

Державний вищий навчальний заклад
«Університет менеджменту освіти НАПН України»

На правах рукопису

Тітова Тетяна Євгенівна

УДК 378.22:159.9

**ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ
ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник :
Семиченко Валентина Анатоліївна
доктор психологічних наук, професор

Київ – 2012

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	13
1.1. Основні підходи до розуміння сутності поняття цінності.....	13
1.2. Аналіз ціннісних орієнтацій у структурі ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів.....	26
1.3. Теоретичний аналіз проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів в процесі професійної підготовки.....	44
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.....	64
РОЗДІЛ II. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	66
2.1. Організація дослідження та психодіагностика ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.....	66
2.2. Вивчення структури ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.....	82
2.3. Дослідження особливостей розвитку ціннісних орієнтацій в процесі професійної підготовки.....	93
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ.....	135
РОЗДІЛ III. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	139
3.1. Розвивальна програма та соціально-психологічний тренінг формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів в процесі професійної підготовки.....	139
3.2. Результати дослідження структури та особливостей розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп.....	162
3.3. Методичні рекомендації для психологів та викладачів вищих навчальних закладів з формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.....	186
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ.....	197
ВИСНОВКИ.....	201
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	205
ДОДАТКИ.....	225

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

- S₁ – Цілі в житті
- S₂ – Процес життя
- S₃ – Результат життя
- S₄ – Локус контролю – Я
- S₅ – Локус контролю – життя
- Б – Безпека (ціннісний тип)
- В – Влада (ціннісний тип)
- Г – Гедонізм (ціннісний тип)
- Г – Гнучкість (стильова характеристика саморегуляції)
- Д – Доброта (ціннісний тип)
- Д – Досягнення (ціннісний тип)
- К – Конформність (ціннісний тип)
- М – Моделювання (стильова характеристика саморегуляції)
- ОЖ – Загальний рівень осмисленості життя
- ОР – Оцінювання результатів (стильова характеристика саморегуляції)
- ОУ – Загальний рівень саморегуляції
- ПЛ – Планування (стильова характеристика саморегуляції)
- ПР – Програмування (стильова характеристика саморегуляції)
- С – Самостійність (стильова характеристика саморегуляції)
- САМ – Самостійність (ціннісний тип)
- СТИМ – Стимуляція (ціннісний тип)
- Т – Традиція (ціннісний тип)
- У – Універсалізм (ціннісний тип)

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний стан розвитку України обумовлює необхідність реформування існуючої системи освіти, що, у свою чергу, призводить до необхідності теоретичного осмислення та практичного вдосконалення зокрема й системи професійної підготовки. Державні освітні програми (Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти в Україні та ін.) наголошують на необхідності гуманізації освіти, що спричиняє виникнення особливих вимог і до професійної освіти, яка покликана виховувати різнобічну, гармонійну особистість із розвинутою ціннісною сферою, що визначає її спрямованість та професійну культуру. Постійно зростають нагальні запити суспільства до практичної психології, що має наслідком виникнення потреби у підготовці висококваліфікованих психологічних кадрів. Це стає можливим через формування ціннісно-сислової компетентності фахівця, розвитку в нього гармонійної системи ціннісних орієнтацій, які є підставою для вибору та регуляції поведінки і діяльності.

Дослідженню ціннісних орієнтацій молоді присвячено ряд праць, котрі вивчають структуру та динаміку ціннісних орієнтацій особистості в юнацькому віці (С. С. Бубнова, Є. Д. Научитель), взаємозв'язок ціннісних орієнтацій із професійною спрямованістю (М. Ю. Ворбан, Т. М. Данилова, Ю. Г. Долинська, Г. С. Нікіфорова), з ефективністю професійної діяльності (Н.П. Максимчук, Є. Д. Научитель, Г. С. Нікіфорова, М. Н. Сулейманов та ін.). Приділяється увага дослідженню особливостей аксіогенезу (З. С. Карпенко) та суб'єктної позиції як чинника особистісно-професійного аксіогенезу (Г. К. Радчук).

