

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

БАБАК КОСТЯНТИН ВАЛЕРІЙОВИЧ

УДК: 159.923-057.875

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
доктор психологічних
наук, професор
Ямницький В.М.

Рівне - 2011

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
Розділ I. Теоретико-методологічний аналіз проблеми професійного розвитку особистості.....	13
1.1. Професійний розвиток особистості як психологічна проблема.....	13
1.2. Особливості первинної професіоналізації студентів педагогічного коледжу як суб'єктів життєтворчості.....	36
1.2.1. Структурно-інтегративний підхід до професійного розвитку особистості на етапі первинної професіоналізації.....	44
1.3. Професійний розвиток особистості у практиці діяльності психологічної служби.....	53
Висновки до I розділу.....	62
Розділ II. Експериментальне дослідження особливостей професійного розвитку студентів педагогічного коледжу.....	65
2.1. Організаційні засади експериментального дослідження особливостей професійного розвитку студентів педагогічного коледжу.....	65
2.2. Характеристика вихідного рівня професійного розвитку студентів педагогічного коледжу.....	83
2.3. Модель психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу.....	104
Висновки до II розділу.....	116
Розділ III. Психологічний супровід професійного розвитку студентів педагогічного коледжу.....	122
3.1. Змістовно-методичні засади психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу.....	122
3.2. Особливості професійного розвитку студентів експериментальних і контрольних груп.....	146

3.3 Методичні рекомендації для психологів та соціальних педагогів педагогічних коледжів.....	164
Висновки до III розділу.....	170
ВИСНОВКИ.....	175
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	181
ДОДАТКИ.....	202

ВСТУП

Актуальність теми. Одним із провідних науково обґрунтованих завдань освіти є формування гармонійно розвиненої особистості, тоді як традиційна стратегія освіти подекуди гальмує розвиток загальних та спеціальних здібностей молодшої людини, породжує значну кількість людей, нездатних самостійно віднайти своє місце у суспільстві, усвідомити власне призначення, стати професіоналом у певній діяльності. Така ситуація викликає необхідність оновлення форм і методів освіти, розробку нових освітніх стандартів, впровадження новітніх освітніх технологій. У «Національній доктрині розвитку освіти» визнається провідна роль педагога в досягненні мети освіти. В ній зроблено акцент на підготовку вчителів, здатних на високому рівні здійснювати особистісно-розвивальне навчання, освоювати нові технології, інформаційні системи, виховувати в учнів духовність і моральність.

Проблему підвищення ефективності підготовки вчителів у педагогічних навчальних закладах висвітлено у дослідженнях Н.Кузьміної, І.Котової, А.Щербакова та ін., особливості удосконалення психолого-педагогічної підготовки вчителя розглядалися В.Кан-Каликом, Ю.Колюшкіним, А.Марковою та ін., організація тренінгів вдосконалення професійної компетентності вчителя вивчалися Л.Петровською, А.Хараш, Т.Яценко та іншими вченими. Різноманітні аспекти професійного розвитку особистості виступили предметом наукових досліджень як вітчизняних (Г.Балл, К.Гуревич, С.Максименко, Є.Мілерян, В.Моляко, П.Перепелиця, К.Платонов, Н.Пов'якель, Б.Федоришин, Г.Хомич, В.Чорнобровкін та ін.), так і зарубіжних вчених (С.Балей, Л.Бандура, Й.Лінгарт, Д.Міллер, Д.Сьюпер, К.Чарнецькі, та ін.).

XXI століття – час особистостей, здатних приймати рішення в ситуації невизначеності, політичних і економічних катаклізмів. Тому при підготовці майбутніх вчителів провідними і пріоритетними є завдання не тільки розвитку здібностей до педагогічної діяльності (педагогічне мислення,

педагогічна творчість, професійне спілкування), але й розвиток особистості в цілому, перехід її на суб'єктивні, конструктивні позиції. Такі завдання можуть бути успішно розв'язані за допомогою психологічної служби навчального закладу.

У «Положенні про психологічну службу системи освіти України» одним із її пріоритетних напрямків є створення умов для саморозвитку учнів, сприяння їх особистісному й інтелектуальному розвитку, формування мотивації життєтворчої перспективи.

Одним з провідних завдань діяльності психологічної служби ВНЗ є підвищення психологічної культури студентів та їх професійного розвитку, тому пріоритетним напрямком роботи повинна стати розробка і впровадження у практику комплексних психолого-педагогічних засобів особистісного і професійного розвитку студентів. Серед таких ефективних засобів визначено психологічний супровід професійного розвитку студентів.

Проблема психологічного супроводу досліджувалася зарубіжними (И.Кошго, П.Купка, Е.Нонан, М.Рутік, М.Скилбек, Е.Хартманн, Ю.Укке, R.Baker, W.Layton, A.Sandeen, J.Whiteley та ін.) та вітчизняними (М.Битянова, І.Булах, С.Васьковська, Л.Власенко, Н.Волянюк, Т.Демидова, А.Журавель, І.Дубровина, Е.Зеєр, Г.Ложкін, В.Панок, Н.Пов'якель, Е.Помиткін, Е.Рогов, Ю.Суховершина, та ін.) ученими у напрямках: забезпечення особистісного розвитку дітей з особливими потребами (Л.Гречко, О.Тохтамиш), підготовки спеціалістів та оптимізації діяльності військових та правоохоронних органів (Т.Чегі, А.Журавель, О.Нічик), соціальної адаптації зарубіжних студентів в Україні (Дін Сінь), особистісного та професійного розвитку студентів вищих закладів освіти (Л.Власенко, Н.Волянюк, Ю.Суховершина) тощо. Натомість проблему психологічного забезпечення ефективності професійного розвитку студентів педагогічних коледжів у вітчизняній психологічній науці висвітлено недостатньо. Найбільш об'ємно проблематика педагогічних коледжів представлена у вітчизняних дослідженнях педагогічного спрямування з позицій розробки та

впровадження інформаційно-дидактичних засад навчального процесу коледжу. Серед тематики психологічних досліджень, здійснених в умовах педагогічних коледжів, відзначимо такі: адаптація до професійної діяльності (М.Шик), динаміка особистісних утворень (Д.Дубравська), формування гендерної ідентичності (Т.Кубриченко), духовних цінностей (Л.Шумра) тощо. Згідно результатів досліджень (Т.Демидова, І.Полубоярина та ін.) у практиці роботи психологічної служби педагогічних коледжів досить часто виникає проблема недостатнього професійного самовизначення та низького рівня мотивації студентів до професійного зростання як наслідок переживання нормативних криз професійного становлення. Отже виникає необхідність розробки та впровадження адекватних засобів психологічного супроводу цих процесів.

Зважаючи на це, проблема психологічного супроводу особистісного і професійного розвитку студентів в межах навчально-виховного процесу педагогічного коледжу є актуальною.

Таким чином, недостатня розробленість означеної проблеми в психологічній науці, її актуальність і практичні потреби сучасного етапу розвитку освіти в Україні обумовили вибір теми дослідження: „Психологічний супровід професійного розвитку студентів педагогічного коледжу”.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми „Розвиток життєвої компетентності особистості”, що входить до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету (номер держреєстрації 0111U001029). Тема дисертації затверджена Вченою Радою РДГУ (протокол № 6 від 26.01.2007 р.) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 4 від 24.04.2007 р.).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати й емпірично вивчити психологічні особливості професійного розвитку студентів педагогічного коледжу, розробити й апробувати систему його психологічного супроводу.

Обрана мета зумовила такі **завдання дослідження:**

1. Визначити теоретико-методологічні засади вивчення професійного розвитку особистості, виявити особливості становлення суб'єктності на етапі первинної професіоналізації.
2. Визначити систему критеріїв діагностування професійного розвитку та виявити його специфіку в системі професійної підготовки педагогічного коледжу.
3. Розробити модель психологічного супроводу процесу професійного розвитку студентів засобами психологічної служби.
4. Експериментально дослідити ефективність психологічного супроводу процесу професійного розвитку студентів в умовах педагогічного коледжу.

В основу дослідження було покладено наступні **припущення:**

- Процес професійного розвитку особистості визначається системною взаємодією його онтогенетичного, особистісного та професійного компонентів. Співвідношення між компонентами в процесі професійного розвитку має складний, нелінійний характер: на етапі вибору професії домінуючим є онтогенетичний компонент, зміст якого складають індивідні особливості розвитку (задатки, здібності, психофізіологічні особливості), на етапі первинної професіоналізації провідним виступає особистісний (комплекс особистісних характеристик), на стадії професіоналізації – професійний (комплекс професійних знань, умінь, навичок та професійно важливих якостей, що забезпечують успішність діяльності).

- Професійний розвиток студентів педагогічного коледжу буде більш ефективним за умови реалізації у діяльності психологічної служби програми психологічного супроводу, що передбачає: включеність студента в цей процес упродовж всього періоду навчання у коледжі; врахування специфіки

особистісного розвитку студента на кожному з курсів навчання; спрямованість на розвиток професійно важливих якостей спеціалістів у сфері соціальних взаємовідносин.

Об'єкт дослідження: професійний розвиток особистості на етапі первинної професіоналізації.

Предмет дослідження: особливості психологічного супроводу професійного розвитку студентів в освітньому процесі педагогічного коледжу.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: теорії і концепції, що розкривають розвиток особистості на етапі юнацтва (Л.Виготський, І.Кон, І.Кулагіна, Е.Еріксон та ін.), дослідження професійного розвитку особистості (Є.Климов, В.Моляко, Н.Пов'якель, Б.Федоришин, К.Чарнецькі та ін.), індивідуально-професійного становлення молодого вчителя (С.Максименко, Д. Ніколенко, В.Семиченко та ін.), життєтворчої активності особистості (В.Роменець, Т.Титаренко, Л.Сохань, В.Ямницький та ін.), феноменології педагогічної праці та формування особистості майбутнього педагога (Ф.Н.Гоноболін, Е.А.Клімов, Я.Коломенський, А.Маркова та ін.), положення концепцій професійного становлення особистості Е.Зеєра; Є. Клімова; О.Фонарьова; положення зв'язку особистісного і професійного розвитку (В.Шадріков, З.Рябікіна та ін.), ідеї гуманізації освіти в рамках особистісно розвиваючої парадигми (А.Асмолов, В.Давидов, І.Котова та ін.), концепція психологічної підтримки особистості на ранніх етапах її розвитку (А. Асмолов, А. Ткаченко та ін.), теорія і практика розвитку психологічної служби (І.Булах, В.Панок, Н.Пов'якель, Н.Чепелева, Р.Овчарова, М.Бітянова та ін.).

Методи дослідження. У процесі дослідження з метою розв'язання поставлених завдань і перевірки висунутих припущень використано комплекс *теоретичних* (теоретико-методологічний аналіз проблеми, категоріальний аналіз, систематизація наукових літературних джерел,

порівняння та узагальнення даних) та *емпіричних* (анкетування, тестування, спостереження, бесіда, психолого-педагогічний експеримент) методів.

Для досягнення поставлених цілей дослідження застосовано комплекс методик: особистісний опитувальник Р.Кеттела (16 PF), СПА К.Роджерса-Р.Даймонда, САМОАЛ (Н.Каліної), „Визначення рівня комунікативності” В.Ряховського, „Експрес-діагностування емпатії”, Рівень онтогенетичної рефлексії, модифікація опитувальника Ф.Ліпмана, «Мотиви навчальної діяльності студентів» А.Реана та В.Якунина в адаптації Н.Бадмаєвої.

У роботі використовувалися методи *математичної статистики*: факторний аналіз; t-критерій Стьюдента; критерій Манна-Уїтні; методи комп'ютерної обробки експериментальних даних (програма SPSS 13.0) та якісної інтерпретації результатів дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась на базі Дубенського педагогічного коледжу Рівненського державного гуманітарного університету (м.Дубно) впродовж 2006 - 2009 років на експериментальній вибірці 176 студентів 1-4 курсів, також на етапі формувального експерименту приймали участь 78 викладачів коледжу (з них 6-представники адміністрації), 86 батьків студентів та 20 викладачів РДГУ (в якості експертів).

Наукова новизна та теоретична значущість роботи полягають у тому, що:

- *вперше* проведено системне теоретико-експериментальне вивчення змісту, структури та особливостей професійного розвитку студентів педагогічного коледжу в контексті психології життєтворчості особистості; запропоновано структурно-інтегративний підхід до розуміння змісту первинної професіоналізації як одночасного розгортання особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку особистості та набуття статусу суб'єкта власної життєтворчої активності; визначено внутрішню динаміку та особливості їх взаємозв'язку; описано типологію криз відповідно до етапу професійного розвитку особистості;

доведено необхідність запровадження системи психологічного супроводу з врахуванням специфіки розвитку особистості студента на кожному з курсів навчання; обґрунтовано і розроблено концептуальну модель психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу на етапі первинної професіоналізації; описано психологічний портрет типового випускника коледжу;

- *розширено та уточнено* сутність поняття «професійний розвиток особистості» в межах психології життєвого шляху та життєтворчості особистості; знання про особливості його перебігу в період юнацького віку; про умови та особливості внутрішньої динаміки процесу професійного розвитку; форми і методи психологічного забезпечення його ефективності;

- *набуло подальшого розвитку* знання про комплекси професійно важливих якостей, розвитком яких забезпечується процес первинної професіоналізації педагога; види та зміст діяльності психолога в процесі психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

- обґрунтовано, розроблено, апробовано та впроваджено комплексну систему психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу, яка може бути використана в умовах професійної підготовки фахівців-педагогів; розроблено методичні рекомендації щодо її використання для психологів та соціальних педагогів психологічної служби коледжів;

- результати дослідження можуть бути використані для розробки лекційних курсів, спецкурсів та семінарських занять, практикумів та спецпрактикумів з психології у вищих навчальних закладах і можуть доповнити зміст навчальних дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Профорієнтація та профвідбір», «Психологічні основи профорієнтації», «Психологія професіоналізму», «Психологія професійної кар'єри»; „Вікові та психологічні особливості процесу професійного розвитку” тощо;

- запропонована комплексна програма психологічного супроводу професійного розвитку майбутніх вчителів у навчальному закладі може бути використана у профорієнтаційному консультуванні, в професійному відборі, в профорієнтації та профпереорієнтації, в програмах розвитку мотивації персоналу компаній, в розробці професійних прогнозів, при подоланні професійних девіацій та криз.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Провідні теоретичні та практичні положення дисертації доповідалися, обговорювалися й отримали схвалення на засіданнях кафедр практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету; результати дослідження викладено на звітних наукових конференціях викладачів та аспірантів Рівненського державного гуманітарного університету (Рівне, 2007-2010). Результати дослідження апробовано на III Міжнародній науково-практичній конференції „Сучасні проблеми управління” (Київ, 2005), 14-ій Міжнародній науковій конференції студентів, аспірантів та молодих учених «Ломоносов» (Москва, 2007), II-ій Міжнародній науково-практичній конференції студентів та молодих науковців «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (Рівне, 2009), II-ій Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта, наука та самореалізація молоді» (Рівне, 2009), V Всеукраїнській науково-практичній конференції „Актуальні проблеми практичної психології” (Херсон, 2005), VI Всеукраїнській науково-практичній конференції „Актуальні проблеми практичної психології” (Херсон, 2006), VII Всеукраїнській науково-практичній конференції „Актуальні проблеми практичної психології” (Херсон, 2007), Всеукраїнській науково-практичній конференції „Психосоціальний розвиток особистості: формування життєвих перспектив” (Рівне, 2007), I Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку» (Рівне, 2008), II Всеукраїнській науково-практичній конференції

«Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку» (Рівне-2010).

Результати дисертації *впроваджено* у навчально-виховний процес підготовки майбутніх фахівців у Бродівському педагогічному коледжі ім. Маркіяна Шашкевича (довідка № 153 від 21 грудня 2010 року); Дубенському педагогічному коледжі Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 25 від 23 грудня 2010 року), Луцькому педагогічному коледжі (довідка № 20 від 14 січня 2011 року).

Публікації. Результати дослідження висвітлені у 10 публікаціях автора. Серед них 5 одноосібних статей у наукових фахових виданнях, затверджених переліком ВАК України; 5 статей - у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура дисертації. Структура роботи зумовлена логікою дослідження й складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (207 найменувань, із них 5 іноземними мовами), 6 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 178 сторінках. Робота містить 13 таблиць і 22 рисунки на 27 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 213 сторінок.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Професійний розвиток особистості як психологічна проблема

Проблема професійного розвитку особистості знаходиться на перетині двох визначальних напрямів сучасної психологічної науки – психології розвитку та психології життєвого шляху особистості, і цілком обгрунтовано посідає особливе місце серед інших психологічних досліджень. Особливістю означеної проблематики є: врахування онтогенетичних закономірностей розвитку особистості, - що складає її процесуальний аспект; розуміння того факту, що етап професіоналізації особистості безпосередньо пов'язаний із побудовою власного життєвого проекту, вибору спрямованості власної життєвої активності, життєтворчості - що складає змістовний, сутнісний аспект проблеми. Окресливши загальні межі розгляду проблеми, звернемося до аналізу її психологічного змісту.

Різноманітні аспекти професійного розвитку особистості виступили предметом наукових досліджень як вітчизняних (Б.О.Федоришин [66], В.О.Моляко [136], Є.О.Мілерян [160], П.С.Перепелиця [135], Г.О.Балл [136], К.К.Платонов [76], К.М.Гуревич [133] та ін.), так і зарубіжних вчених (Д.Сьюпер [205], Д.Міллер [125], Л.Бандура [18], Й.Лінгарт [75], С.Балей [106], К.Чарнецкі [183] та ін.).

Так, сутність, етапи і закономірності процесу професіоналізації розглядаються у межах психологічної теорії діяльності (О.М.Леонтьєв [83], С.Д.Максименко [93], В.Д.Шадріков [186], Г.О.Балл [136], В.О.Моляко [135] та ін.); психологічної теорії професійного становлення (А.А.Бодальов, Ю.М.Забродін [32], Т.В.Кудрявцев [80], А.К.Маркова [97], В.А.Бодров, Н.С.Пряжников [130], С.Н.Чистякова [127], Є.О.Климов [70], Е.Ф.Зеєр [53], Л.М.Мітіна [127] та ін.); психологічної теорії особистості (Б.Г.Ананьєв [3],

О.Г.Асмолов [7], Б.Ф.Ломов [89], Е.О.Клімов [70], та ін.). Необхідність продуктивного розв'язання задач професіоналізації знайшла своє відображення в низці досліджень вітчизняних психологів: наукові уявлення про особистість професіонала й закономірності його становлення (В.А.Бодров [15], К.М.Гуревич [133], Є.О.Клімов [69], Г.В.Ложкін [88], Б.Ф.Ломов [89], А.К.Маркова [97], В.Д.Шадріков [186] та ін.); проблеми ефективності професійної діяльності (І.А.Зязюн, В.П.Казміренко [47;48] та ін.), загальні засади розвитку професійної культури суб'єкта діяльності (Г.О.Балл [136], С.Д.Максименко [93], В.В.Рибалка [136] та ін.) тощо.

Найвідоміші вітчизняні концепції професійного розвитку та психології професіоналізму (О.О.Бодальов [136], Є.О.Клімов [69], Н.В.Кузьміна [76], А.К.Маркова [97], Л.М.Мітіна [102], В.О.Моляко [135], Н.А.Побірченко [136], Н.І.Пов'якель [118], О.О.Реан [135], А.В.Фурман [136], В.Д.Шадріков [186] та ін.) переконливо доводять, що як особистість загалом, так і її пізнавальні процеси формуються саме у процесі професійного розвитку, здійснення професійної діяльності, розв'язання специфічних професійних завдань.

Як засвідчують результати теоретичного аналізу літературних джерел, термін „професійний розвиток” сьогодні не можна вважати однозначно усталеним – поряд з ним у якості близьких за змістом використовуються конструкти „професійне становлення”, „процес професіоналізації” особистості, „набуття професіоналізму”.

Так, згідно позиції А.К.Маркової, поняття «становлення, розвиток професіонала» і «професійний розвиток» розглядаються як синоніми. При цьому авторка розуміє професійний розвиток як «оволодіння людиною новими професійно важливими якостями, як зміна усталеного співвідношення цих якостей, що склалося раніше» [97, с.217]. На думку Т.П.Демидової, поняття «становлення особи» в психології ще не отримало чіткого визначення. Становлення обов'язково припускає потребу в розвитку, можливість і реальність її задоволення. В цьому випадку професійне

становлення виступає одним із значущих чинників формування і розвитку особистості майбутнього фахівця [38, с.14]. Такий підхід узгоджується з поглядами Т.А.Вілюжаніної, згідно яких професійне становлення особистості – це процес цілісного розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності, детермінований соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю, а також активністю самого індивіда, при цьому професійний розвиток передбачає прагнення індивіда до свого професійного зростання [26, с.8]. З погляду В.А.Малікової, категорія становлення - це ланка в загальній послідовності етапів професійного розвитку, що дозволяє прослідкувати загальну тенденцію перетворення психологічних якостей і властивостей фахівця в характеристики здійснюваної ним діяльності. Сутність перетворення, на думку автора, полягає у переході такої можливості в дійсність [96, с.62].

У дослідженнях Л.М.Мітіної, Ю.П.Поваренкова, Е.Ф.Зеєра використовується термін „професіоналізація”, який розглядається як одна з форм соціалізації особи і розвитку соціальної ідентичності, де професійна картина світу стає могутнім чинником розвитку особистості. Дослідники вважають, що в ході професіоналізації змінюється усталена система координат життєдіяльності людини. Внаслідок цього професійна ситуація, що змінилася, стимулює утворення нових психологічних властивостей і якостей. Це виявляється в кардинальній перебудові психологічної структури особистості: замість колишньої системи «школа-сім'я-суспільство» виникає нова ситуація з координатами «професія-сім'я-соціально-економічні умови» [53, с.7].

Розкриваючи поняття “професіоналізм особистості” і визначаючи професійно важливі якості особистості, особливості регуляції діяльності під час аналізу процесу праці, автори (Ж.П.Вірна [25], В.А.Семиченко [156], Н.В.Чепелєва [184]) визначають професіоналізм як феномен, обумовлений дією загальних, особливих і одиничних (що стосуються даного індивіда) закономірностей прояву цілеспрямованої творчої активності, тобто

реальними детермінантами діяльності конкретної людини, яка включена в сукупність різнорівневих взаємозв'язків.

У психологічній літературі основоположником науково-психологічного підходу до проблеми професійного становлення та розвитку вважається Ф.Парсонс. Згідно його підходу, кожній професії відповідає певний підбір психологічних і фізичних якостей, а успішність професійної діяльності і задоволеність професією залежить від ступеня відповідності індивідуальних якостей і вимог професії [106]. Подібної думки притримується також сучасний дослідник Дж.Холланд [204]. Означені погляди отримали назву *теорії рис особистості*. Ця теорія розглядає зв'язок між особистістю і вибором професії. Проте теорія рис має справу з практичними, вимірюваними особливостями особистості, а не з тим, як людина сприймає саму себе. Основна ідея цієї теорії полягає в тому, що існує відповідність між родом занять, який вибирають люди, та рисами їх особистості. Зважаючи на це, професії можна характеризувати через характеристику сукупності рис особистості, якими повинна, ймовірно, володіти людина для ефективної роботи в обраній галузі. Дж.Холланд розробив систему підбору відповідної професії на підставі ступеня вираженості у індивідуума 6 рис особистості: 1) реалістичність, 2) допитливість, 3) товариськість, 4) тверде слідування нормам і правилам, 5) ініціативність і 6) артистичність.

Професійний розвиток у зв'язку з особливостями вибору професії в його віковій динаміці розглядають С.Шпранглер [160], Ш.Бюлер [135], Д.Сьюпер [205] та ін. Ідею професійного становлення як систему орієнтирів в різних професійних альтернативах і процесі ухвалення рішення запропонували Ч.Ріс, Р.Циллер, Х.Томе [106] та ін. Професійний розвиток з погляду різних типологій розглядають О.Ліппман [106] і Дж.Холланд [204].

В цілому під професійним розвитком сьогодні розуміють процес соціалізації, що відбувається в онтогенезі людини, спрямований на привласнення нею різноманітних аспектів світу праці – професійних ролей, професійної мотивації, професійних знань, умінь та навичок. Провідною

детермінантою, що структурує професійний розвиток, виступає притаманний певній культурі суспільний розподіл праці [136].

Детермінація професійного розвитку особистості різними психологічними школами трактується по-різному. Соціально-психологічні теорії вважають професійний розвиток результатом соціальної селекції і передуючого вибору професії впродовж соціалізації, при цьому велике значення надається випадковості. Психодинамічні теорії як детермінанти професійного розвитку людини розглядають інстинктивні спонуки і емоційно забарвлений досвід, отриманий в ранньому дитинстві. Важливу роль грає реальна ситуація в світі професій, яку спостерігає особистість в дитинстві і ранній юності (Е.Бордин, У.Мозер). Подібні настанови стосовно ранньої фіксації потреб проявляються в теорії професійного розвитку Е.Роу. Представники психології розвитку чинниками професійного становлення вважають попередню (до вибору професії) освіту і психічний розвиток дитини [106].

Теорії, що спираються на психологію ухвалення рішень, основну увагу приділяють зіткненню людини з проблемними ситуаціями професійного розвитку і процесу їх вирішення. Професійний вибір і професійний розвиток, в межах теорії рішень, визначаються як система орієнтування в різних професійних альтернативах (М.П.Катц, Г.Томе, Г.Ріес). Е.Гінзберг визначає професійний розвиток як послідовність якісно специфічних фаз, де розподільчим критерієм слугує зміст і форма переходу індивідуальних імпульсів в професійні бажання [106].

Найбільш популярну серед західних психологів концепцію професійного розвитку запропоновано Д.Сьюпером, в якій розглядаються стадії і етапи професійного розвитку особистості в процесі онтогенезу. Вчений пропонує систематизацію власного підходу у таких положеннях:

1. Люди характеризуються їх здібностями, інтересами і властивостями особистості.

2. На цій основі кожна людина підходить під певні професії, а професія до ряду індивідів.

3. Залежно від часу і досвіду змінюються як обставини, так і суб'єктивні умови професійного розвитку, що обумовлює великий професійний вибір.

4. Професійний розвиток має ряд послідовних стадій і фаз.

5. Особливості цього розвитку визначаються соціально-економічним рівнем батьків, властивостями індивіда, його професійними можливостями і т. ін.

6. На різних стадіях розвитком можна керувати, з одного боку сприяючи формуванню в індивіда інтересів і здібностей, а з іншого підтримуючи індивіда в його прагненні «спробувати» реального життя і в розвитку Я-концепції.

7. Професійний розвиток полягає, по суті, в розвитку і реалізації Я-концепції.

8. Взаємодія Я-концепції і реальності відбувається у програванні і виконанні професійних ролей.

Погляди Д.Сьюпера отримали назву *теорії Я-концепції*. Сутність цієї теорії така: люди прагнуть обрати професію, що відповідає уявленням, які склалися у них про себе. Затверджуючи себе в професії, що відповідає їхній Я-концепції, вони набувають самоактуалізації. Іншими словами, вони роблять те, що, як їм здається, може принести найбільше задоволення і максимально сприяти особистісному зростанню. Задоволеність роботою, за Д.Сьюпером, залежить від того, якою мірою індивід знаходить адекватні можливості для реалізації своїх здібностей, інтересів, властивостей особистості в професійних ситуаціях, що значною мірою визначається можливістю грати ту роль, яка здавалася відповідною на стадії професійного розвитку [53, 54, 106].

У вітчизняних концепціях становлення людини-професіонала (В.А.Клімов [70], Е.Ф.Зеер [53], Т.В.Кудрявцев [80], А.К.Маркова [97], Н.С.Пряжников [130], Ю.П.Поваренков [129], А.А.Деркач [39] та ін.)

професійний розвиток розуміється як процес проходження людиною певних етапів, пов'язаних з віковими етапами розвитку людини, на кожному з яких формуються ті або інші психічні новоутворення, відбувається формування нових якостей професіонала, що забезпечують успішне виконання трудових функцій і що готують суб'єкта до переходу на нову стадію розвитку.

Професійне становлення охоплює тривалий період життя людини (35 - 40 років). Протягом цього часу міняються життєві і професійні плани, відбувається зміна соціальної ситуації, провідної діяльності, перебудова структури особистості. Тому виникає необхідність розділення даного процесу на *періоди або стадії*. У зв'язку з цим встає питання про критерії виділення стадій у безперервному процесі професійного становлення.

За кордоном широке визнання отримала періодизація Дж.Сьюпера, що виділив п'ять основних етапів професійної зрілості:

- 1) зростання - розвиток інтересів, здібностей (0- 14 років);
- 2) дослідження - апробація своїх сил (14 - 25 років);
- 3) утвердження - професійна освіта і зміцнення своїх позицій в суспільстві (25 - 44 року);
- 4) підтримка - створення стійкого професійного положення (45 - 64 роки);
- 5) спад - зменшення професійної активності.

Г.Хейвігхерст пропонує власне бачення етапів професійного шляху. Його цікавлять не стільки потреби і здібності індивідуума, скільки набуття настанов і трудових навичок, які дозволяють людям стати повноцінними працівниками:

1. *Ідентифікація з працівником (від 5 до 10 років)*. Діти ідентифікуються зі своїми працюючими батьками і матерями, і намір працювати в майбутньому стає частиною їхньої Я-концепції.

2. *Придбання провідних трудових навичок і формування працьовитості (від 10 до 15 років).* Школярі вчаться організовувати свій час і зусилля для виконання різних завдань, наприклад домашніх завдань або роботи у будинку. Вони також починають за певних обставин слідувати принципу: спочатку робота, а потім гра.

3. *Придбання конкретної професійної ідентичності (від 15 до 25 років).* Людина обирає професію і починає себе до неї готувати. Вона набуває певного трудового досвіду, що допомагає зробити вибір і почати кар'єру.

4. *Становлення професіонала (від 25 до 40 років).* Дорослі удосконалюють свою професійну майстерність в межах можливостей, які надаються роботою, і починають просуватися вгору службовими сходами.

5. *Робота на користь суспільства (від 40 до 70 років).* Працівники досягають піку своєї професійної кар'єри. Вони починають замислюватися про ту цивільну і соціальну відповідальність, з якою пов'язана їх праця, і знаходити час для виконання своїх зобов'язань перед суспільством.

6. *Роздуми про продуктивний період професійної діяльності (після 70 років).* Вийшовши у відставку або на пенсію, люди передивляються пройдений шлях, згадують про свої професійні досягнення [75].

Т.В.Кудрявцев, один з перших вітчизняних психологів, що глибоко досліджували проблему професійного становлення особистості, як критерії виділення стадій обрав відношення особистості до професії і рівень виконання діяльності. Він виділив чотири стадії:

- 1) виникнення і формування професійних намірів;
- 2) професійне навчання і підготовку до професійної діяльності;
- 3) входження в професію, активне її освоєння і знаходження себе у виробничому колективі;
- 4) повну реалізацію в професійній праці [80].

Е.А.Клімовим обґрунтовано наступну професійно орієнтовану періодизацію:

1) стадія оптації (12 - 17 років) - підготовка до свідомого вибору професійного шляху;

2) стадія професійної підготовки (15 - 23 року) - оволодіння знаннями, уміннями і навиками майбутньої професійної діяльності;

3) стадія розвитку професіонала (від 16 - 23 років до пенсійного віку) - входження в систему міжособових відносин в професійних общностях і подальшому розвитку суб'єкта діяльності. У пізнішій періодизації життєвого шляху професіонала Е.А. Клімов пропонує докладніше угруповання фаз:

- оптація (12-17 років) - період вибору професії і навчального закладу;
- професійна підготовка - стадія адепта (15-23 роки) – оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками;
- адаптація (16-18 років) - входження в професію і звикання до неї;
- фаза інтерналу (18-23 року) — набуття професійного досвіду;
- майстерність (23-35 років) - кваліфіковане виконання трудової діяльності;
- фаза авторитету (35-55 років) - досягнення професіоналом високої кваліфікації;
- наставництво (55-60 років) - передача професіоналом свого досвіду

[69].

А.К.Маркова критерем виділення етапів становлення професіонала обрала рівні професіоналізму особистості. Вона виділяє 5 рівнів і 9 етапів:

1) допрофесіоналізм включає етап первинного ознайомлення з професією;

2) професіоналізм складається з трьох етапів: адаптації до професії, самоактуалізації в ній і вільного володіння професією у формі майстерності;

3) суперпрофесіоналізм також складається з трьох етапів: вільного володіння професією у формі творчості, оволодіння поряд суміжних професій, творчого самопроектівання себе як особи;

4) непрофесіоналізм - виконання праці за професійно спотвореними нормами на тлі деформації особи;

5) післяпрофесіоналізм - завершення професійної діяльності [97].

К.Чарнецкі пропонує виокремлювати такі періоди процесу розвитку професійного життя:

I. Період професійної передорієнтації дітей (до 10-го року життя),

II. Період професійної орієнтації підлітків (11 – 15-й роки життя)

III. Період навчання професії (від 16 до 25-го року життя), під час якого відбуваються такі особистісні зрушення:

- навчально-професійне пристосування (адаптація);
- навчально-професійна ідентифікація;
- навчально-професійна стабілізація;
- сприймання змісту професійного навчання;
- структуризація змісту професійного навчання;
- набуття навчально-професійної кваліфікації та компетентності;
- формування планів подальшого соціально-професійного

розвитку.

IV. Період кваліфікованої професійної праці дорослих (від 18 до 70-го року життя), під час якого відбувається:

- дозрівання рішення розпочати професійну працю;
- прийняття рішення розпочати професійну працю;
- соціально-професійна адаптація;
- соціально-професійна ідентифікація;
- соціально-професійна стабілізація;
- соціально-професійне підвищення кваліфікації;
- соціально-професійне удосконалення;
- соціально-професійна перекваліфікація;
- максимальне соціально-професійне досягнення;
- поступовий регрес соціально-професійної активності;

- відхід від професійної праці.

V. Період соціально-професійних спогадів і роздумів пенсіонерів (після виходу на пенсію) [183, с.23].

Психологічний зміст і процес особистісного професійного розвитку у кожному з визначених періодів характеризується набуттям нових особистісних властивостей. У передорієнтаційний період (діти дошкільного і молодшого шкільного віку) формується здатність до цілеспрямованого спостереження праці, набуваються знання (на рівні наочних проявів) про професійну працю, розвиваються мрії професійного спрямування і реалізуються в ігровій діяльності та ін. Період професійної орієнтації (учні середнього і старшого віку) характеризується формуванням і розвитком здатності особистості до проекції професії на себе (оволодіння психограмою професії), розвитком і корекцією ставлень до різних видів професійної діяльності, формуванням мотивації вибору професії, психологічної готовності до професійного самовизначення. Період професійного навчання є періодом початкової особистісної професійної ідентифікації, навчально-професійної адаптації, засвоєння професійних знань, формування основних виробничих вмінь і навичок і планування свого соціально-професійного і кваліфікаційного розвитку. Період професійної праці характеризується інтенсивною професійною адаптацією, ідентифікацією і стабілізацією, реалізацією особистісного потенціалу і наступним регресом професійної активності, що поступово посилюється. У період постпрофесійної ремінісценції відбувається пристосування до радикальної зміни ситуації (соціальної, професійної), має місце домінування оцінних соціально-професійних рефлексій [183, с.34-35].

В цілому можемо стверджувати, що різними дослідниками виокремлено такі підстави для класифікації та періодизації професійного розвитку: вікові етапи та соціальна ситуація розвитку, особливості провідної діяльності, індивідуальні особливості та їх відображення у власному сприйнятті, відношення особистості до професії і рівень виконання діяльності, рівні

професіоналізму особистості. При цьому, як зазначає Е.Ф.Зеєр, не зважаючи на різні критерії і підстави диференціації професійного становлення, більшістю вчених виділяються приблизно однакові стадії [53].

Перехід від однієї стадії професійного становлення до іншої означає зміну соціальної ситуації розвитку, зміну змісту провідної діяльності, засвоєння або привласнення нової соціальної ролі, професійної поведінки і, звичайно, перебудову самої особистості. Всі ці зміни не можуть не викликати психічної напруженості особистості. Внаслідок цього виникають суб'єктивні і об'єктивні труднощі, міжособистісні і внутрішньоособистісні конфлікти. Дослідники (Л.І.Анциферова [5], Н.С.Глуханюк [47], Е.Ф.Зеєр [53], Е.А.Климов [70], А.К.Маркова [97], Л.М.Мітіна [127], Н.С.Пряжников [130], А.Р.Фонарьов [180] та ін.) вказують, що зміна стадій ініціює *кризи професійного становлення* особистості.

Кризи професійного становлення можуть виникати, на думку А.К.Маркової, під час переходу на нову посаду, усередині професії, при необхідності перекваліфікуватися. Вони виникають, коли старе у професійній праці вже не задовольняє, а нове ще не знайдене або коли творчі знахідки працівника зустрічають зовнішній опір у професійному середовищі [97, с.148]. А.К.Маркова, досліджуючи процес професіоналізації, підкреслює, що кризи можуть відбуватися неодноразово протягом всього життя. Л.І.Анциферова говорить про критичні та сензитивні періоди в ході окремої конкретної діяльності [5, с.12].

Під кризами професійного становлення особистості психологи розуміють нетривалі за часом періоди кардинальної перебудови професійної свідомості, що супроводжуються зміною вектора професійного розвитку. Основними ознаками професійних криз є: втрата відчуття нового, відставання від життя, зниження рівня професіоналізму, внутрішня розгубленість, усвідомлення необхідності переоцінки себе, зниження власної оцінки, втома, виникнення відчуття вичерпаності своїх можливостей.

Л.С.Виготський [30], В.В.Давидов [76], Д.Б.Ельконін [194], І.С.Кон [73] та ін. розглядають кризи як явище нормативне, обумовлене логікою розвитку особистості дитини (зміною соціальної ситуації розвитку, зміною провідної діяльності, виникненням психологічних новоутворень). Таким чином, нормативний характер криз полягає в обумовленості їх виникнення зовнішніми або внутрішніми детермінантами.

Нормативні кризи професійного становлення супроводжують перехід від однієї стадії до іншої і логічно обумовлені процесом професіоналізації особистості. Е.Ф.Зеєр виділяє наступні кризи професійного становлення:

- криза навчально-професійної орієнтації (14-17);
- криза вибору професії (16-18);
- криза професійних експектацій (18-20);
- криза професійного зростання (23-25);
- криза професійної кар'єри (30-33);
- криза соціально-професійної самоактуалізації (40-42);
- криза втрати професії (55-60) [59, с.60].

Переживання кризи виступають важливим регулятором професійного розвитку особистості, вони безпосередньо пов'язані з рушійними силами та механізмами цього процесу.

На думку Л.М.Мітіної, *рушійними силами* розвитку фахівця є суперечності між вимогами професійної праці, що ускладнюються, і індивідуальним стилем, досвідом і здібностями. Основна рушійна сила розвитку професіонала - внутрішньоособистісна суперечність між «Я-що діє» і «Я-відзеркаленим». Переживання цієї суперечності спонукає професіонала до пошуку нових способів самоздійснення [102,103] .

Згідно з А.А.Деркачем, значну роль у розвитку особистості і в її професійних успіхах відіграють зовнішні суперечності, що породжуються вимогами життєдіяльності, а також внутрішньо-особистісні суперечності між:

- прагненням особистості максимально реалізувати свій потенціал у професійній діяльності і необхідністю накопичення внутрішніх ресурсів для подолання непередбачених життєвих труднощів;

- вимогами професії до особистості і її можливостями;

- потребами і здібностями людини.

Вирішити ці протиріччя можна з наукових позицій, орієнтуючись на закономірність самореалізації особистості в трудовій діяльності, де одним з центральних є продуктивне розкриття особистісного потенціалу [39].

Згідно соціально-психологічного підходу, провідною рушійною силою, або джерелом професійного розвитку є прагнення особистості до інтеграції у соціальний контекст на підставі ідентифікації з соціальними групами та інститутами.

Виділяють дослідники також провідні *психологічні механізми* професійного розвитку особистості.

Учені (А.К.Маркова [97], Л.М. Мітіна [127], М.С.Полянський [122] та ін.) вважають, що психологічним механізмом професійного становлення є розв'язання протиріч, які виникають в процесі оволодіння професійною діяльністю - між внутрішніми можливостями особистості і зовнішніми вимогами до діяльності. Вирішення протиріччя у позиції М.С.Полянського - це знаходження шляху розв'язання проблемної ситуації з безлічі можливих, що і обумовлює можливість розвитку [122, с.114].

Д.Сьюпер провідним механізмом вважає розвиток «Я-концепції», коли досвід особистих проявів і досягнень особистості співвідноситься з потребами суспільства. При цьому особистість ідентифікується з іншою значимою особистістю і програє різні соціальні ролі.

На думку Л.Б.Шнейдера, механізм ідентифікації відіграє важливу роль в процесі набуття професійної ідентичності індивіда з професійною групою, як процес інтеріоризації професійних ролей, стандартів поведінки, заснованих на відтворенні, їх копіюванні. У цьому сенсі професійна ідентичність - ідеальне ототожнення індивідом себе з професійною спільністю, що

супроводжується інтеріоризацією ідентифікуючої поведінки. Вона відображає, як індивід сприймає, характеризує і переживає самого себе як своєрідний об'єкт - носій професійних відносин. Професійна ідентичність з необхідністю виявляється в діяльності, професійно визнається в діяльності і визначається діяльністю, вона є раціональною і рефлексивною за своєю природою, виявляється опосередковано і служить джерелом мотивації [192, 193].

Поряд з джерелами та механізмами, дослідники виокремлюють *умови*, необхідні для професійного розвитку особистості. У вітчизняній психології вважається, що найважливішою умовою, яка дозволяє людині стати суб'єктом саморозвитку, є досягнення певного рівня самосвідомості - це дозволяє визначати свій спосіб життя, виробляти визначену життєву та професійну стратегію (С.Л.Рубінштейн [151], Л.С.Виготський [30], О.М.Леонтьєв [83], В.М.Мясищев [116], К.О.Абульханова-Славська [1]). Н.С.Пряжников розглядає розвиток самосвідомості як один з центральних моментів професійного становлення [128, с.119].

Іншими важливими умовами набуття статусу суб'єкта професіоналізації виступають: схильність і здібність до відповідного виду діяльності, які зумовлюють ефективне професійне навчання, інтерес до професії і задоволення від обраної професійної діяльності; мотивація діяльності, яка зумовлює успіх у професійному навчанні і виконанні праці; спілкування з оточуючими, яке сприяє тісним контактам і співпраці з ними; ціннісні орієнтації, які спрямовують ідейні сторони життя і діяльності.

На думку дослідників, мотиви є основою професійного самовдосконалення, вони спонукають до вироблення стратегії професійного становлення. Серед них виділяються: мотиви боргу і відповідальності; творчо-процесуальні; суб'єктно-важливі мотиви; мотиви уникнення неприємностей. В ході оволодіння професійною діяльністю, в процесі професійного навчання відбувається трансформація мотивів. Це супроводжується переходом від пізнавальної до професійної діяльності, що

сприяє як розвитку самої діяльності, так і розвитку особистості, яка її здійснює.

Важливою передумовою професійного становлення виступає професійний інтерес, який, на думку Г.Д.Бабушкіна, є інтегральною властивістю особистості, що виникає в певному віковому періоді, виступає сполучною ланкою суб'єкта з обраною діяльністю, впливає на її результати, які, у свою чергу, чинять вплив на її розвиток [11, с.15].

Розгляд умов професійного становлення фахівців припускає виділення певних обставин, від яких залежить результативність цього процесу. А.А.Бодальов [18], А.А.Деркач [39], Е.А.Клімов [69], Н.В.Кузьміна [18], В.Д.Шадріков [186] як значущі виділяють спадковість, задатки, загальні і спеціальні (професійні) здібності, умови виховання, якість освіти в професійних навчальних закладах. Т.М.Буякас важливим вважає формування у майбутніх фахівців смислового простору через залучення до культури - загальнолюдського досвіду [22].

Залежність потенційного і реального рівнів розвитку особистості від різних умов професійного становлення і діяльності виступила об'єктом експериментальних і прикладних досліджень ряду вчених. У межах вивчення цього аспекту В.А.Бодров [15], Л.А.Головей [34], А.А.Деркач [39], А.Н.Капустіна [18], В.Д.Шадріков [186] та ін. дослідники особливе значення надають вивченню формування професійної спрямованості, розвитку професійно важливих якостей в ході засвоєння діяльності.

Цілком слушним нам видається також розгляд *результатів* процесу професійного розвитку особистості. К.Чарнецький пропонує таке бачення цього питання:

- психологічна готовність учнівської молоді до самостійного свідомого і відповідального професійного самовизначення формується у попередніх періодах розвитку – передорієнтації і професійної орієнтації;

- успішність професійного учіння учнів (студентів) в різних типах професійних навчальних закладів;

- успішність оволодіння професіями різних рівнів кваліфікації;
- успішність професійної праці як результат успішної адаптації працівників-початківців до умов і вимог праці за відповідними професіями і спеціальностями;
- сформована професійна особистість як результат відповідного розвитку психофізичних якостей працівника і професійно значущих рис його особистості.

Врахування вікових особливостей процесу в цілому дозволило К.Чарнецькі сформулювати положення, що кожен період професійного розвитку особистості завершується стисло окресленим результатом, психологічні передумови якого закладаються у попередньому періоді. Набуті у кожному періоді психологічні новоутворення виступають як результат поетапного розвитку професійної особистості, який із переходом до наступного періоду набирає вищого якісного змісту, що й зумовлює формування професійної особистості зрілого працівника [183, с.29-30].

Найважливішими *чинниками* професійного розвитку особистості виступають впливи (зокрема, цілеспрямовані) середовища і власна (насамперед, свідома) активність самого суб'єкта професійного розвитку.

Отже, як засвідчив аналіз представлених наукових підходів, професійний розвиток особистості в літературі розглядається за такими напрямками:

- з позицій процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій, що супроводжуються вирішенням протиріч);
- з позицій діяльності (як сукупність її дій, способів і засобів);
- з позицій особистісних змін під впливом соціальних і професійних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самоудосконалення і самореалізацію.

Дослідники визначають сутність, етапи професійного розвитку та його закономірності: психологічні механізми, джерела та рушійні сили, умови, чинники, особливості та результати.

Професійний розвиток характеризується, тим, що він виступає:

- однією з категорій розвитку особистості і може простежуватися протягом усього життя;
- процесом об'єктивних професійних змін у поведінці та діях особистості;
- визначає відповідні "професійні форми" динамічної соціальної поведінки індивіда;
- є організованим, контрольованим і суспільно оцінюваним;
- проявляється, головним чином, у професійних знаннях і вміннях, професійній зацікавленості, здібностях, мотивах діяльності, переконаннях, світогляді;
- визначає місце індивіда у певній професійній групі;
- створює відчуття професійної totoжності і здійснених бажань (К.Чарнецькі) [183, с.16].

При цьому необхідно відзначити використання різної термінології, певну різноспрямованість підходів до визначення сутності, змісту, механізмів та чинників професійного розвитку особистості.

Сучасні інтегративні тенденції психологічного бачення особливостей процесу професійного розвитку водночас припускають також використання термінів „особистісно-професійний” (Л.В.Темнова [169], Т.А.Казанцева [62], Ю.В.Суховершина [165] та ін.), „індивідуально-професійний” (Т.А.Вілюжаніна [26] та ін.), „професійно-особистісний” розвиток (Т.П.Демідова [38], В.П.Гавріщук, Е.М.Іванова [56] та ін.) тощо. Розглянемо наукові підстави такого поєднання.

Як зазначає Ю.В.Суховершина, зміст поняття «професійний розвиток» інтегрує в собі і розвиток світу професій, і розвиток світу освіти, і розвиток внутрішнього світу людини. Саме на рівні внутрішнього світу людини відбувається об'єднання конкретики світу професії і світу освіти, на цьому рівні вирішується питання індивідуального професійного розвитку: яким чином поєднати суспільну значущість професії з її привабливістю і цікавістю для конкретної людини [165, с.27].

