф. ... канд. пед. наук./ Т.И.Чечет / Волгоград, 1997.-21с.
487. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 116-132.
488. Чиркова Т. И. О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике / Т. И. Чиркова // Психологическая наука и образование . – 2003. – № 2. – С. 24-26.
489. Чуб Е. В. Компетентностный подход в образовании. Современные технологии обучения, ориентированного на действие: Методическое пособие - Новосибирск: Изд-во ГЦРО, 2009. - 66 с.

490. Чудновский В. Э. Роль смысложизненных ориентаций и акме в профессиональной деятельности (опыт теоретико-экспериментального исследования) / В. Э. Чудновский, А. А. Бодалев, Г. А. Вайзер и др. // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 1. – С. 15-24.
491. Чупрасова В. И. Современные технологии в образовании / Чупрасова В. И. – Владивосток : ДВГУ ТИДОТ, 2000. – 55 с.
492. Чупшев Д. В. Психолого-акмеологические методы и технологии преодоления профессиональных кризисов работников прокуратуры: Автореф.... канд. психол. наук: 19.00.06 / Чупшев Д.В. – М.: РАГС, 2007. - 27 с.
493. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Шавир П. А. – Тюмень : ПГУ, 1980. – 87 с.
494. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / Шадриков В. Д. – М. : Наука, 2007. – 456 с.
495. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: [учеб. пособ.] / Шадриков В. Д. – [2-е изд., перераб. и допол.]. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. – 320 с.: ил.
496. Шварц Б. Парадокс выбора. Почему «больше» значит «меньше» / Б. Шварц; [пер. с англ.]. – М.: Добрая книга, 2005. – 288 с.
497. Шевандрин Н. И. Выборочный метод оценки близости ценностных ориентации и уровня развития межличностных отношений в группе / Н. И. Шевандрин // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 144–149.
498. Шиян А. А. Руководство по социальным технологиям / Шиян А. А. – К., 2001. – 96 с.
499. Шмелев А. Г. Психодиагностика личностных черт.- СПб.: Речь, 2002.-480с.
500. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : [моногр.] / Л. Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – 272 с.
501. Шнейдер Л. Б. Психологическое консультирование : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / Шнейдер Л. Б., Вольнова Г. В., Зыкова М. Н. – М. : Ижица, 2002. – 224 с. – (Серия «Серебряная сова»).

502. Шохин В. К. Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль / Шохин В. К. – М. : Изд-во РУДН, 2006. – 457 с.
503. Шрейдер Ю. А. Ценности, которые мы выбираем. Смысл и предпосылки ценностного выбора / Шрейдер Ю. А. – М. : Эдиториал УРСС, 1999. – 208 с.
504. Штепа О. С. Феномен особистісної зрілості // Соціальна психологія. – 2005.- № 1(9). – С.62-77.
505. Щедровицкий Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология: [курс лекций] / Г. П. Щедровицкий // Из архива Г. П. Щедровицкого. – М., 2000. – Т. 4. – 77 с.
506. Щукина Ю. В. Актуальные проблемы супервизорской практики / Ю. В. Щукина // Научно-практические и прикладные аспекты деятельности Центра экстренной психологической помощи ИЭП МГППУ: сб. ст. / ред. И. А. Баева. – М. : Экон-информ, 2011. – Вып. 1. – С. 178–202.
507. Энциклопедия психологических тестов. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО – ПРЕСС, 1999. – 496 с.
508. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Эрик Эриксон : [пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых]. – 2-е изд. – М. : Флинта; МПСИ : Прогресс, 2006. – 352 с.
509. Эрштейн Л. Б. Запретная теория ценностей: психологические и социологические следствия представления ценностей как динамических запретов / Эрштейн Л. Б. – СПб., 2008. – 122 с.
510. Юнг К. Архетип и символ / Карл Юнг. – М. : Ренессанс, 1991. – 304 с.
511. Юрасова Е. Н. Обучение и трудоустройство психологов во Франции / Е. Н. Юрасова // Психологические аспекты профессионального становления : сб. материалов Всеросс. межвуз. науч. конф. – М. : РИПО ИГУМО и ИТ, 2009. – С. 130-141.
512. Юсупов И. М. Психология взаимопонимания / И. М. Юсупов. – Казань : Татарское кн. изд-во, 1991. – 192 с.

513. Юсупов И. М. Психология эмпатии (теоретические и прикладные аспекты): автореф. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / И. М. Юсупов ; С.-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1995. – 24 с.
514. Яговкина Л. С. Ценностный подход в методологическом обосновании проблемы подготовки родителей к содействию образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / Яговкина Л. С. – Режим доступа : <http://www.rusnauka.com>
515. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Диспозиционная концепция / В. А. Ядов. – [2-е изд. расш.]. – М. : ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
516. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.
517. Яковицька Л.С. Особливості розвитку ціннісної сфери особи, зайнятої науково-технічною діяльністю / Л.С. Яковицька // Психологія особистості. Науковий журнал. – 2011. – № 1 (2). – С. 59–63.
518. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии / Ирвин Ялом. – СПб. : Питер, 2000. – 640 с.
519. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / Яницкий М. С. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
520. Яценко Т. С. Методы активного социально-психологического обучения: [метод. реком. для студ. пед. инст.] / Тамара Семеновна Яценко. – К.: РУМК, 1991. – 56 с.
521. Яценко Т. С. Основы глубинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : [навч. посіб.] / Тамара Семенівна Яценко. – К. : Вища школа, 2006. – 382 с.
522. Adkins C. Value congruence between co-workers and its relationship to work outcomes / Cheryl L. Adkins, Elizabeth C. Ravlin, Bruce M. Meglino // Group Organ. Manage. – 1996. – Vol. 21. – P. 439-460.

523. Bahm A. Axiology: The science of values; Ethics: The science of ought ness. A pair of books bound together / A. Bahm. – Amsterdam-Atlanta, GA:Editinons Rodopi B.V., 1993. – 134 p.
524. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change / A. Bandura.- New York, NJ : Freeman: Adv. Behav. Ther., 1997. – 215 p.
525. Bandura A. Social learning through imitation / A. Bandura // Nebraska symposium on motivation / by ed. M. R. Jones. – Lincoln, 1962. – Vol. 10. – P. 12-23.
526. Bartram D. Definition and Assessment of Competences in the Context of European Diploma in Psychology / D. Bartram, R. R. Roe // European Psychologist. – 2005. – Vol. 10 (2). – P. 93-102.
527. Batson C. D. The altruism question: Toward a social-psychological answer / Batson C. D. – Hillsdale–New Jersey : Erlbaum, 1991. – 136 p.
528. Brown D. Psychological consultation: introduction to theory and practice / Duane Brown, Walter B. Pryzwansky, Ann C. Schulte. – Boston : Allyn and Bacon, 1991. – 433 p.
529. Baron-Cohen S., Wheelwright S. The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences // Journal of Autism and Developmental Disorders.- 2004.- Vol. 34, No. 4. - P. 163-175
530. Chamberlin C. «It's not brain surgery»: construction of professional identity through personal narrative / C. Chamberlin // Teaching and Learning. – 2002. – Vol. 16, No 3. – P. 69–79.
531. Delamare le Deist F. What is Competens? / F. Delamare le Deist, J. Winterton // Human Resource Development International. – 2005. – Vol. 8, No. 1. – P. 27–46.
532. European Diploma in Psychology: Draft Proposal prepared for consultation from the EuroPsy2 Project Group [Electronic resource]: Versin 2.7 revised. – October 2003. – Access mode : <http://www.europsy.eu.com>.
533. Frondizi R. What is Value? An Introduction to axiology / Risiery Frondizi. – La Salle–Illinois, 1971. – P. 160–165.
- 534.

535. Gagné M. Self-determination theory and work motivation / Marylène Gagné, Edward L. Deci // *Journal of Organizational Behavior*. – 2005. – Vol. 26. – P. 331–362.
536. Gewirtz J. A learning analyses of the effects of normal stimulation privation and depravation on the acquisition of social motivation and attachment / J. Gewirtz // *Determinants of infant behavior* / by ed. B. M. Foss. – New York, 1961. – 127c.
537. Glew D. Personal Values and Performance in Teams: An Individual and Team-Level Analysis / David J. Glew // *Small Group Research*. – 2009. – Vol. 40 (6). – P. 670 - 693.
538. Hartman R. S. The structure of value: foundations of scientific axiology / Robert S. Hartman. – Carbondale : Southern Illinois University Press, 1967. – 384 p.
539. Hatcher R. L. Initial training in professional psychology: the practicum competencies outline / R. L. Hatcher, K. D. Lassister // *Training and education in professional psychology*. – 2007. – Vol. 1, No 1. – P. 49-63.
540. Ingarden R. What we do not know about values? / R. Ingarden // *Man and Values*. – Kraków : Wydawnictwo Literackie, 1987. – P. 131-163.
541. Jaffe D. T. How to link personal values with team values / Dennis T. Jaffe, Cynthia D. Scott // *Training & Development*. – 1998. – Vol. 52 (3). – P. 24-30.
542. Kaslov N. Competencies in professional psychology / N. Kaslov // *American Psychologist*. – 2004. – No 56. – P. 774 -781.
543. Kluckhohn C. Values and Value Orientations in the Theory of Action / Clyde Kluckhohn // *Toward a General Theory of Action* / eds.: T. Parsons, E. Shils. – Cambridge, MA : Harvard University Press. – P. 388 - 433.
544. Nuttin J. Future time perspective and motivation / J. Nuttin. – Leuven : Leuven University Press; Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1985. – P. 40.
545. Raymond M. R. Analysis and Specification of Content for Licensure and Certification Examination / Mark R. Raymond Jon // *Applied measurement for education* (Lawrence Erlbaum Associates, Inc.). – 2001. – 14 (4). – P. 369 - 415.
546. Rokeach M. The nature of human values / Milton Rokeach. – New York : Free Press, 1973. – 438 p.

547. Sandler J. Herausforderungen für die Psychoanalyse (Diskurse und Perspektiven) / J. Sandler, U. Streeck ; by ed. H.-V. Werthmann. – München : Verlag J. Pfeiffer, 1990. – 127 p.
548. Schwartz S. H. Towards a psychological structure of human values / Shalom H. Schwartz, Wolfgang Bilsky // *Journal of Personality & Social Psychology*. – 1987.– Vol. 53. – P. 550–562.
549. Schwartz S. H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries / Shalom H. Schwartz // *Advances in Experimental Social Psychology*. – 1992. – Vol. 25. – P. 1 - 65.
550. Smith P. B. Values / Peter B. Smith, Shalom H. // *Handbook of Cross-Cultural Psychology* / by ed. J. W. Berry, M. H. Segall, C. Kagitcibasi. – 2-nd ed. – Boston : Allyn & Bacon, 1997. – Vol. 3. – P. 77-118.
551. Stratford R. A competency approach to educational psychology practice: the implications for quality / R. Stratford // *Educational and child psychology*. – 2005. – No 24. – P. 5-11.
552. Survey of the Practice of Psychology, prepared by Professional Examination Service // Association of States and Provincial Psychology Boards, 2003. – 147 p.
553. Šverko B. Life Roles and Values in International Perspective: Super's Contribution through the Work Importance Study / Branimir Šverko // *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. – 2001. –Vol. 1. – P. 121-130.
554. Swanson C. D. Ethics and the counselor / C. D. Swanson // *Being a counselor: directions and challenges* / by ed. Jeannette A. Brown, Robert H. Pate. – Monterey, Calif. : Brooks–Cole Pub. Co., 1983. – P. 47- 65.
555. Tikkanen T. The Present Status and Future Prospects of the Profession of Psychologists in Europe / T. Tikkanen // *European Psychologist*. – 2006. – Vol. 11 (1). – P. 2-5.
556. Trentini G. Life Roles and Values in Italy: Some Results of the Work Importance Study / Giancarlo Trentini // *Life roles, values, and careers: international findings of the Work Importance Study* / by ed. Donald E. Super, Branimir Šverko

with assistance from Charles M. Super. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1995. – P. 160-169.

557. Vernon G. M. Values, values definitions, and symbolic interaction / G. M. Vernon // Values Theory in philosophy and Social science / by ed. Ervin Laszlo, S. Hilbur. – Gordon and Breach, 1973, – P. 125-129.

558. Wolff S. B. Emotional intelligence as the basis of leadership emergence in self-managing teams / Steven B. Wolff, Anthony T. Pescosolido, Vanessa Urch Druskat // Leadership Quarterly. – 2002. – Vol. 13 (5). – P. 505-522.

559. Optimal Standards for professional training in Psychology as recommended by member associations of EFPPA European Federation of Professional Psychologists Associations / <http://www.cop.es/efppa/optimal.htm>.

ДОДАТОК 1.

Результати пілотажного дослідження за показниками актуальності і специфіки професійної діяльності психолога-тренера. Анкета орієнтована на практикуючих психологів, які більше п'яти років у власній професійній діяльності використовують психологічний тренінг для роботи з групою клієнтів. Анкетування проводилось у російсько мовному регіоні країни, тому матеріали анкетування подаються мовою оригіналу.

Мета: виявити специфіку тренінгової діяльності психолога-тренера.

АНКЕТА

Інструкція: шановні психологи, просимо Вас, дати відповіді на питання, що стосуються одного з видів Вашої професійної практики

1. ПІБ _____
2. Місто, країна, місце роботи _____
3. Базова освіта _____
4. Специальність _____
5. Скільки років Ви навчалися майстерності проведення психологічних тренінгів _____
6. Майстерності психолога-тренера ви навчалися: 1) на базі вищого навчального закладу; 2) під час відвідування тренінгів і майстер-класів, що підтверджено певними сертифікатами (підкреслити необхідне); 3) інше _____
7. Термін Вашої роботи як ведучого психологічних тренінгів _____
8. Чи потрібна сертифікація (кваліфікаційний контроль з боку держави або професійних асоціацій) якості професійних послуг, які надають психологи-тренери _____
9. Ви вважаєте, що психолог-тренер у своїй практиці має дотримуватися стилю певного психологічного напрямку або школи _____ так _____ ні
10. Ви вважаєте, що психологу-тренеру варто працювати в еkleктичному стилі _____ так _____ ні
11. Якими професійними якостями необхідно володіти психологу-тренеру (напишіть 3-5) _____
12. Якими особистісними якостями повинен володіти психолог-тренер (напишіть 3-5) _____
13. Які якості особистості повинні бути визначальними при виборі майбутнім психологом діяльності психолога-тренера (напишіть 3-5) _____

Дякуємо за участь в опитуванні!

**Фрагмент підсумкової таблиці обробки даних анкети
(01-05.05.2011 АР Крим)**

№	Нужен ли контроль со стор. гос. и проф.ассоциаций	Какими профессиональными качествами должен владеть психолог-тренер	Какими личностными качествами должен обладать психолог-тренер	Должен ли психолог-тренер профессионал. подготовку проходить в ВУЗе	Какими качествами должны быть определяющими для буд.психолога при выборе им спец. психолог-тренер
1	ассоциаций	Пройти сам личную терапию, побывать членом группы, быть искренним, получать удовольствие от работы	Осознавать себя средством и получать супервизию, читать, лечиться	Где-угодно, лишь бы была система и учеба	Понимать себя, постоянно изучать себя, искать в себе «слепые пятна» и «черные дыры» Понимать не обходимость своей работы
2	нет	Здоровым, профессиональным, адекватным, милым, приятным	Приятным, милым, дружелюбным, опрятным	Да, но можно и другими способами	Уверенность, профессионализм, не навредить, чувство меры, веселым, обаятельным, здоровым, вызывающим доверие
3	нет		Открытость, искренность, понимание		Открытость, уверенность в себе, желание помогать людям и получать от этого удовольствие
4	да	Лидерство, коммуникабельность, юмор	Обаяние, юмор, уверенность, внимание	необязательно	Целеустремленность, осознанность выбора, «мозг»
5	нет	Знания, личный опыт	Интуиция, такт, зрелость	Не исключаю	Любими здоровыми и зрелыми
6	да	Такт, эмпатия	Добропорядочность профессиональность	должен	
7	да	Эмпатия, профессиональность, безоценочное отношение	Эмпатия, открытость, честность	Да, но и обучаться в каком либо направлении	Эмпатия, честность, открытость, умение принимать, ответственность, безоценочное отношение к людям
8	нет	Толерантность, эмпатийность, знания	Чувство мора, доброта, чувствительность	нет	Умом и разумом
9	да	Гибкость, дисциплинированность, професионализм, этичность, коммуникабельность	Эмпатийность, уверенность	База высшего образования обязательна	Лидерские задатки
10		Красивым, умным прагматичным		нет	умным
11	нет	Толерантность, эмпатия, ответственность	Честность, любовь, высокий эмоциональный интеллект (EQ)	Нет, сегодня не обязательно	Приверженность, преданность профессии
12	да	Эмпатийность, лидерские качества, профессиональная компетентность	Организаторские качества, принятие	В психологическом	Открытость новому опыту, коммуникативность, интегрированность
13	да	Толерантность, квалификация	Эмпатия, внимательность	да	
14	да	Профессионализм, умение диагностировать, умение поддерживать	Ткрытость, доброжелательность	нет	
15	да		С отработанными личностными оклонениями	нет	
16	Да, но неочень строгий		Эмпатийность, чуткость, тактичность, умение контролировать ситуацию	да	
17	ассоциаций	Майстерство,	Эмпатия, умение		

	- качество услуг	компетентность	организовать группу		
18	да	Ответственность, знание теории, готовность работать с собой	Открытость, искренность, сопереживание, внутренний стержень	Было бы не плохо, но обычно там много теории	Открытость, желание развиваться, эмпатия
19			Эмпатия, такт	да	Любов к людям, эмпатия
20	да	Внимательность, чувствительность	Внимательность, чувствительность	желательно	Не имеет значения
21	да		Эмпатия, харизматичность	да	
22	да	Проработанность	Ответственность, экологичность, честность	не только	
23	да		Терпение, внимание, гибкость	да	
24	да	Точность, практичность, личный опыт	Человеколюбие, обратная связь	да	Умение слушать, иметь опыт личной терапии, иметь границы контакта
25	да	Высоким профессионалом, высокие этические качества	Сострадание, принятие себя, любовь к людям, такт	В высшем, но не обязательно педагогическом	Способностью много учиться
26	нет	Искренность с клиентом, профессионализм	порядочность	да	Искренность, открытость
27	нет	Профессионализм, опыт	человечность	нет	
28	да	Уверенность, фокус на клиенте	Уверенность, спокойствие	да	Уверенность, целеустремленность
29	да	Эмпатия, сопереживание, умение слушать и слышать	Контроль собственного «я», спонтанность	ВУЗ, семинары, мастер-классы	Каждый сам для себя определяет
30	да	Профессионализм, эмпатия, эрудированность, юмор	IQ, устойчивость	желательно	
31	нет	Принятие, безоценочность, компетентность, толерантность	Терпимость толерантность	нет	компетентность, толерантность
32	да	Точность, уверенность, ответственность, баланс поддержки-фрустрации	Любовь, доброта, опора на себя	да	Любовь к людям, открытое сердце
33	нет	Профессионализм, такт	Компетентность, харизма	нет	Желание учиться
34	да	Профессионализм, стремление развиваться, любить жизнь, владение несколькими подходами	Лидерство, вызывать доверие, коммуникабельность	да	Уверенность в себе, стремление и готовность работать и развиваться, доброжелательность
35	да	Владение методом, личная проработка, экологичность ведения работы (кодекс)	Устойчивость, открытость, креативность	Базовое ДА, последующие нет	Желание работать в этом направлении
36	да	Интуиция, эмпатия, самоконтроль, дружелюбие	Гуманистичность, открытость, эмпатия	ДА, обязательно	Высокий уровень интеллекта, эмоциональность, активность
37	да	Эмпатия, толерантность, безоценочность	Справедливость, уверенность в себе, позитивный взгляд на жизнь	ДА !!!	Уверенность в себе, знания, терпимость, понимание
38	да	Умение выслушать, поддержать, углубленное знание своего направления	Сдержанность, уверенность, доброта	да	Сдержанность, ответственность, без нервозности
39	ДА !!!	Аналитическое мышление, методологическая подготовка, толерантность	эмпатия	да	Эксперсия, эмпатия, саморегуляция
40

ДОДАТОК А
Діагностичний блок вивчення
особистісної аксіосфери інтеграла професійної цінності майбутнього психолога

ДОДАТОК А.1

Тест-опитувальник самоствавлення (ОСО)

(Автори: В.В. Столін, С.Р. Пантелєєв)

Мета: дослідити комплекс факторів (аутосимпатію, самоінтерес, самоприйняття та ін.) ціннісного ставлення до себе майбутніх психологів

Інструкція: Вам запропоновано відповісти на наступні 57 тверджень. Якщо Ви згодні з цим твердженням поставте знак «+», якщо не згодні - знак «-».