Існує значна кількість вітчизняних досліджень, присвячених особливостям підготовки практичних психологів (О. Ф. Бондаренко, Ж. П. Вірна, С.Д. Максименко, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, В. А. Семиченко, Н. В. Чепелева, та ін.), становленню та розвитку самосвідомості психолога (І. П. Андрійчук, А. Г. Самойлова, О. Є. Сапогова, Н. Ф. Шевченко), особливостям динаміки ціннісної сфери психолога (Н. О Антонова, Т. А. Вілюжаніна, Н. І. Іванцев, Т. А. Кадикова). Ціннісні орієнтації визначають як чинник особистісного розвитку та самоактуалізації психолога (А. А. Фурман), як ключовий момент у розвитку готовності до вирішення професійних завдань (В. М. Мицько) та ін.

Дослідники серед провідних функцій цінностей та ціннісних орієнтацій зазначають регулятивну та проєктувальну функції. Часто вказують також на невідповідність наявної ціннісної системи реальній поведінці. Усе це зумовлює необхідність дослідження взаємозв'язку змісту ціннісно-сислової сфери особистості та особливостей саморегуляції. Проте існуючі дослідження, здебільшого, присвячені лише аналізу наявної системи ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, їхній специфіці та особливостям динаміки. Зв'язок між особливостями ціннісної сфери, осмисленістю життя, часовою перспективою та стилем саморегуляції поведінки майбутніх психологів, а також специфіка їхнього формування протягом навчання у виші не виступали предметом цілеспрямованого дослідження.

Вивчення особливостей формування реальнодіючих та гармонійних ціннісних орієнтацій майбутнього психолога, які проявлятимуться в особливостях професійної ідентифікації майбутнього фахівця, у побудові часової перспективи та стилях саморегуляції, є принципово важливим завданням для вирішення питань, пов'язаних із особистісним та професійним розвитком під

час навчання у вищому навчальному закладі.

Формування ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів є доцільним для більш детального визначення провідних тенденцій у поведінці та діяльності особистості, а ціннісно-сислова компетентність повинна враховуватись системою вузівської освіти як один із вагомих чинників успішної реалізації діяльності.

Актуальність та недостатня розробленість зазначеної проблеми в теоретичному та практичному аспекті обумовлюють вибір теми дисертаційного дослідження – “Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки”.

Зв’язок теми з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації входить до плану науково-дослідної роботи кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Тема дисертації затверджена Вченою радою Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (протокол № 2 від 26.09.2002 р.) та погоджена з Міжвідомчою радою НАПН з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 8 від 26.10.2004 р.).

Об’єкт дослідження – ціннісні орієнтації особистості майбутнього психолога.

Предмет дослідження – формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Мета дослідження полягає у визначенні структури, психологічних особливостей, динаміки розвитку та розробці програми формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки.

Згідно з поставленою метою визначено основні **завдання** дисертаційного дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми розвитку ціннісних орієнтацій особистості у процесі професійної підготовки.
2. Обґрунтувати критерії та рівні сформованості ціннісних орієнтацій студентів.
3. Визначити особливості структури ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.
4. Дослідити динаміку розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі навчання у ВНЗ.
5. Обґрунтувати, розробити та апробувати програму формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів та розробити методичні рекомендації для психологічної служби вишу.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали положення суб’єктно-діяльнісного підходу (К. О. Абульханова, Б. Г. Ананьев, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та ін.); наукові уявлення про ціннісно-сислову сферу особистості та ціннісні орієнтації як її центральний компонент (М. Й. Боришевський, Б. С. Братусь, Д. О. Леонтєв, О. Г. Дробницький, О. Г. Здравомислов, Н. А. Журавльова, З. С. Карпенко, М. Рокіч, А. В. Сірий, О. А. Тихомандрицька, Ш. Шварц та ін.); положення компетентнісного підходу (І.О. Зимня, О.Є. Лебедев та ін.), психолого-педагогічні засади гуманізації професійної освіти, впровадження у практику професійної психологічної підготовки особистісно зорієнтованого підходу (Г. О. Балл, М. Й. Боришевський, В. Ф. Моргун, Н. І. Пов’якель, В. А. Семиченко та ін.).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань та досягнення мети дослідження було застосовано *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукових даних) та *емпіричні* (опитування, тестування, проєктивні методи, аналіз продуктів діяльності) *методи*. Основними методами дослідження були констатувальний та формувальний експерименти. Для дослідження використовувався комплекс психодіагностичних методик: опитувальник для вивчення цінностей особистості Ш. Шварца, що дає змогу вивчити особливості ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, а також виявити зміст декларованих та реальнодіючих цінностей; “Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО)” Д. О. Леонтєва, який використовувався з метою вивчення провідних смисложиттєвих орієнтацій особистості, а також особливостей часової перспективи та локусу контролю; опитувальник “Стиль саморегуляції поведінки” (ССП-98) В. І. Моросанової та О. М. Коноз, котрий дає змогу виявити стильові особливості свідомої особистісної саморегуляції поведінки; методика “Незакінчені речення” (за описом В. В. Барабанової, М. Е. Зеленової) та аналіз тематичних творів, що використовувались для визначення особливостей професійної та особистісної ідентифікації студентів на основі розгляду їхніх уявлень про минуле, теперішнє та майбутнє, їхнє відношення до навчальної та майбутньої