За даними досліджень сучасних психологів (Н.Е.Касаткіна, В.А.Поляков, С.Н.Чистякова та ін.), існує нерозривний зв'язок між професійним розвитком і онтогенетичним розвитком особистості, а також її професійним самовизначенням [165, с.27]. Особистісний розвиток є невіддільним від професійного - в основі кожного лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, що призводить до вищої форми життєдіяльності - творчої самореалізації. [165, с.22]. Як зазначає Е.Ф.Зеєр, у межах часового підходу професійне становлення практично повністю співпадає з онтогенезом людини, якщо розглядати онтогенезу як життя індивіда з дня народження до старості. Отже, є всі підстави вважати професійне становлення процесом, який пронизує все життя людини [53, с.251].

Акмеологія (А.А.Деркач, В.Е.Чудновський, А.А.Бодальов, Г.А.Вайзер, Е.Е.Вахромов, Н.Л.Карпова, А.В.Суворов та ін.) також розглядає в єдності процеси професійного і особистісного розвитку і вказує шляхи досягнення професійної майстерності на основі реалізації творчого потенціалу особистості [39].

На думку К.Чарнецькі, розвиток людини на різних вікових етапах, які розглядаються в психологічному плані, - це, передусім, розвиток її особистості. Важливим аспектом розвитку, в якому знаходять вияв відношення особистості до світу професій і власної професійної діяльності (майбутньої, сьогоденної, минулої) є професійний розвиток особистості. Автор виходить із загального положення, згідно з яким професійний розвиток особистості є основоположною і органічною складовою загального розвитку особистості. Професійний розвиток як сутнісний аспект загального розвитку особистості відбувається протягом активної життєдіяльності людини.

Професійний розвиток особистості розглядається як процес, що триває протягом усього життя людини і зазнає якісних змін, що зумовлено дією сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів. Найважливішими чинниками

професійного розвитку особистості виступають впливи середовища (зокрема, цілеспрямовані) і власна активність (насамперед, свідома) самого суб'єкта професійного розвитку [183, с.6].

На визначальну роль власної активності в процесі професійного становлення особистості вказує Є.Ф.Зеєр, згідно якого професійне становлення – це процес прогресивної зміни під дією соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення, продуктивний процес розвитку і саморозвитку особи, засвоєння і самопроекування професійно орієнтованих видів діяльності, визначення власного місця в світі професій, реалізація себе в професії і самоактуалізація особистісного потенціалу задля досягнення вершин професіоналізму [165].

Л.М.Мітіна виділяє дві моделі розвитку професійної діяльності:

- адаптивну, в якій у самосвідомості людини домінує тенденція до підпорядкування професійної праці зовнішнім обставинам у вигляді виконання розпоряджень, алгоритмів вирішення професійних завдань, правил, норм;
- модель професійного розвитку, що характеризується здатністю особистості вийти за межі усталеної практики, перетворити свою діяльність на творчий процес і тим самим розширити межі власних професійних можливостей [103].

Адаптивна модель відображає становлення фахівця, який є носієм професійних знань, умінь і досвіду. Модель професійного розвитку характеризує професіонала, що володіє професійною діяльністю в цілому, здатного до її самопроекування і вдосконалення (виступає її суб'єктом).

Т.П.Демідова розглядає професійно-особистісне становлення не тільки як послідовність певних етапів, пов'язаних з вибором професії, професійним навчанням і професійним вдосконаленням, але й як становлення особистості фахівця за допомогою оволодіння професійною діяльністю і ознаками суб'єкта праці. Інтегруючим компонентом професійної діяльності як системи,

що забезпечує її життєдіяльність, дослідницею розглядається суб'єкт праці, мета якого - здійснювати взаємодію всіх компонентів системи з урахуванням її ознак і специфіки [38].

За Т.А.Вілюжаніною, професійне становлення особистості – це процес цілісного розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності, детермінований соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю, а також активністю самого індивіда, при цьому професійний розвиток передбачає прагнення індивіда до свого професійного зростання. Індивідуально-професійний розвиток розуміється як безупинний процес особистісних і діяльнісних змін, що відбуваються на основі цільової професіоналізації як єдності підготовки й саморозвитку, що забезпечують формування не тільки теоретичних, методологічних знань, практичних умінь, навичок, але й оволодіння системою гуманітарно-технологічної культури [26, с.8].

Концепцію професійного становлення тренера-викладача як суб'єкта спортивно-педагогічної діяльності запропоновано Н.Ю.Воляннюк, яка вказує: особливою психологічною категорією, що описує людину як джерело активності, пізнання і перетворення дійсності є суб'єкт, якому властивий якісно своєрідний спосіб самоорганізації і саморегуляції. Категорія суб'єкта виступає центром координації всіх психічних процесів, станів і властивостей [29, с.9].

Д.М.Дубравська в ході дослідження динаміки особистісних утворень майбутнього педагога на етапі первинної професіоналізації зазначає: на відміну від панівного донедавна тлумачення поняття особистості як суми функціонально унормованих рис, відповідно і особистості педагога як носія відповідних вимогам професії властивостей (професійно важливих якостей), останнього часу активно формується протилежна позиція, що стверджує необхідність осмислення особистості як суб'єкта власної психічної діяльності, відтак і особистості педагога як суб'єкта керування педагогічною діяльністю (Г.О.Балл, В.В.Давидов, Г.В.Залевський, В.В.Знаков,

С.Д.Максименко, Л.М.Мітіна, А.Б.Орлов, В.В.Рибалка, В.І.Слободчиков, Ю.М.Швалб). Утвердження зазначеної позиції відбувається шляхом пошуку категорії, яка найповнішим чином відтворювала б те, що репрезентує її єство (Т.М.Титаренко), сутнісну, глибинну характеристику особистості у формі певної генеральної (системоутворюючої, ключової, констатуючої, істинної, вузлової, базальної) одиниці (здатності) як цілісної якості власне людського способу існування. Накопичено досвід виокремлення зазначених “основоположних патернів” особистості (О.Д.Леонтьєв): це здатність до “активного творення” (В.В.Давидов), до “породжування смислів” (Є.Є.Сапогова), до “внутрішньої свободи” (Г.О.Балл), до “персоніфікації” (А.Б. Орлов), до “актуалізації інтенцій і потенцій власного буття” (І.П. Маноха), до “самісного потенціювання” (В.О.Татенко), до “вільного вибору нового особистісного досвіду” (О.Ф.Бондаренко) тощо. За всім розмаїттям і строкатістю категорій, що пропонуються, є достатньо підстав погодитися з тим, що адекватною в контексті задач даного дослідження може бути визнана та, що репрезентує здатність особистості до рефлексивного ставлення до себе (С.Д.Максименко), або іншими словами – здатність займати ціннісну позицію щодо себе як самодостатньої, самоцінної і самодіяльної у своїх виявах особистості [41, с.9].

Розкриття сутнісних (суб’єктних) характеристик особистості педагога унеможлиблюється поза включенням у зміст дослідження тих її психологічних складових, що адресуються до сфери буття особистості як самодостатньої істоти. Базовими утвореннями особистості майбутнього педагога у дослідженні були визнані ті, що виконують роль провідних детермінант його саморозвитку і самопроектування [41, с.9-10]. Вихідною передумовою визначення механізму і динаміки породження психологічних утворень на етапі первинної професіоналізації студентів педагогічного коледжу дослідниця вважає виокремлення в структурі їх особистості тих складових, що становлять їх сутнісну характеристику як суб’єкта власної життєдіяльності [41, с.4-5].

Схожу позицію в ході дослідження трансформацій мотиваційної сфери в період професійного становлення демонструє О.М.Плющ, який зазначає: професійне становлення пов'язане з характером стрижневих властивостей особистості, що включають й особливості професійного самовизначення. Перетворення життя індивіда на предмет його свідомої творчої діяльності підкреслює особливе значення суб'єктивних передумов його життєтворчості [117, с.3]. За суб'єктного підходу, що підкреслює активність самої людини у визначенні життєвого шляху, процес професійного становлення доцільно розглядати як формування професійного самовизначення, в якому відображається ступінь зрілості особистості. Мотиваційна структура набуває при цьому відповідності із структурою мотиваційної сфери фахівців певної галузі [117, с.5]. На початкових стадіях професійного становлення особистості детерміновано зовнішніми обставинами. Чинниками подальшого розвитку виступають її внутрішнє середовище, власна активність. Перетворення життя індивіда на предмет його свідомої творчої діяльності підкреслює особливе значення суб'єктивних передумов його життєтворчості [117, с.7].

Розуміння особистості студента – майбутнього фахівця з позицій суб'єкта власної діяльності та життєтворчості представлено у дослідженні Л.В.Темнової. Професійний розвиток студента за Л.В.Темновою – це поетапний і динамічний процес входження фахівця в специфіку його праці. Динаміка цього процесу включає наступні особистісні цикли: адаптація до системи утворення професійного образу думок і образу дій; ідентифікація студента з вимогами і нормами професійної діяльності; творчий саморозвиток і самореалізація в інтересах практичної підготовки до творчого здійснення своїх професійних ролей і функцій [169].

Отже, під професійним розвитком студентів Л.В.Темновою розуміється процес комплексної підготовки до професійної діяльності, особистісного професійного зростання на основі мотиваційного і системного саморозвитку і самореалізації особистості, як суб'єкта діяльності та життєтворчості.

Як засвідчують результати проведеного теоретичного аналізу, у сучасних психологічних дослідженнях професійний розвиток особистості на будь-яких етапах професійного становлення розглядається у безпосередньому зв'язку з її особистісним розвитком. При цьому домінуючим методологічним підґрунтям виступає суб'єктно-діяльнісна парадигма, основним принципом якої є визнання активної ролі людини в реалізації своїх відносин з навколишнім світом (К.О.Абульханова-Славська [2], Б.Г.Ананьев [4], О.В.Брушлінський [21], А.А.Бодальов [18], Б.Ф.Ломов [90], О.М.Леонтьев [83], А.В.Петровський [116], С.Л.Рубінштейн [150], Ю.М.Забродін [32] та ін.). Бачення дослідниками активної та творчої ролі особистості у побудові власного життєвого проекту, важлива роль в якому належить професійній самореалізації, набуття статусу суб'єктності, дозволяє перевести прикладні аспекти дослідження особливостей професіоналізації у площину життєтворчості, розвитку життєтворчої активності.

1.2. Особливості первинної професіоналізації студентів педагогічного коледжу як суб'єктів життєтворчості

Обираючи за *методологічну основу* нашого дослідження суб'єктно-діяльнісний підхід до професійного розвитку особистості в руслі життєвої проблематики як такий, що найбільш повно та адекватно презентує особливості професіоналізації сучасного етапу розвитку суспільства, розглянемо його ключові положення.

Як вказує Н.Ю.Воляннюк, осмислення проблеми людини як суб'єкта своєї діяльності, здатного цілеспрямовано реформувати об'єктивну дійсність і здійснювати творчий саморозвиток, представлено у наукових працях Г.О.Балла, М.Й.Боришевського, А.В.Брушлінського, Ж.П.Вірної, Л.М.Карамушки, А.Б.Коваленко, Н.Л.Коломінського, С.Д.Максименка, В.О.Моляко, О.М.Лактіонова, Л.Е.Орбан-Лембрик, М.І.Пірен, Н.І.Пов'якель,

В.А.Семиченко, В.О.Татенка, В.В.Третьяченко, Н.В.Чепелевої, В.Є.Чудновського, В.М.Ямницького та ін. [29, с.3].

Аналіз суб'єктної природи людини, виконаний в науковій школі С.Л.Рубінштейна, уможлиблює розуміння суб'єкта як втілення якісно своєрідного способу самоорганізації, саморегуляції, узгодження зовнішніх і внутрішніх умов активності [29, с.9]. Глибоке теоретико-емпіричне дослідження людини, розгляд її як полісистемного утворення належить Б.Г.Ананьєву. «Суб'єкт, - за визначенням А.В.Брушлінського, - це людина на вищому рівні активності, цілісності (системності), автономності, це творець своєї історії, вершитель власного життєвого шляху» [21, с.31].

У психології та філософії вже склалася певна система структурування суб'єкта, в якій ключову роль відіграють досліджені науковцями феномени суб'єктності: компоненти суб'єктного досвіду (О.К.Осницький), механізми суб'єктності (В.О.Татенко), внутрішні передумови та зовнішні прояви суб'єктності (О.В.Волкова); закономірності розвитку суб'єктності в онтогенезі (К.О.Абульханова-Славська, С.Д.Максименко, В.В.Селіванов, В.О.Татенко), основні атрибутивні характеристики суб'єктності (В.А.Петровський) [29, с.9-10].

Суттєвим внеском в теорію і методологію психологічної науки про людину як суб'єкта життєтворчості виступає розгорнуте визначення В.А.Роменцем [136] психологічної сутності вчинку. К.О.Абульхановою-Славською [1] при створенні концепції особистості як суб'єкта життєвого шляху досліджено взаємозв'язки активності, свідомості та особистісної організації часу. А.В.Брушлінським [21] створено континуально-генетичну концепцію психічного та обґрунтовано положення про його недиз'юнктивність. У низці сучасних досліджень розглядаються питання філогенетичного та онтогенетичного становлення суб'єкта (Л.І.Анциферова [3], Є.І.Ісаєв [100], С.Д.Максименко [94], О.К.Осницький [100], В.І.Слободчиков [159], В.В.Селіванов [160], В.О.Татенко [166], І.С.Якиманська [160] та ін.).

Як зазначає В.М.Ямницький в ході розробки концепції життєтворчої активності особистості, суб'єктність виступає системною характеристикою особистості. Її провідними властивостями є: цілісність виявлення активності у взаємодії зі світом, свідомий характер діяльності, самосвідомість та відповідальність як наслідок свободи вибору. У контексті аналізу активності життєтворчості автор наголшує на таких характеристиках суб'єктності, як усвідомлюваність активності (рефлексія), можливість реалізації в пристосувальному (адаптація) або креативному (творчість, пізнання) напрямках, спрямованість на самопізнання та саморозвиток [202, с.99-104].

В.М.Ямницьким запропоновано категорію суб'єкта життєтворчості, власної життєтворчої активності. При цьому процес життєтворчості розглядається як цілісна реалізація всіх потенціалів особистості творця, акмеологічним виявом його буття, а під життєтворчою активністю розуметься особливий, інтегральний вид активності особистості, що складає симультанну єдність її адаптивного, продуктивного, суб'єктного та пізнавального типів, і характеризується цілісністю виявлення на предметному, когнітивному, соціальному й духовному рівнях прояву. З таких позицій життєтворча активність розглядається як активність суб'єкта життєтворчості, який свідомо реалізує цільовий або смисловий аспект цілісного буття відповідно до власного творчого задуму [202, с.99-104].

Запропонований підхід дозволяє розглядати життєтворчу активність особистості як сполучну ланку, крізь яку, за наявності рефлексії, здійснюється взаємозв'язок між процесами адаптації й творчості на рівні самореалізації (саморозвитку, самоактуалізації) як кінцевої мети адаптаційних процесів, з одного боку, та творчості як інтегральної характеристики життєвої активності – з іншого.

Як бачимо, у підході, запропонованому В.М.Ямницьким, органічно поєднуються суб'єктно-діяльнісна парадигма та парадигма особистості як суб'єкта життєвого шляху, власної життєтворчості. Зважаючи на це, нам

видається доцільним обрати *концептуальною основою* нашого дослідження теоретико-методологічні здобутки означеної концепції. При цьому процес професійного розвитку розглядається нами як частина життєвого проекту особистості, реалізація якого відбувається на підставі розгортання особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку особистості.

Окресливши таким чином теоретичні межі нашого розуміння професійного розвитку особистості, розглянемо особливості суб'єктного бачення процесу професійного становлення. Необхідно зазначити, що у сучасній психологічній науці спроби наближення до розкриття сутності розвитку суб'єктності професіонала здійснювалися з позицій особистісного (виокремлення та дослідження рис особистості професіонала), діяльнісного (дослідження провідних особливостей та механізмів професіоналізації), процесуального підходу (виокремлення специфічних стадій та відповідних до них особливостей розвитку). Проілюструємо це конкретними дослідженнями.

Так, ґрунтуючись на розумінні особистості як суб'єкта соціальних відносин і активної діяльності, Н.Б.Іванцовою [59] спроектовано чотирикомпонентну професійно обумовлену структуру особистості, яка містить такі компоненти:

1. Системоутворюючим чинником особистості є спрямованість, яка характеризується системою домінуючих потреб і мотивів. Компонентами професійної спрямованості виступають: мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеати), ціннісні орієнтації (сенсація, заробітна плата, добробут, кваліфікація, кар'єра, соціальне положення та ін.), професійна позиція (відношення до професії, установки, очікування і готовність до професійного розвитку), соціально-професійний статус. На різних стадіях становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, обумовлений характером провідної діяльності і рівнем професійного розвитку особистості.

2. Професійна компетентність. Під професійною компетентністю авторка розуміє сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності. Основними компонентами професійної компетентності є:

- персональна компетентність - здібність до постійного професійного зростання і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній праці;

- спеціальна компетентність - підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі і оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нових знань і умінь за фахом;

- соціально-правова компетентність - знання і уміння в галузі взаємодії з суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки;

- аутокомпетентність - адекватне уявлення про свої соціаль-но-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій;

- екстремальна професійна компетентність - здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися, під час аварій, порушень технологічних процесів.

За даними дослідження функціонального розвитку професійної компетентності, на початкових стадіях професійного становлення фахівця має місце відносна автономність цього процесу, на стадії самостійного виконання професійної діяльності компетентність все більше об'єднується з професійно важливими якостями. Основними рівнями професійної компетентності суб'єкта діяльності стають навчена професійна підготовленість, професійний досвід і професіоналізм.

3. Розвиток та інтеграція особистісних якостей в процесі професійного становлення призводять до формування системи професійно важливих якостей. У процесі засвоєння і виконання діяльності психологічні якості поступово професіоналізуються, утворюючи самостійну підструктуру.

Професійно важливі якості - це психологічні якості особистості, що визначають продуктивність (продуктивність, якість, результативність та ін.) діяльності. Вони багатofункціональні, і разом з тим кожна професія має свій ансамбль цих якостей.

У найзагальнішому випадку можна виділити наступні професійно важливі якості: спостережливість, образну, рухову та інші види пам'яті, технічне мислення, просторову уяву, уважність, емоційну стійкість, рішучість, витривалість, пластичність, наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість, самоконтроль та ін.

4. Професійно значущі психофізіологічні властивості. Розвиток цих властивостей відбувається вже в ході освоєння діяльності. В процесі професіоналізації одні психофізіологічні властивості визначають розвиток професійно важливих якостей, інші, професіоналізуючись, набувають самостійного значення. До цієї підструктури відносяться такі якості, як зорово-рухова координація, окомір, нейротизм, екстраверсія, реактивність, енергетизм та ін.

У дослідженнях В.Д.Шадрикова та його учнів [186] показано, що в процесі професіоналізації особистості утворюються інтеграційні ансамблі (симптомокомплекси) якостей. Компонентний склад професійно обумовлених ансамблів постійно змінюється, посилюються кореляційні зв'язки. Проте для кожної професії існують відносно стійкі ансамблі професійних характеристик. У зарубіжній професійній педагогіці вони зведені в ранг ключових кваліфікацій, до яких відносяться: абстрактне теоретичне мислення; здатність до планування складних технологічних процесів; креативність, прогностичні здібності, здатність до самостійного ухвалення рішень: комунікативні здібності: здібність до сумісної праці і співпраці, надійність, працездатність, відповідальність та ін.

Згідно Н.Б.Іванцової, в процесі професійного становлення зміст означених підструктур змінюється, відбувається інтеграція компонентів усередині кожної з них. Відбувається розвиток складних професійно

обумовлених констеляцій, що інтегрують компоненти різних підструктур, - це призводить до утворення ключових кваліфікацій. Останні забезпечують конкурентоспроможність, професійну мобільність, продуктивність професійної діяльності, сприяють професійному зростанню, підвищенню кваліфікації і розвитку кар'єри фахівця. Залежно від переважаючих професійно важливих компонентів у структурі ключових кваліфікацій вони можуть бути віднесені до виділених чотирьох підструктур особистості. [59, с.24-28]

Н.Ю.Воляннюк запропоновано концепцію суб'єкта професійної діяльності. Дослідниця розглядає такі показники суб'єктності професіонала: професійна самосвідомість, психологічна готовність, базові орієнтації життєдіяльності, рефлексія, здатність до організації часу життя та активність [29, с.11-12].

Дослідниця пропонує умовно виокремити механізми, що визначають динаміку й спрямованість професійного розвитку: сутнісного самопокладання, самопобудови, самовизначення та самореалізації. Механізм сутнісного самопокладання передбачає насамперед спроможність суб'єкта проникати всередину власної системи рушійних сил, мотивів, підпорядковувати різні мотиваційні тенденції задля творення нового й унікального у собі й світі. Механізм самопобудови тісно пов'язаний із першим, адже виявляє себе у формуванні професійних устремлінь суб'єкта, які завершують процес актуалізації потреб і передбачають визначення того, що може цю потребу задовольнити. Загалом, самопобудова має цільовий характер і пов'язана із уявленням суб'єкта про мету і сенс як професійної діяльності, так і життя в цілому. Механізм самовизначення або індивідуальний спосіб організації діяльності покликаний функціонально забезпечувати оптимальне співвіднесення процесів цілепокладання і знаходження засобів, з одного боку, із ймовірнісною динамікою умов їх реалізації – з іншого. Наступний механізм розвитку суб'єктності професіонала – самореалізація, яка передбачає безперервний розвиток

творчого потенціалу суб'єкта, максимальну реалізацію всіх його можливостей, розвиток адекватної та гнучкої здорової "Я-концепції".

Серед умов розвитку суб'єкта спортивно-педагогічної діяльності виділяються: психічні ресурси людини, свобода і відповідальність за власний розвиток, існування "інтроєкта", ідеально значущого іншого [29, с. 12].

В контексті нашого дослідження досить інформативним видається дослідження Ю.В.Суховершиною студента як суб'єкта особистісно-професійного розвитку. Відповідно до цього підходу авторкою пропонується наступна послідовність етапів становлення і розвитку суб'єктності позиції студентів:

I етап (об'єктна, "нульова" стадія суб'єктного розвитку студента) - формування навичок самопізнання, розвиток рефлексивних і емпатійних здібностей, навчання прийомів володіння собою, розвиток здібності до професійної інтерпретації життєвих обставин, позитивного ухвалення полісуб'єктних взаємодій в освітньому середовищі; стимулювання всіх форм самостійності і активності в учбовому процесі, альтернативних способів вирішення життєвих і професійних проблем.

II етап (об'єкт-суб'єктна стадія) - оволодіння основами суб'єктної життєтворчості. На цьому етапі створюється інформаційно-суб'єктний фон, актуалізується пізнавальна рефлексія, відбувається оволодіння цінностями і сенсами учбово-професійної діяльності, розвивається вміння створювати індивідуальні проекти життєвого шляху, фрагменти професійної діяльності, посилюється потреба в особистій і професійній самореалізації.

III етап (суб'єкт-об'єктна стадія) - формування готовності студентів до самостійної постановки і професійного вирішення теоретико-прикладних завдань, проектної культури, що трансформує відношення до власної життєдіяльності взагалі і до учбової праці зокрема.

Особливе значення надається розвитку регулятивних механізмів діяльності, поведінки і спілкування, розширенню індивідуальних способів творчого самовираження в освітньому процесі. Стимулюються пошук

самобутнього почерку професійної діяльності, авторство в створенні власних моделей майбутньої діяльності.

IV етап (власне суб'єктна стадія) - практична реалізація індивідуальних програм особистісно-професійного саморозвитку; здійснення необхідної корекції, самоаналіз учбово-професійних і життєвих досягнень, "точок зростання"; актуалізація потреби самоудосконалення; посилення ролі професійно орієнтованих знань, підвищення їх статусного значення не тільки в особовому, але і в суто професійному плані. На цьому етапі активно доформовується і розгортається суб'єктна позиція фахівця як система його поглядів і установок відносно власного життєвого і професійного шляху [165, с.29-31].

Репрезентація різноспрямованих підходів до дослідження суб'єктності професійного розвитку засвідчує важливість та переконливість наукових здобутків, отриманих в межах кожного з них. Водночас спостерігається перетин смислових просторів, певна умовність та штучність такої диференціації. Ми вважаємо, що обрання в якості *теоретичного підґрунтя* положень концепції розвитку життєтворчої активності В.М.Ямницького дозволяє нам висунути ідею структурно-інтегративного підходу до професійного розвитку особистості. Його особливістю є уявлення про одночасний характер розгортання особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку особистості та набуття статусу суб'єкта власної життєтворчої активності.

1.2.1. Структурно-інтегративний підхід до професійного розвитку особистості на етапі первинної професіоналізації. Зважаючи на те, що провідної уваги у дослідженнях В.М.Ямницького приділяється віковому проміжку дорослості, згідно завдань нашого дослідження виникає потреба з'ясування вікових особливостей спрямування життєтворчої активності на етапі первинної професіоналізації.

Об'єктом нашого дослідження виступає професійний розвиток студентів педагогічного коледжу, отже розглянемо докладніше вікові та психологічні особливості цього періоду професіоналізації особистості.

Навчання у педагогічному коледжі згідно програм МОН України припускає дві форми: 1) на базі 9 класів – 4 роки (або з 15 до 19 років); 2) на базі 11 класів – 3 роки (або з 17 до 20 років).

Зазначимо, що у відомих вікових періодизаціях немає єдності щодо вікових меж підліткового та юнацького віку. Хронологічні межі юнацтва визначаються в психології по-різному. Існують підходи, згідно яких підлітковим вважається вік 11-20 (21) років, причому його верхня межа визначається моментом набуття соціальної та фінансової незалежності (Г.Крайг [75], Ф.Ариес [100], Б.Заззо [106] та ін.). Е. Шпрангер [100] розглядав підлітковий вік в межах 14-17 років, відповідно 17-20 – юнацький. Ш.Бюлер [76] за проявами пропонує такі вікові межі: підлітковий вік 11-17, юність: 17-21. Г.С.Абрамова [92] пропонує таке бачення: 13-17 підлітковий вік, 18-22 – юнацький. Е.Еріксон [196] вік 12-18 вважає підлітковим, за яким починається дорослий. Д.Б.Ельконін [195], В.О.Крутецький [76] проміжок 13-17 років вважають ранньою юністю, від 17 років починаються юність. Д.І.Божович [100] вік 15-17 років називає другою фазою підліткового віку або ранньою юністю.

Ми будемо використовувати підхід, більш усталений для класичного розуміння вітчизняної психології розвитку, враховуючи процеси акселерації, згідно якого період навчання у коледжу припадає на проміжок раннього юнацького та юнацького віку. Розглянемо його провідні особливості.

Юнацький вік, як і підлітковий, є перехідним етапом від дитинства до дорослості. У психологічному плані юність вирішує завдання кінцевого етапу соціалізації – остаточного самовизначення і інтеграції в суспільство дорослих людей. Пошуки сенсу життя, свого місця у світі можуть стати особливо напруженими. Виникають нові потреби інтелектуального і соціального порядку, задоволення яких буде можливим тільки в

майбутньому; іноді – внутрішні конфлікти і труднощі у відносинах з оточуючими.

Проте юність, порівняно з підлітковим віком, є періодом стабілізації, коли молода людина психологічно майже повністю готова до подальшого дорослого життя. У юнаків розвивається потреба в спілкуванні та засоби його здійснення, формується теоретичне, формальне мислення, стають стійкими інтереси, виникає здатність орієнтуватись у різних сферах суспільного життя. Все це відбивається на формуванні наукового та громадянського світогляду, розвитку рефлексії, яка забезпечує критичне і свідоме ставлення до себе, на виникненні готовності до трудової діяльності.

Соціальна ситуація юнацького віку зумовлює успадковану від підліткового віку потребу автономії від дорослих. За І.С.Коном [73], юнаки прагнуть до автономії у сфері поведінки і емоцій та до нормативної автономії. Остання передбачає боротьбу за право мати власні цінності, ідеали, моральні установки. Прагнення до такої незалежності, захист своїх цінностей супроводжується проявами максималізму (прийняття цінностей, які протилежні цінностям дорослих). На відміну від підліткового негативізму, критики, опозиції батькам для юності характерні процес відособлення і навіть тимчасове усунення від сім'ї, після якого емоційний контакт відновлюється на більш високому рівні, а відносини стають партнерськими, в яких і дорослий юнак, часто вже з власною сім'єю, і батьки допомагають один одному в процесі власного розвитку. Проте до процесу реального відділення від сім'ї не завжди готові як сама молода людина, так і його сім'я. Утруднити процес відособлення може нерозв'язанність провідних завдань розвитку юності: формування соціальної зрілості і особистісного самовизначення.

Крім завершення процесу відділення від сім'ї, в період юності відбувається усвідомлення старіння батьків, яке є прообразом власного старіння. Це може викликати досить сильні емоційні реакції: тільки тепер приходить розуміння суті життя батьків, їх помилок і досягнень.

В юнацькому віці відбувається подальший розвиток когнітивної сфери особистості – сприймання, уваги, пам'яті та мислення. Очевидно, найважливішим досягненням тут є розвиток абстрактного, логічного мислення, яке інтелектуалізує інші пізнавальні процеси. З формуванням логічного мислення пов'язаний розвиток уваги, зокрема її довільності, стійкості, здатності підпорядковувати безпосередні цілі віддаленішим.

Розвиток пізнавальних процесів досягає такого рівня, який забезпечує готовність до виконання всіх видів розумової діяльності дорослої людини. Когнітивні процеси стають більш досконалими і гнучкими, що позитивно відображається на розвитку мотиваційно-сислової сфери. Разом з тим пізнавальні процеси можуть випереджати особистісний розвиток учнів, тому буває, що захоплення теоретизуванням та логічними побудовами далеко не завжди втілюється в практичній діяльності.

Юнацький вік має велике значення для розвитку емоційної сфери особистості. За даними П.М.Якобсона, це критичний вік, оскільки в цей час закладаються основи емоційного життя людини, які стають фундаментом її емоційності в дорослому віці [200].

У юнацькому віці зростає рівень свідомого самоконтролю своєї поведінки. Порівняно з підлітковим віком загальний фон емоційного самопочуття вирівнюється, оскільки емоційні реакції вже менше залежать як від гормональних, фізіологічних процесів, так і від зовнішніх впливів. В юнацькому віці розвиваються інтереси, захоплення, які, проте, часто видаються ірраціональними, дивними (наприклад, колекціонування непотрібних речей).

Поряд з почуттями, що спрямовані на певний предмет, явище, формуються узагальнені почуття – почуття прекрасного, гумору тощо. П.М.Якобсон називає їх світоглядними, бо вони виражають загальні, стійкі світоглядні установки особистості [200]. Важливе значення для старшокласників мають емоційні відносини з ровесниками, насамперед дружба і кохання.

Центральне місце у розвитку особистості займає розширення і ускладнення її мотиваційної сфери (потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій, переконань, намірів, цілей). У старшому шкільному віці поступово виникають і стають доміантними нові мотиви поведінки, які підпорядковують собі всі інші, визначаючи тим самим спрямованість особистості. Остання може бути різною за змістом, залежно від того, які саме мотиви і цінності стали домінуючими.

Важливим компонентом мотиваційної сфери виступають цінності, які також проходять тривалий і складний розвиток. Розвиток ціннісних уявлень в період ранньої юності характеризується їх ускладненням, деперсоніфікацією, зростаючою лібералізацією та особистісною незалежністю.

У ранній юності завершується становлення мотиваційної сфери особистості, її потреби і мотиви виходять за межі сім'ї та школи. Інтереси, схильності та здібності стають конкретнішими і пов'язуються з життєвою перспективою і майбутньою професійною діяльністю. Зростає усвідомленість власних мотиваційних утворень, що є ознакою особистісного розвитку. Розвиваються та набувають стійкості інтереси, часто пов'язані з майбутніми життєвими планами. В той же час відмирають і стають незначними старі захоплення.

Суттєво змінюються мотиви спілкування. Відносини з ровесниками поглиблюються та урізноманітнюються на основі емоційної та інтелектуальної близькості. Розвивається потреба в alter ego (за І.С.Коном).

Вибір свого подальшого життєвого шляху, його самовизначення є інтегративним мотиваційним центром, що визначає особистісну поведінку, діяльність, інтереси, уподобання, ставлення до оточуючої дійсності.

За змістом на перше місце виходять мотиви, які пов'язані з життєвим планом учня, його майбутніх намірів, його світогляду та самовизначення.

Важливою особливістю життєвих планів старшокласників є те, що ними обмірковуються не лише цілі, але й способи їх досягнення. Юнаки повинні співвідносити свої запити і прагнення з власними ресурсами та

можливостями, а також вміти ставити проміжні цілі та добиватись їх реалізації. Життєвий план має ціннісно-смыслову основу і виникає в результаті систематизації цілей, побудови ієрархії мотивів, формування системи оцінок, ставлень, стійких установок. Побудова життєвих планів, життєвої перспективи, пошук сенсу життя, вибір професії та початкова профпідготовка об'єднуються в найважливішому новоутворені юнацького віку – в особистісному самовизначенні.

Юнацький вік – це час отримання професійної освіти. Одночасно зі спілкуванням, навчанням теж набуває великого значення. Значно змінюється і мотивація навчальної діяльності. Навчально-пізнавальна діяльність починає визначатися мотивами, спрямованими на реалізацію майбутнього, усвідомлення своєї життєвої перспективи і професійних намірів, що свідчить про спрямованість старшокласників у майбутнє.

Необхідність молоді закріпитися у світі дорослих зумовлює пошуки себе у юнацькому віці. Енергійні юнаки, що переросли межі батьківської сім'ї і ще не знайшли власної форми самовияву, приміряють різні моделі поведінки, відмовляються від них і підбирають нові.

Віковий етап юнацтва характеризується формуванням якісно нового, вищого рівня самосвідомості. Завершується формування рольових позицій чоловіка і жінки. Вперше особистість усвідомлює свою самостійність і відповідальність за своє життя, за свої шлюбно-сімейні стосунки. Надбанням цього вікового періоду є здатність особистості самостійно і відповідально робити життєві вибори.

Головне завдання особистісного розвитку в період юності – пошук свого місця і закріплення в світі дорослих – переживається молодими людьми досить гостро, часто носить характер кризи. Проте втеча від кризи в цьому періоді тільки затримує розвиток людини. Молоді люди, які гідно приймають цю кризу в переломний момент свого життя, зазвичай стають сильнішими і здатними управляти своєю долею. Кризовим моментом цього періоду, на думку К. Юнга, є зіткнення людини з вимогами реального життя, які не

завжди відповідають його власним уявленням. Молода людина починає поступово усвідомлювати, що світ - це не тільки щастя і задоволення [цит. за 198, с.356-357]. За Е.Еріксоном, період юнацтва є періодом розв'язання кризи ідентичності: ідентичність проти змішання ролей. На його думку, юнацька закоханість та любов є способом досягти чіткої визначеності власної психологічної та сексуальної ідентичності. Також шляхом інтеріоризації ідеалів відбувається усвідомлення соціальної та майбутньої професійної ідентичності [196, 197]. Іншими словами, для цього вікового проміжку є притаманними кризи ідентичності, експектацій та самовизначення.

Співставимо тепер отримані дані з етапами та змістом професійного розвитку цього вікового періоду. З цією метою розглянемо особливості етапів професіоналізації, запропоновані різними авторами (див. п.1.1).

У віковому періоді 14-25 років стадію професійного розвитку Дж.Сьюпер визначає як «дослідження» - апробація своїх сил [106]. За Г.Хейвігхерстом, у період від 15 до 25 років відбувається набуття конкретної професійної ідентичності: людина обирає професію і починає себе до неї готувати. Вона набуває певного трудового досвіду, який допомагає зробити вибір і почати кар'єру. Згідно Т.В.Кудрявцева, період юнацького віку пов'язаний з такими стадіями: виникнення і формування професійних намірів; професійне навчання і підготовка до професійної діяльності [80].

Е.А.Клімов пропонує угруповання таких фаз: оптація (12-17 років) - період вибору професії і навчального закладу; професійна підготовка - стадія адепта (15-23 роки) – оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками; адаптація (16-18 років) - входження в професію і звикання до неї; фаза інтерналу (18-23 років) — набуття професійного досвіду [69, 70].

За К.Чарнецькі, вік від 16 до 25-го року життя – це період навчання професії, під час якого відбуваються такі особистісні зрушення: навчально-професійне пристосування (адаптація); навчально-професійна ідентифікація; навчально-професійна стабілізація; сприймання змісту професійного

навчання; структуризація змісту професійного навчання; набуття навчально-професійної кваліфікації та компетентності; формування планів подальшого соціально-професійного розвитку. За його уявленнями, період професійної орієнтації (учні середнього і старшого віку) характеризується формуванням і розвитком здатності особистості до проєкції професії на себе (оволодіння психограмою професії), розвитком і корекцією ставлень до різних видів професійної діяльності, формуванням мотивації вибору професії, психологічної готовності до професійного самовизначення. Період професійного навчання є періодом початкової особистісної професійної ідентифікації, навчально-професійної адаптації, засвоєння професійних знань, формування основних виробничих вмінь і навичок і планування свого соціально-професійного і кваліфікаційного розвитку [183, с.35].

Для цього періоду характерним є переживання криз професійного становлення, що супроводжують перехід від однієї стадії до іншої і логічно обумовлені процесом професіоналізації особистості (Е.Ф.Зєєр): криза навчально-професійної орієнтації (14-17); криза вибору професії (16-18); криза професійних експектацій (18-20) [53].

Розглянемо їх з позицій провідних детермінант та способів подолання.

1) Криза навчально-професійної орієнтації. Чинники, що детермінують кризу: формування професійних намірів, їх реалізація; становлення "Я-концепції", її корекція; випадкові доленосні моменти життя. Способи подолання: вибір професійного навчального закладу або способу професійної підготовки.

2) Вибору професії. Детермінанти: незадоволеність професійною освітою, зміна соціально-економічних умов життя; перебудова провідної діяльності. Способи подолання: зміна мотивів навчально-професійної діяльності, корекція вибору професії.

3) Професійних експектацій. Детермінанти: труднощі професійної адаптації; неспівпадання професійних очікувань і реальної дійсності.

Способи подолання: активізація професійних зусиль, коригування мотивів праці, звільнення, зміна спеціальності [59, с.60].

Табл.1.1

Структурно-інтегративний підхід до професійного розвитку особистості на етапі первинної професіоналізації

Онтогенетичний компонент	Особистісний компонент	Професійний компонент
Завершення розвитку вищих психічних функцій, розширення діапазона індивідуально-типічних особливостей пізнавальної, емоційної, вольової сфери	<p><i>Новоутворення:</i> критичне і свідоме ставлення до себе, поява стійких інтересів, розвиток потреби в спілкуванні та засобів його здійснення, якісно новий, рівень самосвідомості, готовність до трудової діяльності, почуття відповідальності за своє життя</p> <p><i>Завдання розвитку:</i> встановлення дружніх та інтимних взаємин з іншими, програвання статевих ролей, формування сімейних настанов, досягнення незалежності, професійний вибір, інтеграція в суспільство дорослих, формування соціальної зрілості і особистісного самовизначення, наукового та громадянського світогляду, набуття статусу суб'єкта життєтворчості</p> <p><i>Провідна діяльність:</i> професійно-навчальна</p> <p><i>Зона найближчого розвитку:</i> професійна підготовка з обраної спеціальності, професійна проба і «проектування» себе в професії</p>	«дослідження» - апробація сил, виникнення і формування професійних намірів; професійне навчання і підготовка до професійної діяльності, навчально-професійна адаптація, засвоєння професійних знань, набуття професійного досвіду, формування виробничих вмінь і навичок, планування свого соціально-професійного і кваліфікаційного розвитку
<i>Кризи:</i> нерівномірності фізичного та психічного розвитку	<i>Кризи:</i> ідентичності, самовизначення, життєвих експектацій	<i>Кризи:</i> вибору професії, професійного самовизначення, професійних експектацій

В межах структурно-інтегративного підходу до професійного розвитку особистості співставимо результати здійсненого аналізу вікового, особистісного та професійного розвитку.

Як впливає з таблиці 1.1, провідною діяльністю юнацького віку є професійно-навчальна. При цьому професійний компонент є проекцією завдань розвитку, що формуються на підставі психофізіологічних змін та особистісних новоутворень, на соціальну ситуацію розвитку, зміст якої полягає у виборі професії та завершенні соціалізації шляхом набуття статусу суб'єкта професійної діяльності. Розв'язання завдань особистісного і професійного розвитку, що постають перед студентами, супроводжується переживанням нормативних криз, протягом яких відбуваються багатовимірні складні процеси формування дорослої ідентичності і нового відношення до світу, - особистість в цей період активно прагне формування такої єдності і подолання суперечностей і конфліктів. За умови вдалого перебігу вікової кризи ідентичності формується відчуття цілісності, тотожності свого «Я», відчуття себе і наряду власного розвитку. Несприятливе розв'язання кризи супроводжується відчуттям тривоги, страху, ізоляції, різкими коливаннями самооцінки, болісними сумнівами відносно себе, свого місця в групі, в суспільстві, неясністю життєвих перспектив.

З таких позицій дослідження і розробка системи психологічного супроводу навчання студента стає особливо актуальною науковою проблемою.

На нашу думку, одержані результати засвідчують правомірність обраного нами підходу та створюють підґрунтя для подальшого експериментального дослідження.

1.3. Професійний розвиток особистості у практиці діяльності психологічної служби

Як відзначають дослідники (І.В.Дубровина [42], Е.І.Рогов [146], Ю.В.Суховершина [165], Т.В.Демидова [38] та ін.), продуктивний

психологічний супровід професійної освіти можливий за умови створення психологічної служби в професійному учбовому закладі, здійсненні постійного моніторингу професійного розвитку. Він повинен стати обов'язковою складовою особистісно-орієнтованого соціально-професійного виховання.

Зважаючи на це, розглянемо організаційні засади роботи психологічної служби навчального закладу.

За даними літературних джерел, передумовами виникнення вітчизняної психологічної служби були перші спроби практичного використання психології у навчанні та вихованні дітей, відомі як педологія. Початок розвитку шкільної психологічної служби нерозривно пов'язаний з іменами таких вчених, як А.Г.Асмолов [7], Ю.К.Бабанський [100], А.А.Бодальов [76], Л.С.Виготський [30], І.В.Дубровіна [42], В.В.Давидов [76], В.С.Мухіна [92], А.М.Прихожан [100], Н.Ф.Тализіна [160], Д.Б.Ельконін [186] та ін.

Поява психологічної служби в Україні пов'язана із прийняттям Закону України про освіту (№ 1060-ХІІ від 23 травня 1991 року) [52], згідно якого у закладах освіти були введені посади практичних психологів. У січні 1991 року на базі Науково-дослідного інституту психології було створено науково-методичний центр психологічної служби освіти України (В.Г.Панок). Надалі її діяльність регламентувалася документами МОН України, що складають нормативне забезпечення діяльності психологічної служби [52, 121, 176]. У липні 1998 р. Міністерство освіти України спільно з Академією педагогічних наук України створили Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи як наукову установу Академії педагогічних наук України і як головну організацію психологічної служби системи освіти України (Л.Є. Бегеза, Л.І. Гриценко, Н.П. Демидюк, Л.І.Зуб, Т.Д. Ілляшенко [12] та ін.).

Національна соціально-психологічна служба є основою загальнодержавної системи охорони психічного здоров'я населення України. Вона виконує дорадчі та експертні функції усіх державних і територіальних

установах. Діяльність соціально-психологічної служби є одним із вирішальних чинників гуманізації відносин у суспільстві, оскільки ґрунтується виключно на індивідуальному підході до особистості людини.

Сьогодні шкільна психологічна служба є одним з пріоритетних напрямків використання психологічних знань у практиці навчально-виховного процесу. Її метою є вирішення проблем психологічного забезпечення навчально-виховного та управлінського процесів освіти.

Психологічна служба освіти – інтегральне явище, що представляє собою єдність чотирьох складових – наукової, прикладної, практичної та організаційної. Кожна складова має свої задачі, вирішення яких вимагає від виконавців спеціальної підготовки. Сучасна психологічна служба являє собою цілісну систему декількох аспектів: спеціальний напрям психологічної науки, що інтегрує загальні досягнення педагогічної психології, психології розвитку і акмеології, соціальної психології, організаційної психології тощо; психологічне і психолого-педагогічне забезпечення досягнення основних цілей навчального закладу, що полягають в розвитку особистості і підготовці фахівців; безпосередня діяльність психологів і соціальних педагогів. Таким чином, існує єдність трьох провідних аспектів діяльності служби. Науковий аспект діяльності психологічної служби припускає проведення дослідницько-аналітичної роботи з виявлення проблем вищої освіти, методологічне і теоретичне обґрунтування, розробку психодіагностичних, психокорегувальних і розвивальних програм, способів, засобів і методів застосування психологічних знань в конкретних умовах сучасної освіти. Прикладний аспект припускає психологічне забезпечення всього процесу навчання і виховання, включаючи аналіз і розробку психологічних підстав учбових програм, дидактичних і методичних матеріалів. Практичний аспект – безпосередня робота психолога у вузі. Практико-зорієнтована діяльність психологічної служби спрямована на забезпечення цілісної адаптації студентів до змісту і організації освітнього процесу в цілому і конкретним життєвим завданням студентів, що виникають в ході їх особистісно-

професійного розвитку, а також на вирішення конкретних проблем освітнього середовища.

Виділяють дві лінії діяльності психологічної служби освіти - актуальну і перспективну, що нерозривно пов'язані між собою. Актуальна - зорієнтована на вирішення «поточних» проблем, пов'язаних з тими або іншими моментами на кожному етапі навчання, з труднощами в навчанні і розвитку, відхиленнями в поведінці і спілкуванні. Перспективна - націлена на розвиток, становлення особистості й індивідуальності кожного студента, на формування його психологічної готовності до самовизначення, саморозвитку, життєтворчості. Ця лінія також пов'язана із збереженням і підтримкою психологічного здоров'я студентів.

Психологічна служба освіти діє у системі освіти для підвищення ефективності навчально-виховного процесу, своєчасного виявлення труднощів, проблем та умов індивідуального розвитку особистості, корекції міжособистісних відносин усіх учасників педагогічного процесу, профілактики відхилень в індивідуальному розвитку та поведінці. Вона є системою, що спрямована передусім на індивідуальну роботу з людиною з метою максимального виявлення її творчих здібностей та умов їхнього розвитку, формування здорового способу життя, подолання кризових життєвих ситуацій тощо.

Психологічна служба у системі освіти передбачає два типи організації: психологічна служба навчально-виховного закладу і центр практичної психології відповідного рівня.

Психологічна служба навчально-виховного закладу діє в закладах і установах освіти та підпорядковується адміністративно - керівникові закладу, методично – керівникові психологічної служби відповідного рівня. Очолює психологічну службу навчально-виховного закладу, як правило психолог.

Регіональні центри практичної психології (районні, міські, обласні) є головними методичними та адміністративними закладами психологічної служби на даному рівні.

Згідно проекту «Концепції розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року», сучасні тенденції розвитку освіти формують загальне спрямування діяльності психологічної служби, яка повинна сприяти вирішенню освітніх і виховних задач, професійної гнучкості молоді, формуванню готовності до особистісного, професійного, політичного вибору, формуванню соціальної компетентності як передумови ефективної соціалізації молоді [176].

Основною *метою* діяльності психологічної служби є: соціально-психологічне забезпечення процесу реформування освіти на всіх її рівнях; підвищення ефективності навчально-виховної діяльності закладів освіти; професійне сприяння саморозвиткові особистості учня, вихованця, студента і, одночасно, захист психічного здоров'я усіх учасників навчально-виховного процесу шляхом здійснення психологічної експертизи і діагностики, соціально-психологічної корекції, профілактики, соціальної реабілітації, психологічної просвіти всіх учасників навчально-виховного процесу. Основними *задачами* діяльності служби на період до 2012 року є:

1. Забезпечення якісного психологічного супроводу процесу навчання школярів і студентів. Зокрема, здійснення діагностики готовності дітей до навчання у школі та проведення психолого-педагогічної корекції тих дітей, які виявились не готовими або відстають у навчанні. Виявлення та розвиток здібностей і обдарованостей дитини, і на цій основі побудова методик профільного навчання та особистісно-орієнтованої професійної орієнтації.