Зміст суджень

1. Думаю, що більшість моїх знайомих ставиться до мене з симпатією.
2. Мої слова не так вже й часто розбіжні зі справою.
3. Думаю, що багато хто бачить у мені когось подібного із собою.
4. Коли я намагаюся себе оцінити, насамперед я бачу свої недоліки.
5. Думаю, що як особистість я цілком можу бути привабливим для інших.
6. Коли я дивлюся на себе очима люблячої мене людини, мене неприємно вражає те, наскільки мій образ далекий від реальності.
7. Моє «Я» завжди мені цікаве.
8. Я вважаю, що іноді не гріх пожаліти самого себе.
9. У моєму житті є або, принаймні, були люди з якими я був надзвичайно близький.
10. Власну повагу мені ще треба заслужити.
11. Бувало, і не раз, що я сам себе сильно ненавидів;
12. Я цілком довіряю своїм бажанням, які виникають раптово.
13. Я сам хотів багато в чому себе переробити.
14. Моє власне «Я» не вважається мені чимось гідним глибокої уваги.
15. Я широко хочу, щоб у мене було все гаразд у житті.
16. Якщо я і ставлюся до когось з докором, то, передусім, до самого себе.
17. Випадковому знайомому я, швидше за все, здаватимусь людиною приємною.
18. Частіше всього я схвалюю свої плани і вчинки.
19. Власні слабкості викликають у мене щось на зразок презирства.
20. Якщо б я роздвоївся, то мені було б досить цікаво спілкуватися зі своїм двійником.
21. Деякі свої якості я відчуваю як сторонні, чужі мені.
22. Навряд чи хтось зможе відчути свою схожість зі мною.
23. У мене достатньо здібностей і енергії, щоб втілити в життя задумане.
24. Часто я не без знущання жартую над собою.
25. Найрозумніше, що може зробити людина в своєму житті - це скоритися власній долі.
26. Стороння людина, на перший погляд, знайде в мені багато неприємного.
27. На жаль, якщо я і сказав щось, це не означає, що саме так і буду діяти.
28. Моє ставлення до самого себе можна назвати дружнім.
29. Бути поблажливим до власних слабкостей цілком природно.
30. У мене не виходить бути для коханої людини цікавим тривалий час.
31. У глибині душі я б хотів би, щоб зі мною сталося щось катастрофічне.
32. Навряд чи я викликаю симпатію в більшості моїх знайомих.
33. Мені буває дуже приємно побачити себе очима люблячої мене людини.
34. Коли у мене виникає якесь бажання, я насамперед запитую себе, чи розумно це.
35. Іноді мені здається, що якби якийсь мудрий чоловік зміг побачити мене наскрізь, він би тут же зрозумів, яка я нікчема.
36. Часом я сам собою захоплююсь.
37. Можна сказати, що я оцінюю себе досить високо.

38. В глибині душі я ніяк не можу повірити, що дійсно доросла людина.
39. Без сторонньої допомоги я мало що можу зробити.
40. Інколи я сам себе погано розумію.
41. Мені дуже заважає нестача енергії, волі й цілеспрямованості.
42. Думаю, що інші в цілому оцінюють мене досить високо.
43. У моїй особистості є, напевно, щось таке, що здатне викликати в інших гостру неприязнь.
44. Більшість моїх знайомих не сприймають мене вже дуже серйозно.
45. Сам у себе я досить часто викликаю почуття роздратування.
46. Я цілком можу запевнити, що принижую сам себе.
47. Навіть мої негативні риси не здаються мені чужими.
48. В цілому, мене влаштовує те, який я є.
49. Навряд чи мене можна любити по-справжньому.
50. Моїм мріям і планам не вистачає реалістичності.
51. Якби моє друге «Я» існувало, то для мене це був би самий нудний партнер по спілкуванню.
52. Думаю, що міг би знайти спільну мову з будь-якою розумною і знаючою людиною.
53. Те, що в мені відбувається, як правило, мені зрозуміло.
54. Мої чесноти цілком переважають мої недоліки.
55. Навряд чи знайдеться багато людей, які звинуватять мене у відсутності совісті.
56. Коли зі мною трапляються неприємності, як правило, я думаю: «Це тобі по заслугі. Так тобі й треба».
57. Я можу сказати, що в цілому я контролюю свою долю.

Ключ: показники по кожному фактору підраховуються шляхом підсумовування тверджень, з якими досліджуваний згоден, якщо вони входять у фактор з позитивним знаком і тверджень, з якими досліджуваний не згоден, якщо вони входять у фактор з негативним знаком.

Тест самоствавлення включає наступні шкали:

Номери пунктів і знаків, з якими пункт входить у відповідний фактор	
Шкала S (інтегральна): «+»: 2, 5, 23, 33, 37, 42, 46, 48, 52, 53, 57 «-»: 6, 9, 13, 14, 16, 18, 30, 35, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 49, 50, 56.	Шкала самовпевненості (1): «+»: 2, 23, 37, 42, 46. «-»: 38, 39, 41.
Шкала самоповага (I): «+»: 2, 23, 53, 57. «-»: 8, 13, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 50	Шкала ставлення інших (2): «+»: 1, 5, 10, 52, 55. «-»: 32, 44
Шкала аутосимпатії (II): «+»: 12, 18, 28, 29, 37, 46, 48, 54. «-»: 4, 9, 11, 16, 19, 24, 45, 56	Шкала самоприйняття (3): «+»: 12, 18, 28, 47, 48, 54. «-»: 21
Шкала очікуваного ставлення від інших (III): «+»: 1, 5, 10, 15, 42, 55. «-»: 3, 26, 30, 32, 43, 44, 49	Шкала самопослідовності (самокерованість) (4): «+»: 50, 57. «-»: 25, 27, 31, 35, 36
Шкала самоінтересів (IV): «+»: 7, 17, 20, 33, 34, 52. «-»: 14, 51	Шкала самозвинувачення (5): «+»: 3, 4, 9, 11, 16, 24, 45, 56.
	Шкала самоінтересу (6): «+»: 17, 20, 33. «-»: 26, 30, 49, 51
	Шкала саморозуміння (7): «+»: 53. «-»: 6, 8, 13, 15, 22, 40

У кожній шкалі «сирі бали» переводяться в накопичені частоти (%)

Фактор S. Глобальне самоставлення

<i>Сирі бали</i>	<i>Накопичені частоти (у %)</i>	<i>Сирі бали</i>	<i>Накопичені частоти (у %)</i>
0	0	16	74,33
1	0,67	17	80
2	3	18	85
3	5,33	19	88
4	6,33	20	90,67
5	9	21	93,33
6	13	22	96
7	16	23	96,67
8	21,33	24	98
9	26,67	25	98,33
10	32,33	26	98,67
11	38,33	27	99,67
12	49	28	99,67
13	55,33	29	100
14	62,67	30	100
15	69,33		

Фактор I. Самоповага		Фактор II. Аутосимпатія	
<i>Сирі бали</i>	<i>Накопичені частоти (у %)</i>	<i>Сирі бали</i>	<i>Накопичені частоти (у %)</i>
0	1,67	0	0,33
1	4	1	3,67
2	6	2	9
3	9,33	3	16
4	16	4	21,67
5	25,33	5	28
6	34	6	37,33
7	44,67	7	47
8	58,67	8	58,33
9	71,33	9	69,67
10	80	10	77,33
11	86,67	11	86
12	91,33	12	90,67
13	93,67	13	96,67
14	99,67	14	98,33
15	100	15	99,67
		16	100

Фактор III. Очікування ставлення від інших		Фактор IV. Самоінтерес	
<i>Сирі бали</i>	<i>Накопичені частоти (у %)</i>	<i>Сирі бали</i>	<i>Накопичені частоти (у %)</i>
0	0	0	0,67
1	0	1	2
2	0,67	2	5,33
3	1	3	16
4	3,33	4	29
5	6	5	49,67
6	9	6	71,33
7	17,67	7	92,33
8	27,33	8	100
9	39,67		

10	53		
11	72,33		
12	91,33		
13	100		

Фактор 1. Самовпевненість		Фактор 2. Ставлення інших	
<i>Сирі бали</i>	<i>Накопичені частоти (у %)</i>	<i>Сирі бали</i>	<i>Накопичені частоти (у %)</i>
0	3,77	0	0
1	7,33	1	0,67
2	16,67	2	3,67
3	29,33	3	7,33
4	49,67	4	15
5	65,67	5	32
6	81,33	6	51,33
7	92,33	7	80
8	100	8	100

Фактор 3. Самоприйняття		Фактор 4. Самопослідовність (самокеріваність)	
<i>Сирі бали</i>	<i>Накопичені частоти (у %)</i>	<i>Сирі бали</i>	<i>Накопичені частоти (у %)</i>
0	2,67	0	3
1	7,67	1	9,67
2	16,67	2	25,67
3	34,33	3	38,33
4	50,67	4	60,33
5	70,67	5	79,67
6	89,67	6	92
7	100	7	100

Фактор 5. Самозвинувачення		Фактор 6. Самоінтерес	
<i>Сирі бали</i>	<i>Накопичені частоти (у %)</i>	<i>Сирі бали</i>	<i>Накопичені частоти (у %)</i>
0	1,67	0	0,67
1	4,67	1	3
2	15	2	11,33
3	27,67	3	20
4	43,33	4	34,33
5	60,77	5	54,67
6	81,67	6	80
7	96,67	7	100
8	100		

Фактор 7. Саморозуміння	
<i>Сирі бали</i>	<i>Накопичені частоти (у %)</i>
0	4,33
1	21,33
2	43,33
3	68,67
4	83,67
5	94
6	99,33
7	100

Тест-опитувальник самоствавлення

Шкала відповідей: так – «+»; ні – «-»

Ім'я _____ вік _____

Реєстраційний бланк

№ п/п	+, -	№ п/п	+, -	№ п/п	+, -	№ п/п	+, -	№ п/п	+, -
1		13		25		37		49	
2		14		26		38		50	
3		15		27		39		51	
4		16		28		40		52	
5		17		29		41		53	
6		18		30		42		54	
7		19		31		43		55	
8		20		32		44		56	
9		21		33		45		57	
10		22		34		46			
11		23		35		47			
12		24		36		48			

Інтерпретація результатів:

при значенні показника

— менше 50 - ознака не виражена;

— 50-74 - ознака виражена;

— більше 74 - ознака яскраво виражена;

при цьому:

— 40-45 балів занижений рівень самоствавлення;

— 45-55 балів – середньостатистична норма. Людина адекватно сприймає і правильно оцінює власну поведінку.

— 55-70 балів – завищений рівень самоствавлення.

Більше 80 і менше 40 балів інтерпретувати не рекомендується, оскільки подібні результати отримані під впливом другорядних умов, зокрема, соціального очікування.

ДОДАТОК А.2

Тест «Діагностика полімотиваційних тенденцій в «Я-концепції» особистості
(Автор: С.М.Петрова)

Мета: вивчення мотиваційної сфери особистості

Інструкція: Вам запропонований список із 32 прислів'їв. У разі згоди із змістом прислів'я, необхідно поряд з його номером поставити знак «+» або «так», у разі незгоди із змістом прислів'я - знак «-» або «ні». Для підвищення достовірності методики використовується два її варіанти («А» і «Б»).

№	Опитувальник						
	Варіант А	«+» так	«-» ні		Варіант В	«+» так	«-» ні
1	Щастя цінніше статків			1	Гроші справа наживна		
2	Гірше всіх бід, коли грошей немає.			2	Живеться, у кого гривня водиться		
3	Кому щастя служить, той ні про що не тужить.			3	Добре жити, довго жити		
4	Де щастя плодиться, там і заздрість родиться.			4	Життя прожить - не поле перейти		
5	Буде й на нашій вулиці свято.			5	Все що діється, все на краще		
6	Голим народився, голим і помру.			6	Ніхто не знає, що його чекає		
7	Добре братство краще багатства.			7	Дурний той, хто не знається ні з ким		
8	Чорний день прийде – друзі відвернуться.			8	Більше говорити - більше згрішити		
9	Учіння краще багатства			9	Правда те, що мудрий знає, а не те, про що всі говорять		
10	Вік живи, вік учись, а дурнем помреш			10	Багато будеш знати, швидко зістаришся		
11	Можна тому багатому бути, хто від трудів мало спить			11	Хто невтомно працює, той без хліба не днює		
12	Від роботи будеш горбатим, а не багатим			12	Працюй весь вік, ледве заробиш на хліб		
13	Де твердий закон, там усі розумні			13	На що й закони писати, якщо їх не виконувати		
14	Закон - павутина, джміль проскочить, муха загрузне.			14	Закон - як дишло, куди повернеш, туди й вийшло		
15	Краще жити бідним та безгрішним, ніж багатим та грішним			15	Бідний, але чесний і чистий перед собою, Богом і людьми.		
16	Без гріха століття не проживеш			16	Що за честь, коли нічого їсти		
17	Кожен сам коваль свого щастя			17	Хочу - половина можу		
18	Чолом стіни не проб'єш			18	Вище голови не стрибнеш		
19	Тільки той не помиляється, хто нічого не робить			19	Де наша не пропадала		
20	Страх – половина порятунку			20	Не знаєш броду, не лізь у воду		
21	Добра слава краще багатства			21	Як поживеш, так і просливш		
22	На всіх не вгодиш			22	Живу як живеться, а не як люди хочуть		
24	Світ не без добрих людей			23	Люди - все, а гроші - сміття		
24	Що соромно та грішне, те й у звичай увійшло			24	Гроші черв'яки, а люди без грошей чорти		
25	До чистого погане не пристане			25	Не такий страшний чорт, як його		

					малюють		
26	З брудом грати - руки замарати			26	Поганої людини стережись з усіх боків		
27	Бог-то Бог, та й сам не будь плох			27	Не шукай ти в інших правди, якщо її в тобі немає		
28	Мимовільний гріх живе на всіх			28	Що в людях живе, то і нас не мине		
29	Своя сорочка ближче до тіла			29	Всі за себе відповідають		
30	Наша справа сторона			30	Моя хата зкраю, я нічого не знаю		
31	З добром жити добре			31	Сам пропадай, а товариша виручай		
32	Коли собі бажаєш добра, то й нікому не роби зла			32	Роби людям добро, та собі без біди		

Обробка результатів

Включені в методику прислів'я, діадні, тяжіють один до одного і мають загальний метасмисл. Грунтуючись на діадній плеядності прислів'їв, полімотиваційну Я-концепцію особистості склали 16 парних мотиваційних тенденцій. Враховуючи альтернативну спрямованість прислів'їв, у кожній парі про вияв першої мотиваційної тенденції можна судити у випадку, коли непарні номери прислів'їв оцінюються знаком «+», а парні- «-». І навпаки, коли непарні номери прислів'їв оцінюються «-», а парні - «+», можна стверджувати про домінування протилежної тенденції.

Ключ та інтерпретація

1. Акізитивна (матеріальна) мотивація представлена прислів'ям № 1 (протилежна - прислів'ям № 2), відображає ставлення до матеріального благополуччя в житті, до грошей, визначає значущість для індивіда матеріальної сторони життя, впливає із загальної орієнтації на благополуччя.
2. Гедоністична мотивація представлена прислів'ям № 3 (протилежна - прислів'ям № 4), характеризує орієнтацію на спрощені способи існування, на веселе, легке, радісне, щасливе життя, окреслює потребу в тілесному і душевному комфорті.
3. Оптимістична мотивація представлена прислів'ям № 5 (протилежна песимістична - прислів'ям № 6), виявляє віру в хороше, надію на краще в житті, характеризується пасивним очікуванням благополуччя / неблагополуччя в житті, визначається як оптимістичний / песимістичний фаталізм.
4. Комунікативна мотивація представлена прислів'ям № 7 (протилежна - прислів'ям № 8), виявляє потребу в спілкуванні, в дружбі, відображає міру спрямованості суб'єкта на взаємодію, комунікацію.
5. Пізнавальна мотивація представлена прислів'ям № 9 (протилежна - прислів'ям № 10), виявляє потребу у виконанні роботи, спрямованість на працю, орієнтацію на виконання поставленого завдання через подолання труднощів.
6. Трудова мотивація представлена прислів'ям № 11 (протилежна - прислів'ям № 12), виявляє потребу у виконанні роботи, спрямованість на працю, орієнтацію на виконання поставленого завдання через подолання труднощів.
7. Нормативна мотивація представлена прислів'ям № 13 (протилежна - прислів'ям № 14), відображає орієнтацію на виконання групових і соціальних норм, свідчить про соціальну ідентифікації, характеризує міру орієнтації індивіда на відповідальність, необхідність.
8. Моральна мотивація представлена прислів'ям № 15 (протилежна - прислів'ям № 16), відображає орієнтацію індивіда на дотримання моральних норм, характеризує бажання жити по правді, совісті, справедливості, цінувати духовну діяльність людини.
9. Губристична мотивація як прагнення до досконалості представлена прислів'ям №17 (протилежна - прислів'ям №18), виявляє орієнтацію на розвиток, потребу в досягненні, самовизначенні.
10. Пугнічна мотивація представлена прислів'ям №19 (протилежна як мотивація до індивідуальної безпеки - прислів'ям № 20), виявляє потребу в дієвому, активному подоланні труднощів, прагнення боротися з життєвими обставинами, навіть якщо це ризиковано.

11. Губристична мотивація як прагнення до переваги представлена прислів'ям № 21 (протилежна - прислів'ям № 22), виявляє потребу в повазі, авторитеті серед людей (престижна), у визнанні, успіху (глорична), першості.
12. Мотивація позитивного ставлення до людей представлена прислів'ям № 23 (протилежна - прислів'ям № 24), виявляє орієнтацію на хороше, позитивне ставлення до людей, віру в доброту людей.
13. Мотивація уникнення неприємностей представлена прислів'ям № 26 (протилежна - прислів'ям № 25), відображає потребу в уникненні неприємностей із зовнішнім оточенням, погроз, небезпек.
14. Мотивація індивідуалізації - представлена прислів'ям № 27 (протилежна - прислів'ям № 28), виявляє або бажання орієнтуватися на себе, або робити так, як інші хочуть, разом з іншими.
15. Егоцентрична мотивація представлена прислів'ям № 29 (протилежна паритетна мотивація - прислів'ям № 32), виявляє орієнтацію людини на себе, бажання думати про себе без шкоди для інших, або орієнтацію на інших, бажання думати про інших без шкоди для себе.
16. Альтруїстична мотивація представлена прислів'ям № 31 (протилежна егоїстична мотивація - прислів'ям № 30), виявляє орієнтацію на інших, бажання думати про інших навіть не на користь собі, або орієнтацію на себе, бажання думати про себе навіть за рахунок інших.

ДОДАТОК А.3

Тест «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості»

(Автор: С.С.Бубнова)

Мета: вивчення реалізації ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах її життєдіяльності.

Інструкція: за допомогою опитувальника досліджуються ціннісні орієнтації особистості та її стосунки з оточуючими. Відповідайте по можливості швидко, довго не роздумуючи над кожним питанням. Пам'ятайте, що поганих або хороших відповідей немає, є тільки ваша власна думка. Відповідати потрібно «так» або «ні». У бланку відповідей потрібно проставити поруч з номером питання «+» або «-».