професійної діяльності. У формувальній частині дослідження використовувались активні методи навчання (ігрові методи, методи групової дискусії, “з’ясування цінностей”, проєктивне малювання тощо).

Достовірність висновків забезпечувалася статистичною обробкою даних, здійсненою за допомогою *методів математичної обробки результатів* із використанням пакету статистичних програм SPSS 11.0 for Windows. Математичний (кількісний) аналіз даних передбачав пошук стійких групових зв’язків між змінними (кореляційний аналіз) та виявлення статистичної відмінності між ними (G-критерій знаків, ϕ^* -критерій кутового перетворення Фішера). Генетично-структурний інтерпретаційний метод дозволив здійснити якісний аналіз отриманих у ході дослідження даних.

База дослідження. Емпіричне дослідження проводилося впродовж 2004-2010 років на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. У дослідженні брали участь студенти-психологи 1-5 курсів психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Загальна кількість досліджуваних склала 180 осіб (серед яких, 60 – студенти першого курсу, 30 – студенти другого курсу, 30 – студенти третього курсу, 30 – студенти четвертого курсу, 30 – студенти п’ятого курсу).

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

–*вперше* теоретично обґрунтовані критерії сформованості ціннісних орієнтацій майбутніх психологів; визначено систему ціннісних орієнтацій, на розвиток яких мають бути спрямовані формувальні впливи при підготовці психолога; доведено взаємозв’язок між ціннісними орієнтаціями особистості, її часовою перспективою та особливостями свідомої саморегуляції; розроблено психологічний зміст, форми і засоби формування ціннісних орієнтацій студентів-психологів; визначено змістовні характеристики ціннісних орієнтацій у студентів-психологів; виділено ознаки узгодженої та неузгодженої ціннісної системи у майбутніх психологів; виявлено особливості структури та розвитку ціннісних орієнтацій студентів-психологів під час навчання у виші; розкрито взаємозв’язок між ціннісними орієнтаціями майбутніх психологів, стилем свідомої особистісної саморегуляції та особливостями часової перспективи; обґрунтовано програму формування ціннісних орієнтацій студентів-психологів “Цінності в моєму житті”;

–*уточнено та поглиблено* наукові дані щодо особливостей розвитку ціннісних орієнтацій під час навчання у ВНЗ;

–*набуло подальшого розвитку* знання про ціннісні орієнтації як центральний компонент смислової сфери особистості, а також уявлення про можливість оптимізації професійної психологічної підготовки за рахунок упровадження особистісно зорієнтованого підходу.

Практичне значення роботи полягає в тому, що підібрано пакет діагностичних методик, розроблена та апробована програма тренінгу та методичні рекомендації з формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів “Цінності в моєму житті”. Матеріали дослідження можуть бути використані в роботі практичних психологів, котрі працюють у психологічних службах вишів, викладачів вищих навчальних закладів із метою створення сприятливих умов для професійного становлення майбутніх психологів у період вузівської підготовки, а також у системі профвідбору та в рамках післядипломної освіти. Висновки дисертаційного дослідження можуть бути використані у процесі підготовки майбутніх психологів під час вивчення курсу “Основи психопрактики (практична психологія)”, “Вступ до спеціальності”, “Психологія праці”.

Особистий внесок здобувача. Сформульовані у дисертації наукові положення та висновки належать особисто автору та його науковим доробкам. У публікації “Цінності в моєму житті”, написаній у співавторстві, здобутком автора дисертації є розробка концепції програми, підбір відповідних технологій та комплектації завдань в межах змістовних блоків, визначення тематичної послідовності, а також розробка ряду завдань для обговорення та для самостійної роботи (доробок здобувача становить 70%).