2. Науково-методичне і практичне забезпечення корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи. Зокрема, діагностика особистісного розвитку, ціннісних орієнтацій та соціального статусу учнів (студентів), виявлення вад і проблем соціального розвитку дитини; розробка й психологічне забезпечення розвивально-корекційної та реабілітаційної роботи з учнями (студентами).

3. Орієнтація виховної роботи на соціально-психологічну профілактику негативних явищ в учнівському та студентському середовищі, превентивну

освіту, профілактику девіантної і ризикованої поведінки підлітків. Зокрема, профілактика наркоманії, алкоголізму, поширення ВІЛ/СНІДу та хвороб, що передаються статевим шляхом, бродяжництва, безпритульності, насильства, незаконних форм дитячої праці тощо.

4. Здійснення соціально-педагогічної реабілітації учнів і студентів, які зазнали різних форм насильства, були втягнуті у протиправні дії, наркоманію, незаконні види праці; які з тих чи інших причин не відвідують школу, підпали під вплив псевдорелігійних культів, знаходяться у скрутному життєвому становищі тощо.

5. Підвищення ефективності діяльності практичних психологів і соціальних педагогів.

6. Розвиток мережі та організаційно-правове забезпечення діяльності служби.

7. Розширення і вдосконалення нормативно-правової бази діяльності психологічної служби.

Основні напрями діяльності служби:

1. Підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу - учнів (студентів), вчителів (викладачів, вихователів), батьків, педагогічної громадськості.

2. Соціально-психологічна діагностика, моніторинг особистісного розвитку і соціальної ситуації розвитку учнів (студентів), прогнозування змін освітньої ситуації та визначення основних її тенденцій.

3. Проектування і соціально-психологічна корекція розвитку учнів (студентів) у навчально-виховному процесі.

4. Психологічна експертиза педагогічних інновацій, методів і методик, оцінка ефективності впровадження програм і проектів.

5. Підвищення кваліфікації практичних психологів і соціальних педагогів, атестація працівників служби.

6. Соціально-психологічна і педагогічна реабілітація дітей і підлітків, які знаходяться у кризовій життєвій ситуації, соціально-незахищених дітей і дітей з особливими потребами.

7. Консультативно-методична допомога всім учасникам навчально-виховного процесу та керівникам освіти різних рівнів.

Найбільш розвиненою формою психологічного супроводу сьогодні є шкільна психологічна служба. Вона представлена як теоретико-прикладний напрям в психологічній науці у єдності трьох її аспектів: вивчення закономірностей психічного розвитку і формування особистості школяра з метою розробки способів, засобів і методів професійного застосування психологічних знань в умовах сучасної школи (науковий аспект); психологічного забезпечення процесу навчання і виховання, включаючи складання учбових програм, створення підручників, розробку психологічних основ дидактичних і методичних матеріалів, психологічну підготовку вчителів (прикладний аспект); безпосередньої роботи психологів в школі (практичний аспект).

Супровід в контексті шкільної психологічної служби розглядається як свідома спроба допомоги учням у придбанні знань і навичок, розвитку настанов, самосвідомості. Такий супровід зорієнтовано на активізацію сил і потенціалу самої дитини, розвиток здатності будувати свідому діяльність з розв'язання проблеми в потрібному для себе напрямі. У процесі супроводу виділяється три взаємопов'язані компоненти: вивчення особистості учня; створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості; безпосередня психологічна допомога.

Усі професійні дії працівників служби спрямовані на створення сприятливих умов для розвитку особистості учня, визначенні основної проблеми та умов за яких вона виникла, на розробку можливих варіантів вирішення проблеми і розв'язання життєвої ситуації. У системі психологічного забезпечення навчально-виховного процесу використовуються наступні форми роботи:

- психологічна просвіта - формування в учнів та їх батьків, у педагогічних працівників та керівників потреби у психологічних знаннях, бажання використовувати їх в інтересах власного розвитку; створення умов для повноцінного особистісного розвитку та самовизначення учнів на кожному віковому етапі;

- психологічна профілактика – своєчасне попередження відхилень у розвитку особистості, виникнення конфліктів та проблем у між особистісних стосунках, на запобігання створенню конфліктних ситуацій у навчально-виховному процесі;

- психолого-педагогічний консилиум - організаційна форма, в межах якої здійснюється розробка та планування єдиної психолого-педагогічної стратегії супроводу кожної дитини в процесі її навчання, а також визначених учнівських груп та паралелей. Консилиум дозволяє поєднати інформацію про окремі складові шкільного статусу дитини, якою володіють педагоги, класний керівник, шкільний медик та психолог, і на основі цілісного бачення учня з урахуванням його актуального стану та динаміки попереднього розвитку розробити та реалізувати загальну стратегію його подальшого навчання та розвитку;

- психологічне консультування – вирішення різноманітних психологічних проблем, які пов'язані з труднощами у міжособистісних відносинах. У межах діяльності психолога закладу освіти консультативна робота допомагає вирішити наступні задачі: консультування адміністрації школи, вихователів, вчителів, батьків з проблем навчання та виховання дітей; індивідуальне консультування учнів з питань навчання, розвитку, проблем життєвого самовизначення, взаємовідношень з дорослими та однолітками, самовиховання та ін.;

- діагностична робота - виявлення особливостей психічного розвитку дитини, сформованості визначених психічних новоутворень, відповідності розвитку умінь, знань, навичок, особистісних та між особистісних особливостей віковим критеріям, вимогам суспільства та ін.;

- психокорекційна робота у шкільній практиці орієнтована на школярів з різним рівнем психологічних проблем та спрямована на їх вирішення. Може здійснюватись у формі групової й індивідуальної діяльності. Зміст та вибір методів психокорекційної роботи обумовлені специфікою об'єктів, їх станом, а також предметом корекції, який формулюється учнями, педагогами або батьками. За змістом розрізняють загальну особистісну корекцію, корекцію окремих сфер та якостей особистості, діяльності і відношень;

- розвиваюча робота - зорієнтована, насамперед, на пізнавальну, емоційно-особистісну, соціальну сферу психічного життя та самосвідомості учнів. Психологічний розвиток може здійснюватись через різноманітні традиційні та звичні школярам форми шкільної роботи, які плануються педагогами та психологом з урахуванням розвиваючого ефекту;

- психологічний супровід процесу навчання школярів і студентів: здійснення діагностики готовності до навчання у школі та проведення психолого-педагогічної корекції тих дітей, які виявились не готовими або відстають у навчанні; виявлення та розвиток здібностей і обдарованостей дитини; побудова методик профільного навчання та особистісно-орієнтованої професійної орієнтації.

Принцип комплексної побудови діяльності психологічної служби означає безперервний зв'язок, взаємозв'язок цих напрямів діяльності і вимагає орієнтації діяльності психологів на різні організаційні рівні:

- основного колективу, тобто всій організації в цілому;
- адміністративно-управлінський рівень;
- рівень підрозділів;
- рівень первинного колективу (наприклад, учбової групи);
- індивідуальний рівень, тобто окремої особи.

Системність роботи психолога забезпечується, з одного боку, розглядом особистості клієнта як складної системи, що має різну спрямованість свого прояву, починаючи від власної внутрішньої активності індивіда, до включення в різні групи, а з іншого - виявленням всіх його індивідуальних

характеристик. Інший аспект системного підходу побудови діяльності психологічної служби полягає в охопленні всіх сфери життєдіяльності особистості в процесі навчання.

Висновки до I розділу

Під професійним розвитком особистості дослідники розуміють процес соціалізації, що відбувається в онтогенезі людини, спрямований на привласнення нею різноманітних аспектів світу праці – професійних ролей, професійної мотивації, професійних знань, умінь та навичок. У вітчизняних концепціях становлення людини-професіонала професійний розвиток розглядається як процес проходження людиною певних етапів, безпосередньо пов'язаних з віковими етапами розвитку людини, на кожному з яких формуються певні психічні новоутворення, відбувається формування нових якостей професіонала, що забезпечують успішне виконання трудових функцій і готують суб'єкта до переходу на нову стадію розвитку.

В сучасних психологічних підходах професійний розвиток розглядається за такими напрямками: з позицій процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій, що супроводжуються вирішенням протиріч); з позицій діяльності (як сукупність її дій, способів і засобів); з позицій особистісних змін під впливом соціальних і професійних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самоудосконалення і самореалізацію. Дослідники визначають сутність, етапи професійного розвитку, його закономірності: психологічні механізми, джерела та рушійні сили, умови, чинники, особливості та результати. При цьому відзначається використання різної термінології, певна різноспрямованість підходів до визначення сутності, змісту, механізмів та чинників професійного розвитку особистості.

Професійний розвиток особистості на будь-яких етапах професійного становлення розглядається у безпосередньому зв'язку з її особистісним

розвитком. При цьому домінуючим методологічним підґрунтям виступає суб'єктно-діяльнісна парадигма, основним методологічним принципом якої є визнання активної ролі особистості в реалізації своїх відносин з навколишнім світом.

Зважаючи на це, *методологічною* основою нашого дослідження ми обираємо суб'єктно-діяльнісний підхід до професійного розвитку особистості в руслі життєвої проблематики як такий, що найбільш повно та адекватно презентує особливості професіоналізації сучасного етапу розвитку суспільства. *Теоретичною* основою роботи обрано концепцію розвитку життєтворчої активності особистості, запропоновану В.М.Ямницьким. При цьому професійний розвиток розглядається нами як частина життєвого проекту особистості, реалізація якого відбувається на підставі розгортання особистісних, професійних та процесуальних аспектів онтогенетичного розвитку особистості. Окреслені межі дозволили нам висунути ідею структурно-інтегративного підходу до професійного розвитку особистості. Його особливістю є уявлення про одночасний характер розгортання особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку особистості та набуття статусу суб'єкта власної життєтворчої активності. При цьому на етапі первинної професіоналізації професійний компонент є проекцією завдань розвитку, що формуються на підставі психофізіологічних змін та особистісних новоутворень, на соціальну ситуацію розвитку, зміст якої полягає у виборі професії та завершенні соціалізації шляхом набуття статусу суб'єкта професійної діяльності. Розв'язання завдань особистісного і професійного розвитку, які постають перед особистістю, супроводжується переживанням нормативних криз, що обумовлює необхідність психологічного супроводу.

Продуктивний психологічний супровід професійної освіти можливий за умови функціонування психологічної служби у відповідному навчальному закладі. Найбільш розвиненою формою психологічного супроводу сьогодні є шкільна психологічна служба.

Основною *метою* діяльності психологічної служби є: соціально-психологічне забезпечення процесу реформування освіти на всіх її рівнях; підвищення ефективності навчально-виховної діяльності закладів освіти; професійне сприяння саморозвиткові особистості учня, вихованця, студента і, одночасно, захист психічного здоров'я усіх учасників навчально-виховного процесу шляхом здійснення психологічної експертизи і діагностики, соціально-психологічної корекції, профілактики, соціальної реабілітації, психологічної просвіти всіх учасників навчально-виховного процесу. Супровід в контексті шкільної психологічної служби розглядається як свідома спроба допомоги учням у придбанні знань і навичок, розвитку настанов, самосвідомості. У процесі супроводу виділяється три взаємопов'язані компоненти: вивчення особистості учня; створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості; безпосередня психологічна допомога.

Зміст першого розділу відображений у таких публікаціях автора:

1. Бабак К. В. Психологічні засади професійного розвитку студентів / К. В. Бабак // Науково-практичний журнал Південного Наукового Центру АПН України. – Одеса, 2009 . – С. 4–6.

2. Бабак К. В. Суб'єктний вимір професійного розвитку особистості / К. В. Бабак // Освіта регіону політологія, психологія, комунікації. – Український науковий журнал. – К. : Ун-т «Україна», 2010. – С. 102–106.

3. Бабак К. В. Професійний розвиток особистості як психологічна проблема / К. В. Бабак // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2010. – Вип. 43. - С. 14–16.

РОЗДІЛ II.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

2.1. Організаційні засади експериментального дослідження особливостей професійного розвитку студентів педагогічного коледжу

З метою з'ясування особливостей професійного розвитку студентів педагогічного коледжу нами було започатковано експериментальне дослідження, яке проводилось упродовж 2006-2010 років зі студентами 1-4-х курсів Дубенського педагогічного коледжу Рівненського державного гуманітарного університету. Загальна кількість досліджуваних студентів становила 176 осіб. Серед них – 57 студентів першого, 44 – другого, 24 – третього, та 51 – четвертого курсів спеціальностей: дошкільна освіта, початкова освіта, соціальна педагогіка. Гендерний аспект виборки представлено такими показниками: хлопці – 6,25%, дівчата – 93,75%. Окрім студентів у процедурі експертного оцінювання професійно-важливих якостей педагога приймало участь 20 викладачів РДГУ.

З метою дотримання принципу репрезентативності виборки, серед загального числа студентів коледжу було відібрано групи респондентів, які представляли пропоновані коледжем спеціальності з врахуванням вікових та організаційних особливостей процесу навчання (освіта на базі 9 або 11 класів).

Загальна процедура емпіричного дослідження складалася з чотирьох етапів. На першому етапі здійснювалася розробка концептуальних засад експерименту, стратегії, добір методик до складу діагностичного комплексу. Другий етап був присвячений визначенню вихідного рівня комплексу особистісних та професійних характеристик студентів. На підставі аналізу цих результатів був уточнений зміст та процедура психологічного супроводу,

побудовано концептуальну модель та розроблено програму третього етапу - формувальної частини експерименту. Останній етап роботи був присвячений перевірці ефективності впровадження програми психологічного супроводу.

Мета емпіричної частини дослідження охоплювала два взаємопов'язані напрями:

- виявлення взаємозв'язку і динаміки особистісного і професійного розвитку студентів 1-4-х курсів;
- розробка та експериментальна перевірка ефективності програми психологічного супроводу.

Був розроблений діагностичний комплекс методик, який охоплював два взаємопов'язаних між собою компоненти - *особистісний та професійний*:

1) діагностування індивідуально-особистісних характеристик, які, згідно припущення, є системоутворювальними з позицій подальшого формування професійно важливих якостей педагога; 2) оцінювання уявлень респондентів про різноманітні особливості майбутньої професії та професійної діяльності. Нагадаємо, що за результатами проведеного аналізу, онтогенетичний компонент відіграє вирішальну роль на етапі оптації, який вже пройдений респондентами нашої вибірки. Зважаючи на це, діагностичний комплекс був спрямований насамперед на висвітлення особливостей особистісного та професійного характеру. Основні завдання діагностичного комплексу полягали у вивченні: 1) індивідуально-особистісних характеристик студентів, визначенні їх динаміки протягом 1-4-х курсів навчання; 2) уявлень першокурсників про завдання і труднощі майбутньої професії і ПВЯ майбутнього педагога; визначенні динаміки цих уявлень в процесі навчання на 1-4-х курсах педколеджу.

Критеріями вибору конкретних методик виступили положення, розроблені нами у концептуальній частині дослідження, а саме: про стадіальні особливості перебігу процесу професійного розвитку студентів на етапі первинної професіоналізації; про визначальну роль розвитку особистісних якостей студента як основи подальшого професійного

становлення; про можливість визначення серед континууму особистісних якостей саме тих, що є системоутворювальними з позицій суб'єктності професійного розвитку та життєтворчості; про комплекс інтегральних ПВЯ майбутнього спеціаліста-педагога.

З метою змістовного наповнення діагностичного комплексу нами був проведений пошуковий експеримент щодо визначення методичного інструментарію, релевантного змісту процесу первинної професіоналізації в умовах педагогічного коледжу. Розглянемо його особливості докладніше.

Зважаючи на досягнення мети діяльності навчального закладу, в ході психологічного супроводу необхідним є врахування комплексу професійно важливих якостей (ПВЯ), які повинні бути сформовані в ході професійної підготовки фахівця. Визначимо ПВЯ майбутнього фахівця-педагога, на формування яких спрямована діяльність педколеджу.

У сучасній педагогічній психології проблема визначення ПВЯ майбутнього фахівця є дослідженою досить докладно та системно, що дозволяє нам скористатися результатами таких досліджень.

Згідно Дж.Холланда [76], Є.А.Клімова [69], педагогічні професії належать до типу „людина-людина”, або, за О.М.Леонт'євим [83], до соціономічних професій. Проведений нами контент-аналіз досліджень дозволив виокремити такі провідні особистісні якості педагога, як: толерантність, об'єктивність, уважність, чуйність, емпатія, доброзичливість, спостережливість, тактовність, повага до інших, комунікативна компетентність, самостійність, самокритичність, громадянська та соціальна відповідальність, соціальна активність, творче відношення до праці. Окрім особистісних якостей ефективність діяльності педагога забезпечується, на думку психологів, спеціальними характеристиками - об'єктивними (наукова підготовка, знання, вміння, навички) та суб'єктивними (особистий талант, здібності) (Н.В.Кузьміна [106], А.К.Маркова [97] та ін.). Ідеалізовані особистісні та професійні якості, що визначають поняття готовності спеціаліста до виконання професійної діяльності, зазвичай представляють у

вигляді професіограми конкретної спеціальності. Провідне місце у професіограмі посідає позиція педагога – система його інтелектуально-вольових та емоційно-оцінних відношень до світу [115]. При цьому під педагогічною майстерністю вчителя розуміють певну сукупність, сплав особистісних та професійних якостей [115, с.105]. Проте, на думку більшості дослідників, можливим є визначення провідних характеристик педагога, що визначають успішність його діяльності. Найважливішими особистісними та професійними якостями педагога визнається *гуманістична спрямованість* (любов до дітей, толерантність, альтруїзм тощо), *прагнення саморозвитку та самовдосконалення* [55], *відповідальність* (соціальна, громадянська тощо), *комунікативність, емпатійність, емоційна стабільність, креативність* (А.К.Маркова, Л.М.Мітіна та ін.).

Як зазначає у своєму дослідженні Д.М.Дубравська, „У практиці професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів панівною й донині зберігається тенденція до узгодження змісту такої підготовки із уявленням про нормативно-рольову характеристику діяльності педагога, відповідно і про перелік його особистісних утворень, які у максимальній мірі узгоджувалися б із наперед заданою ідеалізацією досконалої за своєю виконавсько-технологічною ланкою педагогічної діяльності. Емпіричним референтом такого підходу постають чисельні спроби виокремлення тих утворень, здібностей, якостей, які покладаються в якості професійно-важливих детермінант успішного здійснення педагогічною діяльністю, зокрема таких, як особливості професійно-педагогічного спілкування (Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, Я.Л. Коломінський, Л.Є. Орбан, В.О. Соловієнко, Т.С. Яценко), стилі і стратегії останнього (В.М. Галузьяк, О.В. Киричук, М.Н. Корнев, Л.А. Петровська, Т.Д. Щербан), психологічний такт, культура (В.І.Войтко, О.С. Сазонюк, І.О. Синиця), комунікативна компетентність (М.М. Заброцький, А.С. Макаренко, С.О. Мусатов), пізнавальна самостійність (М.В. Савчин, О.В. Скрипченко), готовність до інноваційної діяльності (Т.О. Гальцева, К.В. Макагон, П.І. Підкасистий, М.М. Поташник,

Ф.М. Юсупов), емпатія (О.В.Алпатова, Т.В. Василюшина, А.Е. Штейнмец), інтуїція (Ю.П. Азаров), а також значний перелік спеціальних здібностей, властивих педагогу певної предметної спеціалізації (О.О. Доманова, В.М. Корсунська, Н.В. Кузнєцова, Т.М. Хрустальова, Л.А. Цветков). Згаданий підхід утілюється із завидною послідовністю у контексті задач оптимізації (удосконалення) навчально-виховного процесу на етапі довузівської (М.Д. Белей, П.П. Горностай, Р.О. Пономарьова, Г.К. Радчук, Н.С. Ярослав), вузівської (А.П. Акімова, О.Ф. Бондаренко, Л.В. Долинська, Л.Н. Захарова, Т.А. Казанцева, В.Г. Панок, Н.В. Пророк, Т.С. Яценко), післявузівської (О.Г. Мороз, Т.С. Полякова, О.Г. Солодухова, Т.Д. Щербан) підготовки педагогічних кадрів” [41, с.9].

На відміну від панівного донедавна тлумачення поняття особистості як суми функціонально унормованих рис, відповідно і особистості педагога як носія відповідних вимогам професії властивостей (професійно важливих якостей), останнього часу активно формується протилежна позиція, що стверджує необхідність осмислення особистості як суб’єкта власної психічної діяльності, відтак і особистості педагога як суб’єкта керування педагогічною діяльністю (Г.О. Балл, В.В. Давидов, Г.В. Залевський, В.В. Знаков, С.Д. Максименко, Л.М. Мітіна, А.Б. Орлов, В.В. Рибалка, В.І. Слободчиков, Ю.М. Швалб).

Утвердження зазначеної позиції відбувається шляхом пошуку категорії, яка найповнішим чином відтворювала б те, що репрезентує її єство (Т.М. Титаренко), сутнісну, глибинну характеристику особистості у формі певної генеральної (системоутворюючої, ключової, констатуючої, істинної, вузлової, базальної) одиниці (здатності) як цілісної якості власне людського способу існування. За всім розмаїттям і строкатістю категорій, що пропонуються, є достатньо підстав погодитися з тим, що адекватною в контексті задач даного дослідження може бути визнана та, що репрезентує здатність особистості до рефлексивного ставлення до себе (С.Д. Максименко), або іншими словами – здатність займати ціннісну позицію

щодо себе як самодостатньої, самоцінної і самодіяльної у своїх виявах особистості. Розкриття сутнісних (суб'єктних) характеристик особистості педагога унеможлиблюється поза включенням у зміст дослідження тих її психологічних складових, що адресуються до сфери буття особистості як самодостатньої істоти. Що стосується особистості майбутнього педагога, базовими утвореннями у даному дослідженні були визнані ті, що виконують роль провідних детермінант його саморозвитку і самопроекування [41, с.9-10].

Що ж це за параметри, які є системоутворюючими по відношенню до інших характеристик успішності професійного становлення фахівця і на розвиток яких насамперед повинна спрямовуватися процедура ПС? У межах суб'єктно-діяльнісного підходу до професіоналізації склалися певні уявлення щодо таких характеристик.

Так, Н.Ф.Воляннюк вважає, що основу професійного розвитку фахівця складають процеси, пов'язані, насамперед, із його професійною самосвідомістю як фундаментальною умовою творчої реалізації суб'єктом власних цілей та цінностей. Цілісні та адекватні уявлення про себе виступають суттєвою передумовою цілеспрямованого планування стратегії професійного розвитку [29, с.28]. Орієнтація на суб'єктно-діяльнісний підхід при виборі показників суб'єктності професіонала дозволяє дослідниці віднести до найбільш важливих такі: професійну самосвідомість, психологічну готовність, базові орієнтації життєдіяльності, рефлексію, здатність до організації часу життя та активність.

Професійна самосвідомість відіграє роль передумови цілеспрямованого планування суб'єктом власної стратегії вектора професійного розвитку. Психологічна готовність фахівця характеризує рівень його самостійного включення до діяльності, а отже становить важливу передумову її ефективності та успіху. Базові життєві орієнтації визначають напрям реалізації потенціалу суб'єктності спеціаліста у процесі професійного становлення й зумовлюють міру його активності в побудові власного життя. Рефлексія

віддзеркалює спроможність аналізувати, оцінювати і усвідомлювати свої можливості, професійно важливі якості, різні аспекти своєї діяльності та розвитку як професіонала. Здатність до організації часу життя полягає у ціннісному баченні суб'єктом життєдіяльності навколишньої дійсності, завзятому, небайдужому відображенні подій, що відбуваються з точки зору міри його самореалізації. Генералізованим критерієм сутнісних проявів суб'єктності фахівця виступає усвідомлена активність, завдяки якій він досягає актуалізації власних сутнісних сил. Джерелом активності суб'єкта виступає його система активно-пошукових ставлень до подій, явищ, людей і до самого себе [29, с.11-12].

Як стверджує Л.В.Власенко в ході дослідження професійної соціалізації випускників ВНЗ, вона уможлиблюється успішним подоланням кризи переходу від навчальної до професійної діяльності. Умова подолання кризи – високий розвиток особистісної та предметної (фахової) рефлексії, прояв якої здійснюється засобами комунікації. Саме розвиток комунікативної компетентності визначає конструктивний або деструктивний вплив рефлексії на перебіг професійної соціалізації. Комунікативна компетентність виступає ланкою, що опосередковує проявлення рефлексії у трудовому процесі. Висока рефлексивність у поєднанні з високою комунікативною компетентністю сприяє успішній професійній соціалізації; висока рефлексивність у поєднанні з низькою комунікативною компетентністю ускладнює цей процес. Відтак успішний перебіг професійної соціалізації вимагає наявності двох необхідних умов (жодна з яких не є достатньою): 1) розвитку особистісної та соціальної рефлексії, 2) комунікативної компетентності [27, с.20].

На думку О.М.Плюща, професійне становлення доречно розглядати як процес перетворення структури ідентичності у відповідності з вимогами професійної діяльності. Основний зміст цього процесу, що розглядається як формування професійного самовизначення, складає розвиток мотиваційної сфери особистості. При цьому визначальний вплив матимуть домінантні рівні

сформованої системи: ціннісні орієнтації, що виявляються у виборі напрямку активності через управління діяльністю, і особливості особистісної самосвідомості, що виявляються у встановленні ідентичності та її структури. Така точка зору підкреслює роль самої людини як суб'єкта свого життя і як такої, що здатна відображати власну суб'єктність [117, с.10].

Згідно уявлень В.О.Швидкого, становлення професійної Я-концепції і прийняття еталону фахової діяльності здійснюється засобами особистісної (саморозуміння, самокерівництво та саморух; екзистенційно-буттєві чинники, внутрішня мотивація поведінки та вчинків), предметної (використання досвіду дій як затвердження активної життєвої позиції на підставі екзистенційного та екологічно доцільного ставлення до середовища – оцінка успішності дій та вчинків) та соціальної рефлексії (формування та розвиток інтегрованого Я-образу професіонала, подолання соціальних стереотипів – цінність фаху) [189, с.14].

Д.М.Дубравською показано, що у складі психологічних утворень, які виникають у процесі професійно-педагогічної підготовки, стрижневими є ті, що прямо чи опосередковано виконують функцію регуляції активності суб'єкта, з одного боку, і служать критерієм самоідентифікації – з іншого. Такими, як встановлено авторкою, є: загальна інтернальність, самоприйняття, сенсожиттєві орієнтації, упевненість у собі і мотивація саморозвитку [41, с.17].

Підсумуємо результати нашого пошуку. За даними різних дослідників, успішність процесу професіоналізації забезпечується такими особистісними параметрами: загальна інтернальність, самоприйняття, сенсожиттєві орієнтації, упевненість у собі, мотивація саморозвитку, рефлексія, самосвідомість, ціннісні орієнтації, комунікативна компетентність, активність як генералізований критерій суб'єктності. І лише на цьому підґрунті стає можливим формування професійної самосвідомості, ідентичності, спрямованості, психологічної готовності до здійснення

професійної діяльності, професійної компетентності, успішності та професійної самореалізації.

Співставимо отримані параметри з провідними уявленнями концепції життєтворчої активності особистості. Згідно положень цієї концепції, системний опис психологічного конструкта дозволяє виокремити три провідні виміри життєтворчості особистості, критерієм яких виступає наявність позитивної рефлексії: потенційний; актуальний, що визначає реалізацію цільового аспекту буття; і граничний, що репрезентує реалізацію смислового аспекту буття. Потенційний рівень дозволяє припустити регламентацію процесу розвитку життєтворчості особистості переживаннями відповідного типу кризи. Актуальний вимір - припустити існування відмінностей між типами життєтворчості особистості та розрізняти відповідно життєтворчість: зорієнтовану на адаптацію, на творчість або на розвиток суб'єкта (саморозвиток). Граничний рівень стає можливим на підставі реалізації актуального в повному обсязі й характеризується реалізацією власної унікальності у формі культуротворчості.

Проведений аналіз конструкту життєтворчості дозволив автору визначити континуум провідних психологічних чинників: адаптацію, рефлексію, творчість та пізнання (граничний вимір життєтворчості) [202, с.43-44].

Спроектуємо предмет нашого дослідження на уявлення означеної концепції. Відповідно до них, процес професійного розвитку може розглядатися у таких межах: етапи оптації, професійної підготовки, адаптації, входження у професію – відповідають потенційному виміру життєтворчості; етап майстерності – актуальному; етапи професійного авторитету, наставництва, набуття унікального професіоналізму – граничному виміру.

Отже, на етапі первинної професіоналізації перед студентами коледжу як провідне постає завдання завершення формування особистості, набуття статусу суб'єктності власного життя, життєвого проектування, самовизначення, і на цій підставі - професійного становлення. Вочевидь,

окрім анонсованих вище параметрів особистості в контексті концепції життєтворчості особливої актуальності набувають показники соціально-психологічної адаптації та творчого саморозвитку.

Проведений аналіз дозволяє окреслити провідні особистісні якості, розвитком яких забезпечується процес професійного становлення особистості, перетворення на суб'єкта професіоналізації та життєвої активності. В цілому за даними дослідників ці якості можна представити у вигляді такого континууму: загальна інтернальність, самоприйняття, упевненість у собі, мотивація саморозвитку, рефлексія, самосвідомість, ціннісні орієнтації, активність як генералізований критерій суб'єктності, соціально-психологічна адаптованість та творчий саморозвиток.

Зважаючи на результати пошукового експерименту, до складу особистісного блоку діагностичного комплексу ввійшли такі методики: особистісний опитувальник Кеттела (16 PF), СПА К.Роджерса-Р.Даймонда, Рівень самоактуалізації (Н.Ф.Каліна), „Визначення рівня комунікативності” В.Ф.Ряховського, „Полікомунікативна емпатія І.М.Юсупова”, Рівень онтогенетичної рефлексії.

До професійного блоку ввійшли: модифікація опитувальника Ф.Ліпмана, «Мотиви навчальної діяльності студентів» А.А. Реана та В.А.Якунина в адаптації Н.Ц.Бадмаєвої, адаптація анкети Ю.В.Суховершиної „Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначеність у професійному майбутньому”.

Опишемо обрані методики й показники.

1. Методика діагностування соціально-психологічної адаптації (К.Роджерс і Р.Даймонд) [140]. *Показники:* адаптивність, прийняття себе, інших, емоційний комфорт, інтернальність-екстернальність, домінування-підкорюваність, ескапізм (втеча від проблем).

2. Рівень самоактуалізації (Н.Каліна) [60]. *Показники:* прагнення до самоактуалізації, орієнтування в часі, цінності, погляд на природу людини,

потреба в пізнанні, креативність, автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні.

3. Рівень онтогенетичної рефлексії [178]. *Показники:* (+), (-) рефлексія попереднього досвіду.

4. Визначення рівня комунікативності В.Ф.Ряховського [65, с.290]. *Показники:* рівні комунікативності особистості.

5. Полікомунікативна емпатія І.М.Юсупова [65, с.287]. *Показники:* рівні емпатійності особистості.

6. Особистісний опитувальник Кеттела (16 PF) [140]. *Показники* - 16 біполярних факторів.

7. Опитувальник Ф.Ліпмана [178]. *Показники:* ПВЯ спеціаліста-педагога.

8. «Мотиви навчальної діяльності студентів» А.А. Реана та В.А.Якунина в адаптації Н.Ц.Бадмаєвої [178]. *Показники:* спрямованість мотивації - комунікативна, уникнення, престижу, творчої самореалізації, професійна, навчально-пізнавальна, соціальна.

9. „Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначеність у професійному майбутньому” Ю.В.Суховершиної [165]. *Показники:* задоволеність набутою спеціальністю, визначеність у професійному майбутньому.

Розглянемо критерії психологічної інтерпретації результатів діагностичного комплексу.

Результатом добору комплексу діагностичних методик виступив континуум таких психологічних показників особистості:

1) інтегральні: адаптивність, прийняття себе, інших, емоційний комфорт, інтернальність-екстернальність, домінування-підкорюваність, ескапізм;

2) інтегральний показник самоактуалізації, орієнтування в часі, цінності, погляд на природу людини, потреба в пізнанні, креативність, автономність, спонтанність, саморозуміння, аутосимпатія, контактність, гнучкість у спілкуванні;

3) рівень рефлексії попереднього досвіду;

- 4) рівні комунікативності особистості;
 - 5) рівні емпатійності особистості;
 - 6) 16 особистісних біполярних факторів: замкненість-відкритість; високий-низький інтелект; емоційна стійкість-нестійкість; конформність-домінантність; стриманість-експресивність; низька-висока нормативність; рішучість-нерішучість; висока-низька чутливість; довірливість-підозрілість; практичність-ідеалістичність; прямолінійність-дипломатичність; впевненість-непевненість; консерватизм-радикалізм; залежність-самодостатність; низька-висока оцінка себе; низька-висока его-напруженість; низька-висока тривожність; інтроверсія-екстраверсія; сензитивність-реактивна врівноваженість; конформність-незалежність.
 - 7) ПВЯ спеціаліста-педагога (експертна оцінка);
 - 8) спрямованість мотивації - комунікативна, уникнення, престижу, творчої самореалізації, професійна, навчально-пізнавальна, соціальна;
- Охарактеризуємо їх докладніше.

1) Серед цієї групи інтегральних показників високі числові значення співвідносяться із психічно здоровою особистістю, що є адаптованою в соціумі за внутрішніми й зовнішніми параметрами, активним членом суспільства. Відповідно низькі – свідчать про дезадаптованість, неприйняття себе, інших, емоційний дискомфорт, безвідповідальність, пасивність і прагнення уникнути розв'язання проблем.

2) *Рівень самоактуалізації* особистості представлено інтегральним показником самоактуалізації за сукупністю окремих шкал, що відбивають його особливості. Високі значення показника свідчать про те, що особистість наближається до параметрів самоактуалізованої особистості. Відповідно низькі - засвідчують, що особистість не виявляє прагнення до самоактуалізації.

Окремі шкали методики несуть таке смислове навантаження:

А) *Шкала орієнтування в часі* показує, наскільки людина живе теперішнім, не відкладає життя на “потім” і не намагається сховатись в

минулому. Високі результати є характерними для осіб, які добре розуміють екзистенційну цінність життя “тут і зараз”, здатні насолоджуватися актуальним моментом, не порівнюючи його з минулими радощами й не знецінюючи майбутніми успіхами. Низькі результати є характерними для осіб, що невротично заглиблені в минулі переживання, із завищеними прагненнями до досягнень, недовірливих та невпевнених у собі.

Б) *Шкала цінностей*. Високі бали за цією шкалою свідчать, що людина поділяє цінності самоактуалізації особистості, до числа яких А.Маслоу відносив: істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, досягнення, справедливість, порядок, простота, легкість без зусилля, гра, самодостатність. Перевага цих цінностей указує на прагнення до гармонійного буття та здорових відносин із людьми, далеких від бажання маніпулювати ними у власних інтересах.

В) *Погляд на природу людини* може бути позитивним (високі оцінки) та негативним (низькі). Ця шкала описує віру в людей, у могутність людських можливостей. Високі показники можуть інтерпретуватись як стійке підґрунтя для щирих і гармонійних міжособистісних відносин, природна симпатія й довіра до людей, чесність, неупередженість, доброзичливість.

Г) *Висока потреба в пізнанні* є характерною для самоактуалізованої особистості, яка завжди відкрита для нових вражень. Ця шкала описує здатність до буттєвого пізнання – безкорисливе прагнення нового, зацікавленість об'єктами, прямо не пов'язаних із задоволенням певних потреб. За Маслоу, таке пізнання є більш точним та ефективним, оскільки його процес не спотворюється бажаннями та потягами, при цьому людина не прагне судити, оцінювати та порівнювати, вона просто бачить те, що існує, і цінить це.

Д) *Креативність* - невід'ємний атрибут самоактуалізації, творче відношення до життя.

Е) *Автономність* – на думку більшості гуманістичних психологів, є головним критерієм психічного здоров'я особистості, її цілісності й повноти.

Це поняття є близьким до таких рис, як життєвість і самопідтримка у Ф.Перлза, внутрішня спрямованість у Д.Рисмена, зрілість у К.Роджерса. Особистість, яка самоактуалізується, є автономною, незалежною та вільною, проте це не означає відчуження й самотності. У термінах Е.Фромма автономність – це позитивна “свобода для” на відміну від негативної “свободи від”.

Ж) *Спонтанність* – якість, яка ґрунтується на впевненості в собі та довірі до оточуючого світу, які властиві людям, що самоактуалізуються. Високі значення за шкалою свідчать про те, що самоактуалізація стала образом життя, а не є мрією або прагненням. Здатність до спонтанної поведінки фруструється культурними нормами, природний її вигляд можна побачити хіба що в маленьких дітей. Спонтанність є співвіднесеною таким цінностям, як свобода, природність, гра, легкість без зусилля.

З) *Саморозуміння*. Високі показники за цією шкалою свідчать про чуттєвість, сензитивність людини до власних бажань і потреб. Такі люди описуються як вільні від психологічних захистів, що відокремлюють особистість від власної сутності, вони не схильні підмінити власні смаки та оцінки зовнішніми соціальними стандартами. Показники за шкалою саморозуміння, спонтанності та аутосимпатії переважно є пов'язаними між собою. Низькі бали за цією шкалою властиві людям невпевненим, зорієнтованим на оточуючих.

Г) *Аутосимпатія* – природна основа психічного здоров'я та цільності особистості. Низькими показниками характеризуються люди невротичні, тривожні, невпевнені в собі. Ґрунтується аутосимпатія на добре усвідомлюваній позитивній Я-концепції, що є джерелом стійкої адекватної самооцінки.

К) *Шкала контактності* вимірює товариськість особистості, її здатність до встановлення стійких і доброзичливих відносин з оточуючими. Тут контактність розглядається не як рівень комунікативних здібностей особистості або навичок ефективного спілкування, а як загальна схильність

до взаємокорисних і приємних контактів з іншими людьми, необхідна синергетична настанова особистості.

Л) *Шкала гнучкості* в спілкуванні співвідноситься з наявністю або відсутністю соціальних стереотипів, здатністю до адекватного самовираження в спілкуванні. Високі показники свідчать на користь аутентичної взаємодії з оточуючими, здатності до саморозкриття. Люди з високими оцінками за цією шкалою зорієнтовані на особистісне спілкування, не є схильними до використання нещирості, маніпулювання, не змішують саморозкриття особистості із самопред'явленням. Низькі показники є характерними для людей ригідних, не впевнених у власній привабливості, у власній цікавості для співрозмовника.

З) *Рівень онтогенетичної рефлексії* попереднього досвіду припускає наявність аналізу минулих помилок, успішного та неуспішного досвіду життєдіяльності.

Високі значення показника свідчать на користь того, що особистість постійно здійснює аналіз життєвих подій, просувається вперед, що є запорукою адекватного планування та передбачення власного майбутнього, захищеності від небезпеки здійснення життєвих помилок. Такі люди здебільшого відчують себе творцями власного життя.

Середні значення показника засвідчують, що підсумком минулих помилок є страх перед здійсненням нових. Набута людиною обережність не завжди є гарантією життєвого успіху, критичність розуму іноді стає на заваді здійснення глибоких бажань.

Низькі значення засвідчують повну відсутність рефлексії попереднього досвіду, що спричиняє численні проблеми та непорозуміння з оточенням.

4) *Комунікативність*. Методика передбачає виокремлення таких рівнів комунікативності особистості: некомунікабельність – замкненість – середня комунікабельність – нормальна – висока – надвисока – хвороблива. Особистість з нормальною комунікабельністю, на думку автора, характеризується так: допитлива, охоче слухає співбесідника, достатньо

терпляча у спілкуванні з іншими, відстоює свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань йде на зустріч з новими людьми. В той же час не любить галасливих компаній; екстравагантні виходки, багатослівність викликає роздратування. Відповідно на протилежних від середного значення полюсах шкали знаходяться значення проявів комунікативності від аутистичності до нестриманності, гіперактивності у контактах, схильності втручання у чужі справи, надмірної говорливості.

5) *Емпатія*. Методика передбачає виокремлення таких рівнів *емпатійності* особистості: дуже низький, низький, нормальний, високий, дуже високий. Згідно уявлень автора, переважна більшість людей належить до нормального рівня емпатійності, що характеризується не досить розвиненою чутливістю до інших, проявами самоконтролю у міжособистісних стосунках, орієнтацією на поведінку, а не почуття, відсутністю спонтанності почуттів, що обмежує повноцінне сприйняття людей. Відповідно на протилежних від середного значення полюсах шкали знаходяться значення проявів емпатійності від утруднень у спілкуванні та взаємодії - до індивідуалістичної та егоцентричної спрямованості, відгородження від інших; та від емоційної відкритості, контактності, душевності, емоційності - до хворобливої реакції на інших, почуття провини, ранимості та невротичності.

6) опис психологічних характеристик біполярних факторів [140].

7) *ПВЯ спеціаліста-педагога*. Методика містить уявлення про групи провідних психологічних якостей професіонала за такими шкалами: аттенціональні (увага), спостережливість, мнемічні (пам'ять), моторні (рухові), сенсорні (органи чуття), імажінативні (уява), мислительні, емоційні, вольові, мовні, комунікативні. Методика являє собою адаптацію до професії педагога, розроблену на підставі провідних сучасних уявлень про ПВЯ спеціаліста у педагогічній психології.

8) *Мотиви навчальної діяльності студентів*. Методика містить сім шкал спрямованості мотивації учіння: комунікативна, уникнення, престижу,

творчої самореалізації, професійна, навчально-пізнавальна, соціальна. Зовнішня спрямованість представлена шкалами уникнення, престижу, інші п'ять шкал диференційовано характеризують рівень внутрішньої мотивації респондентів.

9) *Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначеність у професійному майбутньому.* Анкета містить два показника, які визначають рівень задоволеності спеціальністю та впевненість у професійному майбутньому.

Табл.2.1

Критерії оцінювання рівня сформованості компонентів професійного розвитку

Параметр	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Особистісний компонент			
Соціально-психологічна адаптація	67-100 балів	33-67 балів	0-33 балів
Самоактуалізація	67-100%	33-67%	0-33%
Онтогенетична рефлексія	0-49 балів – позитивна рефлексія	50-99 балів – негативна рефлексія	100-150 балів – відсутність рефлексії
Комунікативність	3-13 балів	14-24 балів	24-31 балів
Емпатія	63-90 балів	37-62 балів	11-36 балів
Професійний компонент			
Мотиви навчальної діяльності	Соціальні, творчої самореалізації, професійні	Навчально-пізнавальні, комунікативні,	Уникнення, престижу
Уявлення про ПВЯ педагога	Адекватність уявлень	Часткова адекватність	Неадекватність уявлень
Задоволеність спеціальністю	4-5 балів	3-4 бали	2-3 бали
Визначеність у професійному майбутньому	2,5-3 бали	2-2,5 бали	1-2 бали

До кожної використаної методики були визначені критерії оцінювання параметрів професійного розвитку студентів відносно рівнів вираженості психологічних показників, представлених у діагностичному комплексі (табл.2.1) та розкрито психологічний зміст відносних рівнів професійного розвитку студентів (табл. 2.2).

Табл. 2.2.

Психологічний зміст відносних рівнів професійного розвитку студентів педагогічного коледжу

Професійний розвиток	Особистісний компонент	Професійний компонент
Низький рівень	Соціально-психологічна дезадаптованість, втеча від проблем, екстернальність, шаблонність мислення та дій, відсутність рефлексії попереднього досвіду, некоммунікабельність або гіперкоммунікабельність, відсутність емпатії	Домінування мотивів уникнення та престижу, неадекватні уявлення про ПВЯ педагога, незадоволеність обраною спеціальністю, невпевненість у професійному майбутньому
Середній рівень	Ситуативна соціально-психологічна адаптованість, прагнення до самоактуалізації за окремими параметрами, негативна рефлексія власного досвіду, середня комунікативність та здатність до емпатії	Домінування навчально-пізнавальних та комунікативних мотивів, частково адекватні уявлення про ПВЯ педагога, сумніви щодо обраної спеціальності та впевненості у професійному майбутньому
Високий рівень	Соціально-психологічна адаптованість, емоційний комфорт, прийняття себе та інших, інтернальність, саморозуміння, прагнення до самоактуалізації, потреба у пізнанні, креативність, контактність, відповідальність, гуманістичні цінності, саморозуміння, рефлексія попереднього досвіду, гнучкість у спілкуванні, розвинена емпатія	Домінування мотивів соціальної та професійної спрямованості, творчої самореалізації, адекватні уявлення про ПВЯ педагога, задоволеність обраною спеціальністю, впевненість у професійному майбутньому, психологічна готовність до професійної діяльності, професійна ідентичність, професійні переконання

Застосування діагностичного комплексу методик дозволило отримати результати, характеристику яких представлено нижче.

2.2. Характеристика вихідного рівня професійного розвитку студентів педагогічного коледжу

Охарактеризуємо спочатку особливості розподілу виборки. Специфіка нашого дослідження полягала у тому, що згідно затверджених програм, набір студентів відбувається на базі неповної (9 класів, 15-16 років) та повної середньої освіти (11 класів, 16-17 років). Відповідно перші навчаються в коледжі 4 роки, останні – 3 роки. До складу виборки ввійшли студенти 1-2 курсу спеціальності „соціальна педагогіка” на базі 11 класів та 1-4 курсу спеціальності „початкова освіта” та „дошкільна освіта”. Гендерний аспект представлений безперечним домінуванням жіночого складу: дівчата – 93,75% та хлопці 6,25%. Зважаючи на різні висхідні умови респондентів, всю виборку ми розділили за віковим та спеціалізаційним критерієм на дві нерівні частини: студенти 1-2 курсів спеціальності „соціальна педагогіка” на базі 11 класів; і студенти 1-4 курсу спеціальності „початкова освіта” та „дошкільна освіта” на базі 9 класів. Отже, на першому етапі експериментальної роботи ми ставили завдання: 1) з’ясувати, чи існують у групах виборки відмінності за показниками особистісного та професійного блоків діагностичного комплексу, 2) відстежити можливу динаміку цих показників в процесі професійного розвитку протягом навчання у коледжі; 3) експериментально перевірити отримані на етапі аналізу уявлення про індивідуально-особистісні характеристики, які складають підґрунтя професійного розвитку студентів. Задля відшукування відповіді на ці питання розглянемо отримані на констатувальному етапі дослідження результати.

І блок – особистісний

Методика СПА К.Роджерса-Р.Даймонда. За умовами обробки, методика припускає обчислення таких шести інтегральних показників: адаптивність,

прийняття себе, інших, емоційний комфорт, інтернальність-екстернальність, домінування-підкорюваність. Особливості розподілу результатів респондентів за інтегральними показниками зображено на графіку (рис.2.1). Кожен з графіків зображує результати окремої навчальної групи респондентів.