ТЕСТ

1. Чи подобається вам лежати на дивані й нічого не робити?
2. Чи любите ви самі заробляти гроші й отримувати від цього задоволення?
3. Чи часто вас відвідує думка, що хочеться сходити в театр або на виставку?
4. Чи часто ви допомагаєте близьким по господарству?
5. Чи вважаєте ви, що кохання – важливе почуття в житті?
6. Чи любите ви читати книги про щось нове, ще невідоме для вас?
7. Чи хочете ви стати «шефом» (керівником якоїсь компанії)?
8. Чи хочете ви, щоб вас поважали друзі за ваші особистісні якості?
9. Чи хочете ви самі брати участь у якихось громадських заходах (мітингах, страйках) на користь близької вам верстви населення?
10. Чи вважаєте ви, що без спілкування з друзями ваше життя буде тмяне і безрадісне?
11. Чи вважаєте ви, що було б здоров'я, а все інше додасться?
12. Чи часто вам хочеться розслабитися (послухати легку музику)?
13. Ви обрали свою професію виходячи з тієї позиції, що вона може забезпечити великий матеріальний статок?
14. Чи вважаєте ви, що в житті важливо вміти грати на музичних інструментах, малювати?
15. Якщо хтось із ваших знайомих захворів, виберете ви час, щоб його провідати?
16. Ваш шлюб укладено (чи буде укладено) на основі кохання?
17. Чи любите ви читати науково-популярну літературу?
18. У школі ви хотіли бути яким-небудь організатором?
19. Якщо ви здійснили непорядний вчинок стосовно друзів або співробітників, чи будете ви хвилюватися з цього приводу?
20. Чи вважаєте ви, що шляхом громадських дій (мітингів, зборів) можна що-небудь змінити в суспільному житті?
21. Чи можете ви спокійно обійтися без частого спілкування зі своїми знайомими?
22. Чи вважаєте ви, що необхідно будь-яким чином зміцнювати своє здоров'я (плавати, бігати, грати в теніс)?
23. Головне для вас – ваш настрій в даний момент, а що буде потім – не так важливо?
24. Чи вважаєте ви, що головне – це придбати будинок (квартиру), машину та інші матеріальні блага?
25. Чи любите ви прогулянки лісом, парком?
26. Як ви вважаєте, чи потрібно матеріально допомагати тим, хто просить милостиню, чи ні?
27. Кохання – це почуття, яке народжується і помирає?
28. Хотіли б ви стати вченим або науковим співробітником?
29. Влада – це почесно і значущо?
30. Хотіли б ви, щоб у вас було більше друзів?
31. Чи спадало вам на думку зайнятися перебудовою якоїсь громадської організації (клубу, консультативного пункту, інституту)?
32. Чи багато свого вільного часу ви хотіли б приділяти спілкуванню?

33. Чи часто ви замислюєтеся про своє здоров'я?
34. Чи вважаєте ви, що дуже важливо вміти отримувати від життя задоволення?
35. Якщо все почати спочатку, вибрали б ви зараз більш високооплачувану роботу, ніж справжня?
36. Хотіли б ви зайнятися фотографією?
37. Чи вважаєте ви, що потрібно обов'язково допомогти людині, яка впала?
38. Почуття любові для вас – це першооснова життя чи ні?
39. Чи часто ви задаєте собі питання: «А чому саме так?»
40. Хотіли б ви «робити» політику?
41. Чи часто ваш внутрішній голос задає вам питання: «А чи поважають мене оточуючі?»
42. Чи є для вас суспільні явища предметом обговорення вдома або на роботі?
43. Якщо ви три дні проведете на безлюдному острові, чи помрете від самотності?
44. Ви катаєтеся на лижах, щоб укріпити своє здоров'я?
45. Чи часто ви подовгу мрієте, лежачи з закритими очима?
46. Головне в житті – це робити гроші і створювати власний бізнес?
47. Чи часто ви купуєте картини та інші художні вироби або хотіли б їх купити?
48. Якщо хтось із близьких досить довго хворіє, чи будете ви за нього виконувати його обов'язки по господарству смиренно і покійно?
49. Чи любите ви маленьких дітей?
50. Хотіли б ви створити якусь власну «теорію» (відносності, таблицю хімічних елементів..)?
51. Чи хочете ви бути схожим на когось з відомих людей (актора, політика, бізнесмена)?
52. Важливо вам, щоб вас поважали товариші по роботі за ваші професійні знання?
53. Хотіли б ви сьогодні самостійно щось зробити в політиці?
54. Ви людина рішуча?
55. Чи ходите ви в сауну, басейн, лазню, чи займаєтеся фітнесом для підтримки хорошого фізичного стану?
56. Нормальний відпочинок – це надзвичайно важливо, чи не так?
57. У житті надзвичайно важливо накопичувати матеріальні статки і передавати їх дітям?
58. Чи хотіли б ви коли-небудь самостійно намалювати картину або написати музику?
59. Коли маленька дитина плаче, – це «крик про допомогу»?
60. Для вас важливіше любити самому, ніж бути коханим?
61. «У всьому хочеться дійти до самої суті» - це про вас?
62. Ви хотіли б, щоб ваші діти стали знаменитими людьми?
63. Хотіли б ви, щоб співробітники просили вас про допомогу в особистих питаннях, не як співробітника, а як звичайну людини?
64. У суспільному житті нехай залишається все як є?
65. Спілкування – це лише марна трата часу?
66. Здоров'я – це не найголовніше в житті, чи не так?

Обробка та інтерпретація результатів тесту

Міра вираженості кожної з поліструктур ціннісних орієнтацій особистості визначається за допомогою ключа, представленого у бланку відповідей. Відповідно цьому підраховується кількість позитивних відповідей у всіх одинадцяти стовпчиках, а результат записується під ним. За результатами обробки індивідуальних даних будується графічний профіль, що відображає вираженість кожної цінності. Для цього по вертикалі фіксується кількісна вираженість ціннісних орієнтацій (за 6-бальною системою).

Тест-опитувальник самоствалення

Шкала вiдповiдей: так – «+»; нi – «-»

Им'я _____ вiк _____

Реєстрацiйний бланк

1	«+»; «-»	2	«+»; «-»	3	«+»; «-»	4	«+»; «-»	5	«+»; «-»	6	«+»; «-»	7	«+»; «-»	8	«+»; «-»	9	«+»; «-»	10	«+»; «-»	11	«+»; «-»
12		13		14		15		16		17		18		19		20		21		22	
23		24		25		26		27		28		29		30		31		32		33	
34		35		36		37		38		39		40		41		42		43		44	
45		46		47		48		49		50		51		52		53		54		55	
56		57		58		59		60		61		62		63		64		65		66	
I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X		XI	

Шкали цiннiсних орієнтацiй

Перерахуємо цi цiннiстi в узагальненому виглядi:

1. Приємне проведення часу, вiдпочинок.
2. Високий матерiальний добробут.
3. Пошук i насолода прекрасним.
4. Допомога i милосердя до iнших людей.
5. Кохання.
6. Пiзнання нового у свiтi, природi, людинi.
7. Високий соцiальний статус i управлiння людьми.
8. Визнання i пошана людей та прагнення впливу на оточуючих.
9. Соцiальна активнiсть для досягнення позитивних змiн у суспiльствi.
10. Спiлкування.
11. Здоров'я.

Морфологічний тест життєвих цінностей (Автори: В.Ф.Сопов, Л.В.Карпушина)

Мета: опитувальник спрямований на вивчення індивідуальної системи цінностей людини з метою кращого розуміння змісту її дій або вчинків. Основним діагностичним конструктом МТЖЦ є термінальні цінності.

Перелік життєвих цінностей включає:

- 1. Розвиток себе** - пізнання своїх індивідуальних особливостей, постійний розвиток здібностей та інших особистісних характеристик.
- 2. Духовне задоволення** - керівництво моральними принципами, перевага духовних потреб над матеріальними.
- 3. Креативність** - реалізація своїх творчих можливостей, прагнення змінювати навколишню дійсність.
- 4. Активні соціальні контакти** - встановлення сприятливих відносин у різних сферах соціальної взаємодії, розширення міжособистісних зв'язків, реалізація власної соціальної ролі.
- 5. Власний престиж** - відстоювання свого визнання суспільством, шляхом відповідності вимогам соціуму.
- 6. Високе матеріальне становище** - матеріальне благополуччя розглядається як головний сенс існування.
- 7. Досягнення** - постановка й рішення певних життєвих завдань як головних життєвих факторів.
- 8. Збереження власної індивідуальності** - перевага власних думок, поглядів, переконань над загальноприйнятими, захист своєї неповторності й незалежності.

Термінальні цінності реалізуються по-різному, у різних життєвих сферах. Під життєвою сферою розуміється соціальна сфера, де реалізується діяльність людини. Значущість тієї або іншої життєвої сфери для різних людей неоднакова.

Перелік життєвих сфер:

1. Сфера професійного життя.
2. Сфера освіти.
3. Сфера сімейного життя.
4. Сфера суспільної активності.
5. Сфера захоплень.
6. Сфера фізичної активності

Введення сфери фізичної активності обґрунтовується наявністю в кожній людини базової потреби в русі.

Опитувальник МТЖЦ

Інструкція: Вам пропонується морфологічний тест життєвих цінностей, у якому описані різні бажання й прагнення людини у 112 твердженнях. Просимо оцінити бажання й прагнення до певних дій, за 5-бальною шкалою, проговорюючи фразу: **“Для мене зараз (ваша оцінка)...”**

- якщо твердження НЕ МАЄ НІЯКОГО ЗНАЧЕННЯ, поставте в бланку цифру «1»;
- якщо твердження МАЄ НЕВЕЛИКЕ ЗНАЧЕННЯ, поставте цифру «2»;
- якщо твердження МАЄ ПЕВНЕ ЗНАЧЕННЯ, поставте цифру «3»;
- якщо твердження ВАЖЛИВО, поставте цифру «4»;
- якщо твердження ДУЖЕ ВАЖЛИВО, поставте цифру «5».

Пам'ятайте, що тут не може бути правильних і неправильних відповідей і, що самою правильною буде правдива відповідь. Намагайтеся не використовувати для оцінки твердження цифру «3».

Текст опитувальника

1. Постійно підвищувати свою професійну кваліфікацію.
2. Вчитися, щоб дізнаватися щось нове в досліджуваній галузі знань.
3. Щоб вигляд мого житла постійно змінювався.

4. Спілкуватися з різними людьми, брати участь у суспільній діяльності.
5. Щоб люди, з якими я проводжу вільний час, захоплювалися тим чим і я.
6. Щоб участь у спортивних змаганнях допомагала мені у встановленні особистих рекордів.
7. Відчувати антипатію до інших.
8. Мати цікаву роботу, що повністю поглинає мене.
9. Створювати щось нове в досліджуваній мною галузі знань.
10. Бути лідером у моїй родині.
11. Не відставати від часу, цікавитися суспільно-політичним життям.
12. У своєму захопленні швидко досягати намічених цілей.
13. Щоб фізична підготовленість дозволяла надійно виконувати роботу і мати гарний зарібок.
14. Позлотовішатися, коли в людей неприємності.
15. Вчитися щоб «не заривати свій талант у землю».
16. Разом з родиною відвідувати концерти, театри, виставки.
17. Застосовувати свої власні методи в суспільній діяльності.
18. Бути членом якого-небудь клубу за інтересами.
19. Щоб оточуючі помічали мою спортивну статуру.
20. Не відчувати почуття смутку, коли висловлюють думку, протилежну моїй.
21. Винаходити, удосконалювати, вигадувати нове у своїй професії.
22. Щоб рівень моєї освіченості дозволяв почувати себе впевнено у спілкуванні з різними людьми.
23. Вести такий спосіб сімейного життя, що цінується суспільством.
24. Домагатися конкретних цілей, займаючись суспільною діяльністю.
25. Щоб моє захоплення допомагало зміцнити моє матеріальне становище.
26. Щоб фізична підготовленість робила мене незалежним у будь-яких ситуаціях.
27. Щоб сімейне життя виправило деякі недоліки моєї натури.
28. Знаходити внутрішнє задоволення в активному громадському житті.
29. У вільний час створювати щось нове, що раніше не існувало.
30. Щоб моя фізична форма дозволяла мені впевнено спілкуватися в будь-якій компанії.
31. Не вагатись, коли комусь потрібно допомогти в біді.
32. Мати приятельські стосунки з колегами по роботі.
33. Вчитися, щоб не відстати від людей мого кола.
34. Щоб мої діти випереджали у своєму розвитку однолітків.
35. Одержувати матеріальну винагороду за суспільну діяльність.
36. Щоб моє захоплення підкреслювало мою індивідуальність.
37. Розвивати свої організаторські здібності, займаючись суспільною діяльністю.
38. Повністю зосередитися на своєму захопленні, проводячи вільний час за хобі.
39. Вигадувати нові вправи для фізичної розминки.
40. Перед тривалою поїздкою завжди продумувати, що взяти з собою.
41. Яке враження моя робота викликає в інших людей.
42. Отримати вищу освіту або вступити до аспірантури, одержати вчений ступінь.
43. Щоб моя родина мала дуже високий рівень матеріального статку.
44. Твердо відстоювати певну точку зору в суспільно-політичних питаннях.
45. Знати свої здібності в сфері хобі.
46. Одержувати задоволення навіть від важкого фізичного навантаження.
47. Уважно слухати співрозмовника, хто б він не був.
48. У роботі швидко досягати намічених цілей.
49. Щоб рівень освіти допоміг мені зміцнити власне матеріальне становище.
50. Зберігати повну свободу й незалежність від членів моєї родини.
51. Щоб активна фізична діяльність дозволила змінити мій характер.
52. Не думати, коли в людей неприємності, що вони отримали те, на що заслуговували.
53. Щоб на роботі була можливість отримання додаткових матеріальних благ (премії, путівки, вигідні відрадженьня й т.п).
54. Вчитися, щоб «не загубитися серед інших».
55. Кидати щось робити, коли не впевнений у своїх силах.

56. Щоб моя професія підкреслювала індивідуальність.
57. Займатися вивченням нових течій у моїй професійній діяльності.
58. Вчитися, при цьому одержуючи задоволення.
59. Постійно цікавитися новими методами навчання й виховання дітей у родині.
60. Беручи участь у суспільному житті, взаємодіяти з досвідченими людьми.
61. Завоювати повагу в людей завдяки своєму захопленню.
62. Завжди досягати намічених спортивних розрядів і звань.
63. Не кидати щось робити, якщо немає впевненості у своїх силах.
64. Одержувати задоволення не від результатів роботи, а від самого процесу.
65. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб внести вклад у досліджувану дисципліну.
66. Щоб для мене не мало значення, що лідер у родині - хтось інший
67. Щоб мої суспільно-політичні погляди збігалися з думкою авторитетних для мене людей.
68. Займаючись на дозвіллі улюбленою справою, детально продумувати свої дії.
69. Беручи участь у різних змаганнях, завоювати який-небудь приз, винагороду.
70. Навмисно не говорити неприємних речей.
71. Знати, якого рівня освіченості можна досягти з моїми здібностями, щоб їх удосконалювати.
72. У шлюбі бути завжди абсолютно надійним.
73. Щоб життя мого оточення постійно змінювалося.
74. Захоплюватися чимось у вільний час, спілкуючись із людьми, що захоплюються тим самим.
75. Брати участь у спортивних змаганнях, щоб продемонструвати свою перевагу.
76. Не відчувати внутрішнього протесту, коли мене просять зробити послугу.
77. Щоб прийоми моєї роботи змінювалися.
78. Підвищувати рівень своєї освіти, щоб бути вхожим у коло розумних і цікавих людей.
79. Мати дружину (чоловіка) з родини високого соціального статусу.
80. Досягати поставленої мети у своїй суспільній діяльності.
81. У своєму захопленні створювати необхідні в житті речі (одяг, меблі, техніку й т. п.).
82. Щоб фізична підготовка, даючи волю в рухах, створювала й відчуття особистої свободи.
83. Навчитися розуміти характер моєї дружини (чоловіка), щоб уникати сімейних конфліктів.
84. Бути корисним для суспільства.
85. Вносити різні вдосконалення в сферу мого хоббі.
86. Щоб серед членів моєї спортивної секції (клубу, команди) було багато друзів.
87. Уважно стежити за тим, як я одягнений.
88. Щоб під час роботи постійно була можливість спілкуватися з товаришами по службі.
89. Щоб рівень моєї освіти відповідав рівню освіти людини, думку якої я ціную.
90. Ретельно планувати своє сімейне життя.
91. Займати таке місце в суспільстві, яке б зміцнювало мій матеріальний стан.
92. Щоб мої погляди на життя проявлялися в моєму захопленні.
93. Займатися суспільною діяльністю, вчитися переконувати людей у своїй точці зору.
94. Щоб захоплення займало більшу частину мого вільного часу.
95. Щоб моя вигадка проявлялася, навіть, у ранковій зарядці.
96. Завжди охоче визнавати свої помилки.
97. Щоб моя робота була на рівні й, навіть, краще, ніж в інших.
98. Щоб рівень моєї освіти допоміг мені зайняти бажану посаду.
99. Щоб чоловік (дружина) отримували високу зарплату.
100. Мати власні політичні переконання.
101. Щоб коло моїх захоплень постійно розширювалося.
102. Мати, насамперед, моральне задоволення від досягнутих успіхів у спорті.
103. Не вигадувати вагому причину, щоб виправдатися.
104. Перед початком роботи чітко її розпланувати.
105. Щоб моя освіта давала можливість одержання додаткових матеріальних благ (гонорари, пільги).
106. У сімейному житті спиратися лише на власні погляди, навіть, якщо вони суперечать суспільній думці.
107. Витрачати багато часу на літературу, перегляд передач і фільмів про спорт.

Тест «Готовність до саморозвитку»
(Автор: В.Павлов)

Мета: виявити готовність особистості до саморозвитку

Інструкція: оцініть наскільки відповідають вашим переконанням твердження, наведені нижче. Якщо погоджуєтесь, то навпроти номера поставте знак «+», якщо не погоджуєтесь то знак «-».

Текст опитувальника

1. У мене часто виникає бажання більше дізнатися про себе.
2. Я вважаю, що мені немає необхідності у чомусь змінювати себе.
3. Я впевнений (а) у своїх силах.
4. Я вірю, що все задумане мною здійсниться.
5. У мене немає бажання знати свої мінуси і плюси.
6. У своїх планах, я частіше сподіваюсь на вдачу, а ніж на себе.
7. Я хочу краще й ефективніше працювати.
8. Я вмю змусити і змінити себе, коли це потрібно.
9. Мої невдачі у більшості пов'язані з невмінням щось робити.
10. Я цікавлюсь думкою інших про свої якості та спроможності.
11. Мені складно самотужки досягнути задуманого і виховати себе.
12. У будь-якій справі я не боюсь невдач і помилок.
13. Мої якості й уміння відповідають вимогам моєї професії.
14. Обставини сильніші за мене, навіть якщо я дуже хочу щось зробити.

Обробка результатів: необхідно підрахувати кількість співпадінь з ключем
Максимальне значення готовності знати себе (ГЗС) може дорівнювати 7 б.

ГЗС = «+» 1, 7, 9, 10; «-» 2, 5, 13.

Готовність «можу самовдосконалюватись» може дорівнювати 7 балам

ГМС = «+» 3, 4, 8, 11, 12; «-» 6, 14.

Отримані дані переносяться на графік: по горизонталі відкладається величина ГЗС, а по вертикалі – ГМС. За двома координатами потрібно відмітити на графіку точку, яка потрапляє в один із квадратів: А, Б, В, Г.

Інтерпретація: стан досліджуваного в теперішній час визначається в залежності від результатів, визначених за відповідним квадратом

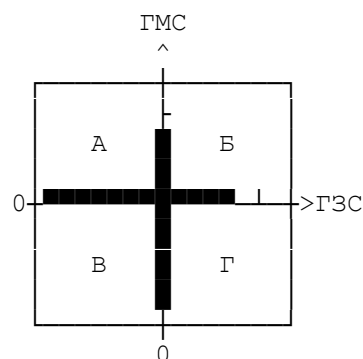
А – «можу самовдосконалюватись», але «не хочу себе знати».

Б – «хочу знати себе» і «можу змінити».

В – «не хочу знати себе» і «не хочу змінюватись».

Г – «хочу знати себе», але «не можу себе змінити».

Інтерпретація відповідно графіку



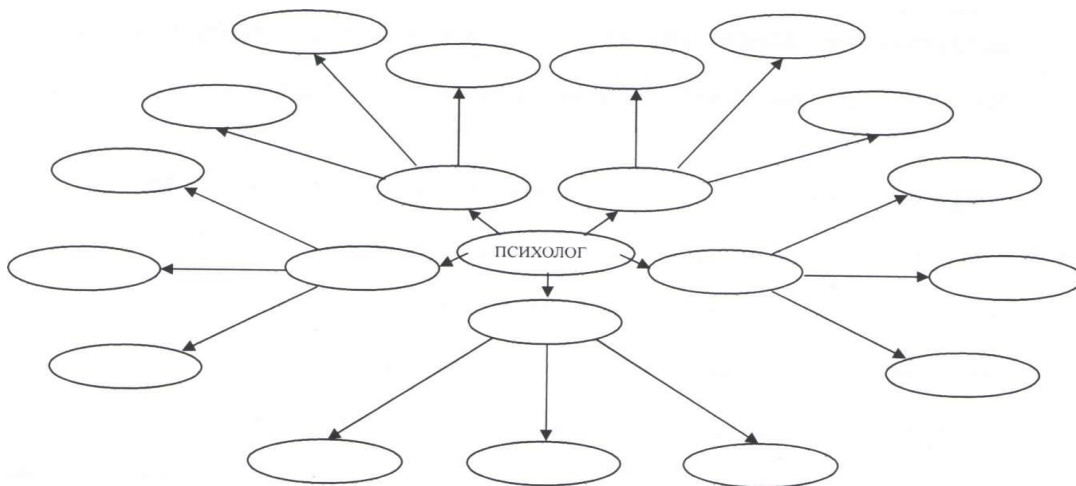
ДОДАТОК Б
Діагностичний блок вивчення
професійної аксіосфери інтеграла професійної цінності майбутнього психолога

ДОДАТОК Б.1

Тест «асоціації з майбутньою професією»
(Автор: О.Молярук)

Мета: виявити асоціативні зв'язки з майбутньою професією студентів психологів

Інструкція: Вам представлена модель асоціативних зв'язків в центрі, якої знаходиться термін «психолог». Подумайте чим цінна для вас ця професія і в найближчі кола до цього терміна напишіть перші 5 асоціації. Потім, подумайте, які асоціації викликають у вас кожне із цих 5 понять і запишіть по 3 свої асоціації у другому рівні, навпроти кожного з п'яти



Інтерпретація: здійснюється аналіз асоціативних (за кількісним і якісним аспектами) зв'язків відносно особистісної, професійної та соціальної аксіосфер інтеграла професійної цінності майбутнього психолога.