Апробація і впровадження результатів дослідження. Головні положення дисертаційного дослідження доповідались, обговорювались та отримали схвалення на Міжнародній науково-практичній конференції “Розвивальна освіта та багатовимірний досвід особистості” (Харків-Полтава, 2005), Міжнародній науково-практичній конференції “Тенеза буття особистості” (Київ, 2006), Міжнародній науково-практичній конференції “Особистісне зростання і гуманізація стосунків між поколіннями” (Полтава-Київ, 2007),

Міжнародній науково-практичній конференції “Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти” (Київ, 2010), Міжнародній науково-практичній конференції “Суб’єктно-особистісні виміри психологічної Освіти” (Полтава-Київ, 2010), Міжнародній гіпермедійній конференції “Активізація креативного потенціалу майбутнього педагога: теорія і практика” (Полтава, 2006), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Соціально-психологічні детермінанти становлення громадянськості сучасної молоді у контексті спадщини А. С. Макаренка” (Київ-Полтава, 2004), Всеукраїнській науково-практичній конференції “Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави” (Київ, 2008), на всеукраїнському науково-практичному семінарі “Психолого-педагогічні проблеми творчого та духовного розвитку особистості в сучасному освітньому просторі” (Київ-Полтава, 2009), на регіональному науково-практичному семінарі “Психологічна підготовка фахівця в умовах реформування освітнього простору” (Полтава, 2008); на засіданнях кафедри психології управління Університету менеджменту освіти НАПН України; на засіданнях кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету ім. В. Г. Короленка.

Результати дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (довідка № 5113/01-37/28 від 1.10.2007 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 3/3546 від 5.12.2007 р.), Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (№306 від 14.02.11) та Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського (№103-10/379 від 01.03.2011).

Публікації. Результати й основний зміст дисертації висвітлено в 7 одноосібних публікаціях автора в наукових фахових виданнях, затверджених переліком МОНмолодьспорту України (4 з яких є матеріалами науково-практичних конференцій), 1 навчальному посібнику, а також в 1 методичному посібнику у співавторстві (70% – авторських).

Структура й обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, 3 розділів, висновків до розділів, висновків, додатків, списку використаних джерел (211 найменувань, з них 6 іноземною мовою) на 20 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 254 сторінки, з них 203 сторінки основного тексту. Робота містить 15 рисунків та 9 таблиць на 13 сторінках. Об’єм додатків складає 30 сторінок.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

В розділі висвітлено основні теоретичні підходи до розуміння поняття “цінності” та “ціннісні орієнтації”. Обґрунтована доцільність розгляду ціннісних орієнтацій у структурі ціннісно-сміслової сфери особистості. Визначено механізми формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів та описано рівні сформованості ціннісно-сміслової сфери. Проаналізовано сутність провідних професійних цінностей та визначено ціннісні орієнтації, на формування яких має бути спрямована увага під час навчання майбутніх психологів.

1.1 Основні підходи до розуміння сутності поняття цінності

Незважаючи на те, що цінність як об’єктивне і суб’єктивне явище стає предметом безпосереднього наукового дослідження вже починаючи з ХІХ ст., інтерес до відповідної проблематики невпинно зростає. Незважаючи на, здавалось би, достатню розробленість даної проблеми, залишається ще багато прогалин у тлумаченні (розумінні) як самого феномену, так і його ключових функцій та характеристик.

Цінність є міждисциплінарним поняттям, яке займає одне з чільних місць у працях філософів, психологів, соціологів, антропологів і т.д. Наукові здобутки з аксіологічної проблематики висвітлено в роботах як вітчизняних (Б. Г. Ананьєв [7], С.С. Бубнова [28], М.С. Каган [71], З.С. Карпенко [77], Д.О. Леонт'єв [98], А.А. Ручка [167], В.Е. Чудновський [198] та ін.), так і зарубіжних (А. Маслоу [207], К. Роджерс [161], М. Рокіч [208], В. Франкл [191], Ш. Шварц [209] та ін.) вчених.

Багатогранність та складність феномену обумовлює виникнення безлічі труднощів як при здійсненні теоретичного аналізу, так і при організації емпіричного дослідження. Це, в свою чергу, призводить або до надмірно узагальненого, розширеного трактування цінності, або до редукції (зведення) її до подібних чи суміжних категорій.