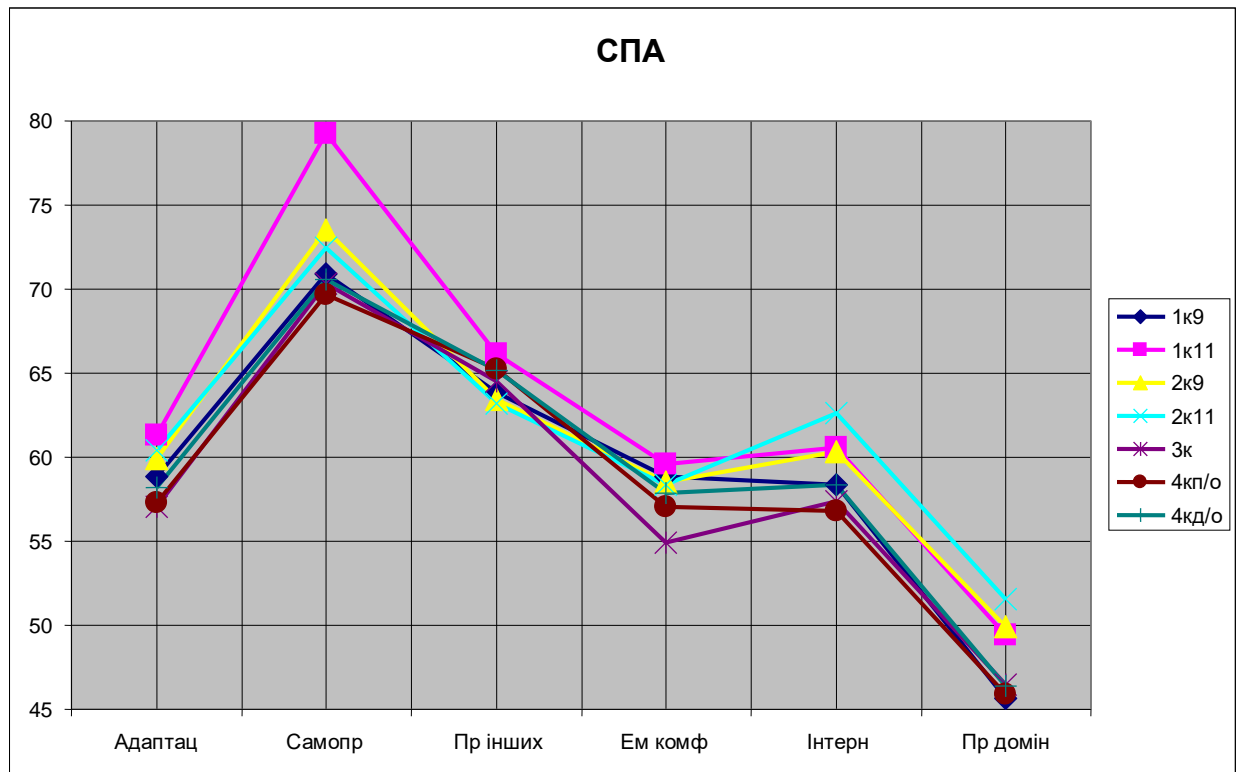


Рис.2.1. Кількісні інтегральні показники груп респондентів за методикою соціально-психологічної адаптації (К.Роджерса-Р.Даймонда)

Як впливає з кількісних характеристик графіку, інтегральні показники адаптації, прийняття інших, прагнення до домінування, емоційного контролю та інтернальності знаходяться в зоні середніх значень, а показники самоприйняття – в зоні високих значень відповідно. При цьому максимальні значення спостерігаються за показником самоприйняття, мінімальні - за показником прагнення домінувати. Щодо розподілу значень за групами респондентів, вірогідних відмінностей між ними не зафіксовано, окрім значення групи 1к(11) та іншими результатами за показником самоприйняття ($t=3,38$; $p \leq 0,01$). Відзначимо також загальну тенденцію до подібності графічного вираження інтегральних показників по виборці в цілому.

Отже, за результатами методики можна стверджувати, що рівень СПА респондентів характеризується середніми значеннями в межах норми на тлі високих значень показників самоприйняття.

Рівень самоактуалізації (Н.Ф.Каліна). Методика припускає обчислення інтегрального показника прагнення до самоактуалізації (С) та сукупності окремих показників: орієнтування в часі (О), цінності (Ц), погляд на природу людини (В), потреба в пізнанні (П), креативність (К), автономність (Ав), спонтанність (Сп), саморозуміння (Са), аутосимпатія (Ау), контактність (Ко), гнучкість у спілкуванні (Г). Особливості розподілу результатів респондентів зображено на графіку (рис.2.2).

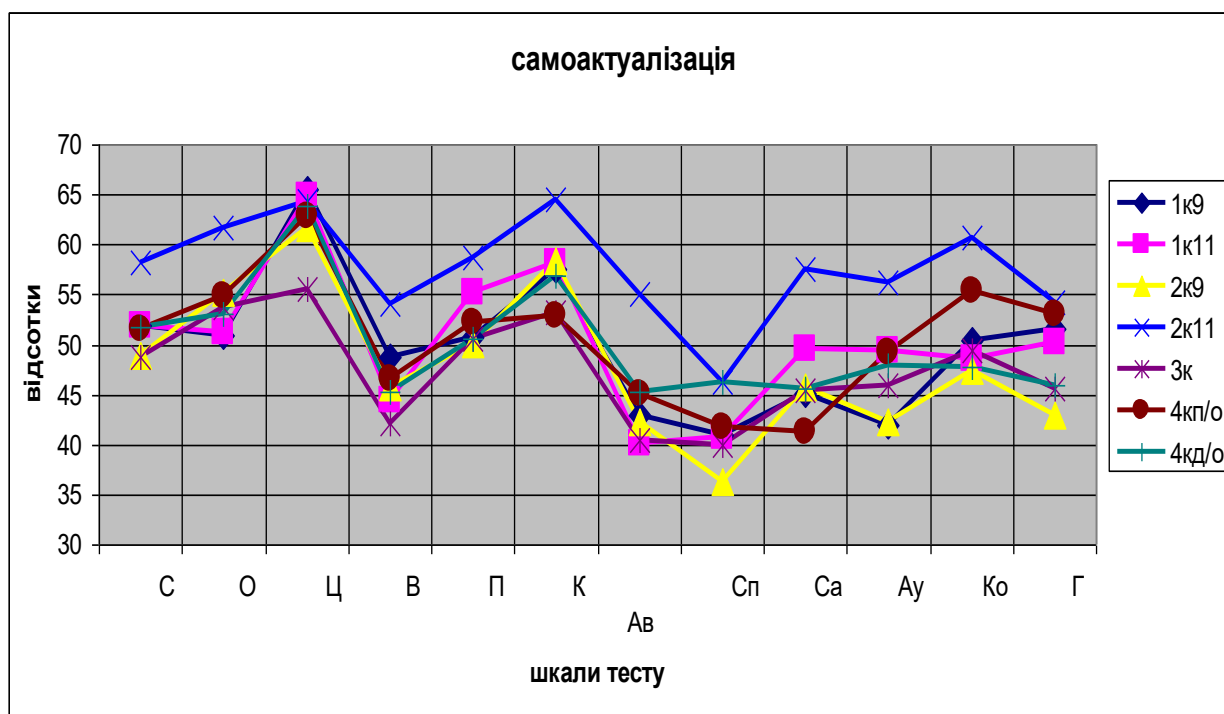


Рис. 2.2. Кількісні показники груп респондентів за методикою самоактуалізації (Н.Ф.Каліної)

Як засвідчує графік, значення інтегрального показника самоактуалізації вцілому по виборці коливаються в межах середніх значень, що вказує на недостатній рівень репрезентації цієї якості по групах. Максимальні значення зареєстровано за показниками цінностей, контактності та креативності, мінімальні – відповідно за показниками автономності та спонтанності, близькими до них є значення показників аутосимпатії та гнучкості у

спілкуванні. При цьому за результатами тесту по виборці вирізняються значення респондентів 2 курсу (11). Відзначимо, що попри графічні відмінності, у числових значеннях респондентів вірогідних відмінностей за показниками груп не виявлено.

Рівень онтогенетичної рефлексії за умовами методики дозволяє відстежити наявність рефлексії попереднього досвіду згідно трьох відносних рівнів – низького (відсутність рефлексії), середнього (недостатньо розвинені навички рефлексії спричиняють страх перед повторенням помилок та обережність) і високий (аналіз життєвих подій, адекватне планування та передбачення власного майбутнього, захищеність від небезпеки здійснення життєвих помилок). Рис.2.3 зображує графічне представлення отриманих результатів.

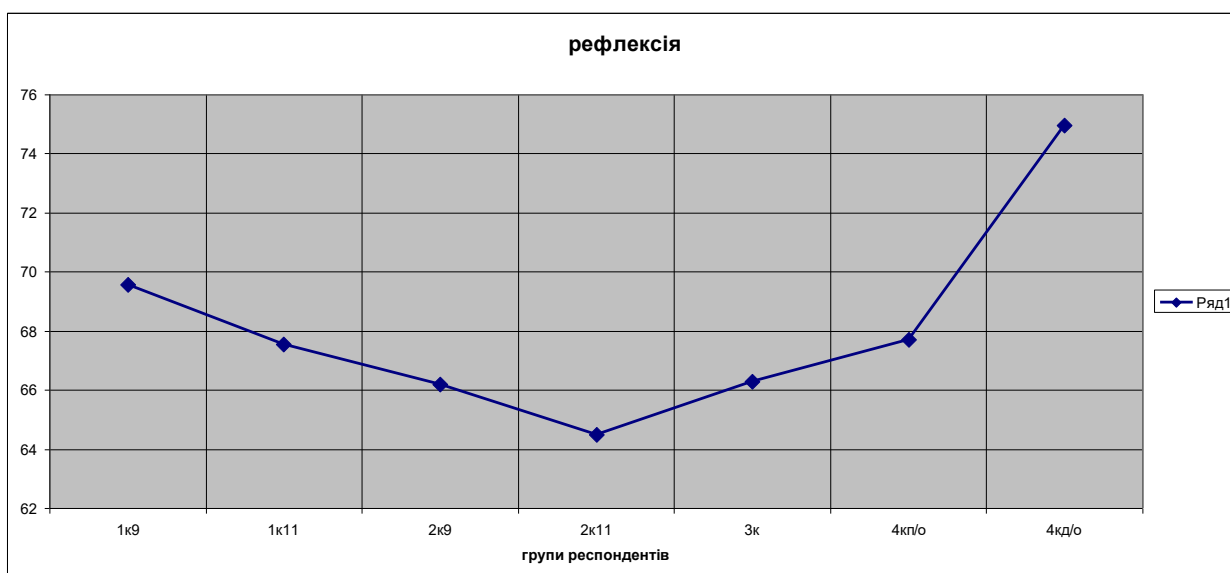


Рис. 2.3. Кількісні показники груп респондентів за методикою онтогенетичної рефлексії

Згідно інтерпретаційної шкали методики, всі результати на графіку знаходяться в інтервалі середніх значень рефлексії (50-99 балів), що вказує цілком на недостатній розвиток цієї якості. При цьому найбільші числові значення рівня вираженості відзначаються в респондентів групи 4 курсу д/о, мінімальні – в групі 2 курсу (11).

Рівень комунікативності В.Ф.Ряховського. Методика передбачає виокремлення таких рівнів комунікативності особистості:

некомунікабельність – замкненість – середня комунікабельність – нормальна – висока – надвисока – хвороблива. За умовами методики, числове значення показника комунікативності може бути співвіднесене з відповідним рівнем її розвитку (рис.2.4).



Рис.2.4. Кількісні показники груп респондентів за методикою комунікативності (В.Ф.Ряховського)

Згідно інтерпретаційних даних методики, отримані результати засвідчують, що більша частина виборки, 73,3% – володіють „досить розвиненою” комунікативністю, з певною нестачею терплячості, послідовності, а 26,7% (групи 1к (11) та 4к д/о) – „нормальною” комунікативністю, що характеризується так: людина допитлива, охоче слухає співбесідника, достатньо терпляча у спілкуванні з іншими, відстоює свою точку зору без запальності. Без неприємних переживань йде на зустріч з новими людьми. В той же час не любить галасливих компаній; екстравагантні виходки, багатослівність викликає роздратування.

Полікомунікативна емпатія І.М.Юсупова. Методика передбачає виокремлення таких рівнів емпатійності особистості: дуже низький, низький, нормальний, високий, дуже високий. Окрім цього, методика припускає визначення за окремими шкалами таких напрямів емпатії: до батьків (I), тварин (II), людей похилого віку (III), дітей (IV), героїв художніх творів (V), знайомих та незнайомих людей (VI) (рис.2.5).

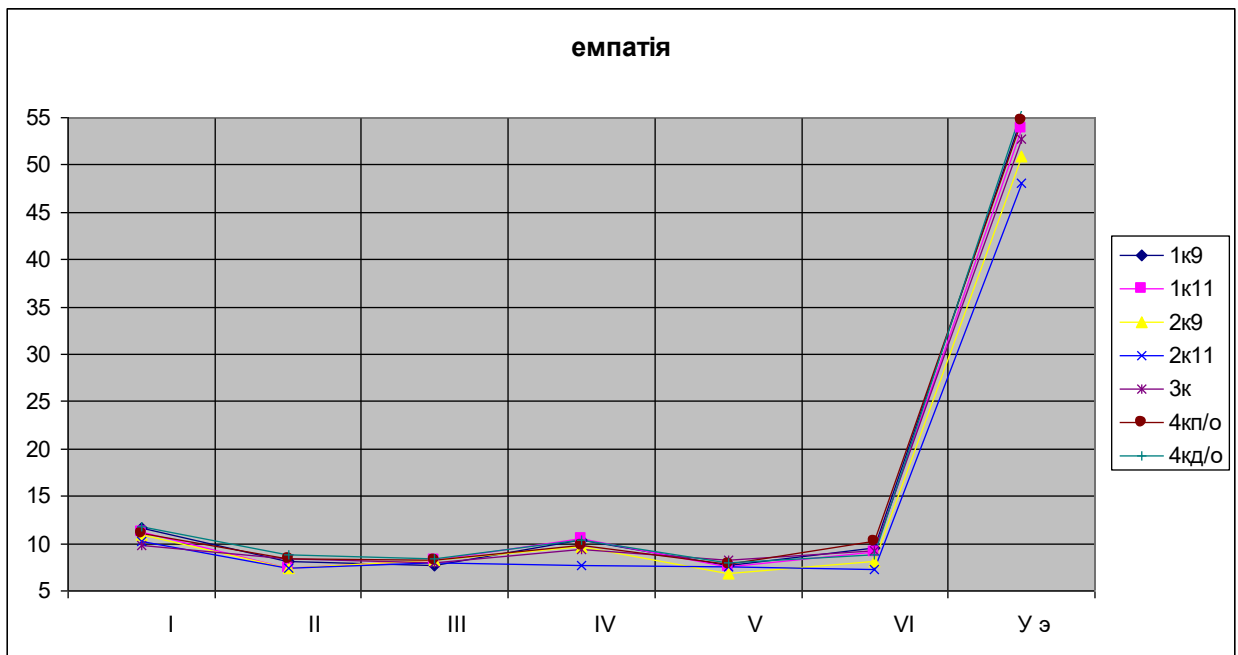


Рис.2.5. Кількісні показники груп респондентів за методикою емпатії (І.М.Юсупова)

Як видно з графічного зображення, загальний показник емпатії (Уэ) (максимальне значення на графіку) коливається в межах 45-55 одиниць, що відповідає за інтерпретаційною шкалою середньому нормальному рівню її розвитку, що притаманний для більшості людей (характеризується не досить розвиненою чутливістю до інших, проявами самоконтролю у міжособистісних стосунках, орієнтацією на поведінку, а не почуття, відсутністю спонтанності почуттів, що обмежує повноцінне сприйняття людей). При цьому за окремими показниками спостерігається достатньо рівномірний розподіл значень всіх груп респондентів, при незначному домінуванні показників емпатії до батьків та дітей. Вірогідних відмінностей між результатами груп респондентів не виявлено.

Підведемо проміжні підсумки. Сукупність аносованих вище діагностичних методик дозволяє визначити характерні особливості виборки респондентів. Зважаючи на отримані експериментальні дані, можемо стверджувати:

- 1) за переважною більшістю показників між групами респондентів 1-4 курсів різних спеціальностей значущих відмінностей не виявлено;

- 2) рівень СПА респондентів характеризується середніми значеннями в межах норми на тлі відносно високих значень показників самоприйняття;
- 3) значення інтегрального показника самоактуалізації в цілому по виборці коливаються в числових межах середніх значень, що вказує на недостатній рівень репрезентації цієї якості. Максимальні значення зареєстровано за показниками цінностей, контактності та креативності, мінімальні – відповідно за показниками автономності та спонтанності, близькими до них є значення показнику гнучкості у спілкуванні;
- 4) зафіксовано низький рівень розвитку онтогенетичної рефлексії (що може спричиняти страх перед повторенням помилок та обережність);
- 5) емпатія респондентів в цілому відноситься до нормального (середнього) рівня її розвитку, притаманного для більшості людей; відзначено незначне домінування показників емпатії до батьків та дітей;
- 6) за показником комунікативності спостерігаються такі відмінності: 73,3% респондентів володіють „досить розвиненою” (дещо завищеною) комунікативністю, з певною нестачею терплячості, послідовності, 26,7% – „нормальною” комунікативністю з більшою терплячістю та стриманістю у контактах.

Особистісний опитувальник Кеттела (16 PF)

Згідно з умовами методики, на особливу увагу заслуговують здебільшого ті фактори, що мають максимальне відхилення від осі середніх значень і знаходяться в інтервалах відповідно 1-3 та 8-10 стевів (зони на графіку позначені пунктирною лінією). Як випливає з графічного зображення 2.6, значущою репрезентацією по виборці володіють значення факторів E, G, і F2, дещо нижчими є значення факторів A, L. Інші значення коливаються в зоні невизначеності. Також спостерігається тенденція до подібності форми графічного зображення всіх груп за відсутності вірогідних відмінностей між результатами окремих факторів.

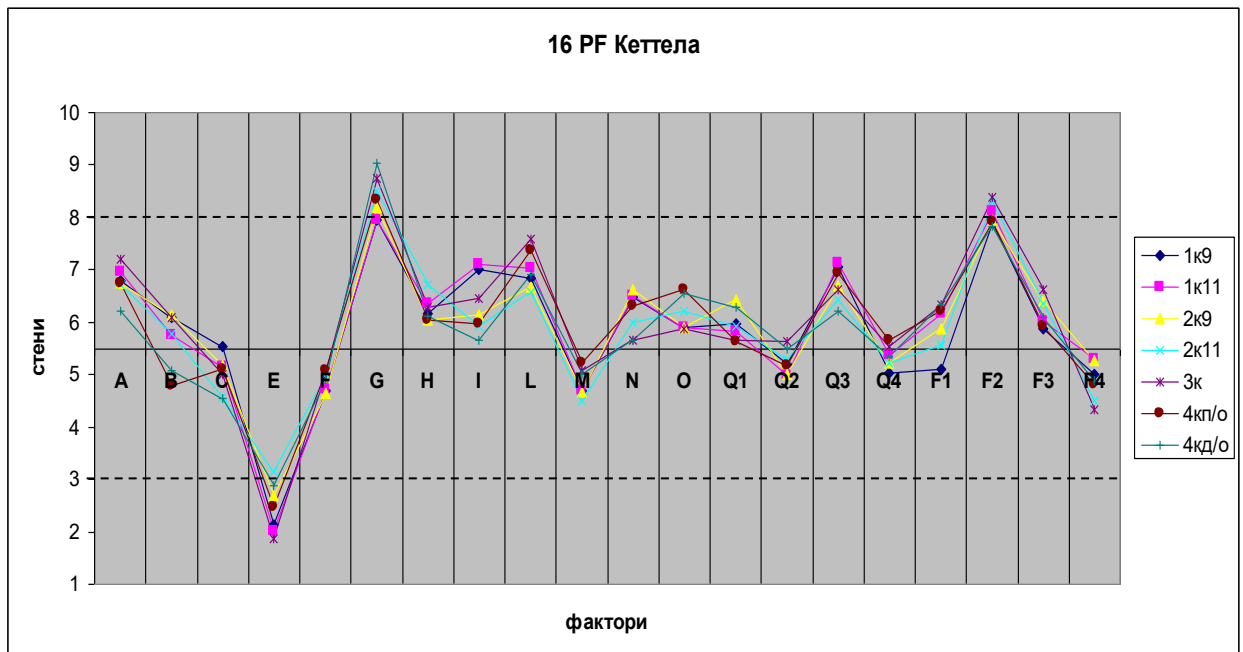


Рис.2.6. Профілі груп респондентів за опитувальником Кеттела

Інтерпретація психологічного змісту факторів наводиться в таблиці 2.3. Опис особистісних характеристик респондентів, наведений в табл.2.4, вказує на наявність таких психологічних тенденцій:

- виборка студентів педагогічного коледжу складається з індивідів, переважну більшість з яких характеризує: екстравертованість, легкість встановлення та підтримки соціальних контактів, відкритість, готовність до співдружності, уважність до людей, довірливість, тощо (фактори F2+, A+),

- при цьому спостерігаються наявність конформності та високих значень супер-его: залежність, сором'язливість, поступливість, підпорядкування іншим, тактовність, скромність тощо (фактор E-), та висока нормативність, сумлінність, наполегливість, врівноваженість, відповідальність, емоційна дисциплінованість, совісність, почуття обов'язку, дотримання моральних стандартів і правил, наполегливість у досягненні мети тощо (фактор G+);

- зафіксовано також високі значення за фактором L+Протенсія, для якого властиві: „захист” і внутрішня напруга, заздрісність, велика зарозумілість, догматичність, підозрілість, фіксованість на невдачах, дратівливість, обережність у своїх вчинках, егоцентричність тощо.

Інтерпретація факторної структури особистості

Назва фактора	Психологічний зміст
A+ <i>Афектотимія</i>	сердечний, добрий, товариський, відкритий, природний, невимушений, добродушний, безтурботний, готовий до співдружності, вважає за краще приєднуватися, уважний до людей, м'якосердий, недбалий, довірливий, легко пристосовується, веселий
E- <i>Конформність</i>	м'який, лагідний, слухняний, послужливий, люб'язний, залежний, сором'язливий, поступливий, бере провину на себе, покірливий, пасивний, покірний, підпорядковується іншим, тактовний, дипломатичний, експресивний, скромний, легко виводиться з рівноваги авторитетним керівництвом і владою
G + <i>Високе супер-его</i>	висока нормативність, сумлінний, наполегливий, мораліст, статечний, врівноважений, відповідальний, наполегливий, стійкий, рішучий, гідний довіри, емоційно дисциплінований, зібраний, совісний, має почуття обов'язку, дотримується моральних стандартів і правил, наполегливість у досягненні мети, точність, ділова спрямованість
L+ <i>Протенсія</i>	підозрілість, ревнивість, „захист” і внутрішня напруга, заздрісність, велика зарозумілість, догматичність, підозрілість, фіксованість на невдачах, вимагає від оточуючих нести відповідальність за помилки, дратівливий, інтереси звернені на самого себе, обережний у своїх вчинках, егоцентричний
F2+ <i>Екстравертованість</i>	добре встановлює і підтримує соціальні контакти

Вочевидь, описані особливості факторного розподілу узгоджуються з результатами попередніх методик: психологічний зміст фактору L+*Протенсія* співвідноситься з невисокими результатами за показниками соціально-психологічної адаптації, рефлексії, самоактуалізації; психологічний зміст факторів E- *Конформність* та G+ *Високе супер-его* відповідають низьким значенням показників прагнення до домінування, автономності та спонтанності, гнучкості у спілкуванні; зміст факторів F2+, A+ співвіднесений високим значенням показників контактності, цінностей, самоприйняття, емпатії.

II блок - професійний

Опитувальник ПВЯ педагога (Ф.Ліпмана)

Методика дозволяє визначити уявлення респондентів про особливості розподілу таких груп професійних якостей педагога: увага (Вн),

спостережливість (Н), пам'ять (П), моторні якості (Мк), сенсорні якості (Ск), увага (Вооб), інтелектуальні (Ик), професійно-педагогічні (Ппк), емоційні (Эк), вольові (Вол к), мовленнєві (Рк), комунікативні (Кк), та якості, притаманні для складних видів діяльності (Хсвд). Зауважимо, що проведення методики характеризувалося такою специфікою: з метою отримання еталонної моделі ПВЯ педагога опитувальник було запропоновано 20 експертам з числа професорсько-викладацького складу Рівненського державного гуманітарного університету. Після отримання результатів експертного опитування, матеріал був запропонований респондентам. Отримані результати дозволяють визначити міру наближення уявлень респондентів до експертних показників, та особливості власних уявлень випробуваних щодо ПВЯ педагога (рис.2.7).

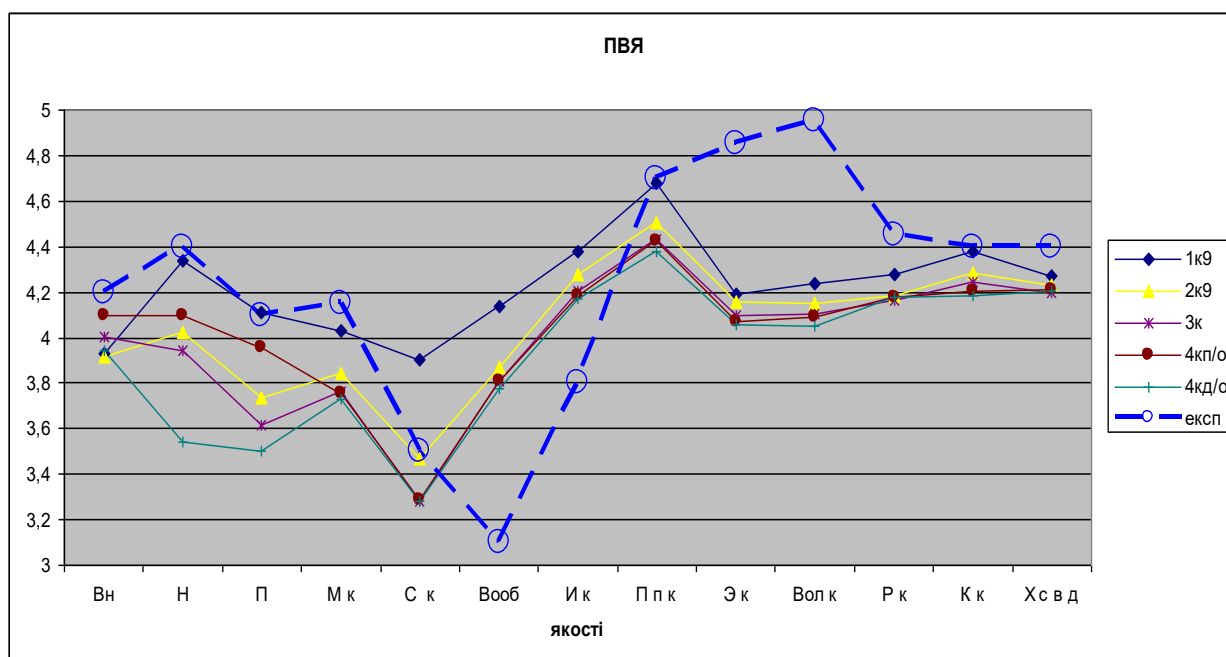


Рис.2.7. Уявлення респондентів спеціальностей „початкова, дошкільна освіта” про професійно-важливі якості педагога

Як випливає з графічних зображень, уявлення про провідні якості педагога серед студентів коледжу розподілилися так: найвищі ранги отримали професійно-педагогічні (1), інтелектуальні (2), комунікативні (3), спостережливість (4) якості. Відповідно найнижчі ранги отримали: сенсорні

якості (13), пам'ять, (12), мнемічні (11) моторні (10) та імагінативні (9). Інші якості знаходяться в зоні середніх значень.

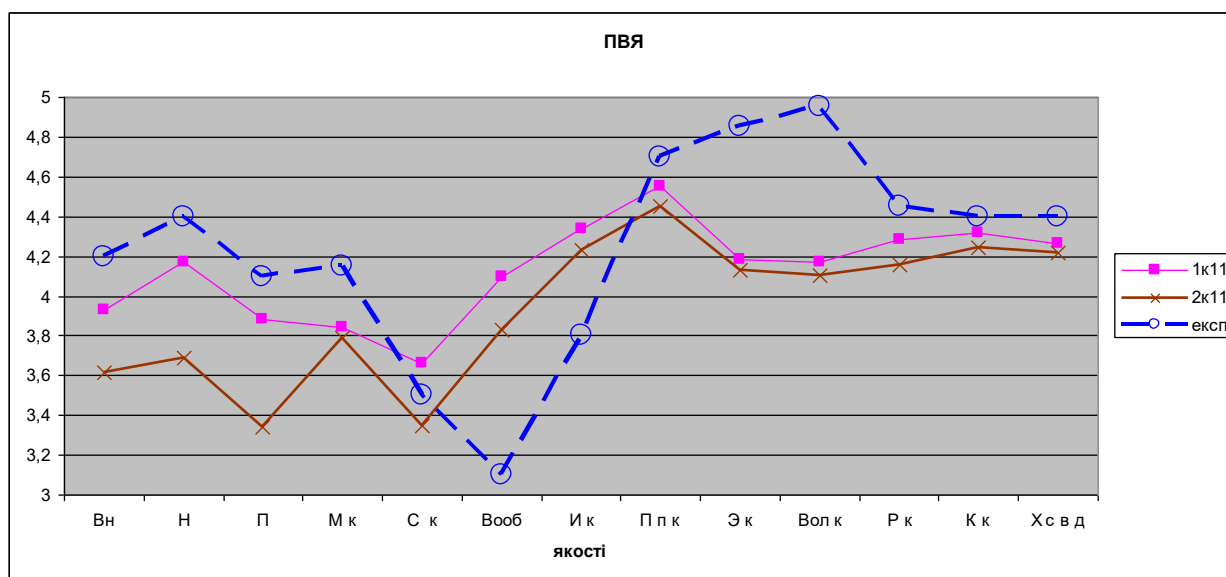


Рис.2.7а. Уявлення респондентів спеціальності „соціальна педагогіка” про професійно-важливі якості педагога

Зафіксовано також міжгрупові відмінності в уявленнях студентів різних спеціальностей: максимальні числові репрезентації продемонстрували студенти молодших курсів, мінімальні - студенти старших. Отже, спостерігається загальна тенденція до переоцінки важливості окремих ПВЯ педагога в процесі професійного навчання у коледжі.

Пунктирною лінією на графіку зображено результати експертного оцінювання. Як бачимо, результати студентів суттєво відрізняються від результатів експертної оцінки за більшістю показників. Співставлення результатів виборки з експертними даними засвідчує, що в цілому студенти недооцінюють важливість таких якостей педагога, як емоційні, вольові, мовленнєві, увага, спостережливість, пам'ять, і переоцінюють вагу інтелектуальних та імагінативних якостей.

«Мотиви навчальної діяльності студентів» А.А. Реана та В.А.Якунина в адаптації Н.Ц.Бадмаєвої. Методика припускає визначення типів мотивів такої спрямованості: комунікативні (шк.1), уникнення (шк.2), престижу (шк.3), професійні (шк.4), творчої самореалізації (шк.5), навчально-

пізнавальні (шк.6) та соціальні (шк.7). Особливості розподілу значень респондентів містяться на графіках (рис.2.8, 2.8а).

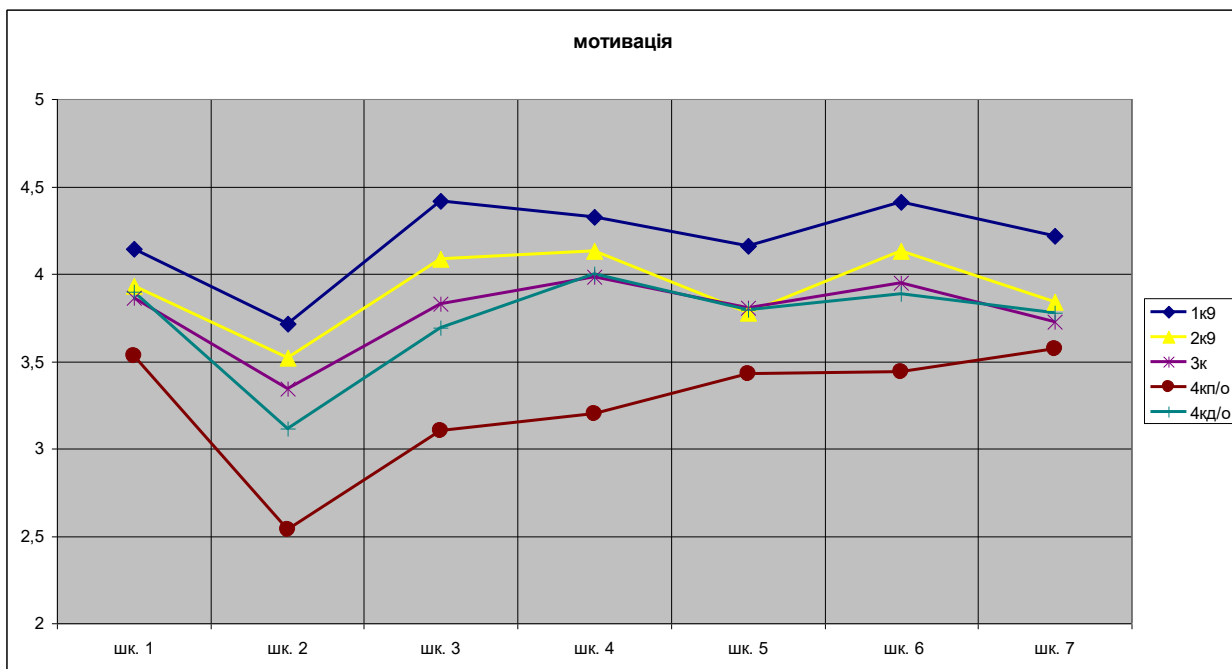


Рис.2.8. Кількісні показники мотивації навчальної діяльності студентів 1-4 курсів (9 кл.)

З представлених числових даних видно, що загальний рівень мотивації респондентів в цілому відповідає третьому квартилю розподілу значень і може бути оцінений як достатній.

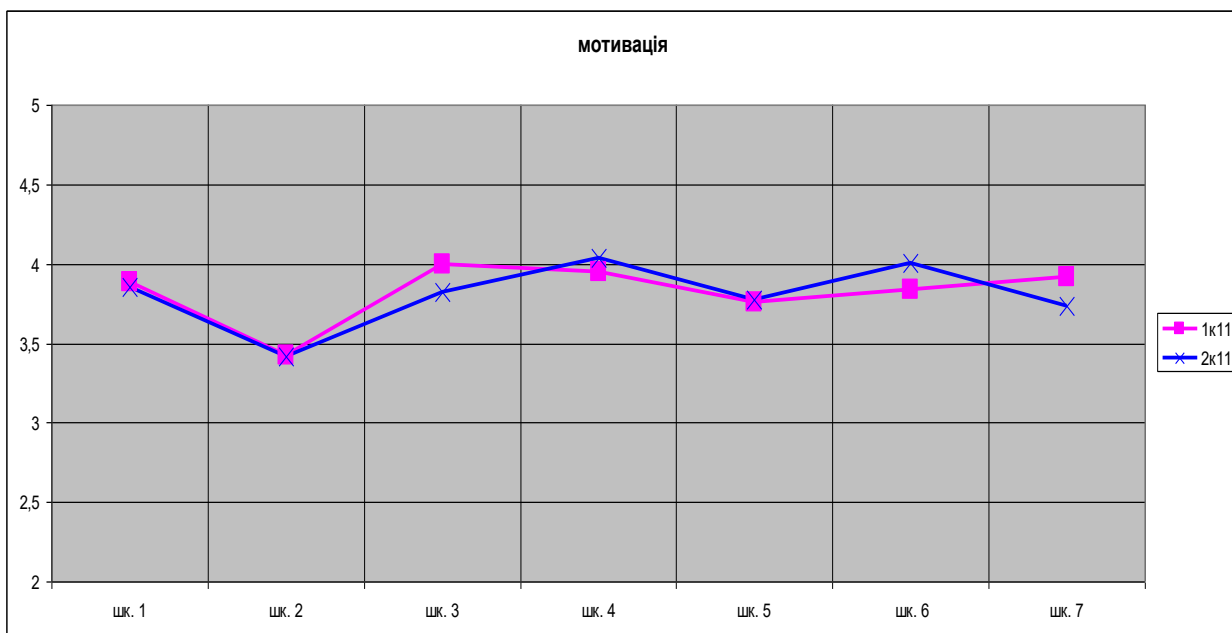


Рис.2.8а. Кількісні показники мотивації навчальної діяльності студентів 1-2 курсів (11 кл.)

Як засвідчує графічне зображення, максимальні числові значення зафіксовано за шкалами *престижу, навчально-пізнавальних та професійних* мотивів. Мінімальні значення відповідають мотивам уникнення. Згідно графічного представлення, вирізняються результати мотивованості студентів групи 1к (9), які є найвищими серед інших, та 4к п/о, що є найнижчими за виборкою; результати інших груп респондентів утворюють тісну групу подібних значень.

Отже, можемо говорити про те, що в студентів спеціальності „початкова освіта” спостерігається тенденція до зменшення рівня вираження числових значень мотивації від першого курсу до четвертого, що статистично підтверджується наявністю достовірних відмінностей за t-критерієм Стьюдента ($t=5,53$; $p \leq 0,01$) між шкальними значеннями виборок 1к (9) та 4к п/о. У студентів спеціальності соціальна педагогіка на базі 11 класів такої тенденції не зафіксовано.

„*Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначеність у професійному майбутньому*” (адаптація анкети Суховершиної Ю.В.). Для студентів випускних курсів було проведене анкетування, результати якого представлено у таблиці.

Таблиця 2.4.

Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначеність у професійному майбутньому (середній бал)

Спеціальність	Початкова освіта	Дошкільна освіта	Соціальна педагогіка
Задоволеність набутою спеціальністю	3,62	3,84	3,89
Визначеність у професійному майбутньому	2,23	2,29	2,18

Як впливає з таблиці, випускники всіх спеціальностей показали результати, що вказують на середній рівень вираженості показників психологічної задоволеності та впевненості у професійному майбутньому. Згідно інтерпретаційної шкали, такі результати належать до зони невизначеності і характеризуються сумнівами, коливаннями щодо правильності здійсненого вибору та подальшого продовження професійного навчання. При цьому достовірних відмінностей між результатами не зафіксовано.

Описані результати засвідчують належність респондентів виборки до середнього рівня сформованості компонентів професійного розвитку.

Отримана сукупність характерних особливостей виборки на рівні індивідуально-особистісних характеристик за результатами діагностичного комплексу дозволяє описати *узагальнений психологічний портрет* особистості типового студента педагогічного коледжу: це досить активна, екстравертована, комунікабельна молода людина, що прагне до довірчо-відвертої соціальної взаємодії з оточуючими, здатна виявляти при цьому емпатію до дітей, батьків, незнайомих людей. Орієнтована на загальнолюдські та гуманістичні цінності, притримується суспільних моральних норм та правил поведінки. Наполеглива, сумлінна, врівноважена, стійка, емоційно дисциплінована, товариська, найкраще реалізує власні потенціали в умовах групи або колективу, конформна. При цьому характеризується недостатнім рівнем розвитку рефлексії, середнім рівнем адаптації, інтернальності та самоактуалізації, що відображається в обережності у вчинках, егоцентрованості, „захистах” та внутрішній напрузі. Внутрішні конфлікти намагається розв’язувати засобами спілкування, ініціюючи для цього активну комунікацію. Має достатній рівень мотивації навчальної діяльності, провідними мотивами професійного розвитку виступають мотиви престижу, навчально-пізнавальні та професійні (орієнтація на безпосередню винагороду, задоволення потреб, особистих інтересів).

Відзначимо також зафіксовані тенденції до зниження рівня мотивації навчальної діяльності студентів від молодших до старших курсів, та перерозподілу з тенденцією до зниження числових значень уявлень про провідні ПВЯ педагога. Ми вважаємо, що у сукупності з практичною відсутністю значимих відмінностей індивідуально-особистісних характеристик респондентів, означені факти характеризують традиційну систему професійного навчання в педагогічному коледжі, яка створює недостатньо сприятливі умови для особистісно-професійного розвитку та ставить питання про необхідність запровадження психологічного супроводу.

З метою з'ясування напрямів змістовного наповнення психологічного супроводу професійного розвитку студентів ми використали процедуру факторного аналізу. У роботі використовувався мультифакторний аналіз, серед відомих варіантів такого аналізу був обраний один із поширених методів – центроїдний із подальшим обертанням (ротацією) отриманих факторів.

Факторний аналіз був проведений за результатами діагностування респондентів за даними констатувального етапу експерименту. Вихідним матеріалом для факторного аналізу виступила матриця інтеркореляцій показників методик діагностичного комплексу.

З кореляційних таблиць були визначені центроїдні фактори, що надалі піддавались обертанню. Розглянемо таблицю 2.5, яка містить отриманий факторний розв'язок. Процедура факторизації дозволила виявити 8 факторів, що мали різну вагу та наповненість, які характеризують особистісно-професійне становлення майбутніх педагогів в умовах педагогічного коледжу.

Факторний розв'язок за результатами діагностичного комплексу

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Вол к	.834							
Кк	.778							
Рк	.742							
Хсвд	.739							
Ек	.713							
Мк	.710							
Ік	.628							
Ппк	.628							
Уява	.607							
П_5	.577							
Н	.558							
Ск	.498							
Адаптац		.800						
Інтерн		.752						
Ем_комф		.727						
F1		-.714						
С_8		.618						
F3		.608						
Q4		-.590				-.489		
Пр_інш		.581						
Самопр		.548						
О_8		-.525						
С			.747			.528		
Ав			.717					
Сп			.689					
Ау			.652					
Ко			.630					
Г			.584					
Са			.565					
Шк3				.789				
Шк1				.786				
Шк6				.735				
Шк2				.686				
Шк7				.667				
Шк4				.613				
Шк5				.612				
F4					-.827			
А					.503			
N					.500			
G					.476			
I					.471			
Q2					-.456			
Ц						.669		
К						.579		
В_1						.507		
О_1						.497		

П_1						.452		
Уе							.961	
Ю6							.665	
Ю4							.625	
Ю5							.536	
Ю2							.497	
F2								.752
F								.648
E								.573
H								.568
L								.458

*Примітка: 1) у таблиці представлена лише значуща факторна вага;
2) нулі опущені.

Як впливає з факторного розв'язку, показники досить рівномірно згрупувалися навколо восьми факторів, утворивши три біполярні, шість однорідних та два фактори зі складною структурою. З метою інтерпретації, розглянемо психологічний зміст кожного з них.

Таблиця 2.6.

Психологічний зміст факторів восьмифакторної моделі

Додатний полюс	Вага	Від'ємний полюс	Вага
Фактор I			
Вольовий контроль	.834		
Комунікативність	.778		
Мовленнєві якості	.742		
Характерні для складн. видів д-ті	.739		
Емоційні	.713		
Моторні	.710		
Інтелектуальні	.628		
Професійно-педагогічні	.628		
Уява	.607		
Пам'ять	.577		
Спостережливість	.558		
Сенсорні	.498		
Фактор II			
Адаптація	.800	F1 Низька тривожність	-.714
Інтернальність	.752	Q4 низька его-напруга	-.590
Емоційний комфорт	.727	O гіпертимія	-.525
C слабкість Я	.618		
F3 Реактивна врівноваженість	.608		
Прийняття інших	.581		
Самоприйняття	.548		

Фактор III			
Самоактуалізація	.747		
Автономність	.717		
Спонтанність	.689		
Аутосимпатія	.652		
Контактність	.630		
Гнучкість у спілкуванні	.584		
Саморозуміння	.565		
Фактор IV			
Шкала престижу	.789		
Шкала комунікації	.786		
Шкала навчально-пізнавальна	.735		
Шкала уникнення	.686		
Шкала соціальна	.667		
Шкала професійна	.613		
Шкала творчої самореалізації	.612		
Фактор V			
A афектотимія	.503	F4 конформність	-.827
N дипломатичність	.500	Q2 залежність від групи	-.456
G високе супер-его	.476		
I премсія	.471		
Фактор VI			
Цінності	.669	Q4 низька его-напруга	-.489
Креативність	.579		
Самоактуалізація	.528		
Погляд на природу людини	.507		
Орієнтування у часі	.497		
Потреба у пізнанні	.452		
Фактор VII			
Інтегральна емпатія	.961		
Емпатія до незнайомих	.665		
Емпатія до дітей	.625		
Емпатія до героїв худ. тв.	.536		
Емпатія до тварин	.497		
Фактор VIII			
F2 екстраверсія	.752		
F експресивність	.648		
E доміантність	.573		
H пармія	.568		
L протенсія	.458		

Фактор I є однорідним, уніполярним, утворений 12-ма показниками професійно-важливих якостей, отримав назву - ПВЯ. Фактор II є неоднорідним, біполярним, утворений 5-ма показниками методики СПА та 5-ма – 16 PF Кеттела. На додатньому та від'ємному полюсах фактора розмістилися показники адаптації особистості, відповідно він отримав назву

– Адаптація. Фактор III є уніполярним, однорідним, утворений 7-ма показниками методики САМОАЛ, відповідно отримав назву – Самоактуалізація. Фактор IV є однорідним уніполярним, утворений 7-ма показниками мотивації, отримав назву – Мотивація. Фактор V є однорідним, біполярним, утворений 6-ма показниками методики 16 PF Кеттела. На додатньому полюсі згрупувалися показники відкритості, дипломатичності, контролю, на від'ємному – показники конформності та залежності від групи. Фактор отримав назву - Соціальної кооперації. Фактор VI є біполярним, неоднорідним, утворений 6-ма показниками САМОАЛ та одним 16 PF Кеттела. На обох полюсах фактора згрупувалися показники самоактуалізованої особистості. За найбільшою факторною вагою показника фактор отримав назву – Цінностей. Фактор VII є однорідним, уніполярним, утворений 5-ма показниками емпатії, отримав відповідну назву – Емпатія. Фактор VIII є однорідним, уніполярним, утворений 5-ма показниками 16 PF Кеттела. Містить показники, які можуть бути об'єднані під назвою Соціальна активність.

В результаті факторизації кореляційної матриці 67 показників діагностичного комплексу ми отримали 8 факторів, які характеризують процес особистісно-професійного становлення студента педагогічного коледжу: *ПВЯ, адаптація, самоактуалізація, мотивація, соціальна кооперація, гуманістичні цінності, емпатія, соціальна активність*. При цьому до факторного розв'язку не ввійшли показники методик онтогенетичної рефлексії та комунікативності. Ми вважаємо, що причиною тому є репрезентація цих якостей у складі показників інших методик: параметр комунікативності безпосередньо представлений у складі факторів I та VIII, параметр рефлексії – у складі фактора II показниками самоактуалізації, саморозуміння. Також ми вважаємо цей факт опосередкованим підтвердженням правильності вибору методик діагностичного комплексу з позицій досягнення мети дослідження.

Зауважимо, що всі вісім факторів мають досить велику співвідносну між собою факторну вагу, що вказує на важливість кожного з них у процесі професійного становлення. Аналіз кількісного навантаження кожного з факторів у співставленні з його психологічним змістом та результатами констатувального експерименту дозволяють виокремити за цим критерієм перші чотири фактори, найбільш репрезентативні з позицій висвітлення взаємозв'язку між особистісними та професійними характеристиками в процесі професіоналізації. Розглянемо їх докладніше.

Фактор I - ПВЯ. Володіє максимальною наповненістю серед усіх інших факторів, що вказує на його значущість у професійному становленні та організації навчально-професійної діяльності студентів. Найбільшою вагою відзначаються такі якості: вольовий контроль, комунікативність, мовленнєві якості, характерні для складних видів діяльності, емоційні. Максимальна наповненість цього фактора безпосередньо підтверджує нашу гіпотезу, що процес професійного становлення забезпечується комплексом індивідуально-особистісних якостей, які складають у подальшому підґрунтя професіоналізації. На нашу думку, цей фактор є визначальним з позицій успішності набуття професійної ідентичності.

Фактор II - адаптація. Максимальною вагою у складі фактору володіють показники адаптації, інтернальності, емоційного комфорту та низької тривожності. Зміст фактора вказує на необхідну умову набуття статусу професійності педагога, а саме - на його адаптованість, інтернальність та емоційний комфорт у взаємодії.

Фактор III – самоактуалізація. Найбільшою вагою у складі фактору володіє інтегральний показник самоактуалізації та показники автономності, спонтанності, аутосимпатії та контактності. Автономність, на думку більшості гуманістичних психологів, є головним критерієм психічного здоров'я особистості, її цілісності і повноти. Це поняття тяжіє до таких рис, як життєвість і самопідтримка, зрілість. Спонтанність - це якість, що впливає з впевненості в собі і довіри до навколишнього світу, властивих

самоактуалізованим людям, співвідноситься з такими цінностями, як свобода, природність, гра, легкість без зусилля. Аутосімпатія - природна основа психічного здоров'я й цілісності особистості, це - добре усвідомлювана позитивна «Я-концепція». Контактність визначає товариськість особистості, її здатність до встановлення міцних і доброзичливих стосунків з оточуючими, що служить джерелом стійкої адекватної самооцінки. Саме такі риси сьогодні визначають професійного педагога, майстра будувати аутентичні відносини з дітьми та соціумом.