ДОДАТОК Б.2

Методика вивчення професійної аксіоїдентичності
(Автори: А.А.Азбель, А.Г.Грецов, модиф. В.В.Волошиної)

Виділяють чотири статуси професійної ідентичності - «сходинки», на яких особистість перебуває в процесі професійного самовизначення. Пропонований тест дозволить визначити, на якій з цих сходинок знаходитесь Ви на теперішній час.

Мета: визначити статус професійної ідентичності майбутнього психолога (стосовно вибору професійної спеціалізації).

Інструкція. Опитувальник складається з 20 пунктів, по кожному з яких можливі чотири варіанти відповідей: А, В, С, D. Уважно прочитай їх і вибери той, який найбільш точно передає Вашу точку зору. Можливо, що якісь варіанти відповідей будуть здаватися рівноцінними, тим не менш, необхідно вибрати той, який найбільше відповідає Вашим думкам і переконанням. Запишіть номери питань і обраний варіант відповіді на кожне з них (а, б, в, г).

Текст опитувальника

1. Мене не турбує моє професійне майбутнє:

- a) згоден: ще не настав час вирішувати, вчитися мені далі чи працювати;
- b) згоден, я впевнений, що мої близькі допоможуть мені в моєму професійному майбутньому;
- c) згоден, так як я вже давно все вирішив з приводу свого професійного майбутнього, і немає сенсу турбуватися;
- d) не згоден, адже якщо про майбутнє не турбуватися зараз, то потім буде занадто пізно.

2. Мені важко прийняти рішення, яку отримувати подальшу спеціалізацію:

- a) згоден, так як мене цікавить відразу кілька спеціалізацій, якими хотілося б оволодіти;
- b) згоден, тому я краще прислухаюся до думки авторитетної людини (батька, доброго знайомого, друга);
- c) не згоден, я вже прийняв рішення про те, яку я буду отримувати спеціалізацію в подальшому;
- d) не згоден, оскільки ще поки не замислювався над цією проблемою.

3. Я регулярно вивчаю попит на представників спеціальності, яку отримую:

- a) згоден, адже від попиту на ринку праці залежить, яку спеціалізацію я виберу;
- b) не згоден, оскільки люди, до порад яких я дослухаюся, знають краще, яку спеціалізацію мені обрати;
- c) не згоден, так як час аналізувати попит на професії ще не настав.
- d) не згоден, я вже вирішив, що все одно отримаю ту спеціалізацію, яку я хочу.

4. Я досі не обговорював з близькими свої професійні плани на майбутнє:

- a) згоден, так як моїми близькими вже давно вирішено, ким я буду, і зі мною не радилися з цього питання;
- b) не згоден, якраз мої близькі постійно обговорюють зі мною мої професійні вподобання;
- c) згоден, у нас в родині не прийнято обговорювати мої професійні плани;
- d) не згоден, я давно все обговорив з близькими, але рішення про майбутню спеціалізацію приймав самостійно.

5. Я вважаю, що особистість має бути щира, чутлива, комунікабельна, інтелектуальна, креативна, оптимістична, цілеспрямована, толерантна, динамічна, різносторонньою:

- a) згоден, з такими людьми завжди приємно проводити час і переживати різні життєві труднощі;
- b) не згоден, за позитивом часто прихована корисливість;
- c) скоріше згоден, але над цим я ніколи не замислювався;
- d) не згоден, у людині всього має бути порівну, адже реальність не завжди доброзичлива.

6. Майбутні професійні плани мені добре зрозумілі:

- a) згоден, так як вибудувати їх мені допомогли близькі та знайомі, які є фахівцями в цій професійній галузі;
- b) згоден, оскільки я побудував їх самостійно, ґрунтуючись на власному життєвому досвіді;
- c) не згоден, так як у мене поки що відсутні професійні плани;
- d) не згоден, але як раз зараз я намагаюся вибудувати свої професійні плани.

7. На мою думку, психолог має бути гуманний, прогресивний, рефлексивний, авторитетний, спостережливий, уважний, організований, відкритий, тактовний, проникливий:

- a) згоден, так як психолог працює з найтоншим внутрішнім світом людини - душею;
- b) не згоден, оскільки вважаю, що психолог має бути харизматичний;
- c) скоріше згоден, але над цим я ніколи не замислювався;
- d) не згоден, оскільки вважаю, що психологією може займатися кожен, кому це цікаво.

8. Думаю, мені ще занадто рано замислюватися над питаннями побудови своєї кар'єри:

- a) згоден, так як моя кар'єра все одно залежатиме від рішення мого близького оточення;
- b) згоден, мені і раніше в житті не доводилося стикатися з питаннями побудови кар'єри;
- c) не згоден, вже настав той час, коли необхідно вибирати напрямок своєї подальшої кар'єри.
- d) не згоден, я вже давно і точно вирішив, яким чином я буду вибудовувати свою кар'єру.

9. Уже чітко вирішено, яку спеціалізацію я хочу отримати:

- a) не згоден, так як я ще не думав над своєю конкретною спеціалізацією;
- b) згоден, і я можу точно назвати спеціалізацію, яку я отримую;
- c) згоден, так як моє близьке оточення повідомили мені, яку спеціалізацію я маю отримати;
- d) не згоден, мені важко зрозуміти, яка спеціалізація підходить саме мені.

10. Мої друзі радять мені, яку спеціалізацію краще отримати:

- a) згоден, ми з ними часто обговорюємо це питання, але я намагаюся будувати свої професійні плани самостійно;
- b) згоден, і я збираюся разом з товаришем отримати однакову спеціалізацію, прислухавшись до його думки;
- c) не згоден, так як обмірковувати свою майбутню кар'єру нам з друзями ніколи, у нас є багато більш цікавих справ;
- d) не згоден, я вже прийняв рішення щодо свого майбутнього, без допомоги друзів.

11. Для мене не принципово, яку спеціалізацію отримувати надалі:

- a) згоден, так як для мене головне - отримати освіту, про яку давно мріяв;
- b) згоден, оскільки впевнений, що моя родина все одно «влаштує» мене на хорошу роботу після закінчення вузу;
- c) згоден, оскільки професійна освіта - не головне в житті;
- d) не згоден, тому що від вибору спеціалізації залежить якість моєї подальшої освіти.

12. У колі своїх друзів хотілося б більше бачити тих, хто доброзичливий, альтруїстичний, емпатійний, ввічливий, відповідальний, чесний, справедливий, гідний, обов'язковий, сумлінний:

- a) згоден, ми з друзями часто обговорюємо ці питання;
- b) згоден, і я докладно зусиль для того щоб розвинути в собі ці якості;
- c) не згоден, так як друзі можуть бути різними і їх треба приймати такими якими вони є;
- d) не згоден, оскільки для міцної дружби необхідні протилежності.

13. Я не часто думаю над своїм професійним майбутньому:

- a) не згоден, над цією проблемою я думаю досить часто.
- b) згоден, так як я знаю, мої близькі зроблять так, щоб у мене в житті все склалося як найкраще;
- c) згоден, думаю мені ще рано над цим міркувати;
- d) згоден, так як я все вже вирішив для себе і зараз займаюсь вирішенням інших проблемах.

14. У мене на прикметі кілька спеціалізацій, якими я хотів би оволодіти:

- a) не згоден, так як мої рідні вже визначили мені спеціалізацію;
- b) не згоден, я сам хочу обрати тільки одну, цілком визначену спеціалізацію;

- c) згоден, я якраз вибираю додаткову професійну спеціалізацію;
 d) не згоден, іноді мені здається, що я сам не знаю, чого я хочу від майбутнього.
15. Ніякі життєві проблеми не зможуть мені перешкодити досягти поставлених професійних цілей:
- a) згоден, оскільки знаю, що моя родина зробить все, щоб моя мета здійснилася;
 b) не згоден, у мене поки що немає професійної мети;
 c) згоден, так як я добре усвідомлюю свої професійні цілі і прагну до них;
 d) не згоден, я ще не до кінця розумію, в чому полягають мої професійні цілі.
16. У нас вдома часто виникають бурхливі дискусії з приводу моєї майбутньої кар'єри:
- a) не згоден, оскільки мої рідні з цього питання все вже вирішили, і з ними вже марно сперечатися;
 b) не згоден, так як моя родина не особливо цікавиться питаннями моєї кар'єри;
 c) не згоден, адже з приводу кар'єри я все вже вирішив сам, і сперечатися зі мною все одно марно;
 d) згоден, я раджуся з родиною, хоча іноді наші погляди щодо мого майбутнього можуть розходитися.
17. Мене мало цікавить інформація про те, як вибудовувати кар'єру в різних професійних галузях:
- a) згоден, так як моя родина вже вибрала мені майбутню сферу діяльності, і немає потреби збирати будь-яку додаткову інформацію;
 b) згоден, тому що я вже прийняв рішення про те, ким я буду і де буду працювати;
 c) не згоден, я якраз зараз активно аналізую можливості кар'єрного росту в різних галузях професійної діяльності;
 d) згоден, мене взагалі мало цікавить інформація про те, де і як можна вибудовувати кар'єру.
18. Я тримаю на прикметі кілька професійних цілей:
- a) згоден, але вони були визначені заздалегідь моїм близьким оточенням;
 b) не згоден, у мене всього одна професійна мета;
 c) не згоден, я про них поки що не замислювався;
 d) згоден, таких цілей поки що декілька, і я не вирішив, яка з них для мене основна.
19. Я дуже добре уявляю своє подальше кар'єрне зростання:
- a) не згоден, поки що моє професійне майбутнє - це безліч альтернативних варіантів вибору;
 b) не згоден, але я впевнений, що моя родина влаштує мене на хорошу роботу, де кар'єра мені буде забезпечена;
 c) не згоден, так як мені не хочеться розбиратись, яка кар'єра підходить саме мені, у мене є й більш важливі проблеми;
 d) згоден, і я вже можу назвати основні кроки мого професійного життя.
20. Моя родина дала мені можливість самостійно зробити особистісний вибір професії і спеціалізації:
- a) не згоден, бо моя родина взагалі не бере участь в моєму професійному виборі;
 b) згоден, але ми все одно ще обговорюємо мій професійний вибір;
 c) не згоден, так як моя родина переконана, що при самостійному виборі я можу помилитися;
 d) згоден, і я вже зробив свій професійний вибір.

Обробка отриманих даних наведена: у відповідності з ключем визначте кількість балів по кожному із видів ідентичності. Найбільша кількість балів буде свідчити про характерний саме для вас рівень професійного самоототожнення.

Ключ. Кожен варіант відповіді оцінюється в 1 або 2 бали за однією із шкал відповідно до наведеного нижче «ключа».

Статуси аксіоідентичності

№ запитання	Невизначена	Нав'язана	Мораторій	Сформована
1.	a—2	b—1	d—1	c—1
2.	d—1	b—1	a—2	c—1
3.	c—1	b—1	a—2	d—1
4.	c—1	a—2	b—1	d—1
5.	d—1	b—2	c—1	a—1
6.	c—1	a—1	d—1	b—2
7.	c—1	b—2	d—1	a—1
8.	b—2	a—1	c—1	d—1
9.	a—1	c—1	d—1	b—2
10.	c—1	b—2	a—1	d—1
11.	c—2	b—1	d—1	a—1
12.	d—1	c—2	a—1	b—1
13.	c—2	b—1	a—1	d—1
14.	d—1	a—1	c—2	b—1
15.	b—1	a—1	d—1	c—2
16.	b—1	a—1	d—2	c—1
17.	d—2	a—1	c—1	b—1
18.	c—1	a—1	d—2	b—1
19.	c—1	b—1	a—1	d—2
20.	a—1	c—1	b—1	d—2
Сума				

Інтерпретація статусів аксіоідентичності:

- Невизначена аксіоідентичність: вибір професійних ціннісних орієнтацій та професійного шляху не зроблений, чіткі уявлення про кар'єру відсутні, втім, особистість і не ставить перед собою таку проблему.
- Нав'язана аксіоідентичність: особистість має сформовані уявлення про професійні цінності та своє професійне майбутнє, але вони нав'язані ззовні (наприклад, батьками) і не є результатом самостійного вибору.
- Мораторій (криза вибору) аксіоідентичності: особистість усвідомлює проблему вибору професії і знаходиться в процесі її вирішення, але найбільш вдалий варіант ще не визначений.
- Сформована аксіоідентичність: професійні плани визначені, що стало результатом осмисленого самостійного рішення.

ДОДАТОК Б.3

Тест «Портрет психолога»
(Автор: Т.О.Верняєва, модиф. В.В.Волошиної)

Мета: виявити рівень взаємозв'язку між ідеальним та реальним професійним Я-образом майбутнього психолога

Інструкція: Вам запропоновано перелік із 20 особистісно-професійних якостей, якими, на думку науковців, мають володіти практичні психологи. Вам необхідно уявити образ практичного психолога, якого б Ви порекомендували своїм найкращим друзям. У колонці R1 прорангуйте (від 1 до 20) риси, якими на вашу думку, має володіти такий (ідеальний) психолог. Потім проаналізуйте власні професійні уміння і в колонці RR прорангуйте (від 1 до 20) риси які притаманні Вам, як майбутньому психологу. Властивості, яка, на вашу думку, найголовніша присвоюється ранг 1 і т.д.....найменш важлива отримує 20 балів

Реєстраційний бланк

Шкала відповідей: від 1 до 20 балів

Ім'я _____ вік _____

№	Професійно-важливі якості	Ранг R R	Ранг R I
1	Професійність		
2	Комунікативність		
3	Відповідальність		
4	Креативність		
5	Рефлексія		
6	Високий рівень інтелекту		
7	Впевненість у собі		
8	Емоційна стійкість		
9	Толерантність		
10	Емпатія		
11	Активність		
12	Дружелюбність		
13	Оптимізм		
14	Авторитетність		
15	Прогресивність		
16	Високий рівень самоконтролю		
17	Спостережливість		
18	Порядність		
19	Цілеспрямованість		
20	Відкритість		

	ініціативу з різних причин стосовно людей.												
19	Наскільки Вам властива спонтанність. Безпосередність у виявленні себе. Я дію відкрито і прямо у взаєминах з оточуючими, не роздумуючи про те, як я буду виглядати з боку.												
	<i>Питання для письмової відповіді</i>												
1	Які напрями в Вашій роботі чи навчанні сьогодні здаються найбільш важливими?												
2	Ваша відповідь на запитання рік тому була и такою ж, як зараз?												
3	Як Ви набуваєте знання з різних проблем?												
4	Що має бути зроблено для покращення Ваших професійних позицій?												

ДОДАТОК Б.5

Мотивація учіння студентів педагогічного вуза

(Автори: С.А.Пакуліна, С.М.Кетько)

Мета: виявити мотиви навчання у педагогічному вузі майбутніх психологів.**Інструкція:** прочитайте й оцініть значущі для Вас мотиви навчання у педагогічному вузі: 5 балів – надзвичайно значущі, 3-4 бали – значущі, 2-0 – незначущі. Бали необхідно занести в бланк, навпроти мотиваційної позиції

Реєстраційний бланк для відповідей

Ім'я _____ вік _____

№	МОТИВИ	бали
1	Що сприяло Вашому вибору цієї спеціальності?	
1	Безкоштовний вступ, низька плата за навчання	
2	Попереднє навчання у профільній школі, спецкласі	
3	Бажання отримати вищу освіту	
4	Родинні традиції, бажання батьків	
5	Порада друзів, знайомих	
6	Престижі авторитет вузу	
7	Інтерес до професії	
8	Найкращі здібності саме у цьому професійному напрямку	
9	Прагнення прожити безтурботний період життя	
10	Подобається спілкуватися з дітьми	
11	Випадковість	
12	Небажання йти в армію (для юнаків)	
13	Використання педагогічних знань для виховання власних дітей (для дівчат)	
II	Що є найбільш значущим для Вас у навчанні?	
14	Успішно продовжувати навчання на наступних курсах	
15	Успішно вчитись, здавати іспити на «А» і «В» рівні	
16	Оволодіти глибокими і міцними знаннями	
17	Бути завжди підготовленим до наступних занять	
18	Не запускати вивчення навчальних предметів	
19	Не відставати від однокурсників	
20	Виконувати вимоги педагогів	
21	Досягнути поваги викладачів	
22	Бути прикладом для однокурсників	
23	Отримати схвалення оточуючих	
24	Уникнути осуду і покарання за погане навчання	
25	Отримати інтелектуальне задоволення	
III	Отримання диплома про вищу освіту дає Вам можливість:	
26	Досягнути соціального визнання, поваги	
27	Самореалізація	
28	Мати стабільність і гарантію працевлаштування	
29	Отримати цікаву роботу	
30	Отримати високооплачувану роботу	
31	Працювати у державних закладах	
32	Працювати у приватних організаціях	
33	Працювати в школі	
34	Започаткувати власну справу	

35	Навчання в аспірантурі	
36	Самовдосконалення	
37	Диплом про вищу освіту на сьогодні нічого вартий	

Обробка та інтерпретація даних

Внутрішня мотивація: максимально можливі показники, в сумі не перевищують 75 балів за запитаннями:

- 1) Мотиви вступу у вуз 2,3,7,8,10.
- 2) Реально діючі мотиви учіння 13, 14, 15, 16, 24.
- 3) Професійні мотиви 26, 27, 32, 34, 35.

Зовнішня мотивація: максимально можливі показники в сумі не перевищують 105 балів за запитаннями:

- 1) Мотиви вступу у вуз 1,4,5,6,9,11,12.
- 2) Реально діючі мотиви учіння 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23.
- 3) Професійні мотиви – 25, 28, 29, 30, 31, 33, 36.

ДОДАТОК Б. 6**Опитувальник «Професійна спрямованість психолога (спеціалізація)»**

(Автор: В.В.Волошина)

Мета: визначити рівень розвитку професійних схильностей майбутніх психологів до спеціалізацій: психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога

Інструкція: оцініть в балах (від 0 до 5) ступінь правильності кожного твердження відносно самого себе.

Зміст опитувальника

1. Мені не складно змусити самого себе зробити щось нецікаве і неприємне.
2. Я ніколи не роблю того, що особисто для мене нудне й нецікаве.
3. Я завжди намагаюся виконувати свої обіцянки і тримати своє слово.
4. Я намагаюся фіксувати цікаву для мене інформацію, зазвичай у мене хороші конспекти.
5. Мені не складно розвеселити будь-яку компанію.
6. Я обираю професію з позиції значущості й потреби для суспільства.
7. Я не раз помічав, що інші втомлюються від монотонної роботи набагато швидше за мене.
8. Мені подобається коли мене поважають і, навіть, злегка побоюються.
9. У мене достатньо сил і потенційних можливостей, щоб змінити щось у цьому світі.
10. Оточення часто звертається до мене за якоюсь інформацією, допомогою чи порадою.
11. Я намагаюся не забивати собі голову усілякими фактами, подіями та «важливими» знаннями.
12. Я завжди заздалегідь будую плани заходу для того, щоб успішно його провести.
13. Іноді здається, що я добре розумію переживання поета, письменника, музиканта або художника, з творчістю яких знайомлюсь.
14. Тривалі навантаження мене зазвичай стомлюють.
15. У мене завжди багато ідей і планів
16. Я вірю в містику, астрологічні гороскопи, кавову гущу та вплив місяця на долю людини і вважаю, що варто враховувати ці знання у своїй роботі.
17. Я без особливих зусиль долаю внутрішній опір, коли потрібно зробити щось для мене неприємне.
18. Я висловлюю свою думку незалежно від того, хто мене слухає.
19. Найцікавіша телепередача не змушує мене відкласти виконання термінової і важливої роботи.
20. Зазвичай я легко і швидко встановлюю контакти з новими людьми.
21. Цікаво працювати, коли постійно долаєш змови своїх колег по роботі і коли сам влаштуєш для них пастки (як у кіно).
22. Я помічав, що багато хто прагне розповісти мені про свої переживання й особисті таємниці.
23. Я можу залишити незавершеною розпочату роботу, оскільки вона мені набридає й стає нецікавою.
24. Зазвичай я легко і швидко встановлюю контакти з новими людьми
25. Іноді мене хвилює те, чого інші не помічають і не надають цьому ніякої значущості.
26. Я не зможу змовчати, якщо у моїй присутності когось ображають.
27. Оточення часто звертається до мене за якоюсь інформацією.
28. Необхідність виступати перед аудиторією змушує мене хвилюватися.
29. Не варто допускати того, щоб тобою керували.
30. Оточуючі вважають, що в мене є талант до мистецтва, який можна було б розвивати.
31. Навіть найцікавіша робота не варта того, щоб через неї втрачати своє здоров'я.
32. Мені надзвичайно складно ефективно працювати, якщо немає можливості з кимось поговорити.