Історично становлення поняття цінності тісно переплетене з іншими філософськими, соціологічними та психологічними категоріями.

Найчастіше цінності розглядаються як предмети, які виступають у якості корисних для людини, мають для неї певне значення. Так, наприклад, У.

Томасом та Ф. Знанецьким цінність визначається як “будь-який предмет, наділений емпіричним змістом та значенням” (цит. за [167, с.111]). У такому сенсі категорія цінності є досить розмитою та включає надмірно широкий спектр предметів дійсності. Більше того, фактично відбувається ототожнення цінності зі значущістю, корисністю певного об’єкта для існування іншого.

Т. Парсонс, наприклад, визначає кілька типів цінностей, які пов’язані з “концептуалізацією бажаного”, тобто уявленням індивіда про те, що є

прийнятним для нього у соціальній системі, системі особистості, організмів та фізичного світу. За цією теорією ціннісні системи продукуються культурою та формують загальноприйняті для усіх членів суспільства уявлення відносно того, що є бажаним. Однак, таке тлумачення не дає розуміння того, чому різні члени суспільства приймають та засвоюють не всі ціннісні продукти суспільства, чому відбуваються трансформації ціннісної системи. Це призводить до того, що цінність у теорії Т. Парсонса стає явищем, що неможливо дослідити, та, оскільки вона має ірраціональну природу, її можна лише інтерпретативно зрозуміти [167].

Однак, більшість науковців, зокрема і Д.О. Леонтьєв, наголошують на тому, що “ми визнаємо статус цінності далеко не за всім, що має яку-небудь значущість” [98, с.17]. Зазначимо, що корисність певних предметів є об’єктивним явищем та не залежить від ставлення людини до них. Цінності ж відносяться до суб’єктивно-об’єктивних феноменів та знаходяться у специфічному зв’язку з об’єктивною корисністю предметів та явищ. При такому взаємозв’язку людина визначає корисність певного об’єкта на основі його суб’єктивної оцінки та при виникненні певного емоційного ставлення до нього. Таким чином, уявлення про цінність чи антицінність “залежать не тільки від властивостей об’єкта, але і у значно більшій мірі від природи оцінюючого суб’єкта” [8, с.46].

Отже, з вищезазначеного випливає, що неправомірно розглядати будь-яку позитивну значущість об’єкта як цінність. Справа в тому, що значущість може виступати у якості суто біологічного феномену (як вибіркоче ставлення суб’єкта до того, що йому корисне або шкідливе) і у такому сенсі не має ціннісних характеристик та може бути притаманна як людині, так і тварині. Цінність же виступає як суто людський феномен, що відображає усвідомлене відношення до об’єктивних явищ, які є значущими [72].

Цінності тісно пов’язані з пізнавальною та практичною діяльністю людини. Здійснення аналізу у цьому напрямку дає нам розуміння сутності наступної, однієї з найважливіших аксіологічних категорій – категорії оцінки. Оскільки усі явища дійсності оцінюються, виходячи з того, наскільки вони є значущими, важливими для практики, вони стають цінностями у тому випадку, коли певним чином включаються у діяльність суб’єкта [181].

Оцінка має не тільки аксіологічний, але і гносеологічний аспект та являє собою співвіднесення людиною властивостей об’єктів з власними потребами. Вона певним чином організовує практичну діяльність суб’єкта, оскільки являє собою власне процес оцінювання з наступним вибором того, що може бути цінним для людини. Як наслідок, виникає оціночне судження, що спирається на емоційне відношення суб’єкта до об’єкта пізнання, враховує його відповідність інтересам суб’єкта. Можна сказати, що цінність відображає певну якість зазначеного відношення, яке фіксується у свідомості у вигляді оцінки. Саме тому ми можемо відзначати певну диференційованість оцінок, що полягає у різному розумінні значущості предметів, виникненні різного ставлення до них. Це може проявлятися як у різних суб’єктів, так і у одного і того ж суб’єкта та відбувається під впливом переорієнтації, змін практичної та пізнавальної

діяльності, залежить від накопичення людиною певного досвіду [181].

Так, наприклад, І.С. Кон вказує на те, що з розвитком особистості її самосприйняття стає дедалі більш диференційованим, а цілісний образ “Я” набуває стійкості та внутрішньої послідовності. Дорослій людині властива здатність інтегрувати та ієрархізувати різноманітну інформацію, що потрапляє із зовнішнього світу, та, відповідно, варіювати стратегію власної поведінки [84].