Фактор IV – мотивація. Максимальною вагою у складі фактору представлені мотиви престижу, комунікації та навчально-пізнавальні. Належність фактору мотивації до числа найбільш значущих підтверджує результати попередніх досліджень щодо переваги внутрішніх чинників в процесі успішної професіоналізації (В.С.Лукіна, 2003).

Інші чотири фактори, не зважаючи на порівняно меншу кількісну репрезентованість, відбивають також важливі особливості інтегральної структури професійності сучасного педагога: зорієнтованість на роботу в колективі та з колективом, гуманістичні цінності, креативність, емпатію та комунікабельність, високу соціальну активність.

Підіб'ємо підсумки факторного аналізу:

1. Процес професійного розвитку особистості в умовах педагогічного коледжу відзначається складною багатофакторною структурою. У взаємовідносинах показників визначено багатозначні зв'язки, що вказують на складний характер взаємозв'язку особистісних та професійних характеристик в процесі професійного становлення та розкривають специфіку взаємовідносин як окремих показників між собою, так і їх комплексів.
2. Отримані в ході дослідження зв'язки між показниками та результати факторного аналізу в цілому поєднуються у вісім провідних комплексів рис, що групуються навколо таких модальностей: *ПВЯ, адаптація, самоактуалізація, мотивація, соціальна кооперація, гуманістичні цінності, емпатія, соціальна активність*, що в цілому підтверджує результати

теоретичного пошуку провідних особистісних якостей, розвитком яких забезпечується процес професійного становлення особистості, її перетворення на суб'єкта професіоналізації та життєвої активності.

Таким чином, емпіричні результати, одержані на констатувальному етапі дослідження, засвідчують недостатній рівень професійного розвитку студентів педагогічного коледжу, вказують на необхідність запровадження системи його психологічного супроводу та спонукають конкретизувати підстави, провідні напрями та особливості його побудови на етапі первинної професіоналізації.

2.3. Модель психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу

Розглянемо провідні наукові уявлення про сутність психологічного супроводу професійного розвитку особистості.

Проблема психологічного супроводу була предметом дослідження зарубіжних (R.Baker, W.Layton, A.Sandeen, J.Whiteley [203], E.Нонан, М.Рутік, М.Скілбек, И.Кошго, П.Купка, Е.Хартманн, Ю.Укке та ін.) та вітчизняних (І.С.Булах, Г.В.Ложкін [88], В.Г.Панок [112], Н.І.Пов'якель [119], Л.В.Власенко [27], Н.В.Волянюк [29], Е.Ф.Зеєр [53], М.Р.Битянова, И.В.Дубровина [42], Е.И.Рогов [186], Ю.В.Суховершина [165], Т.В.Демидова [38], А.П.Журавель [49] та ін.) учених.

Як зазначає Ю.В.Суховершина, поняття «супровід» є досить поширеним в сучасній психології і педагогіці. Аналіз провідних підходів до розуміння психологічного супроводу дозволяє розглядати його як єдність всіх учасників освітнього процесу у напрямку створення підстав для позитивного розвитку учня впродовж всього процесу, за умови збереження максимуму його свободи і відповідальності. Супровід орієнтований на створення умов

(педагогічних психологічних, соціальних) для успішного навчання і розвитку кожного індивідуума в ситуаціях взаємодії [165, с.41].

Однією з перших форм психологічного супроводу виступив психотехнологічний напрям у формі емоційного забезпечення учбової та трудової діяльності школярів. Розглядаючи його як цілеспрямоване поліваріативне управління емоційними станами і пізнавальною учбовою діяльністю учнів в процесі учбових занять, була створена концепція, що включає принципи, функції і технології, з метою сприяння оптимізації емоційних станів і підтримки продуктивної пізнавальної мотивації.

Психологічний супровід розглядається сучасними теоретиками і практиками як «третья» сторона освіти, разом з навчанням і вихованням. Сучасна парадигма, звертаючись до суб'єктності людини, трактує психологічний супровід як позитивне сприяння розвитку особистості. Сутність психологічного супроводу полягає в наданні допомоги в розвитку психологічної індивідуальності, в побудові особистісних утворень, в розвитку самовизначення, в здійсненні особистісного зростання в періоди життєвих криз, внутрішніх пошуків і виборів.

Узагальнення різних точок зору дослідників дозволяє укласти, що психологічний супровід - це вид міжособистісної взаємодії, спрямованої на психологічну допомогу суб'єкту, в ході якого виникає позитивно забарвлене відчуття упевненості в собі, в своїх можливостях.

Психологічний супровід здійснюється шляхом оптимізації психологічного стану людини як наслідок зниження актуальності психологічних проблем, що перешкоджають учбовій, професійній, соціальній самореалізації на кожному з етапів життя окремої людини, малих груп, колективів, формальних і неформальних об'єднань людей [165, с.42-44].

Найбільш послідовно серед сучасних досліджень концепція психологічного супроводу професійного розвитку викладена Е.Ф.Зеєром. На його думку, психологічний супровід - це цілісний процес вивчення, формування, розвитку і корекції професійного становлення особистості.

Філософською підставою системи супроводу людини є концепція вільного вибору як умови розвитку. Початковим положенням для формування теоретичних основ психологічного супроводу виступає особистісно-зорієнтований підхід, в логіці якого розвиток розуміється як вибір і засвоєння суб'єктом тих або інших інновацій, шляхів професійного становлення. Найважливішим положенням означеного підходу виступає пріоритет опори на внутрішній потенціал суб'єкта, на його право самостійно здійснювати вибір і нести за нього відповідальність. Проте декларація цього права ще не є його гарантією. Для здійснення права вільного вибору різних альтернатив професійного становлення необхідно навчити людину вибирати, допомогти їй розібратися в суті проблемної ситуації, виробити план рішення і зробити перші кроки [53, с.252].

За Е.Ф.Зеєром, у психологічному супроводі мають потребу насамперед люди, які відчувають потребу в психологічній підтримці і допомозі. До них відносяться оптанти, особи з високим або низьким рівнем пізнавальної і професійної активності, з обмеженими здібностями, безробітні тощо.

Метою психологічного супроводу є повноцінна реалізація професійно-психологічного потенціалу і задоволення потреб суб'єкта діяльності. Дослідник виділив основні концептуальні положення психологічного супроводу професійного становлення особистості:

- наявність соціально-економічних умов для того, щоб здійснити себе в професійному житті;
- необхідність соціально-психологічного забезпечення, допомоги і підтримки з боку суспільства;
- визнання права на самостійний вибір способів реалізації своїх соціально-професійних функцій;
- ухвалення відповідальності за якість професійного становлення і реалізації свого професійно-психологічного потенціалу на себе;

- гармонізація внутрішнього психічного розвитку особи і зовнішніх умов соціально-професійного життя [53, с.253].

Функціями психологічного супроводу є:

- інформаційно-аналітичний супровід окремих етапів професійного становлення (вибору професії, початкового етапу профадаптації, професіоналізації тощо);

- проектування і самопроектування сценаріїв окремих етапів професійного становлення;

- психологічно компетентне надання підтримки і допомоги в подоланні труднощів професійного становлення, особливо при зміні соціально-професійного середовища;

- забезпечення соціально-професійного самозбереження;

- профілактика розвитку професійних деформацій, надання допомоги в подоланні криз і стагнації;

- корекція соціально-професійного і психологічного профілю особистості.

Реалізація функцій психологічного супроводу можлива за умови використання особистісно-зорієнтованих *технологій*:

- розвиваючої діагностики;

- моніторингу соціально-професійного розвитку;

- психологічного консультування з проблем соціально-професійного розвитку;

- тренінгів самоврядування, саморегуляції емоційно-вольової сфери і самовідновлення особистості; тренінгів особистісного і професійного розвитку і саморозвитку, підвищення соціально-професійної і психолого-педагогічної компетентності, психологічної ауто-компетентності; проектування альтернативних сценаріїв професійного життя.

Одне з головних завдань психологічного супроводу професійного становлення, за Е.Ф.Зеєром, - не тільки надавати своєчасну допомогу і підтримку особистості, але й навчити її самостійно долати труднощі цього процесу, відповідально відноситися до свого становлення, допомогти стати повноцінним суб'єктом свого професійного життя. Необхідність розв'язання цієї задачі обумовлена соціально-економічною нестабільністю, численними змінами в індивідуальному житті кожної людини, індивідуально-психологічними особливостями, а також випадковими обставинами і ірраціональними тенденціями життєдіяльності.

Психологічний супровід припускає створення орієнтаційного поля професійного розвитку особистості, зміцнення професійного "Я", підтримку адекватної самооцінки, оперативну допомогу і підтримку, саморегуляцію життєдіяльності, засвоєння технологій професійного самозбереження.

Результатом психологічного супроводу професійного становлення є професійний розвиток і саморозвиток, реалізація професійно-психологічного потенціалу персоналу, забезпечення професійного самозбереження, задоволеність працею і підвищення ефективності професійної діяльності.

Таким чином, психологічний супровід - це технологія, заснована на єдності чотирьох функцій: діагностики ступеня проблеми, що виникла, інформації про проблему і шляхи її розв'язання, консультації на етапі ухвалення рішення і вироблення плану розв'язання проблеми, первинної допомоги на етапі реалізації плану розв'язання [53, с.252-256].

Отже, психологічний супровід є комплексною складовою психологічного забезпечення процесу розвитку особистості у навчально-виховному процесі, яка гармонійно поєднує провідні форми роботи та виступає одним з головних завдань роботи психологічної служби.

З метою побудови моделі психологічного супроводу, адекватної умовам та особливостям професійного навчання студентів у педагогічному коледжі, розглянемо особливості запропонованого нами структурно-інтегративного

підходу. Зауважимо при цьому, що спираючись теоретичну основу нашого дослідження – концепцію життєтворчої активності особистості, процес професійного розвитку розглядається нами як частина життєвого проекту особистості, реалізація якого відбувається на підставі розгортання особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку особистості.

Відповідно до специфіки навчального закладу можна диференціювати основні параметри психологічного супроводу: суб'єкт та об'єкт, мету, завдання, напрями, форми та методи. Визначимо такі параметри для психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу.

У типовому положенні про освітню установу середнього професійного рівня мета діяльності учбового закладу розкривається через систему завдань, серед яких: «...задоволення потреб особистості в одержанні середньої професійної освіти і кваліфікації у вибраній області професійної діяльності а також інтелектуальному, культурному, фізичному й етичному розвитку; задоволення потреб суспільства в кваліфікованих фахівцях з середньою професійною освітою...» [42, с. 26]. Відповідно до цих завдань, *психологічний супровід у педагогічному коледжі* може розглядатися як цілісна система професійної діяльності практичного психолога, спрямована на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання і психологічного розвитку особистості на етапі первинної професіоналізації. В контексті структурно-інтегративного підходу під психологічним супроводом особистісно-професійного розвитку студента коледжу ми розуміємо систему психолого-педагогічної діяльності, спрямовану на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання, підготовки до майбутньої професії, комунікації, особистісного та професійного зростання на підставі системного саморозвитку та самореалізації як індивіда, особистості, суб'єкта власної професійної діяльності та життєтворчості.

Об'єктами психологічного супроводу у нашому випадку виступають: 1) особистість студента; 2) процес професійного навчання студента у навчальному закладі.

Робота психологічної служби педагогічного коледжу організаційно будується за принципом роботи шкільної психологічної служби, її діяльність забезпечується психологом та соціальним педагогом навчального закладу, які виступають *суб'єктами* психологічного супроводу. Основними принципами організації і функціонування служби практичної психології виступають:

- принцип відповідності її організації і діяльності основним сучасним принципам розвитку освіти (демократизація, гуманізація, активності особистості тощо);
- принцип системності є визначальним на організаційному рівні, оскільки означає, що діяльність психологічної служби є складно організованим процесом, який містить всі форми, напрями практичної діяльності психолога в чіткій, логічній і концептуально виправданій послідовності; припускає розгляд об'єктів та суб'єктів психологічного супроводу як складно організованих систем (від індивіда до суб'єкта власної життєтворчості) [134].

Мета психологічного супроводу полягає у створенні в межах середовища навчальної взаємодії максимально сприятливих умов для особистісно-професійного розвитку і навчання. Мета супроводу може бути досягнена на підставі виконання таких *завдань*: реалізація професіограми випускника як основної мети освітнього процесу навчального закладу і професійного розвитку; формування особистісних професійно важливих якостей майбутнього фахівця; розвиток психічних пізнавальних процесів; підтримка психологічного здоров'я.

Основними *напрямами* психологічного супроводу психологічної служби коледжу виступають: моніторинг особистісно-професійного розвитку і процесу підготовки майбутнього фахівця; психологічна освіта (сприяння в придбанні студентами психологічних знань, умінь і навичок, необхідних для отримання професії, розвитку кар'єри, досягнення успіху в житті);

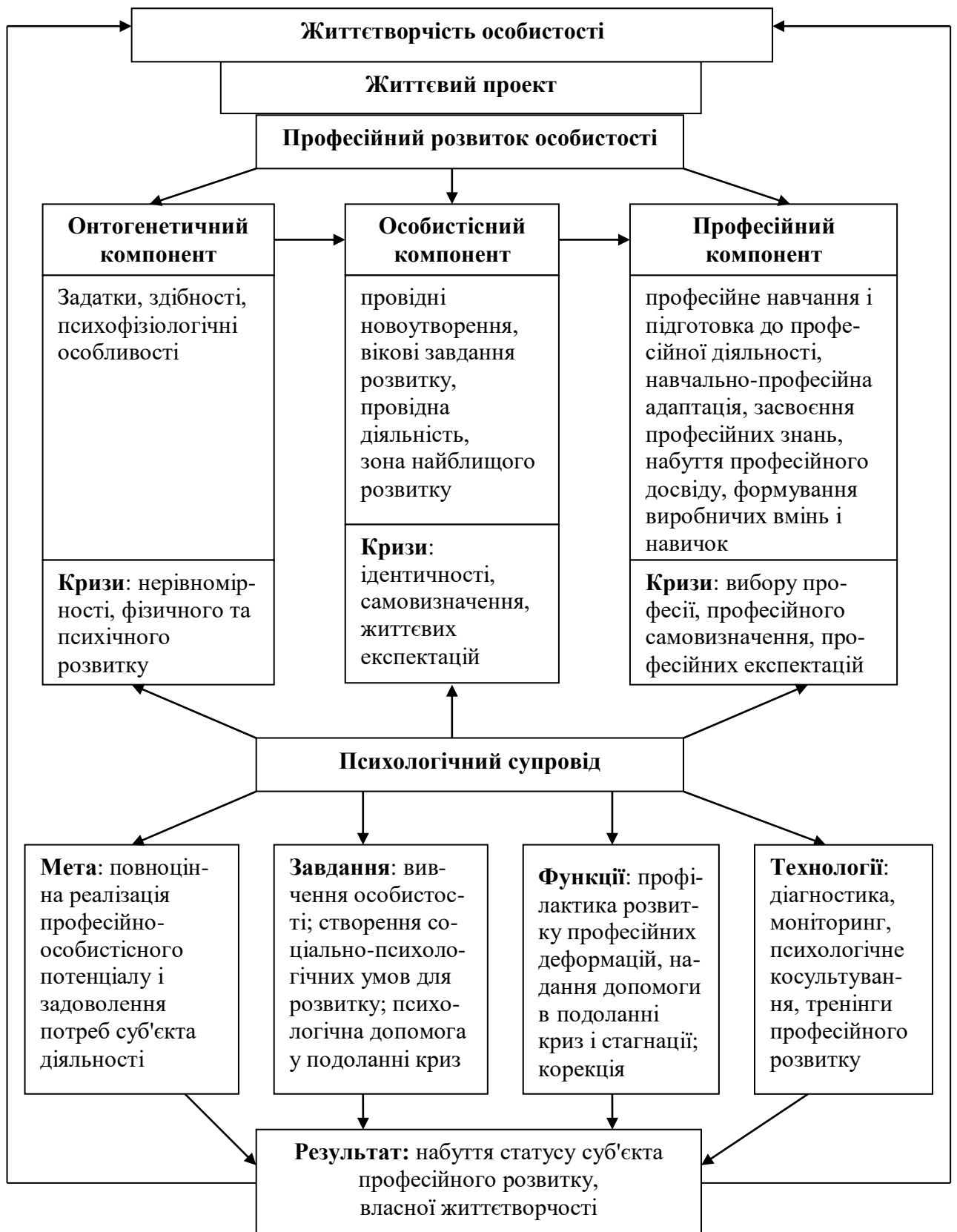


Рис.2.9. Концептуальна модель психологічного супроводу процесу професійного розвитку особистості (з позицій структурно-інтегративного підходу)

психологічна профілактика та корекція особистісних та професійних девіацій. У межах психологічного супроводу використовуються такі *форми* роботи: психологічна діагностика; психологічний тренінг; психологічна корекція; індивідуальне консультування.

Узагальнимо результати здійсненого аналізу у вигляді схеми (рис.2.9).

Мета і зміст психологічного супроводу варіюють відповідно до етапу професійного розвитку особистості. Звернемося до розгляду психологічних особливостей процесу первинної професіоналізації в умовах педагогічного коледжу в контексті побудови стратегії формувального етапу експериментального дослідження.

Як було показано нами вище, на етапі первинної професіоналізації особистості, згідно Е.А.Клімова [69] відбувається проходження таких послідовних фаз: оптації, професійної підготовки, адаптації та набуття професійного досвіду. Е.Ф.Зеєр пропонує бачення таких етапів: адаптація, інтенсифікація, ідентифікація [53, с.272-276]. Спираючись на класифікацію Е.Ф.Зеєра, представимо провідні уявлення про змістовно-методичні особливості процесу супроводу у вигляді таблиці 2.7.

Специфікою розподілу етапів професійного розвитку в період навчання у педагогічному коледжі є відсутність етапу оптації: прийняття рішення про вступ до коледжу свідчить на користь успішного проходження цього етапу та здійснення професійного вибору. Відповідно до таблиці 2.4 найбільшої актуальності набувають етапи адаптації, інтенсифікації та ідентифікації. Визначимо, на підставі яких чинників реалізується мета кожного з етапів.

Згідно структурно-інтегративного підходу до професійного розвитку особистості ми виокремили три його компоненти: онтогенетичний, особистісний та професійний. Які ж співвідношення складаються між цими компонентами у процесі професіоналізації?

Як зазначає Е.Ф.Зеєр, на початкових етапах професійної освіти джерелом професійного розвитку виступає рівень особистісного розвитку. На подальших стадіях професійного становлення співвідношення особистісного

**Змістовно-методичні особливості психологічного супроводу
професійного розвитку особистості на етапі первинної професіоналізації**

Етап	Мета	Зміст	Критерії успішного проходження
Оптіація	Допомога на етапах формування професійних намірів, вибору професії і професійної підготовки, корекції вибору і реорієнтації	Забезпечення умов для самостійного свідомого відповідального вибору професії: регулювання активності оптанта, що формує позитивне самовідношення, готовність до змін, здатність проектувати альтернативні сценарії професійного становлення, прийняття відповідальності за своє професійне майбутнє	Вибір професії, навчального закладу
Адаптація	Надання першокурсникам допомоги в адаптації до нових умов життєдіяльності	Діагностика готовності до учбово-пізнавальної діяльності, мотивів учення, ціннісних орієнтації, соціально-психологічних установок; допомога в розвитку учбових умінь і регуляції своєї життєдіяльності; психологічна підтримка першокурсників в подоланні труднощів самостійного життя і встановленні комфортних взаємин з однокурсниками і педагогами; консультування першокурсників, що розчарувалися у вибраній спеціальності; корекція професійного самовизначення при компромісному виборі професії	Адаптація до учбово-пізнавального середовища, особистісне самовизначення і вироблення нового стилю життєдіяльності
Інтенсифікація	Розвиток загальних і спеціальних здібностей, інтелекту, емоційно-вольової регуляції, відповідальності за своє становлення, самостійності	Діагностика особистісного і інтелектуального розвитку, надання допомоги, підтримка в рішенні проблем взаємин з однолітками і педагогами, а також сексуальних відносин	Інтенсивний особистісний і інтелектуальний розвиток, соціальна ідентичність, самоосвіта, оптимістична соціальна позиція
Ідентифікація	формування професійної ідентичності, готовності до майбутньої практичної діяльності	фінішна діагностика професійних здібностей, допомога в знаходженні професійного поля для реалізації себе, підтримка в знаходженні сенсу майбутньої життєдіяльності, консультування з питань інтимних і сімейних відносин	ототожнення себе з майбутньою професією, формування готовності до неї, розвинена здібність до професійної самопрезентації

і професійного розвитку набуває характер динамічної нерівноважної цілісності. На стадії професіоналізації професійний розвиток починає домінувати над особистісним і визначати його [53].

Результати дослідження О.М.Плюща дозволяють стверджувати, що індивідні особливості визначають вибір виду діяльності, властивості особистості - вибір професійної діяльності, а ціннісні орієнтації впливають на життєве самовизначення, значення професії та професійного самовизначення в ньому, перспективи життєвого шляху. Саме тому, на думку автора, професійне становлення неможливо повністю зрозуміти поза зв'язком з життєдіяльністю. Між професіоналізацією і життєдіяльністю встановлюються відносини компенсації: за умови неможливості досягти самореалізації в одній галузі, людина прагне компенсувати це в іншій [117, с.6-7].

На думку Д.М.Дубравської, „Процес становлення на етапі первинної професіоналізації особистісних утворень постає як послідовне інтегрування останніх у констеляції, що за своїм змістом задовольняють вимоги успішного здійснення майбутнім педагогом професійно-педагогічних задач” [41, с.17]. Процес інтегрування індивідуально-психологічних рис особистості у певний, відносно усталений комплекс відбувається поетапно, залежно від рівня сформованості у суб'єкта учіння механізму особистісної регуляції і саморегуляції [41, с.5].

Як засвідчують результати досліджень, співвідношення між компонентами в процесі професійного розвитку носить складний, нелінійний характер. За даними теоретичного аналізу, на етапі вибору професії домінуючим вважається онтогенетичний компонент, зміст якого складають індивідні особливості розвитку (задатки, здібності, психофізіологічні особливості), на етапі первинної професіоналізації провідним виступає особистісний (комплекс особистісних характеристик), на стадії професіоналізації – професійний (комплекс професійних ЗУН та професійно важливих якостей, що забезпечують успішність діяльності).

Як стверджує на підставі власного експериментального дослідження Т.П.Демідова, більшість абітурієнтів середнього професійного навчального закладу психологічно не готові до оволодіння професією: мають поверхневі уявлення про неї, спеціально не готувалися до оволодіння нею, пагано уявляють собі сам процес професійного навчання та діяльності, мають серйозні психологічні проблеми, – що безпосередньо впливає на якість професійного становлення. Тобто на перший план виступає проблема формування особистості студента [38, с.23].

Зважаючи на це, метою психологічного супроводу студентів педагогічного коледжу повинно бути забезпечення оптимізації процесу особистісного розвитку як підґрунтя професійного становлення, створення умов для набуття ними статусу суб'єктності у проявах власної життєтворчості.

Розглянемо провідні напрями психологічного супроводу докладніше. Вище ми окреслили такі три його взаємопов'язані компоненти: вивчення особистості студента; створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості; безпосередня психологічна допомога.

Вочевидь, найбільш адекватним засобом реалізації першого компоненту виступає моніторинг динаміки особливостей розвитку студента. Як зазначає О.М.Сироватко, моніторинг дозволяє фіксувати та у разі потреби своєчасно реагувати на виникнення факторів можливих нерівномірностей розвитку особистості [12]. Авторка відзначає, що в процесі моніторингу доцільно виокремлювати два класи методів, спрямованих відповідно на: 1) особливості особистісного розвитку; 2) досягнення у професійному навчанні. На перший план тут виступають методи психологічної діагностики та поточного контролю успішності навчання студентів.

Щодо змісту другого компоненту, відзначимо комплексність та широту охоплення роботи психолога у цьому напрямку. За даними різних досліджень (Т.В.Базавова, Л.В.Власенко та ін.), психологічний супровід може включати:

просвітницьку роботу; психологічну освіту; роботу з викладацьким складом та батьками студентів; оптимізацію міжособистісних стосунків в академічній групі та психологічного клімату в педколективі, профілактику особистісних та професійних девіацій тощо. Методами роботи на цьому рівні виступають: проведення лекцій, включення до навчальних програм відповідних психологічних курсів та спецкурсів, семінарів, організація неформальних ситуацій спілкування педколективу та студентів, консультування адміністрації, вчителів, батьків з проблем навчання та виховання; індивідуальне консультування з питань навчання, розвитку, проблем життєвого самовизначення, взаємовідношень з дорослими та однолітками, самовиховання і т. ін.

І третій компонент психологічного супроводу - психологічна допомога – спрямований на безпосереднє надання психологічної допомоги у подоланні нормативних та ненормативних криз, стагнацій, відхилень у розвитку та ускладнень будь-якого змісту, якими супроводжується процес навчання у коледжі. Тут, як, правило використовуються методи психологічної корекції, консультування, психотерапії, різноманітні тренінги, коучінг тощо.

Визначені в ході аналізу концептуальні позиції дозволяють здійснити змістовно-методичне наповнення системи психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу.

Висновки до II розділу

З метою експериментальної перевірки гіпотез, що були сформульовані в ході наукового пошуку, нами було започатковано експериментальне дослідження. На його констатувальному етапі були отримані такі результати. За переважною більшістю показників між групами респондентів 1-4 курсів різних спеціальностей значущих відмінностей не виявлено; рівень СПА респондентів характеризується середніми значеннями в межах норми на тлі відносно високих значень показників самоприйняття та низьких - прагнення

домінувати; значення інтегрального показника самоактуалізації в цілому по виборці коливаються в межах середніх значень, що вказує на недостатній рівень репрезентації цієї якості. Максимальні значення зареєстровано за показниками цінностей, контактності та креативності, мінімальні – відповідно за показниками автономності та спонтанності, близькими до них є значення показнику гнучкості у спілкуванні; зафіксовано недостатній розвиток онтогенетичної рефлексії (що може спричиняти страх перед повторенням помилок та обережність); емпатія респондентів в цілому відноситься до нормального (середнього) рівня її розвитку, притаманного для більшості людей; відзначено незначне домінування показників емпатії до батьків та дітей; за показником комунікативності спостерігаються такі відмінності: 73,3% респондентів володіють „досить розвиненою” комунікативністю, з певною нестачею терплячості, послідовності, 26,7% – „нормальною” комунікативністю з більшою терплячістю та стриманістю у контактах.

Опис особистісних профілів респондентів за методикою 16 PF Кеттела вказує на наявність таких психологічних тенденцій:

- виборка студентів педагогічного коледжу складається з індивідів, переважну більшість з яких характеризує: екстравертованість, легкість встановлення та підтримки соціальних контактів, відкритість, готовність до співдружності, уважність до людей, довірливість, тощо (фактори F2+, A+),

- при цьому спостерігаються наявність конформності та високих значень супер-его: залежність, сором'язливість, поступливість, підпорядкування іншим, тактовність, скромність тощо (фактор E-), та висока нормативність, сумлінність, наполегливість, врівноваженість, відповідальність, емоційна дисциплінованість, совісність, почуття обов'язку, дотримання моральних стандартів і правил, наполегливість у досягненні мети тощо (фактор G+);

- зафіксовано також високі значення за фактором L+Протенсія, для якого властиві: „захист” і внутрішня напруга, заздрісність, велика

зарозумілість, догматичність, підозрілість, фіксованість на невдачах, дратівливість, обережність у своїх вчинках, егоцентричність тощо.

Отримана сукупність характерних особливостей виборки на рівні індивідуально-особистісних характеристик за результатами діагностичного комплексу дозволила описати *узагальнений психологічний портрет* особистості типового студента педагогічного коледжу.

За результатами діагностування респондентів на етапі констатувального експерименту був проведений факторний аналіз даних, який засвідчив:

- процес професійного розвитку особистості в умовах педагогічного коледжу відзначається складною багатофакторною структурою. У взаємовідносинах показників визначено багатозначні зв'язки, що вказують на складний системний характер взаємозв'язку особистісних та професійних характеристик в процесі професійного становлення та розкривають специфіку взаємовідносин як окремих показників між собою, так і їх комплексів;

- отримані в ході дослідження зв'язки між показниками та результати факторного аналізу в цілому поєднуються у вісім провідних комплексів рис, що групуються навколо таких модальностей: *ПВЯ, адаптація, самоактуалізація, мотивація, соціальна кооперація, гуманістичні цінності, емпатія, соціальна активність*, що в цілому підтверджує результати теоретичного пошуку провідних особистісних якостей, розвитком яких забезпечується процес професійного становлення особистості.

Означені результати вказують на особливості спрямованості традиційної системи педагогічної освіти та спонукають до розробки системи психологічного супроводу процесу професійного розвитку студентів педагогічних коледжів.

Психологічний супровід у сучасних наукових дослідженнях розуміється як позитивне сприяння розвитку особистості, сутність якого полягає в наданні допомоги в розвитку психологічної індивідуальності, побудові особистісних утворень, розвитку самовизначення, здійсненні особистісного

зростання в періоди життєвих криз, внутрішніх пошуків і виборів. Психологічний супровід професійного розвитку розглядається нами як цілісна система психолого-педагогічної діяльності, спрямована на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання, підготовки до майбутньої професії, комунікації, особистісного та професійного зростання на підставі саморозвитку та самореалізації як індивіда, особистості, суб'єкта власної професійної діяльності та життєтворчості.

Метою психологічного супроводу є повноцінна реалізація професійно-особистісного потенціалу і задоволення потреб суб'єкта діяльності. Психологи визначають завдання, функції, та технології психологічного супроводу. Результатами психологічного супроводу професійного розвитку є: реалізація професійно-особистісного потенціалу персоналу, забезпечення психологічної готовності до професійної діяльності, професійного самозбереження, задоволеність працею і підвищення ефективності професійної діяльності. Мета і зміст психологічного супроводу змінюється відповідно до етапу професійного розвитку.

Психологічний супровід у педагогічному коледжі - це цілісна система професійної діяльності практичного психолога, спрямована на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання і психологічного розвитку особистості на етапі первинної професіоналізації.

В контексті структурно-інтегративного підходу під психологічним супроводом особистісно-професійного розвитку студента коледжу ми розуміємо систему психолого-педагогічної діяльності, спрямовану на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання, підготовки до майбутньої професії, комунікації, особистісного та професійного зростання на підставі системного саморозвитку та самореалізації як індивіда, особистості, суб'єкта власної професійної діяльності та життєтворчості.

Результати проведеного теоретичного аналізу дозволили нам побудувати концептуальну модель психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу на етапі первинної соціалізації. Означена модель припускає виокремлення таких параметрів, як об'єкт, предмет, мета, принципи, напрями та методи супроводу. *Об'єктами* психологічного супроводу у нашому випадку виступають: 1) особистість студента; 2) процес професійного навчання студента у навчальному закладі. Діяльність психологічної служби педагогічного коледжу забезпечується психологом та соціальним педагогом навчального закладу, які виступають *суб'єктами* психологічного супроводу. *Мета* супроводу полягає у створенні в межах середовища навчальної взаємодії максимально сприятливих умов для особистісно-професійного розвитку і навчання. Вона може бути досягнена на підставі виконання таких *завдань*: реалізація професіограми випускника як основної мети освітнього процесу навчального закладу і професійного розвитку; формування особистісних професійно важливих якостей майбутнього фахівця; розвиток психічних пізнавальних процесів; підтримка психологічного здоров'я.

Основними *напрямами* психологічного супроводу психологічної служби коледжу виступають: моніторинг особистісно-професійного розвитку і процесу підготовки майбутнього фахівця; психологічна освіта; психологічна профілактика та корекція особистісних та професійних девіацій. У межах психологічного супроводу використовуються такі *форми* роботи: психологічна просвіта, психологічна діагностика; психологічний тренінг; психологічна корекція; індивідуальне консультування.

Як засвідчують результати досліджень, співвідношення між компонентами в процесі професійного розвитку особистості носить складний, нелінійний характер. За даними теоретичного аналізу, на етапі вибору професії домінуючим вважається онтогенетичний компонент, зміст якого складають індивідні особливості розвитку (задатки, здібності, психофізіологічні особливості), на етапі первинної професіоналізації

провідним виступає особистісний (комплекс особистісних характеристик), на стадії професіоналізації – професійний (комплекс професійних ЗУН та професійно важливих якостей, що забезпечують успішність діяльності).

Зміст другого розділу відображений у таких публікаціях автора:

1. Бабак К. В. Аналіз мотивації навчальної діяльності старшокласників серед завдань психологічної служби школи / К. В. Бабак // Актуальні проблеми практичної психології : зб. наук. праць. – Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2006 . – С. 19–22.

2. Бабак К. В. Самоактуалізація особистості студентів у діяльності психологічної служби коледжу / К. В. Бабак // Актуальні проблеми практичної психології : зб. наук. праць. – Херсон : ХДУ, 2007. – С. 14–16.

3. Бабак К. В. Взаємозв'язок особистісного і професійного розвитку студентів / К. В. Бабак // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса, 2008. – Вип. 12. – С. 179–183.

4. Бабак К. В. Модель психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу / К. В. Бабак // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса, 2011. – Вип. 1-2. – С. 90–96.

РОЗДІЛ ІІІ.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

3.1. Змістовно-методичні засади психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу

У другому розділі дисертації (п.2.3) нами було запропоновано концептуальну модель психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу. Емпіричні результати, одержані на констатувальному етапі дослідження, дозволили конкретизувати підстави, провідні напрями та особливості побудови системи психологічного супроводу. Висвітливо їх докладніше.

Як впливає з результатів діагностування на рівні узагальненого психологічного портрету типового представника виборки, студентам педагогічного коледжу притаманні невисокі значення соціально-психологічної адаптованості, самоактуалізації, низькі значення рефлексії, наявність конформності, потреба підпорядкування групі, „захист” і внутрішня напруга, зарозумілість, догматичність, фіксованість на невдачах, дратівливість, обережність у своїх вчинках, орієнтація на безпосередню винагороду, задоволення потреб, особистих інтересів, егоцентричність тощо. Окрім цього, студенти мають досить розпливчате уявлення про провідні професійно важливі якості педагога, ранговий розподіл уявлень студентів не відповідає експертним значенням та максимальним навантаженням фактору ПВЯ, отриманного в ході факторного аналізу. Також у ранговій структурі мотивації навчальної діяльності перше місце посіли мотиви престижу, що характеризують зовнішній тип мотивації. Відзначимо також зафіксовані тенденції до зниження рівня мотивації навчальної діяльності студентів від молодших до старших курсів, та перерозподілу з тенденцією до зниження числових значень уявлень про провідні ПВЯ педагога.

Ми вважаємо, що у сукупності з практичною відсутністю значимих відмінностей індивідуально-особистісних характеристик респондентів від 1 до 4 курсу, означені факти характеризують традиційну систему професійного навчання в педагогічному коледжі, яка акцентує увагу на інформаційно-дидактичному аспекті професійного розвитку. Натомість, як впливає з вищенаведених результатів теоретичного аналізу, на етапі первинної професіоналізації на передньому плані уваги повинні знаходитися особистісні аспекти онтогенетичного розвитку як підґрунтя розвитку професійного, що ставить питання про необхідність запровадження психологічного супроводу та визначення його пріоритетів.

Зважаючи на теоретично та емпірично отримані дані, провідними напрямками побудови системи психологічного супроводу для нашої виборки повинні виступати: створення умов для підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студентів, розвиток їх педагогічної та онтогенетичної рефлексії, внутрішньої мотивації професійного становлення, самоактуалізації та саморозвитку.

Окрім цього, не зважаючи на відсутність значущих відмінностей між студентами різних курсів, побудова системи психологічного супроводу повинна ґрунтуватися на: 1) врахуванні вікових особливостей онтогенетичного розвитку, їх динаміки у різних вікових категорій студентів; 2) врахуванні закономірностей професійного становлення особистості в умовах професійного навчання та його особливостей у період навчання в педагогічному коледжі. З метою визначення особливостей побудови програми супроводу для студентів різних курсів, нагадаємо їх теоретичні підстави.

У центрі уваги нашого дослідження знаходиться друга стадія професійного становлення особистості - професійне навчання. На цій стадії необхідно враховувати гетерогенність і гетерохронність розвитку різних індивідуально-особистісних характеристик студента, оскільки головною метою навчання на етапі первинної соціалізації вважається формування

професійних здібностей і якостей майбутнього фахівця. Як було показано вище у п.1.3, навчання в педагогічному коледжі охоплює віковий проміжок від 15-16 до 19-20 років, отже включає два вікових періоди онтогенетичного розвитку – другу фазу підліткового віку (або, згідно уявлень окремих дослідників, ранню юність) та юнацький вік. Співставлення вікових проміжків з етапами та змістом професійного розвитку дозволило нам визначити, що на протязі означеного вікового проміжку відбувається виникнення і формування професійних намірів; професійне навчання і підготовка до професійної діяльності (Дж.Сьюпер [205], Г.Хейвігхерст [186], Т.В.Кудрявцев [80] та ін.), або на рівні конкретних фаз: оптація (12-17 років) - період вибору професії і навчального закладу; професійна підготовка - стадія адепта (15-23 роки) – оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками; адаптація (16-18 років) - входження в професію і звикання до неї; фаза інтерналу (18-23 років) — набуття професійного досвіду (Е.А.Клімов [69], К.Чарнецкі [183] та ін.). При цьому дослідники визначають специфічні кризи професійного розвитку, притаманні для різних його фаз: криза навчально-професійної орієнтації (14-17); криза вибору професії (16-18); криза професійних експектацій (18-20) (Е.Ф.Зеєр [53]). Вочевидь, вказані чинники визначають специфіку процесу професійного розвитку в умовах навчального закладу. Розглянемо її докладніше з позицій створення адекватної системи психологічного супроводу.

Обстеження студентів молодших курсів засвідчує, що в період початкового професійного навчання вони активно адаптуються до вимог навчального закладу, в них починають формуватися основи фахового мислення, система переваг і уявлень, пов'язаних зі свідомим вибором професії педагога.

Дослідники відзначають, що на всьому протязі процесу професійного становлення та розвитку суб'єкт зустрічається з проблемами і суперечностями, потрапляє в кризову ситуацію. Схожі проблеми і кризи можуть виникати не тільки під час переходу від однієї стадії професійного

становлення до іншої, а й всередині окремої стадії цього процесу. «Нерідкі випадки, коли вже до кінця першого, а особливо часто на другому або третьому році навчання, в студента може змінитися ставлення до процесу оволодіння професією. Це так званий негативний синдром 2-3 року профпідготовки» [139, с.39]. Він виявляється в тому, що студенти розчаровуються у своєму професійному виборі, замислюються про зміну спеціальності і навчального закладу, при цьому багато з них добре навчаються, мають гарну успішність. Зважаючи на це, вважає Т.П.Демидова, важлива роль психолога полягає в навчанні технологій переживання криз, проблемних ситуацій як у спільній роботі з психологом, так і самостійно, шляхом самодопомоги [38, с.70].

Проблемна ситуація як психологічна категорія обумовлює початкову стадію розумової взаємодії суб'єкта та об'єкта - стадію, пов'язану з породженням пізнавального мотиву і висуненням попередніх гіпотез про способи вирішення проблемної ситуації. Перевірка цих гіпотез призводить до того, що проблемна ситуація для студента перетворюється або в проблему, або в завдання [160, с.444-445]. Як зазначає Ю.В.Суховершина, основний зміст проблемної ситуації розвитку студентів молодших курсів складає інтенсивний розвиток мотиваційної організації особистості, пов'язаний не тільки з реальним включенням в нову систему соціальних зв'язків і відносин, особистісним засвоєнням світу професійної діяльності, але і з необхідністю суміщення різних форм життєдіяльності, характерних для дорослої людини. Інша психолого-педагогічна проблема для студентів першого курсу - стан академічної успішності. Найчастіше студенти потрапляють у пастку неправильних установок в організації самостійної навчальної роботи, уявної безконтрольності навчального процесу і пов'язаних з ними вимог дотримання навчальної дисципліни. Першокурсники - колишні школярі, вони ще недостатньо знають свої індивідуально-психологічні, у тому числі, інтелектуальні можливості, відчують невпевненість у собі у зв'язку з труднощами в навчальній діяльності, в спілкуванні. Тому в період навчання

на 1-2 курсі студент розв'язує життєву проблемну ситуацію, пов'язану з адекватною адаптацією до умов навчання, з формуванням основ професійних знань [201], з поступовим відділенням від родини і «вростанням» у суспільство та культуру [196].

На рубежі 2-3 курсу, у зв'язку з вибором і початком спеціалізації, основним змістом життєвої проблемної ситуації стає необхідність реального життєвого і професійного самовизначення (на відміну від ідеального «моделювання» своєї особистості в період шкільного навчання). Для студентів третього курсу характерні сумніви щодо майбутньої професійної діяльності, переживання, пов'язані з усвідомленням відповідальності за свій професійний вибір і подальший професійний шлях, прагнення намітити реальні шляхи самовираження в професії [137].

Основним змістом проблемної ситуації для студентів 3-4 курсів, яка вимагає свого вирішення, є розвиток базових професійно важливих якостей і професійних намірів всередині обраної професійної діяльності області, співвіднесення особистісних і соціально-професійних потреб. Відсутність цілеспрямованого формування в процесі навчання якостей особистості, що складають основу професії, з неминучістю породжує незадоволеність обраною спеціальністю, розчарування в ній. Студенти починають усвідомлювати себе особистісно не підготовленими до обраної спеціальності, хоча загальну орієнтацію в ній на момент вступу до навчального закладу вони мали.

Студенти старших курсів, як правило, більш оптимістичні, порівняно зі студентами початкових, у своєму ставленні до майбутньої професії. Актуальним для них є перспективи реалізації власного творчого потенціалу, самостійне розв'язання професійних завдань і досягнення успіху. Основною проблемою для студентів на даному етапі розвитку є ефективне співвіднесення своїх оформлених смисложиттєвих орієнтації з можливостями їх реалізації в певній сфері соціально-трудова відносин. Для студентів старших курсів також характерні проблеми особистісно-інтимних

відносин та особистого життя, формування та становлення студентської сім'ї. Навчальні предмети в цей період у основної маси студентів не викликають утруднень, поступаючись першістю проблеми міжособистісних стосунків з протилежною статтю, актуалізується проблема самотності. Багато студентів вказують на те, що зосередженість на навчанні не сприяє розвитку навичок спілкування та організації дозвілля.

В.Т.Лісовський розглядає особистісно-професійний розвиток студента в залежності від курсу навчання, виділяючи такі його особливі риси [87]:

Перший курс - вирішує завдання прилучення нещодавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінка студентів відрізняється високим ступенем конформізму; у першокурсників відсутній диференційований підхід до своїх ролей.

Другий курс - період найбільш напруженої навчальної діяльності студентів. Вони отримують загальну підготовку, формуються їхні широкі культурні запити і потреби. Процес адаптації в основному завершено.

Третій курс - початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової роботи як відображення подальшого розвитку та поглиблення професійних інтересів студентів. Нагальна необхідність у спеціалізації часто призводить до звуження сфери різнобічних інтересів особистості. Відтепер форми розвитку особистості в основному визначаються фактором спеціалізації. Пошуки партнера починають грати велику роль, впливають на успішність і громадську діяльність студентів. Інтерес до протилежної статі займає значне місце в думках і поведінці студентів. Інтимні стосунки нерідко сприяють підвищенню бажання краще вчитися, робочому настрою, творчій активності.

Старші курси - перше реальне знайомство зі спеціальністю в період проходження самостійної навчальної практики. Для поведінки студентів характерний інтенсивний пошук більш раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки. Відбувається переоцінка багатьох цінностей життя і культури. Перспектива швидкого закінчення навчання формує чіткі практичні установки на майбутній вид діяльності. Проявляються нові, все

більш актуальні цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним станом, місцем роботи і т.п. Студенти поступово відходять від колективних форм життя навчального закладу [165, с.33-39].

Отже, період професійного навчання особистості потребує підсиленої уваги з боку психолога навчального закладу, яка повинна орієнтуватися на надання необхідної психологічної допомоги співвідносно до змісту утруднень, проблемних ситуацій, криз розвитку, якими супроводжується процес професійного становлення в різних його фазах. Зважаючи на це, психологічний супровід професійного розвитку студентів педагогічного коледжу повинен враховувати означену специфіку та спрямовуватися на визначення наявних у студентів різних курсів утруднень та допомогу в їх ефективному подоланні. Проведений аналіз дозволяє визначити провідні підходи до змістовного наповнення та побудови системи психологічного супроводу професійного розвитку студентів.

Методологічним підґрунтям побудови системи психологічного супроводу виступили:

- діяльнісний підхід, який реалізується у включенні студентів у різні види діяльності, опанування «психологічним ядром» діяльності, надання усім видам діяльності в процесі професійної підготовки соціально-психологічної спрямованості;

- цілісний підхід до формування мотиваційної готовності студента до діяльності, сутність якого полягає в тому, що предметом вивчення соціального педагога і психолога виступає особистість студента та його діяльність як реальний і цілісний процес;

- диференційований та особистісно-зорієнтований підходи, що реалізуються на основі результатів психологічного діагностування розвитку особистості студента впровадженням спеціальних технологій навчання та взаємодії [38, с.47-48].

Теоретичною основою обрано концепцію розвитку життєтворчої активності особистості, запропоновану В.М.Ямницьким. При цьому

професійний розвиток розглядається нами як частина життєвого проекту особистості, реалізація якого відбувається на підставі розгортання особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку особистості.

Предметом психологічного супроводу становлення професіонала виступає суб'єкт-суб'єктна і суб'єкт-об'єктна розвиваюча взаємодія, спрямована на вирішення суб'єктом розвитку актуальних проблем професійного, особистісного та соціального становлення. Основний зміст супроводу включає організацію взаємодії та спрямований на засвоєння супроводжуваними нових моделей поведінки, спілкування і діяльності.

Основними принципами супроводу виступили:

1. Психологічний супровід має орієнтуватися на проблеми навчального закладу, духовно-моральні цінності суспільства та вимоги суспільства, що реформується, до сучасного спеціаліста.

2. Психологічний супровід охоплює всіх суб'єктів освітнього процесу (адміністрацію, педагогів, кураторів, фахівців, студентів та їх батьків).

3. Психологічний супровід охоплює весь період професійного навчання.

4. Безперервність супроводу (системність, послідовність та гнучкість).

5. Реалізація права людини, яка звернулася за допомогою, на вільний вибір свого шляху розвитку.

6. Індивідуальний підхід.

7. Заборона на проектування результату.

8. Відповідальність суб'єкта за прийняття рішення (супроводжуючий показує можливі варіанти вибору та обговорює можливі наслідки вибору).

9. Принцип реалістичності (психолог не ставить перед собою мету переробити учасника освітнього процесу, він сприяє осмисленню ситуації, в якій знаходиться людина, сприяє в подоланні моменту глухого кута, створює умови для смислової переробки проблеми і допомагає людині відкрити внутрішні ресурси для того, щоб стати автором свого життя).

10. Принцип системності є визначальним на організаційному рівні, оскільки означає, що діяльність психологічної служби коледжу являє собою складно організований процес, в який включені всі форми, всі напрямки практичної діяльності в чіткій, логічній та концептуально виправданій послідовності. [38, с.72-73].

Психологічний супровід являє собою професійну діяльність психолога спільно з суб'єктами освітнього процесу, яка спрямована на створення умов для гармонійного психологічного розвитку майбутнього фахівця в ході професійного становлення в контексті його відносин і взаємин в освітньому процесі. За даними сучасних дослідників проблеми, вона може включати такі провідні напрями:

1. Допомога в проектуванні свого майбутнього (Є.І.Головаха, Д.О. Леонть'єв та ін.): діяльність з формування життєвого проекту, життєвих і професійних цілей, планування етапів особистісного та професійного розвитку.

2. Сприяння осмисленню ролі життєвого ресурсу особистості і можливості грамотного його використання в конкретних регіональних умовах (М.В.Яценко та ін.), а також уміння суб'єкта приймати психологічно обгрунтовані рішення в різних ситуаціях життєвого вибору.

3. Створення умов, необхідних для формування ціннісно-сислової сфери особистості (С.Л.Рубінштейн, П.А.Шавір, Г.Д.Бабушкін, Т.М.Буякас та ін.): цілеспрямоване формування життєвих цінностей індивіда – гуманістичних, цінностей пізнання, здорового способу життя, цікавої роботи, творчості, саморозвитку, активної життєвої позиції та ін.