33. У вільний від роботи час я віддаю перевагу подорожам.
34. Можна збожеволіти, коли хтось постійно набридає питаннями по роботі.
35. Тільки тоді, коли маєш вплив на долі інших, по-справжньому відчуваєш себе людиною.
36. Я оптиміст.
37. Тільки тиха, спокійна робота сприяє справжньому особистісному зростанню.
38. Коли бережеш себе і власне здоров'я, то навряд чи зможеш жити в достатку.
39. Я переконаний, що у житті однієї людини відображається весь світ і весь світ це одна людина
40. Можна із задоволенням просто слухати, про що говорять інші, навіть коли сам не береш участі у розмові.
41. Без ризику і пригод робота та, зрештою, й все життя в цілому, стають беззмістовними й безбарвними.
42. Я не люблю бути на самоті.
43. Непередбачувані події, ризик і азарт тільки заважають роботі.
44. Для мене важливе спілкування з друзями чи колегами і важливо знати їхнє ставлення до мене.
45. Мені легко вдається за зовнішніми ознаками визначити характер людини.
46. Коли щось хочеш знати, краще самому прочитати про це в розумних книжках, ніж звертатися за допомогою та роз'ясненнями до кого-небудь.
47. Коли друзі починають говорити про свої невдачі та неприємності, я намагаюся спрямувати розмову в інше русло.
48. Після розмови зі мною друзі й знайомі часто змінюють свої переконання.
49. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами своїх друзів чи співробітників.
50. Моєму мисленню більш властива конкретність, послідовність, організованість, технологічність, а ніж емоційність та інтуїтивність.
51. Я вмю виконувати декілька справ одночасно: говорити по телефону, думати про щось, демонструвати щось на стенді тощо.
52. Я можу легко увійти в довіру до людини, якщо буде це потрібно.
53. Глузування друзів наді мною для мене необразливі, я сміюся разом з усіма.
54. Я переконаний, що в будь-якій ситуації, перше враження найголовніше.
55. На зустрічах, вечірках, у компаніях мені не подобається бути центром уваги, розваг чи обговорень.
56. Я втрачаю душевний спокій і рівновагу, коли навколо оточуючі чимось пригнічені.
57. Немає нічого приємнішого, ніж перемога над складними й небезпечними ситуаціями.
58. У групі мені подобається спостерігати за іншими.
59. Мені простіше підсвідомо відчути сутність людини, а ніж зрозуміти її на основі ґрунтового аналізу.
60. Я гадаю, що справився (лася) б із роллю Діда Мороза (Снугуроньки).
61. У різних ситуаціях і з різними людьми я веду себе зовсім по-різному.
62. Мені було б важко довірливо розмовляти з підозрілою, замкнутою людиною.
63. Я впевнений у собі і послідовний у своїх діях та вчинках.
64. Навряд чи я досягну успіху, намагаючись сподобатися іншим.
65. Для більшості людей, з якими я спілкуюся, зустріч зі мною, без сумніву, приємна.
66. Більшість свого часу я провожу спілкуючись з людьми.
67. Я не завжди є тією людиною, якою приймають мене інші з першого погляду.
68. Немає нічого прекраснішого, а ніж усвідомлення надзвичайної значущості своєї роботи для оточуючих.
69. Для мене суспільні інтереси вище особистих.
70. Я не зраджу власної позиції, щоб сподобатися іншим.
71. Не можна керувати людьми: вони мають самостійно приймати важливі для себе рішення.
72. Мені подобається визнання моїх успіхів і досягнень оточуючими

73. На вечірках і в компанії я надаю можливість іншим людям розповідати жарти та анекдоти.
74. Найбільше мене дратують намагання друзів, колег чи рідних контролювати мої дії.
75. Для мене надзвичайно важливо переконати тих, хто у чомусь зі мною не погоджувався.
76. Я відчуваю себе трохи скутим у групах і компаніях, і не можу повністю розкрити себе.
77. Я погодився б бути ведучим на вечірці.
78. Мені складно приховувати власні почуття і переживання.
79. Мені подобається допомагати людям пізнавати себе та інших.
80. Я вважаю, що вмю справити враження на людей і зацікавити їх власною особистістю.
81. Я беру активну участь у політичному і громадському житті суспільства.
82. Тривалі навантаження мене зазвичай втомлюють.
83. Я легко можу імпровізувати, навіть, там, у чому зовсім не розуміюся.
84. Я зазвичай контролюю рівень зацікавленості, з якою слухають мене оточуючі.
85. Я спроможний з розумінням вислухати агресивно висловлені аргументи.
86. Я, мабуть, міг би стати хорошим актором.
87. Виступаючи перед групою або аудиторією, я намагаюся говорити за планом, щоб не загубити головну думку.
88. Я розумію почуття й переживання інших.
89. У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, нахили, здібності.
90. Люди мають коритись волі більшості.
91. Як правило, я ніколи не перебиваю.
92. Я обираю професію, виходячи з переваг і можливостей самореалізації, які вона забезпечує.
93. Я часто аналізую те, як мої вчинки та дії позначаються на оточуючих.
94. Мене цікавить внутрішній світ і переживання людей з мого оточення.
95. Мої ентузіазм та ініціативність заразливі для інших.
96. Я активний користувач соціальних мереж.
97. Я обираю професію, виходячи з позиції стабільності, власних здібностей і подальших перспектив.
98. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.
99. Я з легкістю помічаю зміни у поведінці інших.
100. У вільний час я намагаюся побути наодинці зі своїми думками.
101. Свій вільний час я намагаюся розділити з родичами, друзями і знайомими.
102. Я можу захищати лише те, в чому глибоко переконаний.
103. Я вразливий, добродушний, доброзичливий.
104. Я енергійний, рішучий, вимогливий як до себе, так і до інших.
105. Інколи мені здається, що я потребую спілкування з друзями більше, а ніж вони зі мною.
106. Я приймаю людей такими, якими вони є і не намагаюся їх змінити.
107. Мені подобається працювати з аудиторією, публікою чи групою.
108. Мені подобаються люди, які володіють впливом і владою.
109. Для мене важливо у спілкуванні з іншими залишатись самим собою.
110. Мені подобається постійно створювати і випробовувати нові методи, техніки, вправи тощо.
111. Мене захоплює вміння деяких лідерів маніпулювати громадською думкою.
112. Я відчуваю відповідальність за те, що відбувається з близькими для мене людьми.
113. Мені легко вдається організувати і керувати групою.
114. Мені подобається прогнозувати ситуації і слідкувати за їх розгортанням у соціумі.
115. Я люблю більше слухати, а ніж говорити.
116. У мене не виникає труднощів під час спілкування з групою.
117. Я часто уявляю себе героєм якихось активних соціальних подій.
118. Я завжди уважно слухаю співрозмовника.

119. Мені подобається об'єднувати навколо себе однодумців.

120. Мені подобається бути в оточенні людей.

Реєстраційний бланк відповідей

Ім'я		вік		курс	
№(k)	бали	№(t)	бали	№(s)	бали
1		2		3	
4		5		6	
7		8		9	
10		11		12	
13		14		15	
16		17		18	
19		20		21	
22		23		24	
25		26		27	
28		29		30	
31		32		33	
34		35		36	
37		38		39	
40		41		42	
43		44		45	
46		47		48	
49		50		51	
52		53		54	
55		56		57	
58		59		60	
61		62		63	
64		65		66	
67		68		69	
70		71		72	
73		74		75	
76		77		78	
79		80		81	
82		83		84	
85		86		87	
88		89		90	
91		92		93	
94		95		96	
97		98		99	
100		101		102	
103		104		105	
106		107		108	
109		110		111	
112		113		114	
115		116		117	
118		119		120	
Сума					

Обробка отриманих даних: у відповідності до поданого ключа запишіть бали і підрахуйте суму в кожному стовпчику. Сума балів, отриманих за кожною категорією вказуватиме на міру розвитку схильностей до одного з видів професійної діяльності практичного психолога.

I блок (k) - вияв схильностей та здібностей до спеціалізації «психолог-консультант»

II блок (t) – вияв схильностей та здібностей до спеціалізації «психолог-тренер»

III блок (s) – вияв схильностей та здібностей до спеціалізації «соціальний психолог»

Інтерпретація результатів:

0-80 – низький рівень схильностей до спеціалізації

81-120 – середній рівень

121-160 – середній рівень з тенденцією до високого

160- 200 – високий рівень схильностей до спеціальності

ДОДАТОК В

Діагностичний блок соціальної аксіосфери інтеграла професійної цінності майбутнього психолога

ДОДАТОК В.1

«Шкала прийняття інших»

(Автор: В.Фейя, модиф. В.Волошиної)

Мета: виявити схильність особистості до прийняття іншого.

Інструкція: прочитайте судження опитувальника. Якщо Ви вважаєте, що судження вірно й відповідає вашому уявленню про себе та інших людей, то в бланку відповідей, навпроти номера судження, відзначте міру вашої згоди з ним, використовуючи запропоновану шкалу: 1 – завжди, 2 – часто, 3 – інколи, 4 – рідко, 5 – ніколи. По завершенню підрахуйте, будь-ласка, загальну суму отриманих вами балів.

Зміст тесту

1. Людей досить легко ввести в оману.
2. Мені подобаються люди, з якими я знайомий (а) *.
3. У наш час люди мають дуже низький рівень моральних принципів.
4. Більшість людей думають про себе тільки позитивно, рідко звертаючись до своїх негативних якостей.
5. Я відчуваю себе комфортно практично з будь-якою людиною *.
6. Все, про що люди говорять в наш час, зводиться до розмов про фільми, телебачення та інші подібні нерозумні речі.
7. Якщо хтось починає робити добро іншим, то вони відразу ж перестають його поважати.
8. Люди думають тільки про себе.
9. Люди завжди чимось незадоволені і шукають чогось нового.
10. Примхи більшості людей дуже важко стерпіти.
11. Людям конче необхідний сильний і розумний лідер.
12. Мені подобається бути на самоті, далеко від людей.
13. Люди не завжди чесно поведуться з іншими.
14. Мені подобається бути з іншими людьми *.
15. Більшість людей дурні і непослідовні.
16. Мені подобається бути з людьми, погляди яких відрізняються від моїх *.
17. Кожен хоче бути приємним для іншого *.
18. Найчастіше люди незадоволені собою.

Бланк для відповідей

П.І. _____ Стать _____ Вік _____

№	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					

9					
10					
11					
12					
№	1	2	3	4	5
13					
14					
15					
16					
17					
18					

сума

Інтерпретація результатів: (зворотні судження відмічені зірочкою (*) т.б. 5-1, 4-2, 3-3, 2-4, 1-5, для підрахунку загальної суми необхідно обрати зворотні бали у цих питаннях).

60 балів і більше – високий показник прийняття інших;

45–60 балів – середній показник прийняття інших з тенденцією до високого;

30 – 45 балів – середній показник прийняття інших з тенденцією до низького;

30 балів і менше – низький показник прийняття інших

ДОДАТОК В.2**Методика вивчення рефлексивності**
(Автор: А.В.Карпов)

Мета: виявити рівень рефлексивності особистості.

Інструкція: «Вам необхідно відповісти на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання, будь ласка, проставте цифру, яка відповідає варіанту Вашої відповіді: 1 - абсолютно невірно; 2 - невірно; 3 - скоріше невірно; 4 - не знаю; 5 - скоріше вірно, 6 - вірно; 7 - абсолютно вірно.

Текст опитувальника

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити.
2. Коли мене несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що прийшло на думку.
3. Перш ніж зняти слухавку, щоб подзвонити у справах, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу позбутися думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптово згадати, що слугувало початком ланцюжка думок.
6. Починаючи виконання важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене - уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозного листа, без заздалегідь складеного плану.
12. Я віддаю перевагу діям, а не розмірковуванням над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що у більшості ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист власної точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу, починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка та інтерпретація результатів

З цих 27-и тверджень 15 є прямими (номери питань: 1, 3,4,5,9,10,11,14,15,18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 - зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів. Для отримання підсумкового бала в прямих питаннях сумуються цифри досліджуваних, а в зворотних - значення, замінені на інверсійні (7-1, 6-2, 5-3, 4-4, 3-5, 2-6, 1-7).

Бланк для відповідей

1 - абсолютно невірно; 2 - невірно; 3 - скоріше невірно; 4 - не знаю; 5 - скоріше вірно; 6 - вірно; 7 - абсолютно вірно.

1		10		19	
2		11		20	
3		12		21	
4		13		22	
5		14		23	
6		15		24	
7		16		25	
8		17		26	
9		18		27	

Таблиця переведення тестових балів в стени

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Бали від	80	100	101	108	114	123	131	140	148	157	172
	i	-	-	-	-	-	-	-	-	-	i
до	ниже	100	107	113	122	130	139	147	156	171	вище

Інтерпретаційний аналіз даних

Результати методики, рівні або більше, за 7-й стени, свідчать про високорозвинену рефлексивність.

Результати в діапазоні від 4-го до 7-го стенив - індикатори середнього рівня рефлексивності.

Показники, менші 4-го стениу - свідчать про низький рівень розвитку рефлексивності.

ДОДАТОК В.3

«Методика діагностики установок особистості»
(Автор: О.Ф.Потьомкіна)

Мета: виявити провідні установки особистості в життєдіяльності.

Інструкція: дайте відповідь «так» (+) на запитання, яке правильно описує вашу поведінку та відповідь «ні» (-), якщо ваша поведінка не відповідає тому, про що говориться у запитанні.

Варіант А

1. Сам процес виконуваної роботи захоплює Вас більше, а ніж етап її завершення?
2. Для досягнення мети Ви зазвичай не шкодуєте сил?
3. Вам часто говорять, що Ви більше думаете про інших, а ніж про себе?
4. Ви зазвичай багато часу приділяєте самому собі?
5. Ви зазвичай довго не наважуєтесь почати робити те, що не цікаво, навіть якщо це необхідно?
6. Ви переконані, що наполегливості у Вас більше, ніж здібностей?
7. Вам легше просити за інших, ніж за себе?
8. Ви вважаєте, що людина спочатку повинна думати про себе, а потім вже про інші?
9. Закінчуючи цікаву справу, Ви часто жалкуєте про те, що цікава робота вже завершена, і з нею шкода розлучатися?
10. Вам більше подобаються діяльні люди, здатні досягати результату, ніж просто добрі й чуйні?
11. Вам важко відмовити людям, коли вони Вас про що-небудь просять?
12. Для себе Ви робите що-небудь з більшим задоволенням, а ніж для інших?
13. Ви відчуваєте задоволення від гри, в якій не потрібно думати про виграш?
14. Ви вважаєте, що успіхів у Вашому житті більше, ніж невдач?
15. Ви часто намагаєтесь зробити людям послугу, якщо у них трапилася біда чи неприємності?
16. Ви переконані, що не потрібно для кого-небудь сильно напружуватися?
17. Ви більше всього поважаєте людей, здатних захоплюватися справою по-справжньому?
18. Ви часто завершуєте роботу всупереч несприятливим ситуаціям чи браку часу?
19. Для себе у Вас зазвичай не вистачає ні часу, ні сил?
20. Вам важко змусити себе зробити щось для інших?
21. Ви часто одномоментно починаєте багато справ і не встигаєте завершити їх?
22. Ви вважаєте, що маєте достатньо сил, щоб розраховувати на успіх у житті?
23. Ви прагнете, як найбільше зробити для інших людей?
24. Ви переконані, що турбота про інших часто йде на шкоду собі?
25. Чи можете Ви захопитися справою настільки, що забуваєте про час і про себе?
26. Вам часто вдається довести розпочату справу до кінця?
27. Ви переконані, що найбільша цінність у житті жити інтересами інших людей?
28. Ви можете назвати себе егоїстом?
29. Буває, що Ви, захоплюючись деталями, заглиблюючись в них, не можете закінчити розпочату справу?
30. Ви уникаєте зустрічей з людьми, які не володіють діловими якостями?
31. Ваша відмінна риса безкорисливість?
32. Вільний час Ви використовуєте для своїх захоплень?
33. Ви часто завантажуєте свою відпустку або вихідні дні роботою через якісь обіцянки?
34. Ви засуджуєте людей, які не вміють подбати про себе?
35. Вам важко зважитися використовувати зусилля людини у своїх інтересах?
36. Ви часто просите людей зробити що-небудь з корисливих мотивів?

37. Погоджуючись на якусь справу, Ви більше думаєте про те, наскільки Вам це цікаво?
38. Прагнення до результату в будь-якій справі Ваша відмінна риса?
39. Ваша відмінна риса вміння допомогти іншим людям?
40. Ви здатні докласти максимальних зусиль лише за гарну винагороду?

Ключ: підрахуйте суму плюсів кожного рядка

«Орієнтація на процес»: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

«Орієнтація на результат»: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

«Орієнтація на альтруїзм»: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

«Орієнтація на егоїзм»: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

Варіант 2

1. Ви згодні, що найголовніше в житті бути майстром своєї справи?
2. Ви найбільше цінуєте можливість самостійного вибору рішення?
3. Ваші знайомі вважають Вас власною (авторитарною) людиною?
4. Ви згодні, що люди, які не вміють заробляти гроші, не варті поваги?
5. Творча праця для Вас є головною насолодою в житті?
6. Основне прагнення у Вашому житті свобода, а не влада і гроші?
7. Ви згодні, що мати владу над людьми найбільш важлива цінність?
8. Ваші друзі заможні в матеріальному відношенні люди?
9. Ви прагнете, щоб всі навколо Вас були зайняті цікавою справою?
10. Вам завжди вдається дотримуватись своїх переконань всупереч зовнішнім вимогам?
11. Чи вважаєте Ви, що найважливіша якість для влади це її сила?
12. Ви впевнені, що все можна купити за гроші?
13. Ви обираєте друзів за діловими якостями?
14. Ви намагаєтесь не зв'язувати себе різними зобов'язаннями перед іншими людьми?
15. Ви відчуваєте обурення, якщо хтось не підкоряється Вашим вимогам?
16. Гроші куди надійніше, ніж влада і свобода?
17. Вам буває нестерпно нудно без улюбленої роботи?
18. Ви переконані, що кожен повинен мати свободу в рамках закону?
19. Вам легко змусити людей робити те, що Ви хочете?
20. Ви згодні, що краще мати високу зарплату, ніж високий інтелект?
21. У житті Вас радує тільки відмінний результат роботи?
22. Найголовніше прагнення у Вашому житті бути вільним?
23. Ви вважаєте себе здатним керувати великим колективом?
24. Чи є для Вас заробіток головним прагненням в житті?
25. Улюблена справа для Вас цінніше, ніж влада і гроші?
26. Вам зазвичай вдається відвоювати своє право на свободу?
27. Чи відчуваєте Ви нестачу влади, прагнення керувати?
28. Ви згодні, що гроші «не пахнуть» і неважливо, як вони зароблені?
29. Навіть будучи на відпочинку, Ви не можете не працювати?
30. Ви готові багато чим жертвувати, щоб бути вільним?
31. Ви відчуваєте себе господарем у своїй родині?
32. Вам важко обмежити свої фінансові витрати ?
33. Ваші друзі й знайомі цінують Вас як фахівця?
34. Люди, які обмежують Вашу свободу, викликають у Вас найбільше обурення?
35. Влада може замінити Вам багато інших цінностей?
36. Вам зазвичай легко зібрати потрібну суму грошей?
37. Праця найбільша цінність для Вас?
38. Ви впевнено і невимушено відчуваєте себе серед незнайомих людей?
39. Ви згодні обмежити свою свободу, щоб мати владу?
40. Найбільш сильне потрясіння для Вас відсутність грошей?