Наступним кроком у з'ясуванні сутності поняття “цінність” є визначення взаємозв'язку останньої з потребами та інтересами, оскільки, говорячи про значущість предмета, найчастіше розуміють “роль, яку він може відігравати у житті, діяльності людей з точки зору їх потреб, інтересів, цілей” [8, с.40].

Генетично розвиток (становлення, виникнення) цінностей пов'язаний з потребами. Огляд літератури свідчить, що у цьому питанні також немає одностайної думки дослідників. Так, наприклад, іноді цінності визначаються як все те, що слугує реалізації потреб та інтересів [93]. Така точка зору, розкриваючи лише один з аспектів функціонування цінностей, продукує їх розуміння як вторинного явища та фактично позбавляє самостійного змістовного наповнення.

На нашу думку, більш доречним є трактування цінності як такої, що наділена певним статусом серед інших предметів. Зазначимо, що як потреби, так і цінності можуть виступати у якості регулятора поведінки та діяльності людини. Однак, якщо потреби відносять до площини реального, то цінності – до ідеального, належного [181]. Існування людини в межах суспільства зумовлює виникнення у неї певного кола соціальних потреб, що не мають безпосереднього біологічного значення. З розвитком суспільства відбувається певне ускладнення стимулів поведінки та причин соціальної дії. На перший план починає виступати не те, що є безумовно необхідним, а те, що “повинно відповідати уявленню про призначення людини” та є проявом “самоствердження та свободи особистості” [66]. Усвідомлюючись та закріплюючись в межах індивідуального досвіду людини, потреби трансформуються в мотиваційні утворення (зокрема, інтереси), які, в свою чергу, “перетворюються” в цінності.

Найбільш чітко це можна прослідкувати при розгляді морального вчинку, де спонукою до діяльності виступає не внутрішня потреба організму, а зовнішня ситуація. Щоб пояснити такого роду детермінацію поведінки, потрібно спиратись не на “епізодичну”, а на довготривалу мету. Ми не можемо пояснити це явище через функціонування потреби, оскільки вона має ситуативне значення. В такому випадку слід говорити про цінності як більш складні та стійкі утворення, що регулюють поведінку у різноманітних ситуаціях.

Таку думку підтримує К. Клакхон, який вважає, що цінність являє собою “експліцитну чи імпліцитну концепцію того, що бажане, характерне для індивіда чи групи та здійснює вплив на вибір доступних способів, засобів та цілей дій” (цит. по [167, с.116]). Цінності, за К. Клакхоном, мають суттєве значення у забезпеченні зв'язку між особистістю та суспільством та

проявляються у ситуації вибору. Це наукові абстракції, які включають когнітивний, афективний та волюнтативний елементи. Причому, цінність, на його думку, становить своєрідний узагальнений критерій для людини та суспільства на основі якого будуються пріоритети та у відповідності з яким вони діють [167].

У такому ракурсі стає зрозумілим, що цінності, будучи початково детермінованими системою потреб та суспільних відносин, поступово набувають статусу самостійного та найвищого регулятора активності суб'єкта, скеровують реалізацію його потенційних можливостей та стають основою вибору. Отже, ціннісне сприйняття дійсності слід розуміти як таке, що засноване на ціннісних ставленнях та підноситься над простором безпосередніх потреб та інтересів.

Часто виникають питання про відношення між поняттями цінність, установка, норма. Так, наприклад О.Г. Дробницький визначає суб'єктні цінності як “суспільні установки, імперативи та заборони, цілі та проекти, виражені у формі нормативних уявлень (про добро та зло, справедливість, прекрасне та потворне, про сенс історії та призначення людини, ідеали, норми, принципи дії)” [58, с.75].

На нашу думку, це визначення є доволі суперечливим. Якщо звернутись до праць класиків вітчизняної науки, таких як Д.М. Узнадзе, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубінштейн, то можна знайти трактування установки як “вибіркового відношення до чогось значущого для особистості та прилаштування до відповідної діяльності або способу діяльності” [165, с.520]. У такому значенні установка виступає у вигляді певної мобілізованості індивіда на певну дію [100] та може характеризуватись лише як одна із можливих форм реалізації цінностей.