4. Створення умов для осмислення цінності здоров'я у професійній діяльності: організації спеціальних занять з елементами тренінгу і рольових ігор, в яких студенти включаються в різні ситуації вибору відносно свого здоров'я, мають можливість навчитися приймати обгрунтовані рішення.

5. Створення умов для психологічно комфортного, безпечного, мобілізуючого середовища в освітньому процесі (В.А.Дмитрієвський, І.А.

Баєва та ін.). Йдеться про створення не просто комфортного, але перш за все розвиваючого, реабілітаційного середовища, в якому організовано простір із заданим набором особистісних та професійних завдань, які необхідно вирішити для просування на новий щабель професійної освіти. Розвиваючий простір представлено набором можливостей, які надає середовище для розвитку і самовдосконалення особистості.

6. Стимулювання розвитку здібностей та професійно-важливих якостей особистості (В.Д.Шадріков, Н.В.Кузьміна, О.А.Шушеріна, А.Б.Каганов та ін.). На підставі знайомства з професіограмою складається програма спеціальних занять, спрямована на розвиток здібностей особистості та її професійно важливих якостей.

7. Вдосконалення психологічної культури учасників освітнього процесу (Н.Н.Обозов, В.А.Носков, І.В.Дубровіна, О.І.Мотков, Л.С.Колмогорова, Т.В.Шубніціна та ін.).

8. Здійснення психологічної підготовки до професійної діяльності (Д.І.Фельдштейн, А.Г.Маркова, Е.Е.Симанюк, В.М.Кузіна та ін.). Як відомо, формування позиції «Я» майбутнього фахівця тісно пов'язане із самосприйняттям особистості: сприйняттям себе, самооцінкою, самосвідомістю. У специфічному професійному сенсі «Я» фахівця це: потреба в самореалізації себе як особистості і професіонала, усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності, свого місця у професії, власної професійної відповідальності. На думку Д.І.Фельдштейна, саме ці компоненти є вирішальними в розвитку стійкої психологічної готовності до здійснення професійної діяльності [177, 180].

Зазначені положення є підставою для виділення наступних напрямів роботи: 1) фахове самовиховання, 2) навчання способам професійного самозбереження, «розпізнавання» професійної деструкції.

9. Створення умов для переходу особистості до самопомоги (Ю.А.Кореляков, Е.Е.Симанюк та ін.). У даному аспекті відзначається два напрями роботи: 1) самопомога в ході професійного становлення; 2)

самодопомога в ході виникнення негативних емоційних станів, викликаних конфліктами, відторгненням, депресією, фрустрацією та іншими чинниками, що призводять до деформації ціннісно-смысловий сфери особистості, а іноді й суїциду.

10. Створення умов для самореалізації та самоствердження. (І.О.Шаршов, Р.А.Зобов, В.М.Келасьєв та ін.). Спеціально створені умови, що сприяють самореалізації, дозволяють не тільки згладити деформації особистості, але й сприяти професійному становленню [38, 165].

Проведений аналіз дозволив нам виокремити наступні види психологічної допомоги в умовах педагогічного коледжу: 1) психологічна допомога *студентам* у ході професійно-особистісного становлення полягає:

- у виборі ефективних технологій навчання: вибору найбільш оптимальних стратегій навчання, способів планування навчальної роботи, режиму праці та відпочинку, навчанням способам викликання працездатного стану під час навчальних занять і т. ін.

- у встановленні продуктивних взаємовідносин з суб'єктами освітнього процесу (студентами, педагогами, батьками): допомога у розвитку комунікативних навичок, вміння говорити по суті питання, підтримувати позитивні стосунки з іншими людьми, усвідомленні непродуктивних способів поведінки, розпізнаванні провокацій з боку інших, допомога у вирішенні конфліктів, та ін.

- у самореалізації: визначення сфери, де конкретний студент може проявити себе; виявлення та розвитку необхідних здібностей для успішної професійної діяльності; навчання способам самопрезентації, привернути до себе увагу, зацікавити собою, своєю пропозицією; вміння використовувати допомогу інших; справляти позитивне враження на оточуючих і викликати бажання співпрацювати; усвідомлення способів власної поведінки, викликають несприйняття, заперечення та ін.

- в оволодінні професією: допомога в усвідомленні значущості професії, розвитку професійних уявлень, формуванні професійного мислення і

поведінки, допомога в усвідомленні ефективних стратегій поведінки професіонала, шляхів оволодіння професійною майстерністю, подоланні негативного ставлення до професійного навчання і діяльності, в проходженні професійної практики; допомогу в аналізі власної успішності та ін.

- в регуляції емоційних станів: допомога в знятті втоми, подоланні тривоги, апатії, агресії, фрустрації, стресових станів, стану безнадійності та ін.

- у вибудовуванні траєкторії професійного шляху: допомога в плануванні професійної кар'єри, в постановці реальних цілей та аналізі способів їх досягнення, плануванні продовження освіти, допомогу у виробленні якостей, що сприяють швидкої адаптації в професійному колективі; в аналізі стратегій професійного просування, професійного розвитку і вдосконалення.

- в інтимно-особистісній сфері: аналізі міжособистісних контактів з коханим (коханою), усвідомленні взаємин (кохання чи захоплення); підготовка до сімейного життя (вироблення якостей, які підвищують вірогідність збереження шлюбу); допомогу в підтримці позитивних взаємин у парі; допомогу в переживанні розриву відносин, подолання конфліктів, спорів тощо.

2) психологічна допомога *батькам*: допомога в усвідомленні стилю взаємин з дітьми, у способах їх мотивування на певні вчинки, в аналізі ефективності використовуваного заохочення та покарання; допомогу в підтримці професійного становлення, знаходження альтернатив, розв'язання сімейних конфліктів та ін.

3) психологічна допомога *педагогам* включає: допомогу у подоланні негативного настрою на роботу з студентом або групою; вибір найбільш прийнятних та ефективних для конкретної групи технологій навчання і виховання; психологічно грамотному оцінюванні особистості студента, його діяльності; у встановленні продуктивного контакту з студентом, групою, батьками; допомогу у створенні такої обстановки під час взаємодії, за якої

студент і батьки зможуть сприйняти те, що їм пропонує педагог; допомогу у збереженні психологічного здоров'я та ін.

4) психологічна допомога *адміністрації*: допомога в прогнозуванні наслідків прийнятих рішень, в плануванні діяльності; в передбаченні і вирішенні конфліктних ситуацій; організації творчого, комфортного психологічного клімату в освітній установі, що сприяє високій продуктивності діяльності, творчості та ін.

Таким чином, психологічний супровід професійно-особистісного становлення може бути реалізовано через наступні види діяльності психолога коледжу:

1) навчальну (навчання способам ефективного спілкування та поведінки в ході професійного становлення);

2) здоров'язберігаючу (комплекс заходів, які сприяють нормалізації нервово-психічного самопочуття: розрядки напруги, зняття утоми; аналіз навантаження, можливостей людини в виконання конкретної діяльності та ін.

3) формуючу (діяльність спрямована на формування у суб'єкта умінь і навичок, необхідних для вирішення конкретних завдань; допомогу в організації мислення особистості, заохочення експериментування, розширення можливостей);

4) аналітичну (аналіз цілісного НВП, існуючої системи взаємодії, результативності застосовуваних технологій і ін.);

5) організуючу (організовує спеціальні види діяльності, взаємодії, спрямовані на досягнення мети професійного становлення);

6) смислопороджуючу (організовує спеціальні ситуації в міжособистісній взаємодії, що сприяють появі у її учасників нового сенсу, цінностей);

7) стимулююче-мобілізує (використовує різні психологічні засоби, методи, що сприяють активізації особистості в ході професійного становлення);

8) спрямовуюче-підтримувальну (підтримка нових професійних та особистісних умінь, допомогу в «розкритті» здібностей особистості, її ресурсів і вміння застосовувати їх у діяльності);

9) об'єднувально-посередницьку (діяльність, що забезпечує встановлення багатопланових зв'язків між суб'єктами освітнього процесу в організації розвиваючого і професійної взаємодії і виконанні конкретних цілей) [38, с.65-97].

Технології психологічного супроводу представлено сукупністю методів розв'язання завдань професійного становлення. Це, насамперед:

1) Психологічні тренінги, спрямовані на: підвищення здатності до адаптації, рефлексії, тренінги розвитку професійних та життєвих компетенцій, подолання дизгармоній розвитку особистості, тренінги формування ПВК, навчання прийомів саморегуляції, способів зняття напруги і стомлення, відновлення працездатності; тренінг мотивації досягнення; розвитку психічних пізнавальних процесів; тренінг комунікативних умінь; практикум мнемотехнічних прийомів, вправ на розвиток творчого мислення; навчання навичок професійної самопрезентації і т.ін.

2) Моніторинг процесу особистісно-професійного розвитку, що включає поточну психологічну діагностику та контроль навчальної успішності студентів.

3) За наявності виявлення особистісних девіацій використовуються методи психологічної корекції або індивідуального консультування.

4) Важливе значення надається створенню сприятливого середовища для зміни обмежувальних переконань, тренуванні реакцій і розуміння поведінки інших, а також корекції окремих функцій за допомогою спеціально підібраних вправ в процесі індивідуальної та корекційної роботи, в яких формуються навички взаємодії з людьми різного віку, навички конструктивної поведінки у конфлікті та ін.

Узагальнимо отримані результати у вигляді малюнку.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ
 цілісна система психолого-педагогічної діяльності, спрямована на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання, підготовки до майбутньої професії, комунікації, особистісного та професійного зростання на підставі саморозвитку та самореалізації як індивіда, особистості, суб'єкта власної професійної діяльності та життєтворчості

Об'єкт: особистість студента; процес професійного навчання	Суб'єкт: психолог, соціальний педагог	Мета: створення максимально сприятливих умов для особистісно-професійного розвитку і навчання	Напрями: моніторинг динаміки особливостей розвитку; психологічна освіта; профілактика та корекція особистісних та професійних девіацій	Методи: психологічна діагностика; психологічний тренінг; психологічна корекція; індивідуальне консультування
---	---	---	---	--

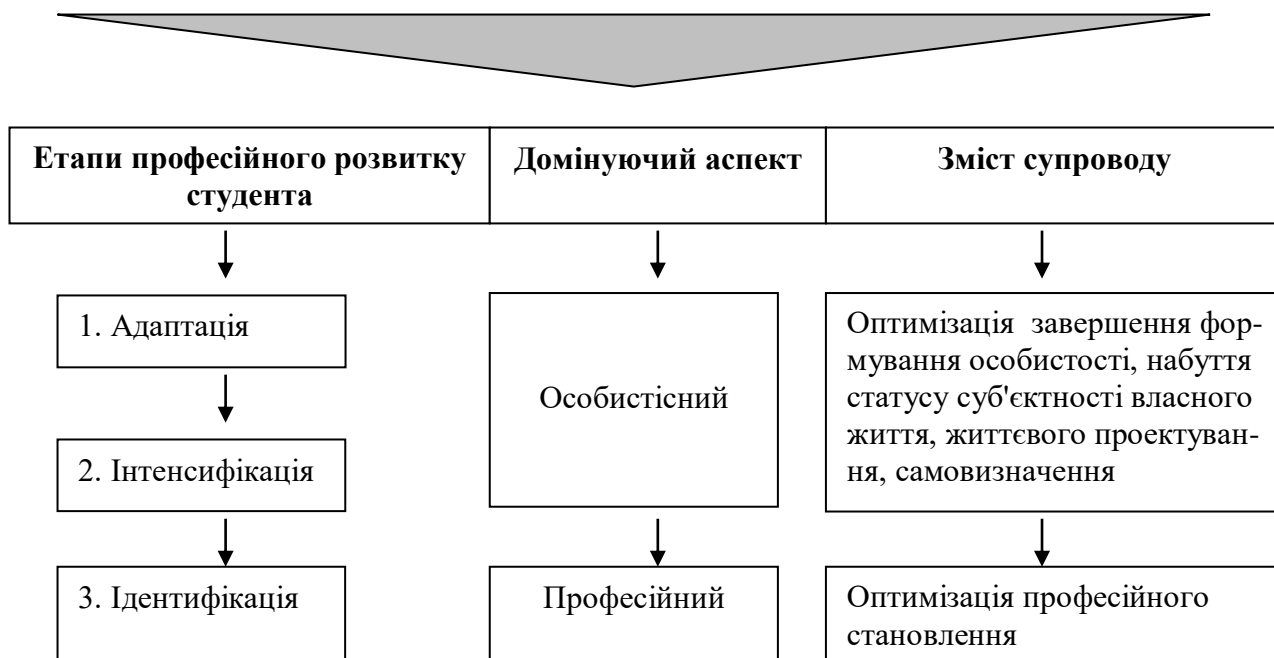


Рис. 3.1. Організаційно-змістовні особливості психологічного супроводу професійного розвитку студента педагогічного коледжу.

Розглянемо змістовні аспекти комплексної програми психологічного супроводу, розробленої на підставі концептуальної моделі з врахуванням специфіки професійного становлення студентів в умовах педагогічного коледжу.

Змістовні аспекти програми психологічного супроводу професійно-особистісного становлення студентів

Етапи	Адаптаційно-орієнтувальний (молодші курси)	Інтенсифікація (середні курси)	Професійна ідентифікація (старші курси)
Види	Входження до навчального середовища	Моделювання професійної діяльності	Оволодіння професійною компетентністю
Мета супроводу	Сприяння успішній адаптації до навчального закладу. Допомога у засвоєнні норм, правил, вимог навчального закладу. Допомога у побудові відносин у групі. Формування пізнавальної культури. Формування професійних уявлень. Допомога у визначенні свого місця, самовираженні. Складання плану життя, кар'єри.	Формування професійних умінь. Моделювання поля діяльності професіонала. Формування стійкої спрямованості на здоровий спосіб життя. Формування професійно важливих якостей особистості. Формування професійної самосвідомості, індивідуального стилю діяльності.	Сприяння професійному зростанню та зростанню психологічної компетентності фахівця. Формування навичок продуктивного спілкування. Сприяння саморозвитку та самоорганізації. Формування психологічної готовності до професійної діяльності.
Тематика супроводу	<ul style="list-style-type: none"> • Світ професій • Жити в мирі з собою та іншими • Як вчитися ефективно навчатися • Розвиваємо здібності • Повага до життя як принцип життя • Самоменеджмент або як краще організувати свою роботу • Розв'язання життєвих ситуацій • Світ почуттів і воля людини. • Освіта і здоров'я 	<ul style="list-style-type: none"> • Розвиток здібностей • Планування формування професійних якостей • Розвиток творчого мислення. • Організація ділової взаємодії. • Аналіз життєвих цінностей. • Стратегії досягнення успіху. • Аналіз вирішення проблем. • Розвиток організаторських і комунікативних якостей. • Розвиток самоконтролю. • Оволодіння методикою самопомоги. • Здоров'я як цінність. 	Розв'язання професійних завдань: <ul style="list-style-type: none"> • Розвиток інтелектуальної і поведінкової гнучкості. • Аналіз професійного досвіду. • Самооцінка професійної діяльності. • Аналіз стратегії самоподачі. • Здоров'я та професійні досягнення. • Розвиток продуктивного спілкування. • Саморозвиток і самовдосконалення.

Етапи	Адаптаційно-орієнтувальний (молодші курси)	Інтенсифікація (середні курси)	Професійна ідентифікація (старші курси)
Види	Входження до навчального середовища	Моделювання професійної діяльності	Оволодіння професійною компетентністю
Зміст супроводу	<p><i>Додаткові курси:</i> «Як учитися ефективно». «Розвиток загальних і спеціальних здібностей фахівця» «Професійне становлення» <i>Тренінги:</i> адаптації, партнерського спілкування; сензитивності; саморегуляції; підвищення емоційної стійкості та ін.</p>	<p>Діагностика, корекція. <i>Додаткові курси:</i> «Професійна майстерність» „Психологічне здоров'я особистості”, „Конфліктологія”, «Як будувати себе і свою сім'ю». Ділова гра «Методи навчання». <i>Тренінги:</i> Креативності, Професійного моделювання, Розв'язання конфліктів, Комунікативної компетентності, професійних умінь та ін.</p>	<p><i>Додаткові курси:</i> «Професійний розвиток» «Стратегії професіонала» Тренінги: Особистісного зростання; Креативності; Прийняття рішень; Професійного спілкування та ін.</p>
Результат супроводу	<ol style="list-style-type: none"> 1. Адаптація до колективу, навчальних навантажень. 2. Визначення індивідуальної стратегії навчання. 3. Формування уявлення про обрану професію та способи саморозвитку. 4. Формування професійного інтересу. 5. Уявлення про етапи професійного становлення. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вміння проектувати свою професійну діяльність. 2. Вміння прогнозувати результати професійної діяльності. 3. Адекватна оцінка своїх професійних можливостей. 4. Відповідність розвитку здібностей вимогам професіограми. 5. Формування професійної поведінки. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формування професійних компетенцій. 2. Організація професійної взаємодії. 3. Професійна ідентичність. 4. Здатність до постійного самовдосконалення. 5. Індивідуальний стиль діяльності. 6. Професійний світогляд і культура. 7. Професійна позиція.

1) Психологічна допомога *студентам*. Її провідні уявлення та особливості містяться у Табл. 3.1.

2) Психологічна допомога *батькам*. Успіх процесу професіоналізації багато в чому залежить від того, як буде організовано співпрацю сім'ї та навчального закладу у вирішенні головних питань професійного становлення. Якщо ця співпраця буде організовано професійно, батьки

зможуть навчитися психологічно грамотно будувати взаємовідносини всередині сім'ї. Велика організуюча роль при цьому належить психологічній службі навчального закладу та її професійній взаємодії не тільки з сім'єю, але й з педагогами; наданню рекомендацій педагогічному колективу з вибудовування взаємин з конкретною сім'єю.

Як показали проведені дослідження (Л.С.Виготський [30], Л.Й.Божович [16], В.С.Мухіна [106], А.Е.Личко [100], І.С.Кон [73], Г.Крайг [75], А.А.Бодальов [116], В.Сатир), психологічний супровід діяльності батьків може сприяти гармонійному професійному становленню. Психологічний супровід батьків будується на підставі етапів професійного становлення, вікового періоду розвитку студента та сім'ї в цілому, окреслення кола тих проблем, які той повинен вирішувати самостійно.

Необхідність супроводу батьків ґрунтується, по-перше - на потребі батьків у психологічних знаннях щодо підтримки уявлень про правильність своєї поведінки з дитиною, по-друге - на потребі учня в психологічно здорових, компетентних батьках, по-третє - на існуванні безперечного зв'язку між взаєминами в сім'ї та соціально-психологічними проблемами студента й успішністю професійного становлення. В.І. Слободчиков називає основні фактори, що визначають вплив сім'ї на формування ціннісної системи особистості: структура сім'ї (повний або неповний склад, наявність братів і сестер, старших батьків); типи виховання та стилі батьківського поведінки; конфліктний або неконфліктний характер взаємин між батьками («Зріла» або «проблемна» сім'я); соціальний статус, рівень освіти і доходів батьків; соціокультурні, релігійні та етнічні корені родини; характер взаємин між членами сім'ї; особливості функціонування дитячо-батьківської спільності [38, с.108-111; 162].

Вчені визначають також провідні проблеми у взаєминах батьків і дітей:

1. Неадекватне сприйняття батьками своєї дитини: постійне невдоволення, що проявляється у нескінченних вимогах, невмінні побачити реальний образ

учня, зрозуміти його почуття, думки, уявлення про життя та ін. У результаті учень прагне бути поза домом, там де його сприймають таким, який він є.

2. Період, коли учень вступає до навчального закладу, пов'язаний з черговою кризою сім'ї (В. Сатир [51]). Часто ця криза збігається з кризою «середини життя» батьків: батьки «занурюються в себе», концентруються на накопичених за час спільного життя образах, стають недовірливим, дратівливими, виявляють постійне невдоволення. У такій ситуації учні використовують будь-який привід, щоб піти з дому, що також відбивається на навчанні.

3. Проблема самостійності учня. При надходженні в професійний навчальний заклад змінюється соціальна ситуація розвитку учня. Нове оточення і сама система професійного навчання дозволяють відчутти «почуття дорослості», прагнення пізнати світ сповна. Батьки стурбовані несприятливою соціальною ситуацією (наркоманія, алкоголізм, злочинність), прагнуть захистити дитину і починають посилено контролювати своїх дітей, «накручувати себе» щодо можливих нещасть, які можуть трапитися з ними. Це призводить до неадекватних реакцій відносно окремих вчинків учнів, багато учнів йдуть з дому.

4. Невміння батьків тримати дистанцію у відносинах з дітьми (занадто наближаються або навпаки видаляються).

5. Батьки мають недостатні знання та способи врегулювання конфліктів, що призводить до вибору однотипних способів впливу на учня, невміння дати шанс на виправлення ситуації самим учням.

6. У сімейному вихованні учнів переважає то потуральна гіперпротекція, то гіпопротекція.

7. Багато батьків схильні вирішувати свої психологічні проблеми за рахунок дитини, у більшості діагностується декілька невирішених проблем, що проекуються на дитину. Найбільш поширеними з них є: винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання, і проекція на дитину власних небажаних якостей.

В ході психологічного супроводу батьків можуть вирішуватися наступні завдання: підвищення психологічної компетентності батьків, навчання батьків навичок попередження та конструктивного вирішення конфлікту, розширення можливостей батьків із самопізнання і захисту психіки від «руйнівних» думок. Важливим аспектом роботи є розвиток у батьків якостей, що визначають рівень психологічного здоров'я особистості учня: формування адекватної самооцінки, розвитку рефлексії та емпатії, формування потреби в позитивному мисленні, розвиток гнучкості мислення, рефлексії, здатності до саморегуляції, розуміння і прийняття себе та інших, володіння навичками ефективної комунікації.

Проведені дослідження дозволяють виділити наступні види діяльності психолога з сім'єю (робота може проводитися як з окремим членом сім'ї, так і з сім'єю в цілому): самоаналіз поведінки в сім'ї; рефлексія батьківської компетентності (уміння розвиватися разом з дітьми); організація продуктивної взаємодії членів сім'ї, навчання пошуку взаємних компромісів; збереження психологічного здоров'я членів сім'ї; аналіз конфліктних ситуацій та оволодіння способами конструктивного вирішення конфліктів; зміна позиції батьків по відношенню до учня (від позиції управління і постійного контролю до позиції підтримки); навчання батьків розуміння дітей, мотивів їх вчинків, способу мислення; аналіз прийнятих в сім'ї способів оцінювання учня, заохочення і покарань; переорієнтація установок батьків, в залежності від потреби учня; зближення уявлень учня про себе, своє «Я» і уявлення про нього батьків.

Одним з важливих аспектів роботи з батьками учнів є допомога батькам у формуванні відповідальної поведінки дітей: поступове перекладання відповідальності за поведінку, вчинки учня на нього самого; навчання способам спільного ухвалення рішень; допомогу в підтримці позитивної Я-концепції. Психіка підлітків та юнаків, на думку вчених, є дуже вразливою, тому в якості профілактики неврозів та дезадаптації необхідно виробляти в

них вміння прощати, звільнитися від образ; допомогти навчатися в самовираженні та встановленні контактів з людьми.

Важливим напрямом у роботі психолога з сім'єю є навчання батьків способам надання психологічної підтримки. Психолого-педагогічна підтримка учня його сім'єю може полягати: у допомозі переживання негативних емоційних станів, підготовки до майбутнього сімейного життя (передачі сімейних, національних традицій і досвіду через осмислення сімейної системи і правил за якими живе сім'я); допомогу в самоорганізації діяльності, збереження здоров'я і здорового способу життя, подолання шкідливих звичок.

Методами роботи психологічної служби з батьками виступають: регулярні батьківські збори, лекційні курси, семінари та тренінги, індивідуальне та сімейне консультування тощо.

3) Психологічна допомога *педагогам*. Значне число досліджень з педагогічної психології переконливо свідчить, що визначальним чинником особистісного зростання учнів виступає особистість педагога. Отже, організація спеціальної роботи з педагогом з ініціації його саморозвитку може істотно поліпшити становище учня в навчальному процесі.

Проведене Т.П.Демидовою дослідження дозволило виділити ряд специфічних труднощів, з якими стикаються педагоги середньої професійної освіти: 1) необхідність окрім здійснення безпосередньої навчально-професійної діяльності здійснювати педагогічну допомогу і підтримку професійного становлення учнів; 2) труднощі в адаптації до індивідуально-психологічних особливостей учнів; 3) труднощі у вдосконаленні засобів, методів впливу на особистість учня, з метою досягнення певного результату; 4) слабке знання здоров'язберігаючих технологій і невміння їх використовувати в освітньому процесі; 5) необхідність здійснювати виховання батьків учнів, активізувати їх підтримку професійного становлення учнів; 6) необхідність протистояти емоційному вигорянню, хронічній втомі, конструктивно долати професійні кризи і т.ін. [38, с.113].

Виокремлені труднощі визначають провідні напрямки та зміст психологічного супроводу діяльності педагогів педагогічного коледжу:

1. *Формування потреби у психолого-педагогічних знаннях.*

Пропонуються такі види діяльності психолога: а) збір даних про рівень психологічних знань педагогів, типових труднощів у реалізації професійної діяльності: анкетування вчителів, учнів та їх батьків, комплексне психологічне обстеження вчителів, аналіз продуктів діяльності, спостереження за здійсненням педагогом навчально-виховної діяльності. б) За результатами комплексної діагностики та відповідно до етапів професійного становлення учнів складається план психологічної освіти педагогів, плануються семінари, практикуми. в) Психолог складає рекомендації та алгоритми для найбільш складних ділянок роботи педагога, аналізує з педагогами можливості їх застосування. г) Стимулюється застосування психологічних знань у взаємодії з учасниками освітнього процесу.

2. *Підготовка педагога до корекційно-розвиваючої, реабілітаційної роботи з учнями.* Діяльність психолога з підготовки педагога до корекційно-розвиваючої, реабілітаційної роботи з учнями можна представити у вигляді блоків: адаптаційно-потребностно; інформаційного; змістовного; аналітичного; особистісно-професійного; творчо-продуктивного.

3. *Навчання засобів, методів впливу на особистість учня з метою досягнення певного результату.* Діяльність психолога включає: діагностику нервово-психічної напруженості педагога, аналіз тенденції до нервового зриву, станів педагога (фрустрації, стресу та ін). Зміст цієї діяльності складає: індивідуальна робота з психологічного розвантаження педагога, навчання способам нейтралізації негативних емоцій, навичкам саморегуляції, активізації позитивного мислення, навчання способам самостимулювання; включення педагогів в різні тренінги умінь, консультування педагогів з особистих, професійних і сімейних проблем.

4. *Зниження ризику професійних деформацій (стагнації).* Діяльність психолога включає: розвиток у педагогів емоційної і поведінкової гнучкості, саморегуляції, саморозуміння, навчання способів отримання зворотного зв'язку. Зазначена робота може здійснюватися як через психологічний просвіту, індивідуальну корекційну роботу з педагогом, так і за допомогою включення педагога в різні тренінги і психологічні ігри.

5. *Включення педагогів у систему підтримки та збереження психологічного здоров'я учнів.* Види діяльності психолога: а) аналіз умов навчання: аналіз навчального розкладу (в якій послідовності розташовані предмети, чи є у навчається можливість руху, аналіз організації навчального заняття: різноманітність, зміна видів діяльності, способів активізації діяльності учня, вміння педагога розряджати обстановку на уроці; б) діяльність з «розширення» досвіду педагога: навчання педагогів технологій профілактики конфліктів і вміння керувати ними; навчання педагогів організації таких видів діяльності, беручи участь в яких, учень зміг би зняти напругу; в) контроль за перевищенням повноважень педагога, за обсягом домашніх завдань та ін.

6. *Навчання способам психолого-педагогічної підтримки професійного становлення* (допомога учням в адаптації, аналізі професійної практики і вирішенні професійних завдань). Діяльність психолога передбачає: актуалізацію знань педагогів з питань вікового й особистісного розвитку учнів; аналіз ролі педагога в процесі професійного становлення учнів; навчання технологіям психолого-педагогічної підтримки учня; аналіз результатів діяльності педагога.

7. *Допомога в організації розвиваючої, комфортної взаємодії в навчальній групі.* У даному напрямку діяльність психолога передбачає: аналіз психологічного клімату в групі; дослідження соціометричної структури групи; допомогу педагогу в організації взаємодії та спілкування у навчальній групі з налагодження взаєморозуміння, в плануванні індивідуальної роботи з учнями; проведення консультацій з складних ситуацій у групі; рекомендації

педагогу з активізації учнів; допомогу в плануванні годин спілкування; в організації активних методів соціально-психологічної навчання.

8. *Розвиток професійної успішності вчителя.* Види психологічної роботи: психологічна підтримка педагога, надання йому своєчасної психологічної допомоги у вигляді: консультування, тренувальних занять психологічної корекції самопочуття і поведінки, занять з розвитку саморегуляції, емоційної, поведінкової і інтелектуальної гнучкості; розвитку професійної самосвідомості, креативності та ін. Велике значення у роботі з педагогами належить діловим іграм як способу актуалізації знань та навчання рефлексії [38, с.113-125].

4) Психологічна допомога *адміністрації*: допомога в прогнозуванні наслідків прийнятих рішень, в плануванні діяльності; в передбаченні і вирішенні конфліктних ситуацій; організації творчого, комфортного психологічного клімату в освітній установі, що сприяє високій продуктивності діяльності, творчості та ін.

Провідними формами роботи психолога виступають: організація регулярних зустрічей представників адміністрації з педколективом, батьками та студентами з метою отримання зворотнього зв'язку про наслідки прийнятих рішень; організаційно-ділові ігри; комунікативний тренінг, тренінг розвитку толерантності, позитивного мислення, підтримуючого спілкування тощо.

Вище ми висвітлили організаційно-методичні та змістовні аспекти запровадженої нами комплексної системи психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу. Звернемося тепер до аналізу результатів експериментальної перевірки її ефективності.

3.2. Особливості професійного розвитку студентів експериментальних і контрольних груп

Констатувальний етап емпіричного дослідження, в якому взяли участь 176 студентів 1-4 курсів спеціальностей „початкова освіта”, „дошкільна освіта”, „соціальна педагогіка”, дозволив отримати експериментальні результати, які поставили питання щодо визначення стратегії наступного, формувального етапу. Насамперед перед нами постало питання вибору типу експерименту та відповідних до нього експериментальної та контрольної частин виборки. Зважаючи на наявні можливості та ресурси психологічної служби педагогічного коледжу та загальний обсяг програми психологічного супроводу, нами було обрано проведення дослідження у формі лонгітюдного експерименту, який тривав протягом 2006-2009 років. Такий вибір дозволив нам зосередитися на організації комплексного психологічного супроводу з експериментальними групами представників різних спеціальностей. З метою визначення складу експериментальних груп нами був проведений контент-аналіз професіограм усіх трьох спеціальностей щодо висвітлення особливостей ПВЯ педагога; та організаційних і змістовних особливостей процесу отримання професійної освіти в коледжі за кожною з спеціальностей. Отримані дані засвідчили, що:

- 1) навчання студентів спеціальностей „початкова освіта”, „дошкільна освіта” відбувається на базі неповної середньої освіти, охоплює віковий проміжок 15-19 років та триває 4 роки;
- 2) навчання студентів спеціальності „соціальна педагогіка” відбувається на базі повної середньої освіти, охоплює віковий проміжок 17-20 років та триває 3 роки;
- 3) змістові відмінності у змісті професіограм та відповідних до них комплексів ПВЯ педагога зафіксовано між спеціальностями „початкова освіта” та „соціальна педагогіка”, „дошкільна освіта” та „соціальна

педагогіка”, між професіограмами спеціалістів з дошкільного виховання та початкового навчання такі відмінності є незначущими.

Зважаючи на це, з метою охоплення експериментом представників різних спеціальностей та дотримання принципу репрезентативності, нами було сформовано експериментальну частину виборки студентів загальною кількістю 101 респондент у складі двох експериментальних груп першого курсу – групи спеціальності „початкова освіта” у кількості 32 студентів, та групи спеціальності „соціальна педагогіка” у кількості 24 студентів. Контрольними групами в експерименті виступали представники кожної з обраних спеціальностей у кількості відповідно 30 і 25 респондентів, не охоплені програмою психологічного супроводу. Експериментальний етап формувального експерименту для першої групи тривав чотири роки та охоплював весь період професійного навчання від 1 до 4 курсу, відповідно для соціальних педагогів – три роки навчання у коледжі. Також на етапі формувального експерименту приймали участь 78 викладачів коледжу (з них 6-представники адміністрації), та 86 батьків студентів.

Програма комплексного психологічного супроводу службою практичної психології коледжу включала в себе такі види діяльності педагога-психолога: I. Психологічна діагностична робота. II. Групова (тренінгова) робота. III. Індивідуальна консультативна робота. IV. Просвітницька робота.

Розглянемо зазначені види діяльності.

I. *Психологічна діагностична робота (моніторинг)*. Психодіагностика в процесі психологічного супроводу вирішує кілька завдань.

1) Первинна діагностика - дослідження ступеня сформованості особистісних якостей, необхідних для успішного оволодіння майбутньою професією. Вона проводиться на першому тижні навчання першокурсників і включає в себе методики діагностичного комплексу (результати наведені у II розділі).

2) Поточна діагностика особистісних та професійних якостей студентів. Проводиться в залежності від цілей і завдань конкретного етапу

психологічного супроводу, відповідно до курсу навчання та тематики тренінгових занять.

3) Заключна діагностика ступеня сформованості особистісних професійно важливих якостей, проводиться на 4 курсі і включала в себе методики первинної діагностики та адаптацію анкети „Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначенністю у професійному майбутньому” (Суховершина Ю.В.) (Див. Додаток А).

II. *Групова (тренінгова) робота.* Проводиться педагогами-психологами коледжу або групою фахівців за їх участі. Тренінгові заняття включаються в сітку розкладу занять студентів, є обов'язковими для відвідування, але належать до позанавчальних форм роботи. На кожному курсі навчання на психодіагностичну і тренінгову роботу відводиться по 30 академічних годин на одну студентську групу. Групова (тренінгова) робота має різну тематику занять на кожному курсі навчання (Табл.3.1). Ця тематика побудована на підставі теоретичного аналізу описаних у першому розділі вікових та соціально-психологічних особливостей студентського віку, особливостей динаміки особистісно-професійного розвитку студента коледжу, з урахуванням змісту та послідовності викладання навчальних дисциплін:

1 курс - адаптаційний тренінг; формування професійних уявлень та інтересів (Див. Додаток);

2 курс - тренінг розвитку пізнавальних процесів; формування життєвого та професійного проекту (Див. Додаток);

3 курс - розвиток комунікативної компетенції та ділового (професійного) спілкування; формування позитивних професійних настанов (Див. Додаток);

4 курс - формування навичок саморегуляції психічних станів; формування образу фахівця (Див. Додаток).

III. *Індивідуальна консультативна робота.* Служба практичної психології в руслі психологічного супроводу особистісно-професійного розвитку студента проводить: а) індивідуальне психологічне консультування студентів на всіх етапах навчання:

- за особистим запитом (пов'язаним з характерними особливостями навчання на різних курсах, з тематикою тренінгових занять, або з труднощами міжособистісної взаємодії; внутрішньоособистісні проблеми студентів тощо);

- студентів, умовно віднесених до „групи ризику”; за результатами діагностики та групової (тренінгової) роботи; за рекомендацією працівників, співробітників і викладачів коледжу;

б) зустрічі з керівниками підрозділів та викладацьким складом коледжу (зустрічі проводилися один раз на семестр);

в) індивідуальне консультування співробітників коледжу (за запитом). У діяльності служби практичної психології реалізувалися два рівня роботи зі студентами - актуальний і перспективний, нерозривно пов'язані між собою. Актуальний - орієнтований на вирішення поточних проблем, пов'язаних з тими чи іншими моментами на кожному етапі навчання, з труднощами в навчанні і особистісно-професійному розвитку, відхиленнями в поведінці і спілкуванні. Перспективний - націлений на розвиток, становлення особистості та індивідуальності кожного студента, на формування його психологічної готовності до самовизначення, саморозвитку, життєтворчості в суспільстві. Цей напрям також був пов'язаний із збереженням і підтриманням психологічного здоров'я студентів.

IV. Просвітницька робота. Включала проведення бесід з батьками, педагогами, адміністрацією, студентами з питань профілактики соціальної та особистісної дезадаптації, запобігання виникненню шкідливих звичок, впливу психологічних факторів на процес спілкування та взаємодії в сім'ї, учбовій групі, педколективі тощо.

Розглянемо результати, отримані на підставі діагностування респондентів експериментальних та контрольних груп на етапі контрольного експерименту. У нашому огляді будемо дотримуватися послідовності аналізу методик, наведеної у констатувальному експерименті.

I блок - особистісний

Методика соціально-психологічної адаптації К.Роджерса-Р.Даймонда.

На рис.3.1 пунктирною лінією зображені результати експериментальних груп за даними контрольного експерименту (ЕГ1к та ЕГ2к), суцільною лінією – результати констатувального етапу (ЕГ1 та ЕГ2) та результати контрольних груп респондентів (КГ1, КГ1к та КГ2, КГ2к).

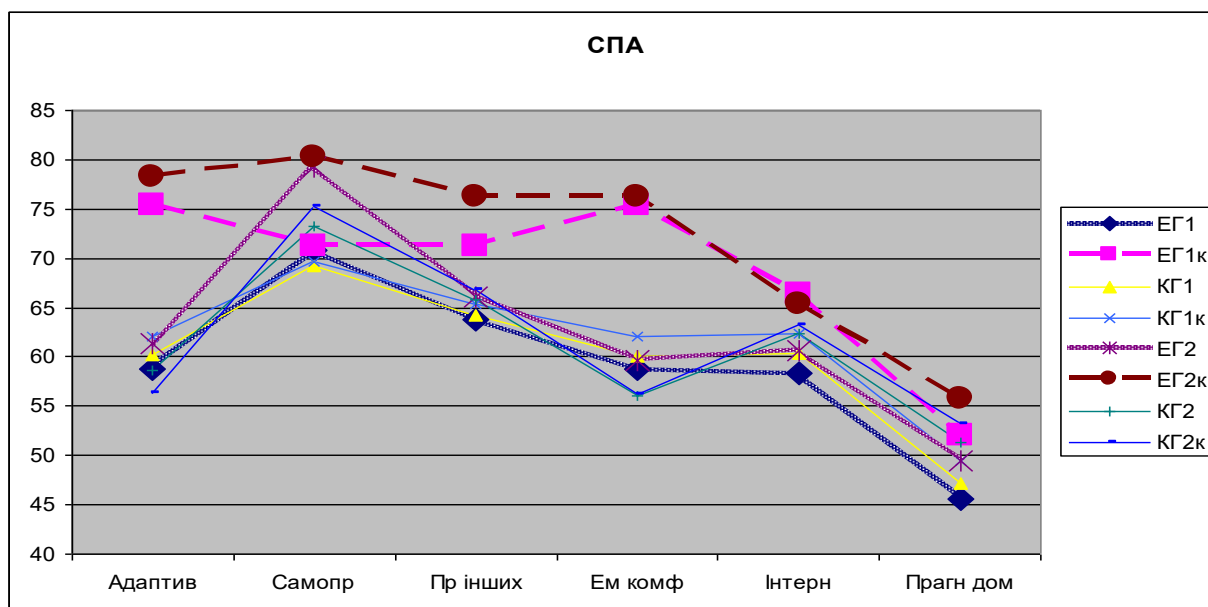


Рис.3.1. Динаміка змін у показниках СПА експериментальних та контрольних груп за результатами констатувального та контрольного етапів експерименту

Як впливає з графічного зображення, загальна тенденція розподілу даних графіку може бути охарактеризована так: результати контрольних груп обох спеціальностей виявляють незначні коливання показників, відмінності між якими за даними контрольного експерименту є незначущими. Означена тенденція характерна як для окремих інтегральних показників, так і для загального показнику адаптації. Отже, у контрольних групах респондентів статистично значущих відмінностей не зафіксовано.

Натомість, у експериментальних групах респондентів зафіксовано такі зміни: 1) в ЕГ1 (початкова освіта) - статистично значущі відмінності за t-критерієм Стьюдента за показниками загальної адаптації ($t=5,73$; $p \leq 0,01$), прийняття інших ($t=3,81$; $p \leq 0,05$) та емоційного комфорту ($t=4,89$; $p \leq 0,01$); 2) в респондентів ЕГ2 (соціальний педагог) також відбулися зміни у показниках

загальної адаптації ($t=5,61$; $p\leq 0,01$), прийняття інших ($t=4,97$; $p\leq 0,01$) та емоційного комфорту ($t=5,24$; $p\leq 0,01$), при цьому респонденти ЕГ2 показали дещо вищий рівень числових значень показників самоприйняття та прийняття інших. Іншими словами, за даними контрольного етапу дослідження, результати показників прагнення домінувати, інтернальності та самоприйняття практично не змінилися, проте збільшилися показники прийняття інших, емоційного комфорту, і вірогідно, внаслідок цього, загального показника адаптації.

Рівень самоактуалізації (Н.Ф.Каліна). Методика припускає обчислення інтегрального показника прагнення до самоактуалізації (С) та сукупності окремих показників: орієнтування в часі (О), цінності (Ц), погляд на природу людини (В), потреба в пізнанні (П), креативність (К), автономність (Ав), спонтанність (Сп), саморозуміння (Са), аутосимпатія (Ау), контактність (Ко), гнучкість у спілкуванні (Г).

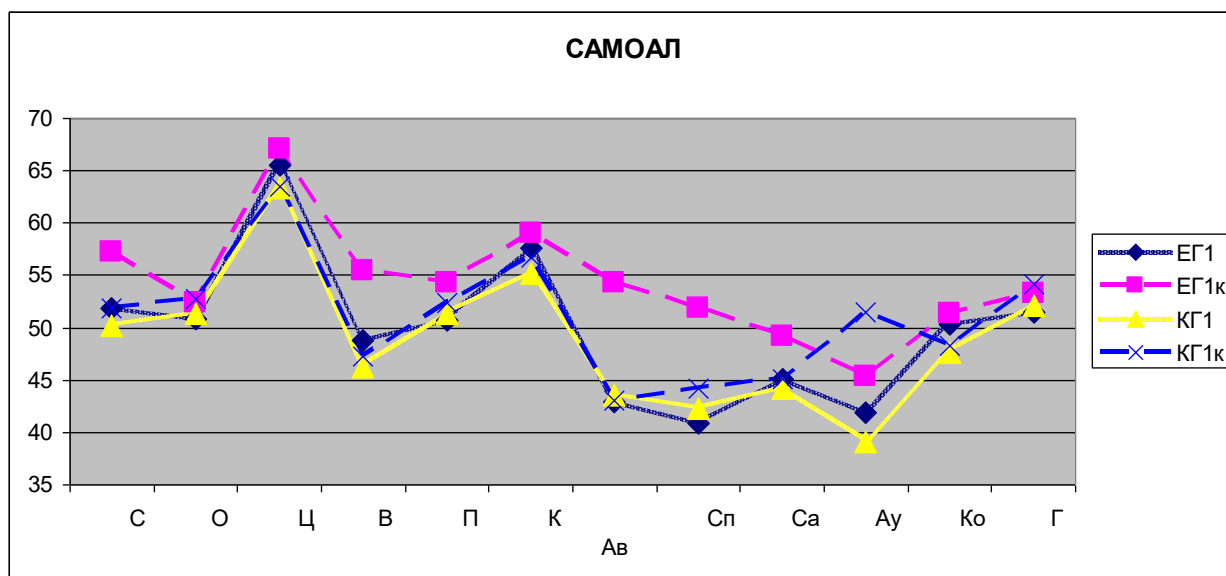


Рис.3.2. Динаміка змін у показниках самоактуалізації респондентів спеціальності „Початкова освіта” за результатами констатувального та контрольного етапів експерименту

З малюнку випливає, що у групі КГ1 протягом навчання у коледжі відзначено значущі відмінності за показником аутосимпатії ($t=3,61$; $p\leq 0,05$), інші показники знаходяться у зоні незначущої достовірності змін. У групі ЕГ1 зазнали значущих відмінностей показники спонтанності ($t=4,25$; $p\leq 0,01$),

автономності ($t=4,65$; $p\leq 0,01$), саморозуміння ($t=3,61$; $p\leq 0,05$), погляду на природу людини ($t=4,28$; $p\leq 0,01$) і загальний показник самоактуалізації ($t=3,21$; $p\leq 0,05$).

У групі КГ2 значущих відмінностей не зафіксовано. У групі ЕГ2 відзначено відмінності за показниками: самоактуалізація ($t=3,28$; $p\leq 0,05$), погляд на природу людини ($t=3,15$; $p\leq 0,05$), автономність ($t=4,26$; $p\leq 0,01$), спонтанність ($t=4,07$; $p\leq 0,01$), саморозуміння ($t=3,11$; $p\leq 0,05$), аутосимпатія ($t=3,18$; $p\leq 0,01$) та контактність ($t=3,68$; $p\leq 0,01$).

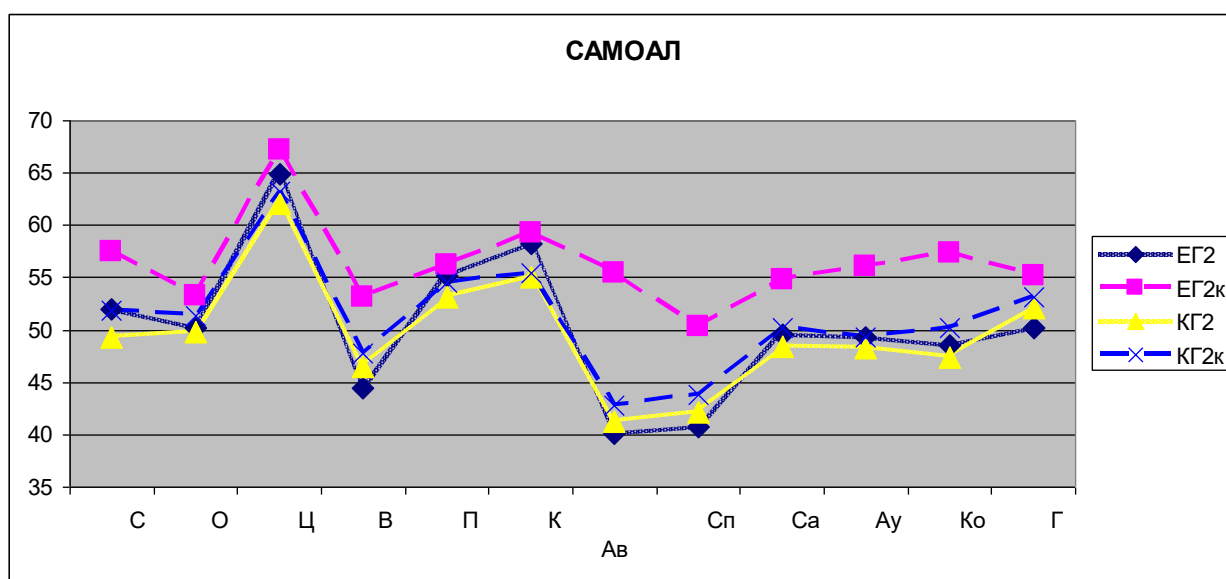


Рис.3.2а. Динаміка змін у показниках самоактуалізації респондентів спеціальності „Соціальна педагогіка” за результатами констатувального та контрольного етапів експерименту

Зазначимо, що в експериментальній групі соціальних педагогів відбулися зміни за більшою кількістю показників САМОАЛ, ніж у спеціалістів з початкової освіти. При цьому в КГ1 відзначено позитивну відмінність за показником аутосимпатії, хоча в цілому по контрольних групах загальний показник САМОАЛ залишився на попередньому рівні.

Рівень онтогенетичної рефлексії. Як випливає з рис. 3.3, за даними початкового зрізу, серед чотирьох груп випробуваних найвищі результати зафіксовано по групах ЕГ1 та КГ2, респонденти груп ЕГ2 та КГ1 володіли дещо нижчим рівнем розвитку рефлексії.