Ключ: підрахуйте суму плюсів кожного рядка

«Орієнтація на працю»: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37
«Орієнтація на свободу»: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38
«Орієнтація на владу»: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39
«Орієнтація на гроші»: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

ДОДАТОК В.4

Діагностика доброзичливості
(Автор: Д. Кемпбела адапт. Г.М.Мануйловим)

Мета: виявити рівень розвитку доброзичливості особистості до іншого.

Інструкція до тесту: прочитайте пари суджень опитувальника. Якщо ви вважаєте, що якийсь твердження із пари запропонованих правильне й відповідає вашим уявленням про себе та інших то позначте його певним чином (у вільній формі).

Тест:

1. Оберіть правильне твердження
 - A. Людина начастіше може бути впевненою в інших людях.
 - B. Довіряти іншому це небезпечно, так як він може використати це у своїх цілях

2. Оберіть правильне твердження
 - A. Люди скоріше будуть допомагати один одному, аніж ображати один одного
 - B. У наш час навряд чи знайдеться така людина, якій можна довіряти повністю

3. Оберіть правильне твердження
 - A. Ситуація, коли людина працює для інших, сповнена небезпеки
 - B. Друзі і співробітники виступають найкращою гарантією безпеки

4. Оберіть правильне твердження
 - A. Віра в інших є основою виживання у наш час
 - B. Довіряти іншим рівноцінно пошуку неприємностей

5. Оберіть правильне твердження
 - A. Якщо знайомий просить в борг, краще знайти спосіб щоб відмовити йому
 - B. Спроможність допомогти іншому є однією з кращих сторін нашого життя

6. Оберіть правильне твердження
 - A. «Договір дорожче грошей» - все ще краще правило нашого часу
 - B. У наш час необхідно намагатися догоджати усім незалежно від власних принципів

7. Оберіть правильне твердження
 - A. Неможливо перескочити через себе
 - B. Там де є воля, є і результат

8. Оберіть правильне твердження
 - A. У ділових стосунках немає місця дружбі
 - B. Основна функція ділових стосунків – це можливість допомогти іншому

Обробка теста: При співпадинні відповіді з ключем він оцінюється в 1 бал, при неспівпадинні – в 0 баллов. Бали сумуються.

Ключ до тесту: Вибори, які відображають доброзичливе ставлення до інших: 1А, 2А, 3В, 4А, 5В, 6А, 7В, 8В.

Інтерпретація результатів теста:

- 2 бала и менше – низький показник доброзичливого ставлення до інших;
- 3 – 5 балів – середній показник доброзичливого ставлення до інших;
- 6 балів и вище – високий показник доброзичливого ставлення до інших.

ДОДАТОК В.5

Методика визначення EQ коефіцієнта емпатійності
(авт.С.Барон-Коуен, С.Уілрайт, адап. В.Косоноговим)

Мета: визначити рівень розвитку емпатійності особистості.

Інструкція: оберіть один із варіантів відповідей за наступною шкалою: повністю погоджуюсь, скоріше погоджуюсь, скоріше не погоджуюсь, зовсім не погоджуюсь. У відповідній клітинці потрібно поставити знак «V».

Бланк відповідей

Ім'я _____ вік _____ курс _____

	Запитання	Повністю погоджуюсь	Скоріше погоджуюсь	Скоріше не погоджуюсь	Зовсім не погоджуюсь
1.	Я легко можу визначити, коли хтось хоче підключитися до розмови.				
2.	Я віддаю перевагу тваринам, а не людям.				
3.	Я намагаюся стежити за сучасними тенденціями і модою.				
4.	Мені буває важко пояснити іншим те, що я сам легко розумію, коли вони не розуміють це відразу.				
5.	У більшості ночей мені сняться сни.				
6.	Мені справді подобається піклуватися про інших людей.				
7.	Я намагаюся вирішувати власні проблеми самостійно, а не обговоренню їх з іншими.				
8.	Мені буває важко зрозуміти, що робити в складній соціальній ситуації.				
9.	Зазвичай найкраще я почуваю себе в ранці				
10.	Люди часто кажуть мені, що я заходжу занадто далеко, відстоюючи свою точку зору в ході дискусії.				
11.	Я особливо не турбуюся, якщо спізнаюся на зустріч з товаришем.				
12.	Дружба і стосунки просто занадто складні, тому я з ними не заморочуюся.				
13.	Я ніколи не порушую закони, якими б малозначущими вони не були				
14.	Мені часто буває складно судити про грубість або ввічливість того чи іншого вчинку.				
15.	В процесі розмови я звик фокусуватися на своїх думках, а не на тому, про що може думати мій співрозмовник.				
16.	Я надаю перевагу практичним жартам, а не словесному гумору.				
17.	Я скоріше живу сьогоднішнім днем, а ніж майбутнім.				
18.	Коли я був дитиною, мені подобалося розрізати черв'яків щоб подивитися, що станеться				
19.	Я легко розумію, коли людина говорить одне, а хоче сказати інше.				
20.	Я схильний мати дуже сильні переконання щодо цінностей і моралі.				
21.	Мені складно зрозуміти, чому деякі речі так засмучують людей.				
22.	Мені неважко уявити себе в ситуації іншої людини.				
23.	Думаю, хороші манери - головне, чому батьки можуть навчити свою дитину.				
24.	Мені подобається робити щось спонтанно, імпульсивно, просто тому, що мені так захотілося.				
25.	Мені легко вдається передбачити, як людина почуватиме себе в тій чи іншій ситуації				
26.	Я легко помічаю, коли хтось у групі відчуває себе ніяково або некомфортно.				
27.	Якщо я говорю щось, що ображає іншу людину, то це його проблема, а не моя.				
28.	Якщо хтось запитав в мене, чи подобається мені його зачіска, я відповім правдиво, навіть якщо не подобається.				
29.	Я не завжди розумію, чому людина відчувається ображеною тим чи іншим зауваженням.				
30.	Люди часто кажуть мені, що я дуже непередбачуваний.				
31.	Я отримую задоволення від того, що опиняюся в центрі уваги на якомусь громадському заході.				
32.	Дивлячись на тих хто плаче, я не особливо засмучуюсь.				
33.	Мені подобається вести бесіди про політику.				
34.	Я дуже прямолінійна людина. Дехто вбачає в цьому грубість, хоча моя прямолінійність ненавмисна.				
35.	Ситуації пов'язані з комунікацією рідко спантеличують мене				
36.	Інші люди кажуть мені, що я добре розумію їхні думки в почуття.				
37.	Розмовляючи з людьми, я схильний говорити про те, що відбувалося з ними, а не зі мною.				
38.	Я засмучуюсь, коли бачу страждання тварини				
39.	Я схильний приймати рішення, не рахуючись з почуттями людей.				
40.	Я не можу розслабитися, поки не зроблю все, що запланував на день.				
41.	Я легко можу сказати, цікаво людині чи нудно слухати те, про що я говорю.				

42.	Я переживаю, якщо бачу страждання людей в телевізійних новинах.				
43.	Друзі зазвичай обговорюють зі мною свої проблеми, оскільки вважають, що спроможний зрозуміти їх біль.				
44.	Я відчуваю, коли поводжу себе нав'язливо, навіть якщо людина не говорить мені про це.				
45.	Я часто починаю нові захоплення, але вони мені швидко набридають, і я переходжу до чогось іншого.				
46.	Люди іноді кажуть мені, що я заходжу занадто далеко, гніваючи когось.				
47.	Я б побоювся проїхати на великій американській гірці.				
48.	Інші люди часто говорять мені що я бездушний, але я не завжди розумію, чому.				
49.	Я вважаю, що приєднуватися до нової групи чи ні – це особиста справа кожного.				
50.	Дивлячись фільм, я зазвичай залишаюся емоційно байдужим.				
51.	Мені подобається бути дуже організованим в повсякденному житті. Я часто складаю списки справ, які необхідно зробити.				
52.	Я можу швидко та інтуїтивно зрозуміти почуття іншого.				
53.	Мені не подобається ризикувати.				
54.	Я можу легко збагнути, про що інша людина може хотіти поговорити.				
55.	Я можу сказати, коли людина приховує свої справжні почуття.				
56.	Перш ніж прийняти рішення, я завжди зважую всі за і проти.				
57.	Мені не потрібно свідомо навчатися правилам поведінки в суспільстві.				
58.	У мене добре виходить передбачати дії та вчинки інших людей.				
59.	Я схильний емоційно включатись в проблеми моїх товаришів.				
60.	Зазвичай я рахуюся з точкою зору іншого, навіть якщо з нею не погоджуюсь.				
Σ					

Обробка даних: сумарний бал підраховується наступним чином:

- 2 бали ставиться за відповідь «повністю погоджуюсь» і 1 бал за відповідь «скоріше погоджуюсь» у наступних пунктах: 1, 6, 19, 22, 25, 26, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60;
- 2 бали ставиться за «зовсім не погоджуюсь» і 1 бал за відповідь «скоріше не погоджуюсь» у наступних пунктах : 4, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 21, 27, 28, 29, 32, 34, 39, 46, 48, 49, 50.

Решта пунктів не оцінюються.

Інтерпретація даних:

25 - 40 – низький рівень розвитку емпатійності

41 – 56 – середній рівень емпатійності

57 – і вище – високий рівень емпатійності

ДОДАТОК 2

Методика «Інтеграл професійної цінності майбутнього психолога»
(Автор: В.В.Волошина)

Мета: визначення рівня сформованості інтеграла професійної цінності майбутнього психолога (скорочено - ІПЦ). У запропонованій методиці представлені три аксіопсихологічні блоки інтеграла професійної цінності майбутнього психолога: особистісний, професійний, соціальний. Кожен блок висвітлює такі особистісні грані, як ціннісність ставлення, дієвості та пізнання особистості до власної особистості, професійної діяльності та особистості Іншого як суб'єкта професійних впливів психолога.

Інструкція: до Вашої уваги запропоновано 3 блоки тверджень по 6 тверджень у кожному. Кожне з тверджень необхідно оцінити в балах від 1 до 6, що свідчитиме про міру вашої згоди із запропонованими твердженнями. Відповіді заносяться у реєстраційний бланк.

Обробка та інтерпретація даних.

Для визначення рівня сформованості інтеграла професійної цінності спочатку підраховується сума балів кожного блоку, де 1 блок – особистісна аксіосфера, 2 блок – професійна аксіосфера, 3 – соціальна аксіосфера. Сума балів (Σ) по кожному блоку засвідчує рівень сформованості цінностей у кожній аксіосфері особистості.

Рівні сформованості аксіосфер у діапазонах:

36 - 47 – низький рівень сформованості аксософери

48 – 59 - середній рівень

60 - 72 – високий рівень

Потім за формулою :

$$ІПЦ = (Оц + Пц + Сц) / 3,$$
 де Оц - сума балів 1 блоку, Пц – сума балів 2 блоку, Сц – сума балів 3 блоку

Визначаємо середнє арифметичне (χ), що вказуватиме на тенденції у сформованості інтеграла професійної цінності.

Наприклад:

$ІПЦ = (42 + 54 + 56) : 3$

$ІПЦ = 50,66$

Діапазон рівнів сформованості ІПЦ наступний:

36-47- низький рівень розвитку ІПЦ

48-59- середній рівень розвитку ІПЦ

60-72 - високий рівень розвитку ІПЦ

Бланк відповідей

Ім'я _____ вік ____ курс _____

№	Текст опитувальника	1	2	3	4	5	6
	1 блок						
1	Зазвичай я повний енергії						
2	Я людина обов'язкова						
3	Моє життя в моїх руках						
4	Від мене не завжди залежить моє майбутнє						
5	Я керую своїм життям						
6	Виникаючі перепони стимулюють мою активність						
7	Я рефлексую свої почуття й досвід						
8	Мені не подобається аналізувати події минулого						
9	Для мене важливий мій інтелектуальний рівень						
10	Я достатньо обізнаний і ґрунтований						
11	Я намагаюся приділяти більше часу своєму духовному і особистісному зростанню						
12	Я намагаюся вивчати себе, щоб чітко усвідомити своє призначення						
Σ							
	2 блок						
13	Мотиви моїх вчинків я повністю усвідомлюю						
14	Моя майбутня професія складна, але цікава						
15	Я переконаний, що знайшов своє покликання						
16	Я не знаю, для чого я прийшов у цю професію						
17	Моя професія дозволяє самореалізуватися і творити						
18	Я прагну допомагати людям знаходити сенс у житті, адже це головна умова успіху						
19	Моя професія надзвичайно важлива для суспільства						
20	Я обрав професію, яка мені подобається						
21	Я прагну стати професіоналом у своїй галузі						
22	Мені хотілось би більше отримати знань у професійній й підготовці						
23	Я вже працюю за обраним фахом і маю позитивні результати						
24	Я намагаюся отримати більше інформації про майбутню професію за межами навчального закладу						
Σ							
	3 блок						
25	Віра в іншого основна перспектива гуманістичного і духовного розвитку суспільства						
26	Я часто ловлю себе на думці, що про інших дбаю більше, аніж про себе						
27	Я не завжди раджусь з іншими перш ніж прийняти важливе рішення						
28	Без довіри до іншого неможливо жити в суспільстві						
29	Мені подобається займатись благодійністю						
30	Я намагаюся дотримувати слова й обіцянок стосовно інших						
31	Я не завжди швидко знаходжу спільну мову з незнайомими людьми						
32	Мені більше подобається працювати в команді						
33	Мені подобається вивчати інших й аналізувати їхні вчинки						
34	Мені подобається бути серед людей						
35	На жаль у мене не багато друзів						
36	Я переконаний в тому, що кожна дія і вчинок людини мають певний сенс, але не всі спроможні його усвідомити						
Σ							

ДОДАТОК Г

**Діагностичний блок
вивчення механізмів розвитку інтеграла професійної цінності майбутнього психолога**

ДОДАТОК Г.1

Методика «Рівень вираженості та спрямованості рефлексії»

(Автор: М.Грант, модиф. В.В.Волошиної)

Мета: визначити рівень розвитку ціннісно-особистісної, ціннісно-професійної та ціннісно-соціальної рефлексії особистості

Інструкція: шкали включають по 10 тверджень, кожне з яких оцінюється наступним чином: 1 – абсолютно не погоджуюсь, 2 – не погоджуюсь, 3 – скоріше не погоджуюсь, 4 – скоріше погоджуюсь, 5 – погоджуюсь, 6 – абсолютно погоджуюсь.

Бланк для відповідей:

Ім'я _____ вік _____ курс _____

№	Запитання	бали					
		1	2	3	4	5	6
1	Я схильний аналізувати власні почуття						
2	Я рідко аналізую причини власної поведінки						
3	Зазвичай, я дію по ситуації, особливо не замислюючись						
4	Мені важливо розуміти, як виникають мої думки						
5	Я часто замислююся над тим, чому дію саме таким чином						
6	Зазвичай я дослухаюся до своїх внутрішніх відчуттів та інтуїції						
7	Я завжди оцінюю свої почуття і вчинки						
8	В процесі роботи я намагаюся контролювати власні дії						
9	За характером, я людина, яка схильна до самоаналізу						
10	Мені подобається проводити час наодинці						
1Σ							
11	Я часто повертаюся до аналізу проблеми, яку вже вирішив						
12	Професія психолога допоможе вирішити мої особистісні проблеми						
13	Професія психолога надзвичайно важлива для суспільства						
14	Робота психолога відповідає моїм здібностям						
15	Мені подобається пояснювати проблеми інших з точки зору психології						
16	Я часто уявляю себе практикуючим психологом						
17	Робота психолога відповідає моему характеру						
18	Професія психолога дозволить мені реалізувати мрії						
19	Мені подобається читати літературу психологічного спрямування						
20	Думаю, що я буду хорошим психологом						
2Σ							
21	Поведінка інших людей часто спантеличує мене						
22	Я з легкістю можу прогнозувати слова і вчинки знайомих людей						
23	Надзвичайно важливо розуміти мотиви поведінки інших людей						
24	Думки Інших надзвичайно важливі для мене						
25	Мені не цікаво, які почуття викликають мої слова і вчинки в Інших						
26	Мені складно керувати ходом бесіди чи переговорів						
27	Я можу свідомо справити на Іншого потрібне мені враження.						
28	Мені буває важко зрозуміти почуття Інших, навіть близьких для мене людей.						
29	Я люблю спостерігати за поведінкою оточуючих людей.						
30	Справжні мотиви поведінки людей практично не можливо розкрити.						

3Σ							
Σ							

Обробка та інтерпретація даних: за кожним блоком підраховується сума набраних балів. Для визначення рівня розвитку та спрямованості ціннісної рефлексії спочатку підраховується сума балів кожного блоку, де 1 блок – ціннісно-особистісна рефлексія, 2 блок – ціннісно-професійна рефлексія, 3 – ціннісно-соціальна рефлексія. Сума балів (Σ) по кожному блоку засвідчує рівень сформованості ціннісної рефлексії особистості у певні аксіосфері.

Рівні сформованості ціннісної рефлексії за блоками ціннісно-особистісна, ціннісно-професійна, ціннісно-соціальна наступні:

- 15 - 30 – низький рівень сформованості ціннісної рефлексії
- 31 - 45 - середній рівень
- 46 - 60 – високий рівень

Потім за формулою :

$$\text{ІІЦ} = (\text{ЦОР} + \text{ЦПР} + \text{ЦСР}) / 3,$$

де ЦОР - сума балів 1 блоку, ЦПР – сума балів 2 блоку, ЦСР – сума балів 3 блоку

Визначаємо середнє арифметичне (χ) рівня розвитку ціннісної рефлексії:

Наприклад

$$\text{ІІЦ} = (54 + 56 + 45) : 3$$

$$\text{ІІЦ} = 51,66$$

Діапазон рівнів розвитку ціннісної рефлексії особистості наступний:

- 30 - 39 - низький рівень розвитку ІІЦ
- 40 - 49 - середній рівень розвитку ІІЦ
- 50 - 60 - високий рівень розвитку ІІЦ

Спрямованість ціннісної рефлексії визначається за доміантним блоком, т.б. тим, за яким респондентом набрана найбільша сума балів. Спрямованість ціннісної рефлексії особистості може бути наступною: особистісна, професійна, соціальна.

ДОДАТОК Г.2

**«Опитувальник професійної ідентичності
студентів - майбутніх психологів»**
(Автор: У.С.Родигіна)

Мета: визначити рівень розвитку професійної ідентичності студентів- майбутніх психологів.

Інструкція: Вам запропоновано 21 запитання, будь ласка, дайте відповідь на кожне з них у відповідності до власних думок і переконань. Міру вашої згоди / незгоди з кожним твердженням необхідно визначити за шкалою: 5 – абсолютно погоджуюсь; 4 - погоджуюсь; 3 - не думав про це, не знаю; 2 - не погоджуюсь; 1- абсолютно не погоджуюсь.

На початку тестування, будь ласка, зазначте:

Ім'я _____

Спеціальність _____

Курс навчання _____

Текст опитувальника

1. Професія психолога задовольняє не всі мої життєві потреби і запити.
2. Мої думки про майбутню кар'єру в психології позитивні, викликає в мені радість і задоволення.
3. Мій інтерес до психології виник досить давно, задовго до вступу на спеціальність психології, і саме він сприяв тому, що я поставив собі за мету вступити на факультет психології.
4. Професія психолога для мене - це один із способів самореалізації в житті.
5. Я маю потребу більшу частину свого вільного часу проводити, займаючись психологією.
6. Професія психолога не завжди викликає у мене позитивні емоції.
7. Я вже давно прорахував все, що мені потрібно для того, щоб працювати психологом.
8. Я не впевнений, що навчання по спеціальності «психологія» сприятиме моєму саморозвитку.
9. Знать, які ми отримуємо у вузі, буде цілком достатньо на всю мою подальшу психологічну кар'єру.
10. Поки що я не будую планів, з приводу того чим буду займатись після закінчення вузу.
11. Я вчуся для того, щоб надавати професійну психологічну допомогу іншим людям.
12. Є деякі питання в психології, які до кінця мені не зрозумілі, але я знаю, як можна отримати цікаву для мене інформацію.
13. Я довго розмірковував, зважуючи всі «за» і «проти», перш ніж зробити свій професійний вибір.
14. Я вважаю, що доки вчишся, необов'язково здобувати досвід практичної психологічної діяльності.
15. Я не маю особливого бажання працювати за фахом.
16. Якби я знову опинився в ситуації вибору, то вже не обрав би знову психологію як сферу професійної діяльності.
17. Я дуже засмучуюсь при думці, що з причини будь-яких обставин не зможу працювати психологом.
18. Я розчарований, тому що уявляв професію психолога дещо інакше.
19. Я вважаю, що в професії психолога не можна ставити собі мету чи щось планувати, щоб потім не розчаровуватися.
20. Я можу чітко стверджувати, що професія психолога - це моє покликання.
21. Психологія, як і будь-яка інша спеціальність - лише спосіб заробляти гроші.

Обробка результатів. Необхідно підрахувати кількість балів за чотирма шкалами.

Шкала 1 «Позитивні емоції, пов'язані з задоволенням потреб людини в даній професії»: запитання 2, 4, 5, 11, 17, 20.

Шкала 2 «Негативні емоції, пов'язані з незадоволенням потреб людини в даній професії»: запитання 1, 6, 8, 15, 16, 18.

Шкала 3 «Позиція активного ставлення студента до оволодіння професією психолога»: запитання 3, 4, 7, 12, 13, 20.

Шкала 4 «Позиція пасивного ставлення студента до оволодіння професією психолога»: запитання: 8, 9, 10, 14, 19, 21.

Щоб дізнатися про домінування позитивних емоцій над негативними, потрібно з результатів за шкалою 1 (позитивні емоції) відняти результати за шкалою 2 (негативні емоції). Якщо число (показник переважання емоцій) вийшло негативним, то у досліджуваного переважають негативні емоції, пов'язані з незадоволенням потреби людини в даній професії.

Те ж саме необхідно проробити зі шкалами 3 і 4. Від результатів за шкалою 3 відняти результати за шкалою 4. Якщо отримане негативне число (показник активності), то у даного студента домінує позиція пасивного ставлення до оволодіння професією психолога.

В результаті ми отримуємо дві величини, які характеризують професійну ідентичність студента-психолога: показник переважання емоцій і показник активності у ставленні до діяльності.

ДОДАТОК Г.3

Методика « Розвиток ціннісної саморегуляція студентів-психологів»
(Автор: М.Грант, модиф. В.В.Волошиної)

Мета: виявити рівень розвитку механізму ціннісної саморегуляції особистості.

Інструкція: оберіть твердження, яке відповідає вашим життєвим переконанням. У відповідній клітинці позначте свою відповідь знаком «+».

№		Текст твердження	А	В
1.	А	У житті необхідно віднайти власне призначення		
	В	У житті робота має приносити задоволення і матеріальне благополуччя		
2.	А	У житті необхідно досягнути якомога більше успіху		
	В	Тихше їдеш - далі будеш		
3.	А	Моє головне правило – «допомогти, але не нашкодить»		
	В	Життєва крива завжди виведе куди треба		
4.	А	Всі життєві труднощі можна здолати		
	В	У більшості життєвих ситуацій не все залежить від нас		
5.	А	Професійне самовдосконалення необхідне		
	В	Професія важлива, але це ще не все життя		
6.	А	Я погоджуюсь з тим, що в житті ні про що не варто жаліти		
	В	Варто пам'ятати, що в житті нічого повернути не можна		
7.	А	Я гідний нащадок своєї родини		
	В	Нажаль, людина не обирає у якій родині їй народитись		
8.	А	Щаслива людина завжди живе не для себе		
	В	Щастя для кожного має свої відтінки		
9.	А	Я – це Я. Немає на землі другого мене, і в цьому моя цінність		
	В	Я прагну знайти себе у цьому житті (мені ще багато потрібно зробити, щоб відшукати своє місце у цьому світі).		
Σ				

Обробка отриманих даних: необхідно підрахувати суму позитивних відповідей за блоками «А» та «В» окремо.

Вибори, які відображають утвердження цінностей у ціннісній самосвідомості особистості співвідносяться із блоком «А». Вибори які відображають утвердження у ціннісній самосвідомості ціннісних орієнтацій співвідносяться із блоком «В»

Інтерпретація отриманих даних: рівень розвитку механізму ціннісної саморегуляції визначається сумою балів за блоком «А» наступним чином:

3 – 5 балів – низький рівень

6 – 7 балів – середній рівень

8 – 9 балів – високий рівень

Середній та високий бали (більше 6) за блоком «В» свідчать про домінування в аксіосфері особистості ціннісних орієнтацій і вказує на низький рівень розвитку механізму ціннісної саморегуляції.

ДОДАТОК 4

**Результати емпіричного вивчення розвитку
інтеграла професійної цінності та механізмів його розвитку у
досліджуваних контрольної групи**

Таблиця 1

**Кількісні показники розвитку інтеграла професійної цінності
майбутніх психологів**

n=88

Курс показники	Розвиток ІІЦ майбутніх психологів (КГ)					
	Низький (%)		Середній (%)		Високий (%)	
	КГ до	КГ після	КГ до	КГ після	КГ до	КГ після
I (n=18)	23,16	24,11	66,34	64,17	11,72	10,50
II (n=17)	22,19	23,56	64,79	65,18	13,02	12,63
III (n=18)	29,90	28,27	57,07	58,64	13,03	13,09
IV (n=19)	19,89	17,59	68,52	70,20	11,59	12,21
V (n= 16)	23,35	21,43	57,15	57,92	19,50	20,65

Таблиця 2

**Кількісні показники розвитку особистісної аксіосфери ІІЦ
майбутніх психологів**

n=88

Курс показники	Динаміка розвитку особистісної аксіосфери майбутніх психологів (КГ)					
	Низький (%)		Середній (%)		Високий (%)	
	КГ до	КГ після	КГ до	КГ після	КГ до	КГ після
I (n=18)	52,89	49,78	25,67	34,15	21,44	16,07
II (n=17)	45,12	44,25	39,57	39,15	15,31	16,60
III (n=18)	53,15	52,15	36,70	37,26	10,15	10,59
IV (n=19)	49,07	48,17	37,68	39,24	13,25	12,59
V (n= 16)	38,23	38,94	49,21	48,71	12,56	12,35

Таблиця 3

**Кількісні показники розвитку професійної аксіосфери ІІЦ
майбутніх психологів**

n=88

Курс показники	Динаміка розвитку професійної аксіосфери майбутніх психологів (КГ)					
	Низький (%)		Середній (%)		Високий (%)	
	КГ до	КГ після	КГ до	КГ після	КГ до	КГ після
I (n=18)	33,12	32,45	49,38	51,23	17,50	16,32
II (n=17)	35,67	28,54	52,89	56,17	11,44	15,29
III (n=18)	28,13	27,82	56,32	58,06	15,55	14,12
IV (n=19)	39,07	35,54	28,10	31,81	32,75	32,65
V (n= 16)	21,72	20,28	64,88	66,58	13,40	13,14

Таблиця 4

**Кількісні показники розвитку соціальної аксіосфери ІІЦ
майбутніх психологів**

n=88

Курс показники	Динаміка розвитку соціальної аксіосфери майбутніх психологів (КГ)					
	Низький (%)		Середній (%)		Високий (%)	
	КГ до	КГ після	КГ до	КГ після	КГ до	КГ після
I (n=18)	18,23	15,14	78,45	73,27	3,32	11,59
II (n=17)	16,45	15,27	75,12	65,47	8,43	19,26
III (n=18)	12,15	11,76	71,74	71,18	16,11	17,06
IV (n=19)	6,88	6,01	44,95	45,10	48,17	48,89
V (n= 16)	14,71	13,89	41,59	42,64	43,70	43,47

Таблиця 5

Кількісні показники розвитку механізму ціннісної рефлексії майбутніх психологів

n=88

Курс показники	Динаміка розвитку механізму ціннісної рефлексії майбутніх психологів (КГ)								
	Низький (%)			Середній (%)			Високий (%)		
	КГ до	КГ після	різниця	КГ до	КГ після	різниця	КГ до	КГ після	різниця
I (n=18)	44,38	41,28	3,10	53,42	49,38	4,04	2,20	9,34	7,14
II (n=17)	39,56	40,24	0,68	55,12	51,12	4,00	5,32	8,64	3,32
III (n=18)	32,14	31,45	0,69	57,67	58,47	0,80	10,19	10,08	0,11
IV (n=19)	49,16	49,86	0,70	34,09	33,19	0,90	16,75	16,95	0,20
V (n= 16)	11,64	11,08	0,56	68,88	69,67	0,79	19,48	19,25	0,23

Таблиця 6

**Кількісні показники розвитку механізму ціннісної саморегуляції
майбутніх психологів**

n=88

Курс показники	Динаміка розвитку механізму ціннісної саморегуляції майбутніх психологів (КГ)								
	Низький (%)			Середній (%)			Високий (%)		
	КГ до	КГ після	різниця	КГ до	КГ після	різниця	КГ до	КГ після	різниця
I (n=18)	41,28	40,19	1,09	47,18	48,74	1,56	11,54	11,07	0,47
II (n=17)	36,27	39,28	3,01	52,33	50,01	2,32	11,40	10,71	0,69
III (n=18)	32,14	31,45	0,69	57,67	58,47	0,80	10,19	10,08	0,11
IV (n=19)	49,16	49,86	0,70	34,09	33,19	0,90	16,75	16,95	0,20
V (n= 16)	11,64	11,08	0,56	68,88	69,67	0,79	19,48	19,25	0,23

ДОДАТОК 5

**Технологія «Осмилення особистісних цінностей майбутнім психологом»
«Моя аксіосфера»**

№	Назва вправи	Дія	Очікувані результати та ефекти	Час	Примітки
Частина 1. Психодіагностика					
1	Діагностика особистісної зрілості	Методика «Життєве призначення» (О.І.Мотков) Самоактуалізаційний тест (САТ) (Е.Шостром) Тест-опитувальник особистісної зрілості (Ю.З.Гільбух)	визначення рівня сформованості особистісної зрілості		
2	Діагностика структури особистісних цінностей студентів-психологів	Ціннісний опитувальник (ЦО) (Ш. Шварц) Тест особистісних цінностей (Капцов А.В., Карпушина Л.В.) Методика «Ціннісні орієнтації» (М.Рокич) Методика «Ціннісні орієнтації» вар. 2 (О.І.Мотков, Т.А. Огнева) Методика діагностики реальної структури ціннісних орієнтацій особистості (С.Бубнов) Методика «Термінальних цінностей» (І.Г.Сенін) Опитувальник самоствавлення (В.В.Столін, С.Р.Пантелєєв)	структура особистісних цінностей студентів-психологів Система цінностей і її місце у робочому просторі особистості		
3	Діагностика губристичної мотивації студентів-психологів	Діагностика полімотиваційних тенденцій у «Я-концепції» особистості (С.М.Петрової)	показники сформованості губристичної мотивації студентів-психологів		
4	Діагностика готовності до саморозвитку	Тест готовності до саморозвитку (В.Павлов)	показники готовності до саморозвитку студентів-психологів		
Частина 2. Розвиток розуміння особистісних цінностей (самоставлення: аутосимпатія, самоінтерес, саморозуміння) (1 год. 30 хв)					
5	Міні-лекція «Особистісні цінності»	лекція-диспут	актуалізація знань студентів про специфіку формування особистісних цінностей	5 хв	
6	Вправа 1. «Яким я є», «Яким я хочу бути», «Яким мене бачать інші»	індивідуальна робота рефлексія	синергія структурних компонентів особистості: «Я-реального», «Я-ідеального», «Я-дзеркальне»	20-25 хв	
7	Вправа 2. «Що у прізвищі моєму» - розшифрувати своє прізвище та ім'я	індивідуальна робота	усвідомлення особистісної ідентичності	15-20 хв	
8	Вправа 3. «Чи дружив би я із самим собою» (авт.О.Назаренко)	аналіз власних обмежень	Осмилення власних ціннісних сторін і того, що варто змінити	15-20 хв	

9	Вправа 4. «Vivat позитив» - написати на папері що я бачу позитивного у членах групи	групова робота	налагодження позитивних стосунків між членами групи	10-15 хв	
10	Вправа 5. «Анти-Я»	індивідуальна робота	вироблення здатності приймати власні позитиви і недоліки	20-25 хв	
Частина 3. Розвиток пізнання особистісних цінностей (2,5 - 3 год)					
11	Міні-лекція «Особистісні цінності»	лекція-диспут	актуалізація знань студентів про особистісні цінності людини	5 хв	
12	Вправа-розминка : «Сказати усмішкою все»	робота в групі	оволодіння «інформаційною» посмішкою та вироблення вміння аналізувати посмішку іншого	10 хв	
13	Вправа 1. «Актуалізація термінальних та інструментальних цінностей особистості»	робота в групі	усвідомлення зв'язку між цінностями особистості та життєвими ситуація-ми.	15-20 хв	
14	Вправа 2. «Побудова аксіологічної структури особистості»	Особистісні цінності майбутнього психолога: щирий, чутливий, комунікабельний, інтелектуальний, креативний, оптимістичний, цілеспрямований, толерантний, динамічний, різносторонній;	визначити систему особистісних цінностей студентів-психологів	30 - 45 хв.	
15	Вправа-розминка. «Мій настрій»	робота в групі	усвідомлення залежності тілесних станів від емоційно-когнітивних переживань	10 хв	
16	Вправа 3. «Лінія мого життя»	індивідуальна робота	осмислення власного життєвого шляху, визначення планів на майбутнє, осмислення впливу цінностей на життєві плани та їх реалізацію	30 хв	
17	Вправа 4. «Зміна ціннісних пріоритетів»	робота в міні-групах	осмислення змінюваності власних ціннісних орієнтацій	20 хв	
18	Вправа 5. «Прагнення та плани»	індивідуальна робота	активізація процесів мотивації та волевої регуляції	20 хв	
19	Вправа 6. «Перетворення»	індивідуальна робота з метафорою	самопізнання і самовираження за допомогою метафор	15 хв	
	Вправа 7. «Я не хочу» - «не хочу – в хочу» (авт. О.Назарова)	робота з власними обмеженнями і потенціалами	трансформація якостей в цінності	15-20 хв	
20	Вправа 8. «Чарівний аукціон»	робота в групі	усвідомлення особистісної зрілості	15-20 хв	
21	Вправа 9. «Загадка семи старійшин»	індивідуально-групова робота	актуалізація мислительної самостійності та вміння відстоювати власну точку зору	20 хв	
22	Вправа 10. «Розмова з Долею»...	індивідуально-групова робота	узгодження життєвих цілей та особистісних цінностей	20-25 хв	

23	Вправа 11. «Яким ви мене не знаєте»	робота в групі	усвідомлення власної конгруентності	15- 20 хв.	
Частина 4. Розв'язок дієвого утвердження особистісних цінностей (1,5 - 2 год)					
24	Вправа 1. схема «Вікно Джогаррі»	індивідуально-групова робота	Самопізнання та рефлексія процесу дієвості стосовно власної особистості	15 - 20 хв	
25	Вправа 2. Кристал Пезешкіана «Балансна модель» (за В.Карікашем)	1. «Т-Д-К-М» 2. «В-Д-П-І»	осмислення пріоритетів власного життя та їх оцінка	20 - 25 хв	
26	Вправа 3 «Sik Volo»	Усвідомлення цінності особистісного вибору та дієвості	Рефлексія минулого досвіду	20 - 25 хв	
27	Вправа 4. «Я і мій світ навколо»	намалювати, описати, розповісти про все, що знаходиться навколо (малюється спочатку все що навколо, а потім по середині)	Розвиток навички формування власного аксіологічного простору	15 - 20 хв	
28	Вправа 5. Аксіологічний портрет групи (особистісні цінності)	щирий, чутливий, комунікабельний, інтелектуальний, креативний, оптимістичний, цілеспрямований, толерантний, динамічний, різносторонній	аксіологічний «Я-образу»	15 - 20 хв	
29	Підведення підсумків		зворотна рефлексія	5 хв	

Технологія «Осмислення професійних цінностей та здійснення особистісного вибору спеціалізації» «Моя професія»

№	Назва вправи	Дія	Очікувані результати та ефекти	Час	Примітки
Частина 1. Діагностика					
Мета: визначення рівня осмислення професійних цінностей та ціннісних орієнтацій значущих для фахової діяльності психолога					
1	Діагностика професійних ціннісних орієнтирів студентів-психологів	Тест «Асоціація з майбутньою професією»	виявлення асоціативних установок студентів-психологів стосовно майбутньої професії		
2	Діагностика рівня розвитку професійних якостей студентів-психологів	Методика «Опитувальник спрямованості поведінки» (В. Смейкл, М. Кучер) «Чи розумієте ви мову міміки і жестів» (М.І.Басаков) «Методика експертної оцінки невербальної комунікації» (А.М.Кузнецової) «Тест комунікативних умінь» (Л.Михельсона. адап.Ю.З.Гільбуха) Методика «Велика п'ятірка особистісних якостей» (А.Г.Грецов) «Дослідження рівня емпатійних тенденцій» (І.М.Юсупов) «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (В.В.Бойко) Тест «Вміння розбиратись в людях» (А.Карелін)	показники розвитку професійних якостей студентів-психологів		

3	Діагностика рівня сформованості професійної мотивації студентів-психологів	«Мотивація професійної діяльності» (К. Замфир, в модиф. А. А. Реана) «Незакінченні речення» модифікаційний варіант (В.Ф. Петренко) «Опитувальник професійної мотивації майбутніх психологів» (В.Ф. Петренко) «Мотивація навчання студентів у педагогічному вузі» (С.А.Пакуліна, М.В.Овчинніков)	показники сформованості професійної мотивації студентів-психологів		
4	Діагностика рівня розвитку професійної ідентичності студентів-психологів	«Опитувальник професійної ідентичності студентів - майбутніх психологів» У.С.Родигіної «Методика вивчення статусів» професійної ідентичності» (А.А.Азбель та А.Г.Грецова)	показники розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів		
5	Професійний Я-образ студентів-психологів	Тест «Портрет психолога» (авт.Т.О.Верняєва модиф. В.Волошиної)	показники узгодженості реального та ідеального професійного Я-образу майбутніх психологів		
6	Діагностика провідних схильностей психолога до професійної спеціалізації	Тест «Професійна спрямованість психолога» (В.В.Волошина)	показники професійної спрямованості виявляються на початку і по завершенню тренінгу		
Частина 2. Розвиток розуміння професійних ціннісних орієнтирів професії майбутніми психологами (1 год 30 хв)					
Мета: розвиток осмисленого ціннісного ставлення студентів-психологів до майбутньої професії					
7	Міні-лекція «Професійні цінності психолога»	лекція-диспут	актуалізація знань студентів про специфіку формування професійних цінностей	10 хв.	
8	Вправа 1. Робота з метафорою:	Метафоричний ряд: Цінності, воля, ідентичність, життя, людина, перемога, проблема, клієнт, допомога, відповідальність, рефлексія, особистість, психолог, альтруїзм, добропорядність.	Проаналізувати ключові асоціативні ряди майбутніх психологів стосовно професії	15 хв	
9	Вправа-розминка «Вузкий міст»	Розвиток культури міжособистісної взаємодії	Аналіз характеру міжособистісних взаємин	5 хв.	
10	Вправа 2. Пошук свого призначення (за Коттлер Дж., Браун Р.)	Напишіть в рядок чи стовпчик дії, процеси, уміння, навички якими б ви прагнули займатися, навчитися чи те, що у вас найкраще виходить. Таких понять має бути 16 (наприклад: мирити людей, розважати людей, співати, читати і т.д.). Потім перші 2 поєднайте між собою, віднайшовши спільне для них, запишіть асоціацію (1+1=.....). Із створених 8 асоціацій відшукуємо наступні 4, із 4-2 із 2-1. Остання і буде вашим професійним покликанням	об'єктивація професійних якостей майбутніх психологів	25-30 хв.	
11	Вправа 3. «Недосяжна мрія»	Робота з «нездійсненою» мрією: напишіть від якої мрії в професійному плані ви відмовились і чому.	Вияв і аналіз професійних обмежень	10-15 хв	
12	Анкетування			5 хв.	