На етапі контрольного експерименту діаграма засвідчує, що відбулося зростання числового рівня вираженості рефлексії у всіх групах, при цьому значущі відмінності зафіксовано в групах ЕГ1 ($t = 3,86$; $p \leq 0,01$), ЕГ2 ($t = 4,1$; $p \leq 0,01$) та КГ1 ($t = 2,1$; $p \leq 0,05$). При цьому загальний рівень вираженості рефлексії згідно інтерпретаційної шкали методики у всіх групах залишився в межах середнього рівня. Ми схильні пояснювати означені результатами особливостями системи психологічного супроводу в експериментальних групах та внутрішньою динамікою розвитку рефлексії у контрольній групі 1.

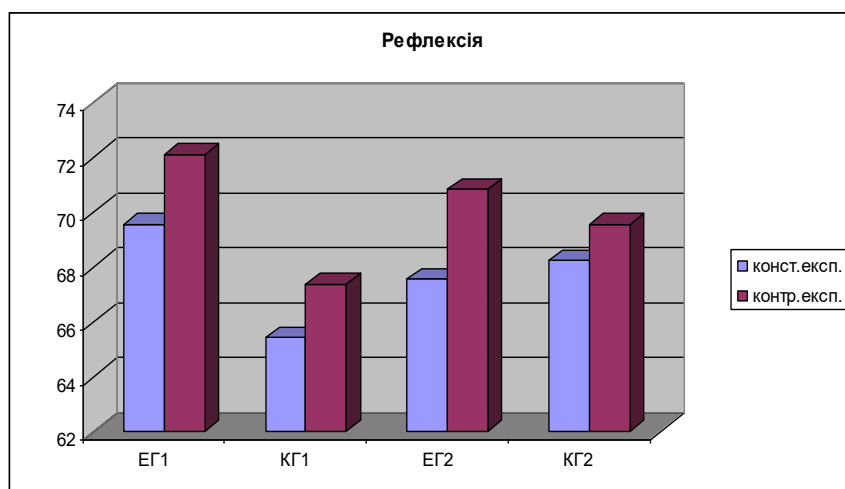


Рис. 3.3. Динаміка змін у показниках рефлексії експериментальних та контрольних груп за результатами констатувального та контрольного етапів експерименту

На діаграмі ліва колонка графічно зображує числові результати констатувального експерименту кожної з груп, права – відповідно результати контрольного етапу.

Рівень комунікативності В.Ф.Ряховського.

На діаграмі (Рис.3.4) ліва колонка графічно зображує числові результати констатувального експерименту кожної з груп, права – відповідно результати контрольного етапу. Як випливає з рис. 3.4, відзначено незначне зростання рівня комунікативності як в експериментальних, так і контрольних групах, при цьому значущі відмінності відбулися лише у групі соціальних педагогів ЕГ2 ($t=2,15$; $p \leq 0,05$).

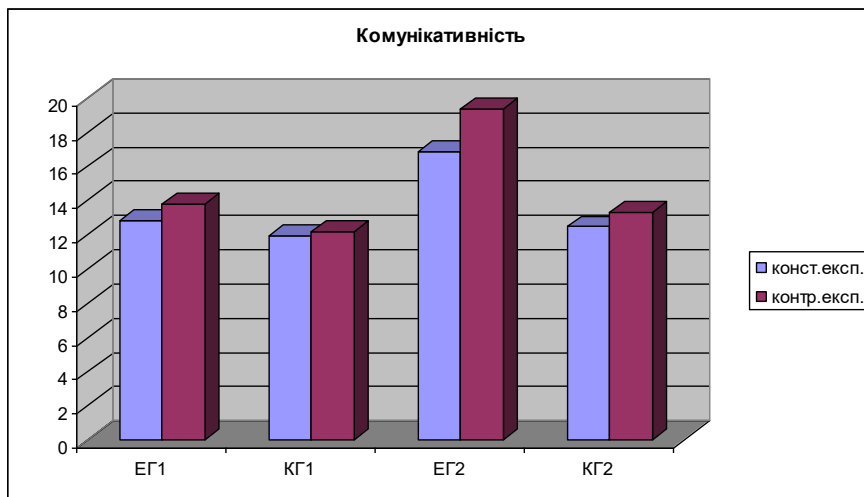


Рис. 3.4. Динаміка змін у показниках комунікативності експериментальних та контрольних груп за результатами констатувального та контрольного етапів експерименту

При цьому загальний рівень вираженості комунікативності згідно інтерпретаційної шкали методики у всіх групах залишився в межах достатнього рівня.

Полікомунікативна емпатія І.М.Юсупова.

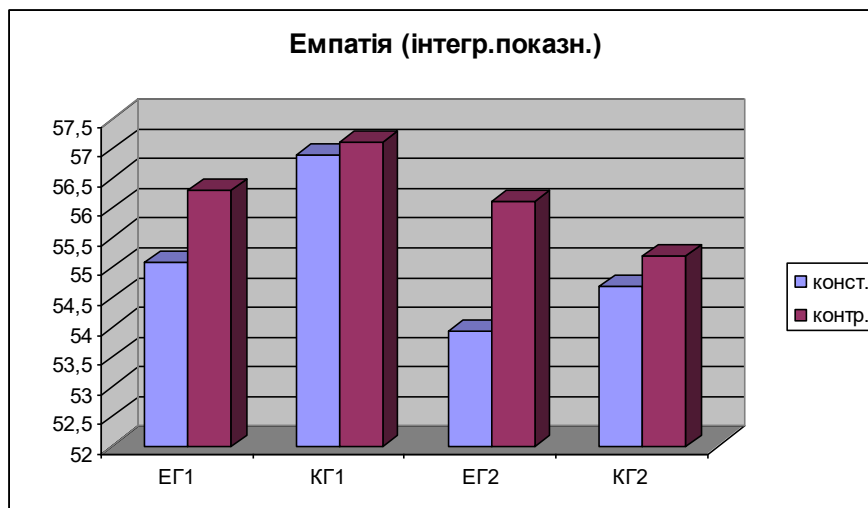


Рис. 3.5. Динаміка змін у показниках емпатії експериментальних та контрольних груп за результатами констатувального та контрольного етапів експерименту

На діаграмі ліва колонка графічно зображує числові результати констатувального експерименту кожної з груп, права – відповідно результати контрольного етапу. Як впливає з рис. 3.5, відзначено незначне зростання

інтегрального показника емпатії у контрольних групах та певне його підвищення в ЕГ2, при цьому достовірних відмінностей не зафіксовано.

Особистісний опитувальник Кеттела (16 PF). Зважаючи на те, що за іншими методиками блоку діагностичного комплексу у респондентів контрольних груп зафіксовано досить незначну кількість статистично значущих відмінностей, розглянемо лише зміни у показниках респондентів експериментальних груп ЕГ1 і ЕГ2. Зауважимо, що за умовами методики найбільш значущими вважаються результати, що лежать в межах проміжку від 0 - 3 та від 8 - 10 стевів, інші результати розглядаються як такі, що знаходяться у зоні невизначеності. Оскільки яскраво виражених „піків” профілю зафіксовано небагато, ми в якості допоміжного будемо використовувати критерій вірогідності відмінностей.

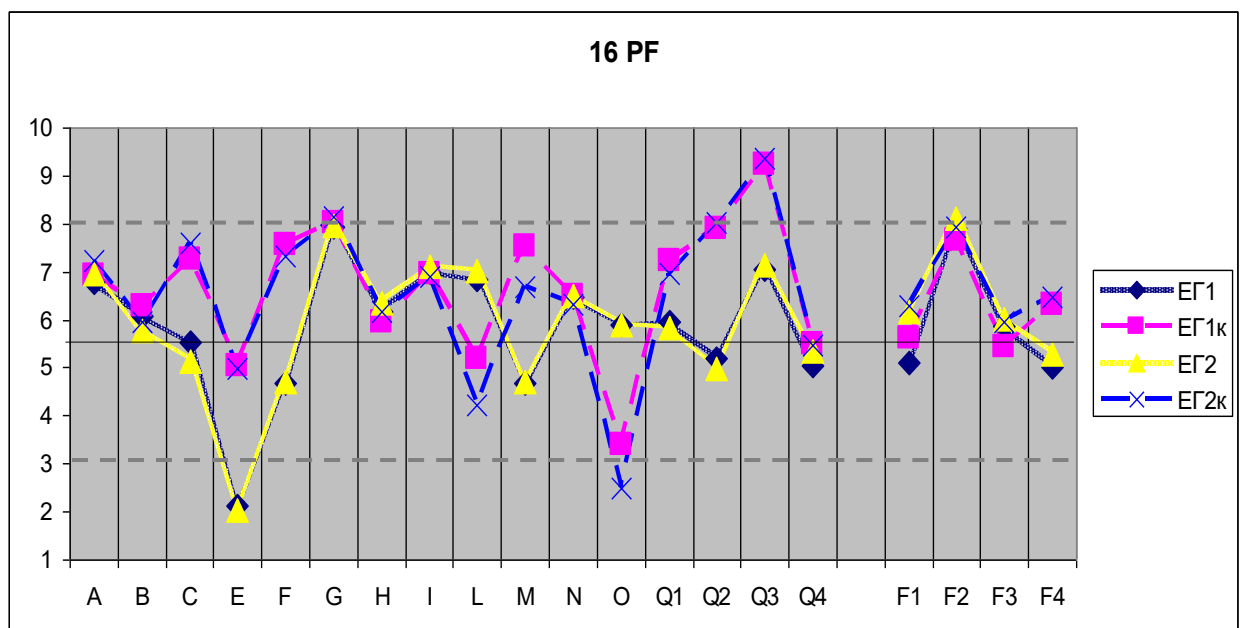


Рис. 3.6. Динаміка змін у профілях експериментальних та контрольних груп за результатами констатувального та контрольного етапів експерименту

Як впливає з графічного зображення, в експериментальних групах ЕГ1 та ЕГ2 статистично значущі відмінності за даними контрольного етапу зафіксовано за факторами С ($t = 3,24$; $p \leq 0,01$), Е ($t = 4,36$; $p \leq 0,01$), F ($t = 4,59$; $p \leq 0,01$), L ($t = 2,97$; $p \leq 0,01$), M ($t = 2,24$; $p \leq 0,01$), O ($t = 3,53$; $p \leq 0,01$), Q1 ($t = 2,48$; $p \leq 0,05$), Q2 ($t = 3,61$; $p \leq 0,01$), Q3 ($t = 3,56$; $p \leq 0,01$).

Порівняльний аналіз психологічного змісту середньогрупових профілів вираженості індивідуальних якостей засвідчив, що за період навчання у коледжі у респондентів експериментальної частини виборки відбулися такі зміни: підвищилася сила Я (фактор С); високі значення фактора Е, притаманні початковому результату тесту, змінилися середніми між полюсами „конформність” та „домінантність”; зросли результати за фактором F, які тепер наблизилися до коридору високих значень – життєрадісності, енергійності, соціальної контактності, емоційності, ентузіазму; зменшилися значення фактора L – підозрілість, захисти, внутрішня напруга; дещо збільшилися значення M у бік ідеалістичності, багатой уяви, творчого потенціалу; значення фактора O належать до яскраво виражених „піків” профілю та засвідчують зменшення почуття провини, тривожності, депресивності та зростання спокою, впевненості у собі, холоднокривності тощо; дещо збільшилися значення Q1 від консерватизму до певної частки радикалізму – терпимості до незручності, аналітичності, інтелектуальних інтересів тощо; Q2 – від залежності від групи до самодостатності; значення Q3 презентує „пік” профілю – зміни від середніх до високих значень – лідерство, точність та чіткість, цілеспрямованість тощо. Також на графіку спостерігається певне зростання значень за фактором F4 „незалежність”, проте вірогідних відмінностей у значеннях респондентів тут не зафіксовано.

Описані результати досить добре узгоджуються з результатами інших аналізованих особистісних методик та переконливо свідчать на користь ефективності запропонованої нами системи психологічного супроводу.

II блок - професійний

Опитувальник ПВЯ педагога (Ф.Ліпмана). Методика дозволяє визначити уявлення респондентів про особливості розподілу таких груп професійних якостей педагога: увага (Вн), спостережливість (Н), пам'ять (П), моторні якості (Мк), сенсорні якості (Ск), уява (Вооб), інтелектуальні (Ик), професійно-педагогічні (Ппк), емоційні (Эк), вольові (Вол к), мовленнєві

(Рк), комунікативні (Кк), та якості, притаманні для складних видів діяльності (Хсвд).

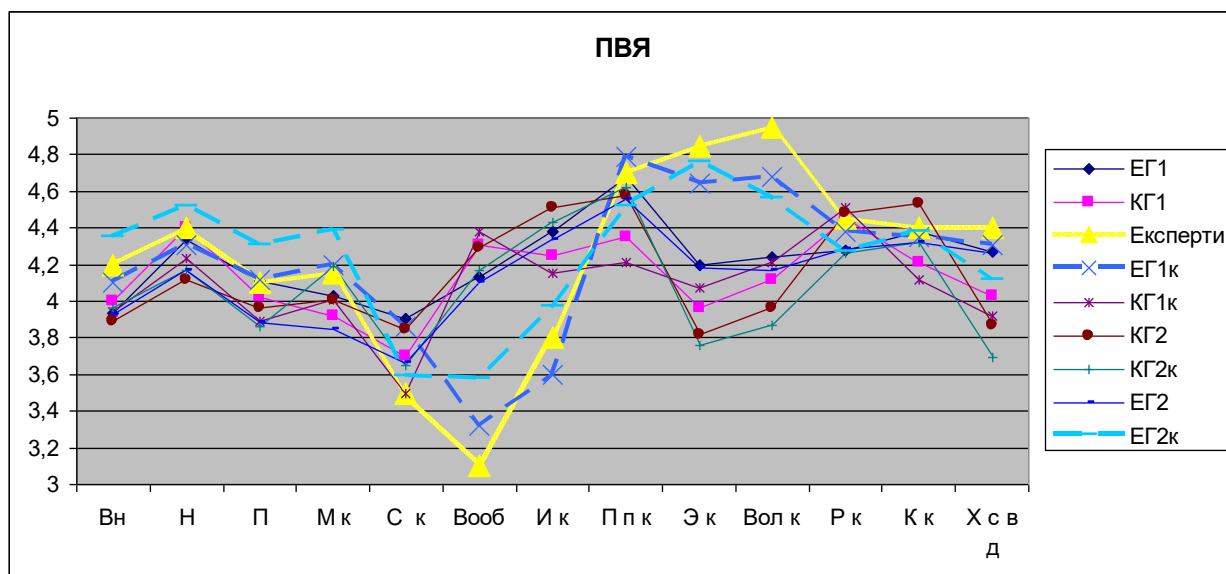


Рис. 3.7. Динаміка змін у показниках професійно-важливих якостей респондентів експериментальних та контрольних груп за результатами констатувального та контрольного етапів експерименту

На рис. 3.7 пунктирною лінією зображені результати експериментальних груп за даними контрольного експерименту (ЕГ1к та ЕГ2к), тонкою суцільною лінією – результати констатувального етапу (ЕГ1 та ЕГ2) та результати контрольних груп респондентів (КГ1, КГ1к та КГ2, КГ2к), і жирною суцільною лінією – результати експертного оцінювання ПВЯ. Як випливає з графічного зображення, загальна тенденція розподілу даних графіку може бути охарактеризована так: результати контрольних груп обох спеціальностей виявляють незначні коливання значень, відмінності між якими за даними контрольного експерименту є незначущими.

Натомість у результатах експериментальних груп загальний вигляд кривої розподілу значень за показниками змінився у бік наближення її форми до форми кривої експертної оцінки, ця тенденція є яскравіше вираженою в респондентів ЕГ1 – де відзначено достовірні відмінності за показниками уваги ($t = 5,53$; $p \leq 0,01$), інтелектуальних ($t = 4,27$; $p \leq 0,01$), емоційних ($t = 4,28$; $p \leq 0,01$) та вольових якостей ($t = 3,75$; $p \leq 0,01$). В цілому графічні результати свідчать про те, що в респондентів експериментальних груп відбувся

перерозподіл числових значень вираженості окремих показників (як у бік їх збільшення, так і зменшення) у напрямку наближення до значень уявлень експертів про ПВЯ педагога.

«Мотиви навчальної діяльності студентів» А.А. Реана та В.А.Якунина в адаптації Н.Ц.Бадмаєвої.

Як засвідчує графічне зображення, у контрольній групі 1 відбулося незначне підвищення числових значень за показниками навчально-пізнавальної мотивації та мотивації престижу, вірогідних відмінностей при цьому не відзначено. В ЕГ1 дещо зменшилися представленість мотивів уникнення ($t = 2,74$; $p \leq 0,05$), комунікативні мотиви та престижу залишилися у попередніх межах. Відзначено групу мотивів, за якими зафіксовано значущі відмінності: професійні ($t = 4,32$; $p \leq 0,01$), творчої самореалізації ($t = 5,75$; $p \leq 0,01$), навчально-пізнавальні ($t = 2,57$; $p \leq 0,01$) та соціальні ($t = 3,65$; $p \leq 0,01$).

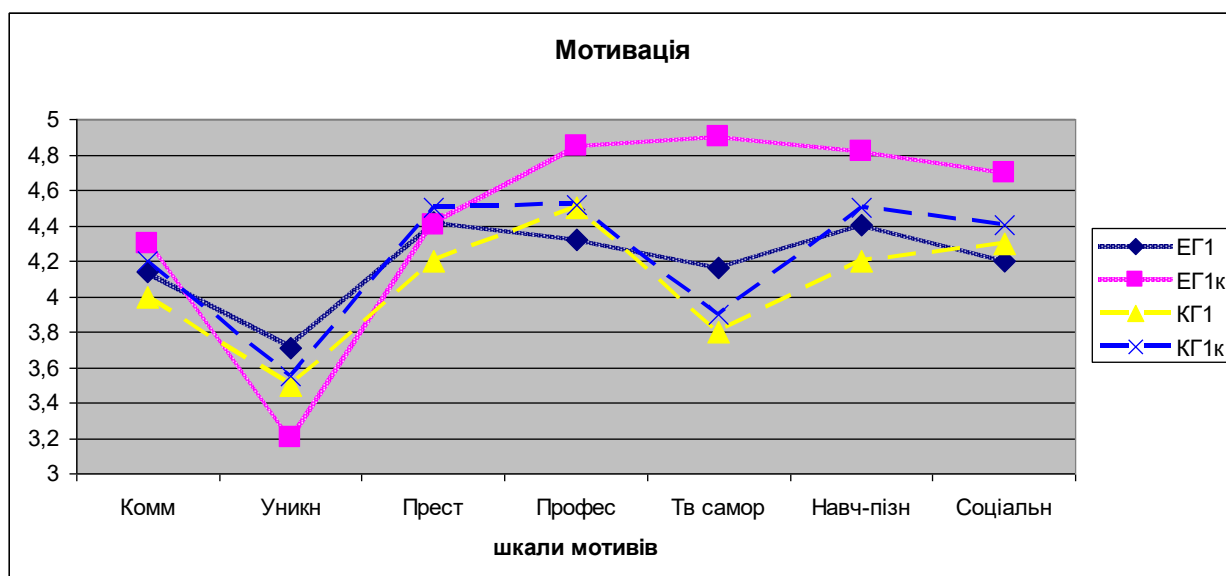


Рис. 3.8. Динаміка змін у показниках мотивації експериментальних та контрольних груп респондентів спеціальності „Початкова освіта” за результатами констатувального та контрольного етапів експерименту

У респондентів ЕГ2, КГ2 також відзначено незначне зниження мотивації уникнення та загальну тенденцію підвищення рівня мотивації.

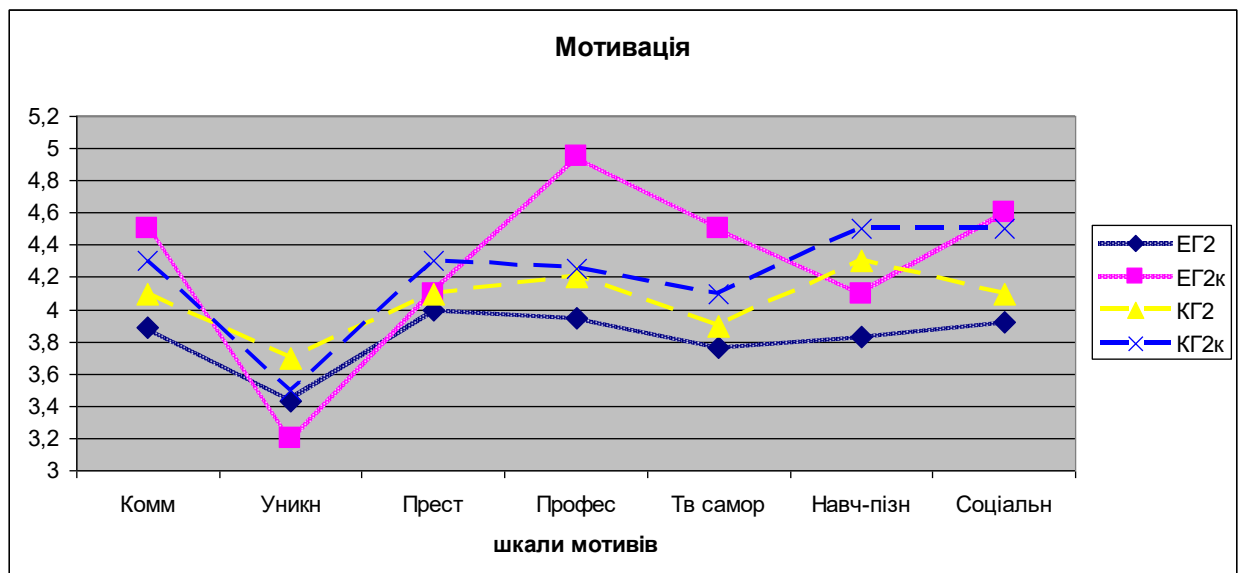


Рис. 3.8а. . Динаміка змін у показниках мотивації експериментальних та контрольних груп респондентів спеціальності „Соціальна педагогіка” за результатами констатувального та контрольного етапів експерименту

Значущі відмінності спостерігаються у КГ2 за показником соціальних мотивів ($t = 2,43$; $p \leq 0,05$) і в ЕГ2 за показниками комунікативних ($t = 3,79$; $p \leq 0,01$), професійних ($t = 5,45$; $p \leq 0,01$), соціальних ($t = 3,67$; $p \leq 0,01$) мотивів та мотивів творчої самореалізації ($t = 3,47$; $p \leq 0,01$).

Результати анкетування.

В якості допоміжного засобу отримання інформації про особливості перебігу процесів професійного становлення студентів в умовах педагогічного коледжу нами було використано опитувальник „Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначеність у професійному майбутньому” (адаптація анкети Суховершиної Ю.В.) [165].

Процедура опитування охоплювала респондентів контрольних та експериментальних груп обох спеціальностей та здійснювалася на завершальному етапі дослідження. Результати проведеного опитування студентів-випускників представлено в таблиці 3.2. З метою визначення достовірності відмінностей між результатами респондентів нами було використано критерій Манна-Уїтні.

Таблиця 3.2.

Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначеність у професійному майбутньому (середній бал)

	ЕГ1	КГ1	ЕГ2	КГ2
Задоволеність набутою спеціальністю	Початкова освіта ($Z = -4,560$; $p = 0,00$)		Соціальна педагогіка ($Z = -4,480$; $p = 0,00$)	
	4,42	3,84	4,57	3,91
Визначеність у професійному майбутньому	2,61	2,28	2,64	2,36
	($Z = -3,867$; $p = 0,00$)		($Z = -3,436$; $p = 0,00$)	

Отримані результати дозволяють стверджувати, що існують вірогідні відмінності між показниками експериментальної та контрольної груп по кожній з спеціальностей: представники експериментальних груп демонструють вищий рівень задоволеності набутою спеціальністю та впевненості у професійному майбутньому, ніж їх колеги з контрольних. Так, між групами КГ1 та ЕГ1 зафіксовано відмінності у рівні задоволеності ($Z = -4,560$; $p = 0,00$) та рівні визначеності у майбутньому ($Z = -3,867$; $p = 0,00$). Між показниками груп КГ2 і ЕГ2 ці відмінності зафіксовано на рівні ($Z = -4,480$; $p = 0,00$) за показником задоволеності та ($Z = -3,436$; $p = 0,00$) за показником визначеності.

Таблиця 3.3.

Результати моніторингу кількості студентів коледжу, які продовжили навчання в закладах III-IV рівня акредитації (випуску 2006-2009 р. н.)

Назва спеціальності	2006 рік		2007 рік		2008 рік		2009 рік	
	К-сть, студ., які закінчили	К-сть, студ., які продовжили навчання	К-сть, студ., які закінчили	К-сть, студ., які продовжили навчання	К-сть, студ., які закінчили	К-сть, студ., які продовжили навчання	К-сть, студ., які закінчили	К-сть, студ., які продовжили навчання
Початкове навчання	70	53 (76%)	95	69 (72%)	74	56 (76%)	100	89 (89%)
Соціальна педагогіка	14	9 (64%)	19	12 (63%)	22	14 (63%)	24	18 (75%)

Отже, випускники експериментальних груп більше задоволені набутою спеціальністю та впевнені у професійному майбутньому, ніж їхні колеги з контрольних груп. Зважаючи на це, більше представників експериментальної частини виборки продовжили освіту за обраною спеціальністю (Табл. 3.3).

Як впливає з таблиці, у 2009 році, на момент закінчення експериментальної частини дослідження, спостерігається суттєве підвищення кількості студентів, які продовжили навчання за обраним фахом.

Узагальнимо результати контрольного етапу експерименту у вигляді таблиці 3.4.

Як впливає з таблиці, спостерігається суттєва різниця між результатами діагностичного комплексу експериментальних та контрольних груп, при цьому відмінності між двома експериментальними та двома контрольними групами респондентів є незначущими. Ми вважаємо це безпосереднім підтвердженням ефективності застосування системи психологічного супроводу. Співставлення результатів методики Р.Кеттела та інших методик діагностичного комплексу дозволило нам скласти *психологічний портрет* студента-випускника педагогічного коледжу, навчання якого відбувалося в умовах спеціально організованого психологічного супроводу: це досить активна, життєрадісна, екстравертована, комунікабельна молода людина, що прагне до довірчо-відвертої соціальної взаємодії з оточуючими, здатна виявляти при цьому емпатію до дітей, тварин, батьків, незнайомих людей. Характеризується достатнім рівнем адаптації, самоприйняття та прийняття інших, емоційним комфортом, прагненням до самоактуалізації. Орієнтована на загальнолюдські та гуманістичні цінності, притримується суспільних моральних норм та правил поведінки.

Наполеглива, сумлінна, стійка, цілеспрямована, емоційно врівноважена, товариська, самостійно мисляча, за потреби виявляє лідерські якості. При цьому відзначається середнім рівнем розвитку рефлексії, що відображається часом у певній обережності у вчинках. Внутрішні конфлікти намагається розв'язувати засобами спілкування, ініціюючи для цього активну

комунікацію. Має творчий потенціал, широке коло інтересів. Характеризується достатнім рівнем мотивації навчальної діяльності, провідними мотивами професійного розвитку виступають навчально-пізнавальні, професійні, соціальні та мотиви творчої самореалізації. Має адекватні уявлення про особливості ПВЯ педагога, спрямована на їх розвиток та удосконалення в собі. Задоволена обраною спеціальністю, виявляє бажання продовжувати навчання за фахом.

Табл.3.4.

Кількісний розподіл респондентів експериментальних та контрольних груп за показниками рівня професійного розвитку на етапі контрольного експерименту (%)

Параметр	Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
	ЕГ1	КГ1	ЕГ2	КГ2	ЕГ1	КГ1	ЕГ2	КГ2	ЕГ1	КГ1	ЕГ2	КГ2
Особистісний компонент												
Соціально-психологічна адаптація	56	15	58	17	44	85	42	83	0	0	0	0
Самоактуалізація	32	2	33	3	68	98	67	97	0	0	0	0
Онтогенетична рефлексія	17	8	19	11	83	86	81	85	0	6	0	4
Комунікативність	85	67	86	69	15	32	14	31	0	4	0	0
Емпатія	25	10	29	11	75	87	71	88	0	3	0	1
Професійний компонент												
Мотиви навчальної діяльності	41	13	40	14	58	77	57	77	1	10	3	9
Уявлення про ПВЯ педагога	64	5	62	8	36	70	37	70	2	25	1	22
Задоволеність спеціальністю	84	65	85	64	14	18	14	18	2	24	1	18
Визначеність у професійному майбутньому	82	45	86	48	17	31	13	21	1	24	1	21

Порівняння результатів контрольного та констатувального етапів експерименту дозволяє нам зробити такі висновки про загальну ефективність та особливості психологічного супроводу.

1) Значущі позитивні зміни за методиками особистісного блоку діагностичного комплексу відбулися у напрямках:

- зростання рівня соціально-психологічної адаптації респондентів, емоційного комфорту та прийняття себе та оточення;
- збільшення вираженості інтегрального показника самоактуалізації та автономності, спонтанності, гнучкості у спілкуванні;
- зниженні потреби у проявах психологічних захистів, напруги та тривожності;
- зменшення показників конформності, залежності, невпевненості у собі та підвищення цілеспрямованості, лідерських якостей;
- зафіксовано перерозподіл у бік зменшення кількісної представленості респондентів з „досить розвиненою” комунікативністю з певною нестачею терплячості, послідовності, до – „нормальної” комунікативністю з більшою терплячістю та стриманістю у контактах (від 73,3% - 26,7% у констатувальному експерименті до 65,4% - 34,6% у контрольному).

2) Значущі позитивні зміни за методиками професійного блоку діагностичного комплексу відбулися у напрямках:

- уявлення випускників про провідні комплекси ПВЯ педагога наблизилися до значень, запропонованих експертами; як засвідчили результати анкетування, більш реалістичне уявлення про ПВЯ педагога стало можливим на підставі отримання практичного досвіду роботи в педагогічному середовищі, співставлення вимог професіограми з власним рівнем розвитку необхідних якостей;
- за методикою мотивації навчальної діяльності на відміну від констатувального етапу відзначено загальне зростання її рівня у напрямку підвищення значень професійних, соціальних, навчально-пізнавальних та мотивів творчої самореалізації.

3) На відміну від результатів констатувального етапу дослідження зафіксовано зміни між показниками більшості методик діагностичного комплексу студентів початкових та випускних курсів, що вказує на ефективність психологічного супроводу. При цьому зберігається тенденція до подібності рівня числової вираженості показників між експериментальними групами. Ми вважаємо, що цей факт вказує на те, що за науково обгрунтованого підходу до психологічного забезпечення процесу професіоналізації вікова різниця респондентів, які знаходяться в однакових навчально-організаційних та середовищних умовах, певною мірою може бути компенсована.

4) Ефективність запровадженої системи психологічного супроводу, зумовлена теоретико-методологічним обгрунтуванням висхідних положень розробленої концептуальної моделі, є безпосереднім підтвердженням даних здійсненого нами у II розділі факторного аналізу, згідно результатів якого процес особистісно-професійного становлення студента педагогічного коледжу забезпечується розвитком таких комплексів особистісних рис: *ПВЯ, адаптація, самоактуалізація, мотивація, соціальна кооперація, гуманістичні цінності, емпатія, соціальна активність.*

3.3. Методичні рекомендації для психологів та соціальних педагогів педагогічних коледжів

Сучасний етап розвитку суспільства висуває принципово нові вимоги до діяльності професіоналів, а відповідно, і до змісту роботи навчальних закладів, які здійснюють їх підготовку. Система підготовки спеціалістів визначається специфікою конкретної професійної діяльності відповідної галузі.

Більшість навчальних закладів сьогодні використовують інформаційно-дидактичну модель навчання, яка орієнтує діяльність студентів на прийняття інформації, її переробку та демонстрацію рівня її засвоєння. Така модель

здебільшого сприяє розвитку пасивної ролі студента і формування мотивів «уникнення невдач», спрямована головним чином на набуття необхідних знань та недостатньо враховує важливість особистісних компонентів розвитку, які, за даними наукових досліджень, виступають основою подальшої професійної діяльності фахівця.

Аналіз існуючої системи підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в системі професійної освіти виявив такі особливості:

1) сучасна освіта вибудовується на парадигмі засвоєння студентами об'єктивно-орієнтованих знань із різноманітних розділів фундаментальних наук, що не завжди дозволяє їм сформуванню цілісного уявлення про проблеми конкретного характеру та способи їх розв'язання;

2) спостерігається «відірваність від реальної практики» - найважливішим компонентом сучасного освітнього підходу є репродуктивно-пасивний характер засвоєння знань в готовому вигляді;

3) дисципліни, які викладаються у професійній школі, не забезпечують формування професійних умінь організації самоосвітньої, саморегуляційної та науково-творчої діяльності студентів на високому рівні. У молодих спеціалістів відсутній досвід застосування отриманих у професійному навчальному закладі знань в умовах реальної практики;

4) регламентованість навчання у професійному навчальному закладі перешкоджає формуванню соціальної активності особистості студента, що є причиною пасивної ролі особистості фахівця в ході здійснення майбутньої професійної діяльності.

Результатом вищезначеної ситуації виступають такі виявлені емпіричним шляхом тенденції:

- до зниження рівня мотивації навчальної діяльності студентів від молодших до старших курсів;
- неадекватність уявлень про провідні ПВЯ педагога на молодших курсах з подальшою їх переорієнтацією в ході професійного навчання;

- невисокий рівень соціально-психологічної адаптації, рефлексії, креативності, прагнення до самоактуалізації студентів тощо.

Відповідно, в ході психологічного супроводу процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності потрібно зосереджувати увагу на розвитку:

- особистого прагнення студента застосувати свої знання в обраній професійній сфері, що виражається у його позитивному ставленні до майбутньої діяльності, нахилах та інтересах до неї, бажанні вдосконалювати свою підготовку, постійно розвиватися, самовдосконалюватися;

- професійних поглядів, принципів, переконань, глибини професійного світогляду, готовності діяти в складних та критичних ситуаціях, професійній освіченості та компетентності;

- професійної етики, основу якої становлять гуманістичні цінності, моральні норми, контроль і самоконтроль, повага до норм і вимог діяльності, професійної відповідальності за свої вчинки, вимогливості, умінні спілкуватися з дорослими та дітьми;

- професійної спрямованості уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, мислення, здібностей до майбутньої професійної діяльності;

- почуттях, вольових процесах, що забезпечують успішний перебіг і результативність професійної діяльності, емоційному тону, емоційній сприйнятливості, цілеспрямованості, самовладанні, рішучості, самостійності, самокритичності, самоконтролі;

- впевненості у собі та своїх силах, прагненні наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатності вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійною працездатністю у виконанні виробничих функцій.

Процес формування психологічної готовності особистості майбутнього педагога до професійної діяльності повинен передбачати врахування таких вимог:

- врахування міжнародних фахових стандартів, що висуваються до особистості молодого спеціаліста;
- розвиток мотиваційної спрямованості для успішної реалізації професійних завдань;
- впровадження новітніх інформаційних та комунікативних технологій;
- розвиток міжгалузевої, міжрегіональної, міжнародної співпраці навчальних закладів;
- виховна робота зі студентами в рамках нормативного законодавства та психологічного знання;
- використання та впровадження новітніх особистісно-зорієнтованих та тренінгових технологій;
- спрямування на всіх учасників професійно-педагогічної взаємодії: студентів, педагогів, батьків, представників адміністрації.

Невід’ємними складовими процесу підготовки студентів до професійної діяльності виступають:

1. Максимальне використання можливостей освітнього та соціального середовища (орієнтація на роботу з бібліотечними фондами та залучення майбутніх спеціалістів до участі в студентських конференціях, семінарах);
2. Актуалізація своїх потенційних здібностей та професійних інтересів до майбутньої професійної діяльності (індивідуальний підхід до кожного студента та особистісно-орієнтоване навчання);
3. Організація навчального процесу, спрямованого на задоволення від самого процесу навчання, отримання позитивних емоцій від професійного спілкування, отримання нових знань та здобуття певного фахового рівня (впровадження в навчально-виховний процес інтерактивних методів навчання);

4. Орієнтація студентів на високі стандарти досягнення в професійній діяльності (організація зустрічей обміну досвідом з відомими вітчизняними та зарубіжними спеціалістами в певній галузі);
5. Демонстрація викладачами зразків високого рівня сформованості психологічної готовності особистості до професійної діяльності.

Психологічний супровід професійного розвитку майбутніх спеціалістів повинен спрямовуватися на:

- забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання, підготовки до майбутньої професії, комунікації, особистісного та професійного зростання на підставі системного саморозвитку та самореалізації як індивіда, особистості, суб'єкта власної професійної діяльності та життєтворчості;

- реалізацію професіограми випускника як основної мети освітнього процесу навчального закладу і професійного розвитку;

- формування особистісних професійно важливих якостей майбутнього фахівця;

- розвиток психічних пізнавальних процесів;

- підтримку психологічного здоров'я;

- пізнання себе, своїх індивідуальних особливостей і можливостей;

- усвідомлення своїх інтересів, мотивів, бажань, прагнень;

- позбавлення неадекватного оцінення власних можливостей;

- вміння бути чесним та справедливим із самим собою та оточуючими;

- ставлення до себе як до особистості і як особистості в професійній діяльності;

- самовдосконалення, самоконтроль, самовиховання, саморозвиток;

- прагнення досягнути найкращих результатів в професійній діяльності.

Психологічний супровід професійної діяльності студентів повинен охоплювати, з одного боку, запас професійних знань, умінь і навичок; з іншого боку – переконання, здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, високу працездатність, емоційність, моральний та

культурний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій, дій та обов'язків.

Формування психологічної готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності повинно бути зорієнтоване на високопрофесійний рівень діяльності, як на певний орієнтир, еталон майбутньої праці. Професійну підготовку слід пов'язувати з виконанням навчальних завдань, що максимально наближені до реальних виробничих умов діяльності спеціаліста.

Тому, на етапі первинної професіоналізації, в процесі навчання майбутніх спеціалістів, слід створювати такі умови, які б сприяли не тільки конкретизації, систематизації, поглибленню і закріпленню теоретичних знань, а й впливали на формування відповідного ставлення до майбутньої професійної діяльності, розвиток креативного мислення, відпрацювання та відшліфовування набутих професійних вмінь і навичок у професійній сфері.

Теоретико-прикладні рекомендації психолого-педагогічному складу професійного навчального закладу щодо формування психологічної готовності майбутніх спеціалістів до професійної діяльності в процесі психологічного супроводу містять такі положення:

- забезпечення оптимізації процесу особистісного розвитку як підґрунтя професійного становлення, створення умов для набуття ними статусу суб'єктності у проявах власної життєтворчості;
- врахування стадіальності розгортання процесів особистісного та професійного розвитку в умовах професійного навчання;
- спрямування психологічної допомоги на зони актуальних проблем, обумовлених складною взаємодією онтогенетичних, особистісних та професійних компонентів професійного розвитку;
- створення умов для підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студентів, розвиток їх педагогічної та онтогенетичної рефлексії, внутрішньої мотивації професійного становлення, самоактуалізації та саморозвитку як підґрунтя подальшого професійного розвитку;

- допомога у подоланні нормативних та ненормативних криз розвитку;
- профілактика і корекція стагнацій, професійних деформацій;
- розвиток загальних і спеціальних здібностей, інтелекту, емоційно-вольової регуляції, відповідальності за своє становлення, самостійності;
- формування професійної ідентичності, готовності до майбутньої практичної діяльності;
- визначення та подальший моніторинг рівня сформованості психологічної готовності до професійної діяльності і використання отриманих даних у навчальному процесі;
- розробка та використання способів практичної реалізації ідей і принципів особистісно-орієнтованого навчання;
- проведення тренінгів з розвитку креативності, комунікативної компетенції, емоційної стійкості, стресостійкості, саморегуляції та релаксації;
- індивідуальне консультування студентів, що мають труднощі в процесі навчання та підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Ми вважаємо, що врахування запропонованих методичних рекомендацій у психологічному супроводі професійного розвитку студентів на етапі первинної професіоналізації дозволить оптимізувати процес особистісного та професійного становлення майбутніх спеціалістів в обраній професійній діяльності, підвищити результативність та ефективність навчального процесу педагогічних коледжів.

Висновки до III розділу

Емпіричні результати, одержані на констатувальному етапі дослідження, дозволили конкретизувати підстави та особливості побудови системи психологічного супроводу. Провідними напрямками її побудови виступили: визначення наявних у студентів різних курсів утруднень та допомога в їх

ефективному подоланні; створення умов для підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студентів, розвиток їх педагогічної та онтогенетичної рефлексії, внутрішньої мотивації професійного становлення, самоактуалізації та саморозвитку.

Розроблено організаційно-методичні та змістовні засади комплексної системи психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу: основний зміст супроводу включав організацію взаємодії та спрямовувався на засвоєння супроводжуваними нових моделей поведінки, спілкування і діяльності. Надавалися такі види психологічної допомоги: психологічна допомога студентам, батькам, педагогам, адміністрації. Психологічний супровід професійно-особистісного становлення був реалізований через такі види діяльності психолога коледжу: навчальну (навчання способам ефективного спілкування та поведінки в ході професійного становлення); здоров'язберігаючу (комплекс заходів, які сприяють нормалізації нервово-психічного самопочуття: розрядки напруги, зняття втоми; аналіз навантаження, можливостей людини в виконання конкретної діяльності та ін.; формуючу (діяльність спрямована на формування у суб'єкта умінь і навичок, необхідних для вирішення конкретних завдань; допомогу в організації мислення особистості, заохочення експериментування, розширення можливостей); аналітичну (аналіз цілісного НВП, існуючої системи взаємодії, результативності застосовуваних технологій і ін.); організуючу (організовує спеціальні види діяльності, взаємодії, спрямовані на досягнення мети професійного становлення); смислопороджуючу (організовує спеціальні ситуації в міжособистісній взаємодії, що сприяють появі у її учасників нового сенсу, цінностей); стимулююче-мобілізуючу (використовує різні психологічні засоби, методи, що сприяють активізації особистості в ході професійного становлення); спрямовуюче-підтримувальну (підтримка нових професійних та особистісних умінь, допомогу в «розкритті» здібностей особистості, її ресурсів і вміння застосовувати їх у діяльності); об'єднувально-

посередницьку (діяльність, що забезпечує встановлення багатопланових зв'язків між суб'єктами освітнього процесу в організації розвиваючого і професійної взаємодії і виконанні конкретних цілей).

Технології психологічного супроводу представлено сукупністю методів розв'язання завдань професійного становлення: психологічні тренінги, моніторинг процесу особистісно-професійного розвитку, методи психологічної корекції та індивідуального консультування, створення сприятливого навчально-розвивального середовища. Основні положення організаційно-методичних та змістовних засад комплексної системи психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу представлено у розробленій програмі.

Порівняльний аналіз результатів контрольного та констатувального етапів експерименту дозволив нам зробити такі висновки про загальну ефективність та особливості психологічного супроводу:

Значущі позитивні зміни за методиками особистісного блоку діагностичного комплексу відбулися у напрямках:

- зростання рівня соціально-психологічної адаптації респондентів, емоційного комфорту та прийняття себе та оточення;
- збільшення вираженості інтегрального показника самоактуалізації та автономності, спонтанності, гнучкості у спілкуванні;
- зниженні потреби у проявах психологічних захистів, напруги та тривожності;
- зменшення показників конформності, залежності, невпевненості у собі та підвищення цілеспрямованості, лідерських якостей;
- зафіксовано перерозподіл у бік зменшення кількісної представленості респондентів з „досить розвиненою” комунікативністю з певною нестачею терплячості, послідовності, до – „нормальної” комунікативністю з більшою терплячістю та стриманістю у контактах (від 73,3% - 26,7% у констатувальному експерименті до 65,4% - 34,6% у контрольному).

Значущі позитивні зміни за методиками професійного блоку діагностичного комплексу відбулися у напрямках:

- уявлення випускників про провідні комплекси ПВЯ педагога наблизилися до значень, запропонованих експертами; як засвідчили результати анкетування, більш реалістичне уявлення про ПВЯ педагога стало можливим на підставі отримання практичного досвіду роботи в педагогічному середовищі, співставлення вимог професіограми з власним рівнем розвитку необхідних якостей;
- за методикою мотивації навчальної діяльності на відміну від констатувального етапу відзначено загальне зростання її рівня у напрямку підвищення значень професійних, соціальних, навчально-пізнавальних та мотивів творчої самореалізації.

Зафіксовано зміни між показниками більшості методик діагностичного комплексу студентів початкових та випускних курсів, що підтверджує ефективність психологічного супроводу. При цьому зберігається тенденція до подібності рівня числової вираженості показників між експериментальними групами. Ми вважаємо, що цей факт вказує на те, що за науково обгрунтованого підходу до психологічного забезпечення процесу професіоналізації вікова різниця респондентів, які знаходяться в однакових навчально-організаційних та середовищних умовах, певною мірою може бути компенсована.

Результати експериментальної перевірки ефективності психологічного супроводу дозволили розробити методичні рекомендації для психологів та соціальних педагогів педагогічних коледжів.

Зміст третього розділу відображений у таких публікаціях автора:

1. Бабак К. В. Психологічний супровід особистісно-професійного розвитку студентів / К. В. Бабак // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2008. – Вип. 41. – С. 31–33.

2. Бабак К. В. Сутність і складові особистісного і професійного розвитку студентів / К. В. Бабак // Наука, освіта, суспільство очима молодих : зб. наук. праць. – Рівне : РДГУ, 2009. – Вип. 2. – С. 116.

3. Бабак К. В. Психологічний супровід професійного розвитку у вітчизняній практиці діяльності психологічної служби / К. В. Бабак // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса, 2010. - Вип. 8. - С.126-132.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми психологічного забезпечення професійного розвитку студентів педагогічного коледжу, яке полягає у здійсненні системного теоретико-експериментального вивчення змісту, структури та особливостей професійного розвитку студентів педагогічного коледжу в контексті психології життєтворчості особистості; обґрунтуванні необхідності запровадження системи психологічного супроводу, розробці його концептуальної моделі; визначенні провідних комплексів особистісних характеристик, розвитком яких забезпечується процес первинної професіоналізації педагога. Розроблено, апробовано та впроваджено комплексну авторську програму психологічного супроводу професійного розвитку особистості на етапі первинної професіоналізації.

1. Професійний розвиток особистості – це процес соціалізації, що відбувається в онтогенезі людини, спрямований на привласнення нею різноманітних аспектів світу праці – професійних ролей, професійної мотивації, професійних знань, умінь та навичок. У вітчизняних концепціях розуміється як процес проходження людиною послідовності етапів, безпосередньо пов'язаних з віковими етапами розвитку людини, на кожному з яких формуються психічні новоутворення, відбувається формування нових якостей професіонала, які забезпечують успішне виконання трудових функцій і готують суб'єкта до переходу на наступну стадію розвитку.

Розглядається за такими напрямками: з позицій процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій, що супроводжуються вирішенням протиріч); з позицій діяльності (як сукупність її дій, способів і засобів); з позицій особистісних змін під впливом соціальних і професійних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самоудосконалення і самореалізацію. Дослідники визначають сутність, етапи професійного розвитку, його закономірності: психологічні механізми,

джерела та рушійні сили, умови, чинники, особливості та результати. Професійний розвиток особистості на будь-яких етапах професійного становлення розглядається у безпосередньому зв'язку з її особистісним розвитком.

2. Нами запропоновано ідею структурно-інтегративного підходу до дослідження проблеми, особливістю якого є: уявлення про одночасний характер розгортання особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку особистості та набуття статусу суб'єкта власної життєтворчої активності; розуміння професійного розвитку як частини життєвого проекту особистості, реалізація якого відбувається на підставі розгортання особистісних, професійних та процесуальних компонентів онтогенетичного розвитку. При цьому на етапі первинної професіоналізації професійний компонент є проекцією завдань розвитку, що формуються на підставі психофізіологічних змін та особистісних новоутворень, на соціальну ситуацію розвитку, зміст якої полягає у виборі професії та завершенні соціалізації шляхом набуття статусу суб'єкта професійної діяльності. Співвідношення між компонентами в процесі професійного розвитку особистості носить складний, нелінійний характер: на етапі вибору професії домінуючим вважається онтогенетичний компонент, зміст якого складають індивідні особливості розвитку (задатки, здібності, психофізіологічні особливості), на етапі первинної професіоналізації провідним виступає особистісний (комплекс особистісних характеристик), на стадії професіоналізації – професійний (комплекс професійних ЗУН та професійно важливих якостей, що забезпечують успішність діяльності).