Частина 3. Розвиток пізнання професії професійних якостей та становлення професійного Я-образу майбутнього психолога (1-1,5 год)					
Мета: актуалізація нормативних професійних цінностей та формування професійного Я-образу					
13	Міні-дискурс «Здібності і спеціалізація»	Вибір спеціалізації має відбуватися на основі наявних здібностей, переконань. Кожна спеціалізація у психологічній діяльності має свої функціональні відмінності	Розширити розуміння майбутнього психолога про види і специфіку психологічних спеціалізацій	10 хв	
14	Вправа 1. «Реальна школа»	робота в міні-групах створення професійного «профілю» психолога-консультанта	об'єктивація професійних якостей майбутнього психолога	30-35 хв	
15	Вправа 2. «Я-психолог», «Я-хірург людської душі»	індивідуальна робота рефлексія професійних цінностей	синергія структурних компонентів професійної ідентичності : «Я-психолог», «Я-хірург людської душі»	20 хв	
16	Вправа 3. «Готель»	Робота в групі - презентація групи психологів на міжнародному форумі	рефлексія професійного Я-образу психолога	30-35 хв.	
Частина 4. Розвиток дієвості та утвердження професійних цінностей майбутнім психологом (вибір спеціалізації) (1,5-2 год)					
Мета: утвердження професійних цінностей майбутнього психолога та надання підтримки у виборі професійної спеціалізації у відповідності до наявних професійних здібностей					
17	Міні-лекція-диспут «Нездорові мотиви вибору професії»	Аналіз причин входження в професію: емоційні розлади; наслідування; самотність; бажання влади над іншими; потреба в повазі тощо	Виявлення особистісних намірів і установок на вивчення психології	15 хв	
18	Вправа 1. Пробний вибір спеціалізації (за Коттлер Дж., Браун Р.)	1. Уявіть, що пройшло три-п'ять років і ви маєте ідеальне місце роботи. Опишіть його. Опишіть спеціалізацію, якою ви займаєтесь і вона видається найпривабливішою. Що входить у ваші функції і обов'язки. 2.Складіть план, як реалізувати описану мрію	активізація професійних уподобань майбутніх психологів	20-25 хв	
19	Вправа 2. Професійне ментальне середовище	1.Складіть перелік місць, які б ви хотіли відвідати з метою ознайомлення з майбутньою професією.2.Напишіть з ким із професійних психологів-практиків ви знайомі чи спілкувалися.3.Перерахуйте, які психологічні заходи ви відвідували (конференції, тренінги, фестивалі тощо.)	знайомство із представниками професійного ментального середовища	10-15 хв.	
20	Вправа 3. Робота над постановкою і реалізацією професійної мети за пірамідою Ділста	Усі мотиваційні рівні піради Ділста пов'язані між собою. Зміни на верхніх рівнях обов'язково спричиняють зміни на нижніх рівнях. Втім зміни на нижніх рівнях можуть не призводити до змін на верхніх щаблях Логічні рівні: (знизу вгору): оточення; поведінка; здібності; цінності і переконання; ідентичність; місія.	Формування мотиваційних рівнів особистості Вирішення проблеми завжди перебуває на 2 рівні вище від самої проблеми	20-25 хв	
21	Вправа 4. Алгоритм створення «французького мережива».	1.Сформулюйте мету; 2.Проаналізуйте рівень знань, який необхідний для її реалізації; 3.Віднайдіть людей, які стануть у пригоді вам на шляху її реалізації; 4.Як сьогоднішня ситуація	Вироблення навички постановки вартісних цілей	15-20 хв	

		впливає на реалізацію вашої мрії; 5.Визначте рівень енергозатрат, які необхідні для реалізації мрії			
22	Вправа 5. Аксіологічний портрет групи – майбутніх психологів (професійні ціннісні)	Професійні цінності майбутнього психолога: унікальний, динамічний, екзистенційний, гуманний, прогресивний, рефлексивний, авторитетний, спостережливий, уважний, організований, відкритий, тактовний, проникливий, інтуїтивний + професійності психолога-консультанта: слухати і «чути»; чітко й оптимально коротко висловлюватись; розуміти інших, їх почуття, стани; встановлювати і підтримувати психологічний контакт з партнерами і клієнтами; надавати підтримку і допомогу; володіти психотехніками; виокремлювати інформацію головну і другорядну для клієнта в певний момент; адекватно оцінювати як себе так і інших; керувати власною поведінкою й емоціями	Утвердження професійних цінностей майбутнього психолога	20-25 хв	
23		Повторне тестування «Професійна спрямованість психолога» (В.В.Волошина) й анкетування			
24	Підведення підсумків				

Анкета

Інструкція: висловіть міру вашої згоди із запропонованими висловлюваннями

- 1- твердження зовсім не відповідає моїм переконанням
- 2- твердження частково відповідає моїм переконанням
- 3- твердження повністю узгоджується з моїми переконаннями

1. Я усвідомлюю цінність моєї професії
2. Я володію достатнім запасом знань для роботи психологом
3. У мене є побоювання стосовно того, що я можу не справитись із функціями психолога
4. Професія якій я навчаюсь – це моє покликання
5. У мене є риси, які не повинні виявлятися у професійній діяльності психолога
6. Гадаю, я не буду працювати за спеціальністю
7. Мені притаманні особистісні якості, які співзвучні, на мою думку, з образом професійного психолога
8. Прорангуйте види професійних спеціалізацій в тій мірі, в якій ви б хотіли ними займатися від 1 до 7 (7 найвищий бал)

№	Спеціалізація	Ранг	
1	Психологічне консультування		
2	Психологічний тренінг		
3	Соціальна психологія		
4	Політична психологія		
5	Психологічна реабілітація		
6	Психологічна діагностика		
7	Практичний психолог у школі		

Технологія «Осмилення соціальних цінностей майбутнім психологом» «Я та Інший»

№	Назва вправи	Дія	Очікувані результати та ефекти	Час	Примітки
Частина 1. Психодіагностика сформованості соціальних цінностей у майбутніх психологів					
1	Діагностика структури соціальних цінностей студентів-психологів	«Морфологічний тест життєвих цінностей» В.Ф.Сопова та Л.В.Карпушиної, блок суспільство та соціальні контакти «Шкали прийняття інших» В.Фейя (модиф. В.В.Волошиної) «Методика вивчення рефлексивності» А.В.Карпова; Методика діагностики установок особистості О.Ф.Потьомкіної (альтруїзм/ егоїзм; Діагностика доброзичливості (за шкалою Д.Кемпбела адапт. Г.М.Мануйловим); «Коефіцієнт емпатійності» (авт.С.Барон-Коуен, С.Уілрайт, адап. В.Косоноговим); «Методика самооцінки емпатійних здібностей» О.П.Єлєєєв	показники рівня особистісної та професійної ідентичності студентів-психологів		
Частина 2. Розвиток розуміння соціальних орієнтирів та ставлення до Іншого майбутнього психолога (1 год 20 хв)					
2	Міні-лекція «Соціальна цінності особистості»	лекція-диспут	актуалізація знань студентів про специфіку формування соціальних цінностей	10-15 хв	
3	Вправа-розминка «Дружня рука»		невербальне знайомство (розвиток навички невербального аналізу емоційного стану Іншого)	5 хв	
4	Вправа 1. «Я очима Іншого»		розвиток рефлексивності, узгодження очікувань з реальністю	10-15 хв	
5	Вправа 2. «Чути серцем»	робота в міні-групах	оволодіння навичками активного слухання психолога-консультанта	15-20 хв	
6	Вправа 3. «Як я вирішую міжособистісні проблеми»	робота в парах	осмилення проблем у взаєминах з Іншими	15-20 хв.	
7	Вправа 4. «Робота з емоціями, які заважають розвитку взаємин з Іншими»	робота в парах	оволодіння навичкою контролювати власні емоції у взаєминах з Іншими.	15-20 хв	
Частина 3. Розвиток пізнання Іншого та соціальних якостей майбутнім психологом (1-1,5 год)					
Мета: актуалізація нормативних соціальних цінностей психолога					
8	Вправа1. «Найди пару»	Очікування ставлення від іншого	Розвиток уміння встановлювати контакт поглядом	25-30 хв	
9	Вправа-розминка	Встановлення міри комфортної дистанції для спілкування	Один учасник в центрі, всі рухаються навколо, наближаючись до нього доти, поки він не скаже стоп у той момент, як йому стає некомфортно	10-15 хв	

10	Вправа 2. «Мова тіла»	робота в групі	навчитися аналізувати пози, які займає співрозмовник в процесі спілкування	10-15 хв	
11	Вправа 3. «Пошук спільного»	робота в міні-групах	оволодіння навичкою фасилітативності у консультативній взаємодії		
12	Вправа 4. «Я-цінність, Ти - цінність»	робота в міні-групах	оволодіння навичкою акцентування на позитивах Іншого		
Частина 4. Розвиток дієвості та утвердження соціальних цінностей майбутнього психолога (2,5-3 год)					
Мета: розвиток прецептивних та інтерактивних комунікативних умінь майбутнього психолога					
13	Вправа 1. «Люди значущі для мене»	індивідуальна робота	об'єктивація цінності Іншого для власної особистості	10 - 15 хв	
14	Вправа 2. «Як показати Іншому, що ти його розумієш?»	вміння чути Іншого	оволодіння навичкою аргументації власних думок та встановлювати партнерські стосунки		
15	Вправа 3. «Вираз обличчя»	робота в парах	визначити, який вираз обличчя найбільше сприяє ефективному слуханню	10-15 хв	
16	Вправа-розминка: «Відображення»	робота в парах	розвиток міжособистісної взаємодії на невербальному рівні	5-10 хв.	
17	Вправа 4. «Дзеркало»	робота в міні-групах	оволодіння професійною навичкою «відзеркалювання партнера по взаємодії»	15-25 хв	
18	Вправа 5. «Пастки для психолога початківця»	робота в групі	усвідомлення можливих помилок та перепон на шляху професійного становлення	20-30 хв	
19	Вправа 6. «Знаю, що знаю...»	Робота в парі	аналіз помилок у спілкуванні, які заважають налагодженню взаємин	10-15 хв	
20	Вправа 7. Трансформація злості	Робота з агресією стосовно Іншого	оволодіння навичкою контролю власних емоцій	10-15 хв	
21	Вправа 8. «Частинка мого Я в Іншому»	розвиток емпатійності	оволодіння навичкою розуміння станів, інтересів Інших, здатності критично, але доброзичливо сприймати позитиви і недоліки Інших	10-15 хв	
22	Вправа 9. «Я такий як ти...»	робота в групі	усвідомлення подібностей та відмінностей між членами групи	5-10 хв	
23	Вправа 10. «Ключ до взаємин з Іншим»	описати поведінку Іншого (у заданих ситуаціях) без аналізу мотивів, критики і порівнянь	оволодіння навичкою неупередженого і конструктивного аналізу ситуації та вироблення вміння висловлюватись в описовому варіанті, без емоційних оцінок	10-15 хв	
24	Вправа 11. «Альтруїзм-егоїзм, чого більше?»	робота в міні-групах	актуалізація альтруїстичної орієнтації поведінки майбутнього психолога	10-15 хв	
25	Вправа 12. «Я та Інші»	фото-колаж		10-15 хв	
26	Вправа 13. Аксіологічний портрет групи психологів-консультантів (соціальні цінності)	робота в групі	Соціальні цінності майбутнього психолога: доброзичливий, альтруїстичний, емпатійний, ввічливий, відповідальний, чесний, справедливий, гідний, обов'язковий, сумлінний	10-15 хв	
27	Підвєння підсумків		Зворотний зв'язок		

Технологія «Розвитку аксіоідентичності майбутнього психолога»

№	Назва вправи	Дія	Очікувані результати та ефекти	Час	Примітки
Частина 1. Психодіагностика					
Мета: визначення рівня сформованості аксіоідентичності					
1	Діагностика аксіоідентичності психологів-консультантів	Методика вивчення аксіоідентичності [А. А. Азбель, А.Г. Грецов, модиф В.В.Волошиною]	показники рівня особистісної, професійної та соціальної ідентичності психологів-консультантів		
Частина 2. Утвердження аутоцінності «Я-психолог» (1 год 30 хв)					
Мета: робота з модусами особистісної самореалізації майбутнього психолога: самоставлення, самоприйняття і самовизнання					
2	Міні-лекція «Особистісна ідентичність»	лекція-диспут	актуалізація знань студентів про специфіку формування особистісної ідентичності та її механізми	5 хв	
3	Вправа 1. «Я- це Я»	«Я можу зрозуміти коли людина.....»; «Я можу повірити коли людина.....»; «Я можу зрозуміти коли людина.....»; «Я спроможний розібратися у тому коли людина.....»; «Я можу уявити собі, що людина....» і т.д.	Усвідомлення перспектив особистісної самореалізації	20-25 хв	
4	Вправа 2. «Мої відчуття»	індивідуальна робота	оволодіння навичкою роботи з метафорою, як психотехнікою роботи з клієнтом	15-20 хв	
5	Вправа-розминка «Мозковий штурм»	робота в міні-групах	вироблення здатності аналізувати ситуацію з різних точок зору, надаючи перевагу нестандартним, оригінальним рішенням	15 хв	
6	Вправа 3. «Мої життєві уроки»	групова робота	вироблення здатності адекватно приймати власні позитиви і недоліки	10-15 хв	
7	Вправа 4. «Позитив у негативі» (інсайт)	індивідуальна робота	трансформація недоліків у позитиви	20-25 хв	
Частина 3. Утвердження у майбутнього психолога профіцінності «Я-консультант» (2,5 - 3 год)					
Мета: робота з модусами професійної самореалізації: самоставлення, самоприйняття і самовизнання себе психологом-консультантом					
8	Вправа 1. «Закінчити речення»	індивідуальна робота	актуалізація професійного Я-образу	10-15 хв	
9	Вправа 2. «Я і професія»	Як психолого: «Я можу зрозуміти коли люди.....» «Я можу повірити коли людина.....»; «Я можу зрозуміти коли людина.....»; «Я спроможний розібратися у тому коли людина.....»; «Я можу уявити собі, що людина....» і т.д.	Усвідомлення перспектив професійної самореалізації		

10	Міні-лекція «Емпатія»	лекція-диспут	активізація знань студентів-психологів	5 хв	
11	Вправа-розминка: «Уважність»	робота в групі	активізація увагу учасників групи відносно оточуючих та реальної дійсності.	5 хв.	
12	Вправа 3. «Висловлювання, які демонструють прояв емпатії консультанта»	робота в міні-групах	оволодіння навичками емпатійної поведінки психолога-консультанта	15- 20 хв.	
13	Вправа 4. «Оцінка ступеня емпатії оточуючих»	індивідуально-груповою робота	вироблення вміння оцінити прояв емпатійних ознак поведінки колег	15- 20 хв	
14	Міні-лекція «Рефлексія »	лекція-диспут		5 хв	
15	Вправа 5. «Проста рефлексія»	робота в парах	оволодіння рефлексивними навичками психолога-консультанта	15- 20 хв	
16	Вправа 7. «Вибіркова рефлексія»	робота в парах	оволодіння рефлексивними навичками психолога-консультанта	15- 20 хв	
17	Вправа 6. «Демонстрація ефективних дій в процесі слухання»	робота в парах	оволодіння навичками активного слухання психолога-консультанта	20- 25 хв	
18	Вправа 7. «Дії, які заважають процесу слухання»	робота в парах	оволодіння навичками активного слухання психолога-консультанта	20- 25 хв	
19	Вправа 8. «Активне слухання»	робота в парах	оволодіння навичками активного слухання психолога-консультанта	20- 25 хв	
20	Вправа 9. «Конфронтація»	робота в парах	оволодіння психотехнікою конфронтації у консультативній взаємодії	20- 25 хв	
21	Вправа 10. «Правильність розуміння інформації консультантом»	робота в парах	оволодіння навичкою емпатійно-рефлексивного слухання	20- 25 хв	
22	Вправа 11. «Надання підтримки у консультантивному процесі»	робота в парах	оволодіння психотехнікою надання підтримки клієнту у консультативній взаємодії.	10- 15 хв	
23	Вправа 12. «Парадокс»	робота в парах	оволодіння навичкою інформаційної установки	15- 20 хв	
24	Вправа 13. «Підтримка зорового контакту»	робота в парах	визначити власну спроможність підтримувати зоровий контакт, а також з'ясувати причини уникнення особистістю зорових контактів.	10- 15 хв	
25	Вправа 14. «Міра близькості між співрозмовниками в процесі слухання»	робота в парах	на власному досвіді визначити найбільш зручну відстань між консультантом і клієнтом для консультативної взаємодії.	10- 15 хв.	
26	Вправа 15. «Мовчання»	робота в парах	визначити значущість мовчання (як консультанта, так і клієнта) для консультативної взаємодії.	10- 15 хв.	
27	Вправа 16. «Обери свого консультанта».	робота в групі	навчитися розпізнавати риси особистості, якій можна довірити проблеми свого життя.	15- 20 хв.	

Частина 3. Розвиток соціальної ідентичності психолога-консультанта «Я-Інший, Інший - Я» (1-1,5 год)				
Мета: робота з модусами соціальної самореалізації майбутнього психолога: самоставлення, самоприйняття і самовизнання стосовного Іншого				
28	Вправа 1. «Я-Інший»	індивідуальна робота	Спілкуючись з Іншими я намагаюся: «поставити себе на його місце тоді коли...»; «не користуватися стереотипами у випадку...»; «слухати пояснення повністю, не вдаючись до попередніх висновків коли...»; «не проектувати дії Іншого під час...»	
29	Вправа 2. «Приглушення проєкції»		проаналізувати міру упередженого ставлення до оточуючих та навчитись більш об'єктивно ставитись до їх переваг та недоліків	30-35 хв
30	Вправа 3. «Професійна спостережливість»	робота в групі	реконструкція досвіду переживання цінностей в минулому через дитячі спогади й інтеграція його із сьогоденням	30 хв
31	Вправа 4. «Професійні стереотипи»	групова робота	виявити особистісні та професійні стереотипи, які заважають об'єктивній оцінці Іншого.	15-20 хв
32	Вправа-розминка: «Ворог - друг»	робота в групі	вироблення навички розпізнавати людину за першим враженням	10-15 хв
33	Вправа 5. «Екстрасенс»	робота в групі	навчитись відчувати партнера на емоціно-енергетичному рівні	15-20 хв.
34	Вправа 6. «Інший як моє відображення»	За вашими відчуттями на кого ви зараз найбільше схожі? На кого ви хотіли б бути схожим найбільше?	Аналіз джерел соціальної ідентичності	5-10 хв
Частина 4. Інтеграл професійної цінності психолога-консультанта (2,5-3 год)				
Мета: утвердження домінантних цінностей інтеграла професійної цінності психолога-консультанта				
1	Діагностика	Тест «Інтеграл професійної цінності майбутнього психолога» (авт. В.В. Волошина) Тест «Ціннісна саморегуляція майбутнього психолога» (Д. Грант, модиф. В. Волошиної)		
2	Вправа 1. «Ключі від професійного успіху»	робота в групі	усвідомлення хибних уявлень про професійну діяльність психолога-консультанта та вироблення нових установок і професійних навичок	25-30 хв
3	Вправа 2. «Рекламний ролик»	робота в міні - групах	оволодіння навичками ефективної самопрезентації; позитивне самоприйняття себе у якості професійного психолога-консультанта	15-20 хв
4	Вправа 3. «Клятва психолога»	індивідуально-групова робота	визначення аксіологічних основ професійної діяльності та з'ясування власної цінності у якості психолога-консультанта	45-50 хв
5	Вправа 4. «Мій герб»	індивідуально-групова робота	визначення особистісних та професійних аксіологічних основ діяльності психолога-консультанта.	30-45 хв
6	Підведення підсумків			

Програма супервізорської практики психологів-консультантів.

Мета: удосконалення теоретичних знань і отримання практичних компетенцій психологом-консультантом, необхідних для підвищення рівня професійної готовності до самостійної практичної діяльності у відповідності з вимогами спеціалізації «Психологічне консультування»

Проходження практики передбачає оволодіння майбутніми психологами-консультантами наступними професійними компетенціями:

- виявлення психологічної проблеми як предмета консультативної взаємодії з клієнтом;
- формулювання мети і планування консультативного процесу;
- підбір консультативних методів, прийомів і технік;
- встановлення рапорту с клієнтом;
- ведення консультативної бесіди;
- проектування і контролювання динаміки консультативного процесу;
- рефлексія результатів консультативної сесії;
- аналіз і ведення документації в процесі консультативної взаємодії.

Структура та етапи супервізійної практики

№	Етапи практики	Види роботи	Форми контролю
1	Підготовчий	Спостереження і письмовий аналіз проведених сесій психологічного консультування психологом-практиком (2-3); перегляд та аналіз відео-записів консультативного процесу клієнтів тощо.	Письмовий звіт за результатами спостереження.
2	Основний	Планування власної консультативної сесії за визначеною проблематикою; підбір і опис методів, прийомів, технік консультативної взаємодії з клієнтом; проведення за участю супервізора 2-3 консультативних сесій.	Письмовий звіт-аналіз власної консультативної сесії.
3	Завершальний	Підготовка письмових звітів за результатами вирішення завдань супервізійної практики; обговорення з супервізором власної проведеної консультативної сесії; обговорення результатів супервізійної практики в групі психологів-практикантів.	Відгук супервізора про консультативну сесію та рекомендацій щодо професійної діяльності майбутнього психолога-консультанта.