Розв'язання завдань особистісного і професійного розвитку супроводжується переживанням нормативних криз, що обумовлює необхідність психологічного супроводу.

3. Результати констатувального етапу експерименту, узагальнені на рівні опису психологічного портрету особистості типового представника коледжу, виявили спрямованість традиційної системи освіти у педагогічному

коледжі насамперед на розвиток інформаційно-дидактичних аспектів професійного становлення. Це проявилось у зовнішній спрямованості мотивації студентів, зниженні її рівня від початкових до випускних курсів, конформності, недостатньому рівні розвитку рефлексії, соціально-психологічної адаптації та окремих проявах особистісних девіацій.

4. Емпірична верифікація теоретичних положень дослідження на констатувальному етапі засвідчила, що процес професійного розвитку особистості в умовах педагогічного коледжу відзначається складною багатофакторною структурою. У взаємовідносинах показників визначено багатозначні кореляції, що вказують на складний системний характер взаємозв'язку особистісних та професійних характеристик в процесі професійного становлення та розкривають специфіку взаємовідносин як окремих показників між собою, так і їх комплексів; отримані в ході дослідження зв'язки між показниками та результати факторного аналізу в цілому поєднуються у вісім провідних комплексів рис, що групуються навколо таких модальностей: ПВЯ, адаптація, самоактуалізація, мотивація, соціальна кооперація, гуманістичні цінності, емпатія, соціальна активність, розвитком яких забезпечується процес первинної професіоналізації педагога. Означені результати засвідчили необхідність впровадження у навчальний процес коледжу програми комплексного психологічного супроводу, спрямованого на підтримку особистісного розвитку студентів як підґрунтя їх подальшої професіоналізації.

5. Психологічний супровід у педагогічному коледжі - це цілісна система професійної діяльності практичного психолога, спрямована на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання і психологічного розвитку особистості на етапі первинної професіоналізації.

В контексті структурно-інтегративного підходу під психологічним супроводом особистісно-професійного розвитку студента коледжу ми розуміємо систему психолого-педагогічної діяльності, спрямовану на

забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання, підготовки до майбутньої професії, комунікації, особистісного та професійного зростання на підставі системного саморозвитку та самореалізації як індивіда, особистості, суб'єкта власної професійної діяльності та життєтворчості.

6. Концептуальна модель психологічного супроводу професійного розвитку студентів педагогічного коледжу на етапі первинної соціалізації враховує специфіку розгортання особистісних, професійних та процесуальних компонентів та припускає виокремлення таких параметрів: мета, завдання, функції та технології супроводу. *Об'єктами* психологічного супроводу виступають: 1) особистість студента; педагогічний колектив, адміністрація та батьки студентів; 2) процес професійного навчання студента у навчальному закладі. Діяльність психологічної служби педагогічного коледжу забезпечується психологом та соціальним педагогом навчального закладу, які виступають *суб'єктами* психологічного супроводу. *Мета* супроводу полягає у створенні в межах середовища навчальної взаємодії максимально сприятливих умов для особистісно-професійного розвитку і навчання. Вона може бути досягнена на підставі виконання таких *завдань*: реалізація професіограми випускника як основної мети освітнього процесу навчального закладу і професійного розвитку; формування особистісних професійно важливих якостей майбутнього фахівця; розвиток психічних пізнавальних процесів; підтримка психологічного здоров'я студентів.

Основними *напрямами* психологічного супроводу психологічної служби коледжу виступають: моніторинг особистісно-професійного розвитку і процесу підготовки майбутнього фахівця; психологічна освіта; психологічна профілактика та корекція особистісних та професійних девіацій. У межах психологічного супроводу використовувалися такі *форми* роботи: психологічна просвіта, психологічна діагностика; психологічний тренінг; психологічна корекція; індивідуальне консультування.

7. Провідними напрямками побудови програми комплексного психологічного супроводу виступили: визначення наявних у студентів різних курсів утруднень та допомога в їх ефективному подоланні; створення умов для підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студентів, розвиток їх педагогічної та онтогенетичної рефлексії, внутрішньої мотивації професійного становлення, самоактуалізації та саморозвитку.

Основний зміст супроводу включав організацію взаємодії учасників навчально-виховного процесу та спрямовувався на засвоєння супроводжуваними нових моделей поведінки, спілкування і діяльності. Психологічний супровід професійно-особистісного становлення був реалізований через такі види діяльності психолога коледжу: навчальну; здоров'язберігаючу; формуючу; аналітичну; організуючу; смислопороджуючу; стимулююче-мобілізуючу; спрямовуюче-підтримувальну; об'єднувально-посередницьку.

7. Порівняльний аналіз результатів контрольного та констатувального етапів експерименту дозволив нам зробити такі висновки про особливості та ефективність психологічного супроводу.

Значущі позитивні зміни за методиками особистісного блоку діагностичного комплексу відбулися у напрямках: зростання рівня соціально-психологічної адаптації респондентів, емоційного комфорту та прийняття себе та оточення; збільшення вираженості інтегрального показника самоактуалізації та автономності, спонтанності, гнучкості у спілкуванні; зниженні потреби у проявах психологічних захистів, напруги та тривожності; зменшення показників конформності, залежності, невпевненості у собі та підвищення цілеспрямованості, лідерських якостей; зафіксовано перерозподіл у бік зменшення кількісної представленості респондентів з „досить розвиненою” комунікативністю з певною нестачею терплячості, послідовності, до – „нормальної” комунікативністю з більшою терплячістю та стриманістю у контактах (від 73,3% - 26,7% у констатувальному експерименті до 65,4% - 34,6% у контрольному).

Зафіксовано позитивні зміни також за методиками професійного блоку: уявлення випускників про провідні комплекси ПВЯ педагога наблизилися до значень, запропонованих експертами; як засвідчили результати анкетування, більш реалістичне уявлення про ПВЯ педагога стало можливим на підставі отримання практичного досвіду роботи в педагогічному середовищі, співставлення вимог професіограми з власним рівнем розвитку необхідних якостей; за методикою мотивації навчальної діяльності відзначено загальне зростання її рівня у напрямку підвищення значень професійних, соціальних, навчально-пізнавальних та мотивів творчої самореалізації; зафіксовано зміни між показниками більшості методик діагностичного комплексу студентів початкових та випускних курсів.

Теоретичні положення та експериментальні результати дослідження не вичерпують проблему професійного розвитку особистості у всій її складності та багатовимірності. Для подальшого вивчення інших аспектів проблеми в психології ми вважаємо перспективними такі напрями: вивчення динаміки уявлень про провідні комплекси ПВЯ студентів в процесі професійного навчання; визначення гендерних особливостей впливу успішної професіоналізації на суб'єктивну задоволеність реалізацією власного життєвого проекту; розробка інструментарію діагностики рівня професійного розвитку педагогів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 300 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни. Соотношение философского, методологического и конкретно–научного подходов к проблемам индивида / К. А. Абульханова-Славская . – М. : Наука, 1997. – 224 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. Т. 1 / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – 231 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев . – Л. : Изд-во ЛГУ, 1969. – 339 с.
5. Анцыферова Л. И. Способность личности к преодолению деформации своего развития // Психологический ж-л. – 1999. – Т. 20, № 1. – С. 6–19.
6. Асмаковец Е. С. Развитие эмоциональной гибкости учителя посредством социально-психологического тренинга / Е. С. Асмаковец // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 1. – С. 11– 14.
7. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М., 1984. – 168 с.
8. Бабак К. В. Взаємозв'язок особистісного і професійного розвитку студентів / К. В. Бабак // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса, 2008. – Вип. 12. – С. 179–183
9. Бабак К. В. Психологічні засади професійного розвитку студентів / К. В. Бабак // Науково-практичний журнал Південного Наукового Центру АПН України. – Одеса, 2009 – С. 46.
10. Бабак К. В. Суб'єктний вимір професійного розвитку особистості / К. В. Бабак // Освіта регіону – політологія, психологія, комунікації : Український наук. ж-л. – К. : Ун-т «Україна», 2010 – С. 102–106.

11. Бабушкин Г. Д. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности / Г. Д. Бабушкин. – Омск : ОГИФК, 1990. – 186 с.

12. Бегеза Л. Є. Науково-методичні засади діяльності психологічної служби : навч.-метод. посіб. : в 2 т. / Л. Є. Бегеза, Л. І. Гриценко, Н. П. Демидюк ; АПН України ; Український наук.-метод. центр практичної психології і соціальної роботи ; В. Г. Панок (наук. ред.), І. І. Цушко (наук. ред.). – К. : Ніка-Центр, 2005. – Т. 1. – 328 с.

13. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания / Р. Бернс ; пер. с англ. ; общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1988. – 420 с.

14. Богачев А. Н. Формирование профессионально-значимых качеств личности будущего учителя в процессе воспитательной деятельности вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. псих. наук / А. Н. Богачев. – СПб., 2002. – 20 с.

15. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособ. для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

16. Божович Л. И. Проблемы формирования личности : избр. психол. труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 212 с.

17. Божович Е. Д. Психологическая служба в структуре педагогического процесса / Е. Д. Божович // Вопр. психологии. – 1986. – № 2. – С. 102-103.

18. Большая психологическая энциклопедия. – М. ; ЭКСМО, 2007. – 352 с.

19. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – М. : Изд-во «Ин-та психотерапии», 2000. – 368 с.

20. Боровский А. Б. Система методов профессиональной ориентации. Кн. 1. Основы профессиональной ориентации : учеб.-метод. пособ. / А. Б. Боровский, Т. М. Потапенко, Г. В. Щекин. – К. : МЗУУП, 1993. – 164 с.

21. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. – 392 с.

22.Буякас Т. М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением / Т. М. Буякас // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2001. – № 2. – С. 69–70.

23.Бююль А. SPSS: искусство обработки информации : анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цёфель. – СПб. : ООО «ДиаСофтЮп», 2005. – 608 с.

24.Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии / Ф. Е. Василюк. – М. : МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.

25.Вірна Ж. П. Професійна ідентифікація: побудова і валідація тесту кольорових відношень для діагностики усвідомлення професійного образу / Ж. П. Вірна // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 21–25.

26.Вілюжаніна Т. А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Т. А. Вілюжаніна. – К., 2006. – 24 с.

27.Власенко Л. В. Соціально-психологічний супровід академічної групи як засіб розвитку культури спілкування студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 / Л. В. Власенко ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 20 с.

28.Власова Ю. В. К вопросу о профессиональном становлении и развитии личности / Ю. В. Власова, О. А. Белобрыкина // Психология в вузе. – 2004. – № 2. – С. 86–98.

29.Волянюк Н. Ю. Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / Н. Ю. Волянюк ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 411 с.

30.Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1991. – 390 с.

31.Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.

32.Глоточкин А. Д. Базовая психологическая модель личности учителя / А. Д. Глоточкин, Ю. М. Забродин, Б. А. Сосновский // Педагогическое образование. – М. : Прометей, 1991. – Вып. 4. – С. 52.

33.Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – С. 8–25.

34.Головей Л. А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора психол. наук / Л. А. Головей. – СПб., 1996. – 48 с.

35.Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.08 / Л. М. Гречко ; Ін-т спеціальної педагогіки АПН України. – К., 2008. – 20 с.

36.Гуца Н. В. Профессиональное развитие педагога в структуре системы обеспечения непрерывности педагогических инноваций : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Н. В. Гуца. – Казань, 2001. – 183 с.

37.Джелілова Л. Р. Психологічні особливості розвитку професійного мислення у майбутніх вчителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Л. Р. Джелілова ; Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 19 с.

38.Демидова Т. П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. П. Демидова. – М., 2005. – 171 с.

39.Деркач А. А. Реализация концепции «Я» в системе жизненных отношении личности (акмеологический аспект) / А. А. Деркач, Е. Б. Старовонгенко, А. Ю. Кривокулинский. – М., 1993. – 156 с.

40.Дружиніна І. А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів : автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / І. А. Дружиніна ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – 21 с.

41. Дубравська Д. М. Динаміка особистісних утворень майбутнього педагога на етапі первинної професіоналізації (на матеріалі дослідження студентів педагогічного коледжу) : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Д. М. Дубравська ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 237 с.

42. Дубровина І. В. Школьная психологическая служба : вопросы теории и практики / І. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 232 с.

43. Дмитерко-Карабин Х. М. Особливості смисложиттєвої проблематики особистості в період юності / Х. М. Дмитерко-Карабин // Вісник Прикарпатського університету ім. В. Стефаника : філософські і психологічні науки. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай», 2003. – Вип. 5. – С. 158–165.

44. Дмитерко-Карабин Х. М. Мотиваційна готовність до професійної діяльності як психологічна проблема / Х. М. Дмитерко-Карабин // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2004. – Вип. 9, Ч. 2. – С. 23–32.

45. Ермолаєв О. Ю. Математическая статистика для психологов : учеб. / О. Ю. Ермолаєв. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т Флинта, 2003. – 336 с.

46. Журавель А. П. Психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 / А. П. Журавель ; Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 201 с.

47. Життєві кризи особистості : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. Ч. 1 : Психологія життєвих криз особистості / ред. рада : В. Доній та ін. – К., 1998. – 355 с.

48. Життєві кризи особистості : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. Ч. 2 : Діти і молодь у кризовому суспільстві : технології допомоги і підтримки / ред. рада : В. Доній та ін. – К., 1998. – 568 с.

49. Журавель А. П. Психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 / А. П. Журавель ; Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.

50. Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2009. – 464 с.

51. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. – СПб. : Речь, М. : Смысл, 2002. – 80 с.

52. Закон України про освіту (№ 1060 від 23 травня 1991 року) // Законодавство України про освіту : за станом на 14 груд. 2006 р. / Верховна Рада України. – К. : Парлам. вид-во, 2006. – С. 3–29.

53. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для ст. вузов / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

54. Зеер Э. Ф. Стратегии преодоления кризисов профессионального становления личности педагога / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Мир психологи. – 2002. – № 4. – С. 194–202.

55. Зимняя И. А. Педагогична психологія / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.

56. Иванова Е. М. Психология профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 382 с.

57. Иванова Н. Г. Изучение процесса личностно-профессионального становления будущих психологов / Н. Г. Иванова, Н. Т. Селезнева // Психология обучения. – 2007. – № 12. – С. 80–88.

58.Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н. Л. Иванова, Е. В. Конева // Мир психологии. – 2004. – № 2 – С. 148–157.

59.Иванцова Н.Б. Розвиток професійної спрямованості особистості: навч. посіб. для ст. вищ. навч. закл / Н. Б. Иванцова. – Миколаїв : Іліон, 2007. – 164 с.

60.Иващенко А. В. Методики изучения стратегии жизненного успеха личности / А. В. Иващенко, Л. Н. Щербакова. – М., 2001. – 158 с.

61.Исследование в психологи : методы и планирование / сост. Дж. Гудвин. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 558 с.

62.Казанцева Т. А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т. А. Казанцева, Ю. Н. Олейник // Психологический ж-л. – 2002. – Т. 23, № 6. – С. 51–59.

63.Кайріс О. Д. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О. Д. Кайріс ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2002. – 19 с.

64.Каминская М. В. Профессиональное развитие учителя в процессе освоения им деятельности в системе развивающего образования : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / М. В. Каминская. – М., 2000. – 396 с.

65.Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов / А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.

66. Карпіловська С. Я. Основи професіографії : навч. посіб. / С. Я. Карпіловська, Р. Й. Мітельман, В. В. Синявський. – К. : МАУП, 1997. – 148 с.

67.Кісарчук З. Просвітницька і профілактична робота / З. Кісарчук // Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К. : Либідь, 2006. – С. 256–267.

68.Кісарчук З. Психологічне консультування / З. Кісарчук // Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.. – К. : Либідь, 2006. – С. 267–283.

69.Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособ. для ст. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 304 с.

70.Климов Е. А. О нелинейности процесса профессионального становления / Е. А. Климов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2007. – № 3. – С. 102–109.

71.Клюева Н. В. Технология работы психолога с учителем / Н. В. Клюева. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 192 с.

72.Коваленко О. Г. Розвиток емпатії та атракції майбутнього педагога як умов професійного спілкування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О. Г. Коваленко ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 21 с.

73.Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителей / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 254 с.

74.Костюченко О. В. Роль психологічної служби у становленні творчої особистості учня / О. В. Костюченко // Обдарована дитина. – 2005. – № 3. – С. 9–17.

75.Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.

76.Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

77.Кринчик Е. П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов. Сообщение 1. Трудности и проблемы обучения : рефлексия студентов факультета психологии МГУ / Е. П. Кринчик // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2004. – № 4 – С. 61–69.

78.Кринчик Е. П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов. Сообщение 2. «Временной срез» литературного контекста проблемы / Е. П. Кринчик // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 2005. – № 2 – С. 45–55.

79.Кубриченко Т. В. Формування гендерної ідентичності студенток педагогічного коледжу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Т. В. Кубриченко ; Прикарпатський нац. ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2007. – 23 с.

80.Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т. В. Кудрявцев. – М. : МЭИ, 1985. – 108 с.

81.Кучкурова О. В. Професійна ідентичність: структура, генеза та умови формування / О. В. Кучкурова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2009. – № 28 (52). – С. 40–49.

82.Левківська Г. П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти : навч. посіб. / Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська, В. С. Штифурак. – К., 2001. – 128 с.

83.Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во полит. литературы, 1975. – 304 с.

84.Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. – М., 1983. – Т. 1. – 392 с.

85.Лефтеров В. О. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.09 / В. О. Лефтеров ; Ун-т цивільного захисту України. – Х., 2009. – 37 с.

86.Ли Дэвид Практика группового тренинга / Дэвид Ли. – СПб. : Питер, 2001. – 222 с.

87.Лисовский В. Т. Формирование личности современного студента : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора психол. наук / В. Т. Лисовский. – Л., 1976. – 44 с.

88.Ложкін Г. В. Професійний розвиток особистості майбутнього спортивного психолога / Г. В. Ложкін // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 75–79.

89.Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

90.Ломов Б. Ф. О системной детерминации психических явлений и поведения / Б. Ф. Ломов // Принцип системности в психологических исследованиях.— М.: Наука, 1990.— с. 10-17.

91.Львов В. М. О феноменах профессионального развития личности / В. М. Львов, С. А. Багрецов, О. В. Нагиева // Ж-л практического психолога. – 2007. – № 4. – С. 158–166.

92.Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2002. – 592 с.

93.Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. Методологія, методи, програми, процедури : навч. посіб. для вищої шк. / С. Д. Максименко. – К. : Наук. думка, 1998. – 226 с.

94.Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі : [В 2 т.] / С. Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. 2. Моделювання психологічних новоутворень: генетичний аспект. – 335 с.

95.Максимець М. Головні концептуальні підходи до проблеми професійного становлення молодого вчителя / М. Максимець // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна . – Львів, 2007. – Вип. 22. – С. 75–83.

96.Маликова В. А. Теория и практика профессионального взаимодействия психолога и педагога : монография / В. А. Маликова. – Оренбург : ОГПУ, 1999. – 236 с.

97.Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 190 с.

98.Мартинюк І. А. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх психологів для роботи в початковій школі : дис. ... канд. психол. наук :

19.00.07 / І. А. Мартинюк ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. — 205 с.

99. Маслоу А. Новые рубежи развития человека / А. Маслоу // Хрестоматия по гуманистической психотерапии / состав. М. Папуш. – М., 1995 – С. 153–164.

100. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Евроснак, 2003. – 672 с.

101. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посіб. у 2-х ч. / В. М. Доній, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін. ; Ін-т. змісту та методів навчання. – К., 1997 / Ч.1 Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.

102. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : ФЛИНТА : Моск. психол.-социальный ин-т, 1998. – 200 с.

103. Митина Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности / Л. М. Митина. – М. : Моск. психол.-социальный ин-т ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 400 с.

104. Митина Л. М. Интеллектуальная гибкость учителя : психологическое содержание, диагностика, коррекция : учеб. пособ. / Л. М. Митина, Н. С. Ефимова. – М. : Моск. психол.-социальный ин-т : Флинта, 2003. – 144 с.

105. Митина Л. М. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя / Л. М. Митина, О. В. Кузьменкова // Вопр. психологии. – 1998. – № 3. – С. 3.

106. Михайлов И. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д. Сьюпера / И. Михайлов // Вопр. психологии. – 1975. – № 5. – С. 158-163.

107. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования : анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2008. – 392 с.

108. Наследов А. Д. SPSS : компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. – СПб. : Питер, 2005. – 416 с.
109. Обухова Л. Ф. Возрастная психология / Л. Ф. Обухова. – М., 1996. – 374 с.
110. Онищенко Г. Індивідуальна психологічна корекція / Г. Онищенко // Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К. : Либідь, 2006. – С. 283–287.
111. Осипова А. А. Общая психокоррекция / А. А. Осипова. – М., 2000. – 512 с.
112. Панок В. Г. Етапи розвитку психологічної служби системи освіти в Україні / В. Г. Панок // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2009. – № 26 (50), Ч. 1. – С. 96–101.
113. Панок В. Г. Практична психологія як галузь професійної діяльності / В. Г. Панок // Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К. : Либідь, 2006. – С. 18–58.
114. Панок В. Г. Зміст підготовки практикуючих психологів / В. Г. Панок // Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. – К. : Либідь, 2006. – С. 236–242.
115. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учеб.пособ. для ст. сред. пед. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 1999. – 544 с.
116. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М., 1998. – 528 с.
117. Плющ О. М. Трансформація мотиваційної сфери кваліфікованих спортсменів в період професійного становлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / О. М. Плющ ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1999. – 20с.

118. Пов'якель Н. І. Теоретико-методологічні обрії та проблеми сучасної практичної психології та простору професійних завдань психологічної практики / Н. І. Пов'якель // Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології : колект. монографія / за ред. проф. Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – С. 7–27.

119. Пов'якель Н.І. Психологічна служба як інтегрована структура у просторі професійних завдань сучасної психологічної практики/ Н. І. Пов'якель // Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди” : науково-теоретичний зб. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – С. 175–179.

120. Попланова Т. А. Психолого-педагогическое сопрврждение учащихся / Т. А. Попланова // Профессиональное образование. – 2006. – № 5. – С. 20.

121. Положення про психологічну службу системи освіти України (наказ Міністерства освіти України від 03.05.1999 р. № 127).

122. Полянский М. С. Теоретические основы психолого-педагогического сопровождения воинской деятельности : автореф. дис. на соискание ученой степени доктора пед. наук / М. С. Полянский. – СПб., 2001. – 52 с.

123. Помиткін Е. О. Формування духовних цінностей старшокласників у діяльності шкільної психологічної служби : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Е. О. Помиткін ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 21с.

124. Плющ О. М. Трансформація мотиваційної сфери кваліфікованих спортсменів в період професійного становлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.01 / О. М. Плющ ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 1999. – 20 с.

125. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др. ; под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – [2-е изд., доп. и перераб.] – СПб. : Питер, 2003. – 560 с.
126. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – М. : ПЕР СЭ, 2005. – 352 с.
127. Проблемы профессиональной социализации личности : коллективная монография / Л. М. Митина, И. В. Вачков, И. Н. Грызлова и др. ; под ред. Л. М. Митиной. – Кемерово, 1996. – 159 с.
128. Про особливості діяльності психологічної служби системи освіти України в 2002-2003 навчальному році : метод. рек. МОН України : лист 8.08.2002. – № 1/9-365.
129. Про стан і перспективи розвитку психологічної служби системи освіти України : рішення колегії МОН України // Інформаційний збірник МОН України. – 2004. – № 11. – С. 13–23.
130. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М. : Академия, 2001. – 480 с.
131. Пряжникова Е. Ю. Профорентация : учеб. пособ. для ст. высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – М. : Академия, 2005. – 480 с.
132. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб. : «Речь», Институт Тренинга, 2001. - 256с.
133. Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. – СПб., 1997. – 230с.
134. Психологическая служба вуза : принципы, опыт работы : сб. науч. тр. / отв. ред. Б. Б. Коссов. – М. : ПРШВО, 1993. – 215 с.
135. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
136. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. – К. :

Академвидав, 2006. – 424 с.

137. Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе / под ред. Н. Н. Обозова, Н. С. Копейной. – Л. : Изд-во ЛГУ. – 1985. – 178 с.

138. Психолого-педагогическое сопровождение отношения детей и взрослых в образовательном процессе / под ред. Е. А. Козыревой. – М. : Арт-Бизнес центр, 1999. – 88 с.

139. Психологическая практика : проблемы и перспективы : сб. науч. тр. / под ред. Г. М. Кучинского. – М. : МГУ, 2002. – 220с

140. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. – Самара : Бахрах, 1998 . – 672 с.

141. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.

142. Реан А. А. Психологическая служба школы (принципы деятельности и работа с "трудными") / А. А. Реан. – СПб., 1993. – 42 с.

143. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.

144. Резник Т. Е. Жизненная стратегия личности / Т. Е. Резник, Ю. М. Резник. – М. : Социс, 1995. – 256 с.

145. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст : проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. – М., 1994. – 320 с.

146. Рогов Е. И. Выбор профессии : становление профессионала / Е. И. Рогов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 336 с.

147. Романова Е. С. Психодиагностика / Е. С. Романова. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.

148. Романова Е. С. Психологические основы профессиографии : практикум / Е. С. Романова, Г. А. Суворова. – М. : МГПИ, 1990. – 142 с.

149. Романова Е. С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. – СПб. : Питер, 2003. – 464 с.

150. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
151. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – СПб., 2000. – 701 с.
152. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е. Ф. Рыбалко. – Л. : ЛГУ, 1990. – 252 с.
153. Саннікова О. П. Феноменологія особистості : вибрані психологічні праці / О. П. Саннікова. – Одеса : СМІЛ, 2003. – 256 с.
154. Сарджвеладзе Н. И. Тренинг свободы и открытости / Н. И. Сарджвеладзе // Психология с человеческим лицом / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М., 1997. – С. 315–325.
155. Семенова Е. А. Профессиональные представления как фактор профессионального развития будущих социальных работников (к постановке проблемы) / Е. А. Семенова // Социальный работник и андрагог : сб. статей. – Иркутск, СПб. : Ин-т образования Взрослых РАО, 2001. – С. 240–242.
156. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей : дис. ...доктора психол. наук В. А. Семиченко. – К., 1992. – 432 с.
157. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии / Е. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2007. – 350 с.
158. Системная организация и детерминация психики / под. ред. В.А. Барабанщикова. – М. : Изд-во «Институт психологи РАН», 2009. – 448 с.
159. Слободчиков В. Психология развития человека / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Высшая школа, 2000. – 384 с.
160. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск, 1997. – 800 с.
161. Слюсарев Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук. – СПб., 1992. – 10 с.

162. Соломин И. Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования / И. Л. Соломин. – СПб. : Речь, 2006. – 280 с.
163. Сорочан В. В. Психология профессиональной деятельности : конспект лекций / В. В. Сорочан. – М. : МИЭМП, 2005. – 70 с.
164. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ : учеб. пособ. / Ю. П. Сурмин. – К. : МАУП, 2003. – 368 с.
165. Суховершина Ю.В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента службой практической психологии вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. В. Суховершина. – Курск, 2006. – 155 с.
166. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении / В. А. Татенко. – К. : Просвита, 1996. – 404 с.
167. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
168. Темрук О. В. Розвиток особистісної зрілості майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О. В. Темрук ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2006. – 21с.
169. Темнова Л. Личностно-профессиональное развитие психолога в ВУЗе : монографія / Л. Темнова. – М. : МГПУ, 2000. – 212 с.
170. Темнова Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора психол. наук / Л. Темнова. – М., 2001. – 44 с.
171. Типове положення про центри практичної психології і соціальної роботи, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 14.08.2000 р. № 385.
172. Ткаченко О. М. Принципи і категорії психології / О. М. Ткаченко . – К. : Вища школа, 1979. – 198 с.

173. Тренинг професійної ідентичності : керівництво для викладачів вузів і практикуючих психологів / [авт.-сост. Л. Б. Шнейдер]. – М., 2004. – 208 с.
174. Туріщева Л. В. Професійний розвиток педагога: психологічний аспект / Л. В. Туріщева. – Х. : Видавнича група "Основа", 2006. – 141 с.
175. Тюшев Ю. В. Выбор профессии: тренинг для подростков / Ю. В. Тюшев. – СПб. : Питер, 2006. – 160 с.
176. Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи МОН та АПН України : проект «Концепція розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року».
177. Фельдштейн Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн . – М. : МПА, 1994. – 192 с.
178. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 490 с.
179. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту : монография / под ред. И. В. Дубровиной ; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – М. : Педагогика, 1987. – 182 с.
180. Фонарёв А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А. Р. Фонарёв. – М. : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2005. – 560 с.
181. Фонарев А. Р. Развитие личности в процессе профессионализации / А. Р. Фонарев // Вопр. психологии. – 2004. – № 5. – С. 72–83.
182. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 2000. – 608 с.
183. Чарнецькі К. Психологія професійного розвитку особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 / К. Чарнецькі ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 48 с.

184. Чепелева Н. В. Життєва ситуація особистості / Н. В. Чепелева // Основи практичної психології. – К. : Либідь, 2001. – С. 136-140.
185. Чудновский В. Э. Роль смысложизненных ориентаций и акме в профессиональной деятельности / В.Э. Чудновский, А. А. Бодалев, Г. А. Вайзер // Психологический ж-л. – 2004. – Т. 25, № 1. – С. 94-98.
186. Шадриков В. Д. Системный подход к изучению деятельности : хрестоматия по инженерной психологии / В. Д. Шадриков. – М. : Высшая школа, 1991. – С. 171–183.
187. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособ / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1998. – 320 с.
188. Шапарь В. Б. Практическая психология : проективные методики / В. Б. Шапарь, О. В. Шапарь. – Ростов-на/Д. : Феникс, 2006. – 480 с.
189. Швидкий В. О. Особливості формування Я-концепції в професійному становленні особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / В. О. Швидкий ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України . – К., 2007. – 18 с.
190. Шевченко Н. Ф. Специфіка функціонування професійної свідомості психолога-практика / Н. Ф. Шевченко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. № 12. Психологічні науки : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – № 26 (50), Ч.1. – С. 148 – 154.
191. Шмелева И. А. Введение в профессию. Психология : учеб. пособ. / И. А. Шмелева. – СПб. : Питер, 2007. – 253 с.
192. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : монографія / Л. Б. Шнейдер. – М. : МОСУ, 2001. – 256 с.
193. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность : теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т, 2007. – 128 с.
194. Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л.С.Выготского) / Д. Б. Эльконин. – М., 1994. – 167 с.

195. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии / / Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1995. – 224 с.
196. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. - СПб., 1999. – 415 с.
197. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. под общ. ред. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 341 с.
198. Юнг К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М. : Ренессанс, 1991. – 304 с.
199. Яблонська Т. М. Розвиток здатності до рефлексії в професійному становленні особистості вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Т. М. Яблонська ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2000. – 20 с.
200. Яacobсон П. М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / П. М. Яacobсон // Психологический ж-л. – 1981. – Т. 2., № 4. – С. 141–149.
201. Яницкий М С. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности : авторефер. дис. на соискание учен. степени канд. психол.наук / М. С. Яницкий. – Иркутск, 1995. – 26 с.
202. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : монографія / В. М. Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України; СВД Черкасов М. П., 2006. – 427 с.
203. Layton Wilbur L. Student Development and Consalting / Layton Wilbur L., Sandeen C. Arthur., Baker Roland D. // Ann. Rev. Psychol. – 1971. – N 22. – P. 533 - 564.
204. Roe A. The Psychology of Occupations / A. Roe. – N.Y. : Wiley. – 1956. – 127 p.
205. Super D. Occupational Psychology / D. Super, M. Y. Bahn. – London : Tavistock. 1971. – 355 p.

206. Seifert K. H. Handbuch der Berufspsychologie / K. H. Seifert, H.-H. Eckhardt, W. Jaide . – Gottingen : Hogrefe, 1977. – 781 p.
207. Seifert K. H. Berufliche Laufbahnentwicklung / K. H. Seifert // (Hrsg.) Sarges W., Fricke R. Psychologie für die Erwachsenenbildung-Weiterbildung. Handbuch in Grundbegriffe. – Gottingen : Hogrefe.
208. Whiteley John M. Conseling and Student Development / Whiteley John M., Burkhardt Mary Quinn, Harwey Michele // Ann. Rev. Psychol. – 1975. – N. 26. – P. 337-366.

ДОДАТКИ

Додаток А1

Анкета „Психологічна задоволеність набутою спеціальністю та визначенністю у професійному майбутньому” (адаптація анкети Суховершиної Ю.В.)

Частина 1.

№	Питання	Цілком задоволений	Швидше задоволений	Байдуже	Не задоволений	Не можу визначитися
1.	Чи подобається Вам навчання в коледжі?					
2.	Чи задоволені Ви своїм становищем у навчальній групі?					
3.	Чи задовольняють Вас відносини з куратором, з викладачами?					
4.	Чи задовольняє Вас якість викладання?					
5.	Чи задоволені Ви вибором спеціальності?					
6.	Чи зацікавили Вас ті види діяльності, з якими Ви ознайомилися на практиці?					

Додаток А2

Частина 2.

№	Питання	Ні	Не знаю	Так
1.	Чи хотіли б Ви перейти на іншу спеціальність?			Вкажіть, яку
2.	Чи хочете Ви після закінчення коледжу працювати за тим фахом, який зараз отримуєте?			
3.	Якщо б у Вас була можливість знову обирати спеціальність, обрали б Ви іншу?			Вкажіть, яку
4.	Чи плануєте Ви продовжити навчання за обраною спеціальністю?			

Мета: проведення самодіагностики студентів за двома шкалами: «психологічна задоволеність отриманою спеціальністю» і «визначеність у професійному майбутньому».

Обробка: перша шкала оцінюється за 5-ти бальною системою, друга - за 3-х бальною. Чим вище бал, тим вищим є показники за досліджуваної шкалою.

Додаток Б

Зміст групових тренінгових занять на першому курсі.

Перше групове заняття починається з постановки мети і завдань адаптаційного тренінгу перед першокурсниками, введенням групових норм (правил) і «підписанням контракту» на їх виконання з кожним членом групи. Потім пропонується комплекс ділових ігор та вправ, спрямованих на перше знайомство, встановлення комунікативного контакту, запам'ятовування імен однокурсників. Це проблемні завдання, ігри та вправи, мета яких - об'єднання, згуртування групи, розвиток взаємного розуміння. Так, наприклад, метою однієї з ділових ігор («Шукаю друга») є не тільки пошук реальних друзів у новій навчальній групі, але і обговорення найбільш значущих цінних людських якостей, значення дружби, властивостей людей, що сприяють успішному спілкуванню. Після вище описаної тренінгової роботи студентам пропонується ділова гра («Корабельна аварія», «Катастрофа в пустелі» або «безлюдний острів») метою, якої є отримання інформації про сформованість комунікативних процесів в учасників групи, про відносини домінування і лідерства. Найчастіше в процесі виконання цих завдань виявляються лідери, яких студенти висувають на посаду старости в навчальній групі. Завершальний день спрямований на вивчення (формування) образу майбутньої професії. Проробляються вправи, спрямовані на аналіз та розвиток уявлень про професійне майбутнє, формування позитивного образу «Я» як фахівця («Особистісні та професійні якості, необхідні для успішної професійної діяльності фахівця ...»), «Професійно неприйнятні якості і властивості для фахівця ...», «Трудовий розпорядок дня спеціаліста ...», «Основні характеристики професії ... » та ін.) Найбільш зручною формою завершення адаптаційного тренінгу є оформлення студентами газети, де вони вже діють як згуртована група, що демонструє свій особистісний та професійний потенціал.

Додаток В

Зміст групових тренінгових занять на другому курсі.

Починається тренінг пізнавальних процесів з інформації тренера про психологію як науку, про галузі психології, про світ психічних явищ, про взаємозв'язок психічних процесів, властивостей, утворень, станів, соціально-психологічних явищ і процесів. Дається визначення психічним пізнавальним процесам. Далі кожне заняття супроводжується психологічною інформацією про дослідження і розвиток пізнавального процесу, що є темою цього заняття. Крім діагностичних методик, ведучий пропонує ігри та вправи з теми, використовуючи різні методи роботи - проблемні ситуації, логічні задачі, ділові ігри та ін. Так, наприклад, на занятті з теми «Психологія відчуття і сприйняття», студентам пропонується вправа («Мішок з предметами»), мета якого - встановити відмінність психологічного процесу відчуття від сприйняття при тактильному розпізнаванні предметів. Іншу вправу направлено на визначення точності сприйняття коротких проміжків часу. На занятті з «Психології уваги» даються ігрові вправи, пов'язані з умінням зосередитися («Хто як виглядає», «Зміна позицій», «Муха» та ін.), методики, спрямовані на дослідження ступеня концентрації і стійкості уваги («коректурна проба»), динаміки працездатності («Таблиці Шульте») та ін. На тренінгових заняттях з «Психології уяви» вправи і ділові ігри спрямовані на визначення рівня продуктивності уяви («Дослідження уявлень і продуктивності уяви»), оцінку особливостей творчої уяви студентів («Дослідження творчої уяви»). Особливої уваги приділяється темі «Психологія пам'яті», де досліджуються особливості опосередкованого запам'ятовування та його продуктивність («Піктограма»), в ігровій формі розвивається рівень смислової пам'яті, її обсяг, здатність до запам'ятовування текстів («Відтворення оповідання»), порівнюється обсяг логічної та механічної пам'яті («Запам'ятай пару») до і після розповіді про прийоми і методи запам'ятовування та ін. На тренінгових заняттях, присвячених «Психології мислення», студентам пропонуються не тільки

вправи і методики, спрямовані на дослідження особливостей мислення, здатності диференціації істотних ознак від несуттєвих, другорядних («Виділення істотних ознак»), на виявлення характеру логічних зв'язків і відносин між поняттями («Прості аналогії»), але і велика кількість логічних завдань різної тематики.

Також студентам надається різного роду інформація, спрямована на формування і розвиток досліджуваного пізнавального процесу. Наприклад, вплив вітамінів на пам'ять, важливість правильного розпорядку дня і його дотримання, вміння раціонального використання часу для підготовки до іспитів і заліків, особливості мнемічної діяльності, правила запам'ятовування навчального матеріалу і т. ін. По закінченні тренінгу кожен студент отримує не тільки знання про психічні пізнавальні процеси, про особливості свого особистісного та професійного розвитку, а й розширює свої пізнавальні можливості.

Окремий блок тренінгу складає робота з образом власного майбутнього, побудовою власного життєвого та професійного проекту (вправи «Лінія життя», «Подорож у майбутнє», «Авто, яке буде в мене через десять років» та ін.).

Додаток Г

Зміст групових тренінгових занять на третьому курсі.

На початку групової роботи проводиться психологічна діагностика рівня сформованості і розвитку комунікативних здібностей, умінь і навичок для побудови робочої програми тренінгових занять з конкретною групою студентів. У програмі враховуються також особливості їх майбутньої професійної діяльності, рівень розвитку навчальної групи в цілому і кожного її члена окремо. На основі результатів психодіагностики педагог-психолог проводить або тренінг комунікативних умінь, спрямований на навчання навичок соціальної взаємодії в суспільстві, або тренінг ділового спілкування, що розкриває особливості професійної комунікації. Перше заняття починається з нагадування учасникам тренінгу про принципи і правила роботи в групі і спільного прийняття їх. У процесі кожної тренінгової заняття студенти отримують психологічну інформацію про особливості ділового спілкування і набувають конкретні навички в результаті виконання ділових ігор, вправ, проблемних ситуацій. Так, наприклад, після розповіді педагога-психолога про особливості аналізу та планування ділового спілкування даються вправи, мета яких - відпрацювання навичок підготовки до ведення ділової бесіди («Стратегії») та вміння створити атмосферу емоційної свободи, відкритості («Гість»). Для вироблення навичок встановлення ділового контакту студентам повідомляється про невербальні та вербальні способи встановлення контакту, далі відбувається опрацювання навичок невербального спілкування («Контакт»), розвиток навичок встановлення вербального контакту («Карусель»), співробітництва («Пропозиції»), ефективного спілкування («Взаємодія»). Закріплення знань про бар'єри і «помічники» у діловому спілкуванні закріплюється вправами, спрямованими на відпрацювання навичок подолання бар'єрів спілкування при першому знайомстві («Уміння зав'язати знайомство»), розвиток навичок використання важливих форм прохання, відмови («Ввічливість»), подолання труднощів у процесі спілкування («Паузи», «Говоримо тихіше»). Особлива

увага приділяється виробленню навичок активного слухання («Знайомство», «Дискусія», «Події» та ін.), навичок риторики («Хамелеон», «Мій голос»), навички аргументації, роботи із запереченнями («Подвійна аргументація», «Спробуй, переконай!»). Основні вправи чергуються з психогімнастичними, метою останніх є або активізація роботи, або психологічна та емоційна розрядка. Останній тренінговий день завершується грою або дискусією на «цілісну дію», де потрібні знання всього, що засвоєно під час тренінгу. Завершується тренінг вправою «упаковка валіз», де група працює над виявленням і точною вербалізацією тих властивостей особистості кожного члена групи, які допомагали і заважали йому в спілкуванні, і проявилися у тренінгу. Під час «збору валіз» важливо, щоб «плюси» врівноважували «мінуси», якості називалися лише такі, які можна виправити, їх формулювання повинні бути коректними.

Додаток Д

Зміст групових тренінгових занять на четвертому курсі.

1 блок – розвиток саморегуляції. Саморегуляція розглядається нами як можливість людини керувати власною поведінкою, емоційним станом, безпосередніми діями у відповідь на емоції і дії інших людей, а також різними стресовими ситуаціями. На початку групових занять рекомендується проводити співбесіду з учасниками занять, в ході якої виявляються їхні запити, індивідуальні особливості та наявні вже навички та вміння. Це дає можливість більш ефективно організувати роботу групи. Також проводиться тестування за допомогою вищенаведених методик. На першому етапі тренінгової роботи як ефективний засіб для зняття м'язових затисків рекомендується проведення психогімнастичних вправ. Одночасно слід привчати учасників до відстеження своїх відчуттів. Це допомагає в подальшому швидше оволодіти навичками візуалізації, релаксації, набуттю досвіду самодіагностики, а згодом, - самостійної корекції власного психічного і фізичного стану. Учасникам групи пропонується ведення щоденників самоконтролю, в яких вони фіксують свій фізичний і емоційний стан (сон, апетит, самопочуття, настрої, пульс і т. п.), а також записують зміст кожного заняття, запропоновані методи і, за бажанням, свої враження і зауваження від тренувань. Вважається, що навчання основ саморегуляції та розвиток відповідних навичок не ефективно без системи домашніх завдань і подальшого обговорення результатів під час зустрічей з групою. В процесі навчання навичок саморегуляції вправи чергуються з психологічним просвітництвом, в ході якого учасники поповнюють свої знання. На тренінгових заняттях студенти вивчать основи самомасажу, медитації-візуалізації, аутогенного тренування, знайомляться зі східними техніками регулювання емоційних станів. Педагог-психолог розповідає студентам про способи регуляції в наших культурних традиціях (фольклоротерапія), а також знайомить з методами, що міцно увійшли в сучасну культуру - ароматерапією і кольоротерапією. Отже, з різноманіття вправ з

саморегуляції, пропорованих на тренінгу, студент формує власний блок методик, який найбільш відповідає його особистісним характеристикам. Набутий досвід допомагає ефективно використовувати особистісні ресурси, зберегти душевне і фізичне здоров'я, стати більш енергійним, радісним і успішним у різних галузях життя.

2 блок – формування професійної ідентичності. На початку групової роботи випускникам пропонується набір психодіагностичних методик, спрямованих на визначення рівня сформованості особистісних і професійно важливих якостей майбутнього фахівця. Програма психологічного супроводу груп випускників розробляється на основі отриманих психодіагностичних результатів. Програма тренінгів зі студентами-випускниками включає блок роботи, спрямований на підвищення комунікативної компетенції у професійній діяльності, окремо відпрацьовуються навички ведення ділової бесіди, складання повідомлення, виступ на нараді і ділових переговорах, вивчаються правила ведення телефонної розмови та ін. Основний блок психологічного супроводу випускників спрямований на формування позитивного образу професіонала, впевненості в собі, як фахівця, навички самопрезентації (складання резюме, проходження професійного інтерв'ю). З цією метою в блок включені різні техніки, методики, вправи та ділові ігри, як професійно орієнтовані, так і більш загальні, спрямовані на рефлексію «образу» фахівця, свого професійного майбутнього. Одна з ігор загальної спрямованості - «Студенти і професіонали». Її мета - аналіз позитивних і негативних сторін студентських та професійних ролей. Проводиться мозковий штурм на тему «Професійно важливі якості фахівця», його мета - сформуванати образ «ідеального» професіонала, проаналізувати, які якості майбутнього фахівця є у студентів. В ході цієї роботи випускники під керівництвом педагога-психолога допомагають один одному створити «професійний портрет», довідуються про свої позитивні якості, сильні сторони, що сприяють їх успішній професійній діяльності, а також і про «слабкі місця», якості, які їм треба ще коригувати або розвивати. Інша ділова

гра - «Шукаю роботу» - дає можливість студентам виробити навички грамотної самопрезентації, складання резюме, «продажу» себе на ринку праці. Заключний етап цієї роботи - підготовка до інтерв'ю з потенційним роботодавцем та моделювання його проходження. Тут студенти спільно з педагогом-психологом визначають оптимальну лінію поведінки. Тренінг закінчується грою або дискусією на «цілісну дію», де потрібні знання всього, що засвоєно під час психологічної роботи. Наприклад, для більшої емоційної включеності використовується вправа, яка є особистісно значущою для всіх учасників - «співбесіда». Тут кожен може побувати в ролі інтерв'юера, інтерв'юемого або експерта-аналітика. Остання тренінгова вправа «Вузлик в дорогу»: група працює над виявленням і точною вербалізацією тих властивостей особистості кожного члена групи, які проявилися, допомагали чи заважали йому в роботі на тренінгу, студенти отримують позитивну мотивацію і настрій на майбутню професійну діяльність.

Додаток Е

Рекомендації педагогам щодо активізації професійного становлення студентів педагогічного коледжу:

1. На початковому етапі професійного навчання необхідно вести педагогічне спостереження за поведінкою і діяльністю учнів у навчальній та позанавчальній діяльності; провести анкетування інтересів та потреб учнів, ознайомитися з результатами психологічної діагностики учнів.
2. Спільно з психологом проаналізувати індивідуальні особливості кожного студента, скласти адекватний портрет здібностей, можливостей і труднощів студентів. Скласти план роботи, в якому визначити мету, завдання, форми і зміст роботи як в цілому з групою, так і конкретним студентом, спрямований на успішне професійно-особистісне становлення студента.
3. Впровадити технологію мотиваційного проектування навчального процесу: залучення уваги, надання навчання сенсу, підвищення впевненості в можливість розв'язати навчальне завдання, підвищення рівня задоволеності від самого процесу навчання.
4. Продумати форми взаємодії, в яких би студент зміг проявити себе (метод проектів).
5. Порекомендувати студенту відвідування додаткових освітніх предметів з урахуванням вимог спеціальності та його можливостей.
6. Встановити доброзичливі взаємини з батьками студента, намітити спільний з батьками план допомоги у професійному становленні та узгодити можливі форми контролю.
7. Розробити комплекс заходів, спрямованих на формування колективу групи. За допомогою спеціальних методів і технологій роботи створити атмосферу співробітництва, терпимості та взаємодопомоги у навчальній групі.
8. Скласти план професійного вдосконалення групи на кожному етапі професійного навчання.

9. Необхідно планувати такі види діяльності, в яких студент зміг би проявити професійну позицію. Організувати ситуації взаємодії, які стимулюють прояв професійного спілкування і поведінки.

10. Аналізувати кожен етап професійної підготовки, обговорювати результативність з студентом і його батьками.

11. Постійно вносити необхідні корективи в особистісний, професійний план.