Деякі дослідники розглядають поняття цінності як тотожне поняттю норми, або як її різновид. Так, наприклад, У. Томас та Ф. Знанецький визначають такі різновиди цінностей, як цінності-установки та цінності-норми. Причому, саме останні, на їх думку, наділенні емпіричним змістом та значенням (тобто виступають у ролі цінностей) та є обов'язковими для всіх представників соціальної групи [167].

Однак, більшість науковців заперечують правомірність зазначеного ототожнення. Розглядаючи норми як “правила, які відображають вимоги суспільства, соціальної спільноти до поведінки особи, соціального угруповання в їх взаємовідносинах одного з одним, соціальними інститутами, суспільством” [181, с.440], вони вказують на суттєві відмінності норм та цінностей. Спираючись на дане положення, можна сказати, що норми виступають як чітко регламентовані, типові способи реагування, засоби виконання діяльності. Цінності ж виконують функцію вибору, визначаючи лише вектор, в напрямку якого він здійснюється. Вони в більшій мірі визначають загальну спрямованість діяльності людини. Нормативна система, на відміну від ціннісної, чітко визначена та не має градацій [94].

Проведений аналіз вказує на те, що цінності та норми виконують різні функції у регуляції поведінки суб'єкта і тому не можуть розглядатись у якості

синонімів. На цей аспект звертають свою увагу, зокрема, М.Й. Боришевський, К.В. Шорохова [156], які постулюють наявність певних шаблів у розвитку регуляції поведінки суб'єкта. Причому, кожний наступний рівень свідчить про ступінь розвитку людини та суспільства, складність їх організації та взаємодії. Генетично більш раннім та примітивним рівнем цієї структури є нормативна регуляція діяльності суб'єкта, яка характеризується повною залежністю індивіда від групи. Другий рівень має характер нормативно-ціннісного та орієнтує людину на прийняття рішення у відповідності із суспільними нормами та власними ідеалами (причому відмічається перевага перших над другими). Третій рівень являє вже суто ціннісну форму регуляції поведінки (тут норми відходять на другий план) та передбачає взаємодію особистості та групи [156]. Зазначений рівень по праву можна вважати вищим шаблоном, оскільки він забезпечує високу продуктивність діяльності, мобілізує ресурси суб'єкта.

Центральним, вузловим поняттям теорії цінностей є також ідеал. С.Л. Рубінштейн зазначає, що людині властива система переконань, які виникають при трансформації, переході із зовнішньо заданих (суспільно значущі образи “належного”) у внутрішні структури особистості (якщо “належне” починає переживатись як особистісно значуще; наповнюється сенсом). В узагальненій формі вони проявляються в нормах, а конкретно – в ідеалах. На його думку, ідеал людини – це “випереджене втілення того, чим вона може стати. Це найкращі тенденції, які втілюючись у образі-взірці, стають стимулом та регулятором її розвитку” [165, с.531].

Наступна проблема пов'язана з існуванням цінності як у площині індивідуального, так і у площині соціального. Отже виникає питання про співвідношення культурних та особистісних цінностей, а також про те, які з них є первинними, що обумовлює їх виникнення. Розглядаючи становлення цінностей в онтогенезі, слід зазначити на первинність культурних по відношенню до індивідуальних. Однак, здійснення аналізу у філогенетичному аспекті, дає можливість говорити про поступове набуття певними об'єктами ознак цінності для людини (як представника певної спільноти) та наступне закріплення цього значення у певному культурному просторі. Особистість є суб'єктом культури, через призму цінностей якої вона оцінює свої думки, вчинки, переживання. Свідомість людини включена до “культурного цілого”, в якому кристалізований досвід діяльності, спілкування та світосприйняття. Власне, засвоюючи цей досвід, індивід повинен привласнити систему загальнолюдських цінностей [4]. Так, наприклад, О.М. Лактіонов вважає, що “у досвіді накопичується та інтегрується те, що цінне для неї самої (людини) та, одночасно, складає цінність для оточуючих” [89, с.275].

Важливим аспектом у розробці теорії цінностей є також питання про визначення їх типів. У цьому випадку ми також не знаходимо одностайної думки дослідників, оскільки більшість з них визначає різні підстави для класифікації. Так, найчастіше їх пропонують поділяти за предметним змістом на соціальні, культурні, економічні, політичні, духовні та ін. [172]. За рівнем суспільного буття пропонують розрізняти матеріальні, соціально-політичні та духовні [8]. Відповідно до форм суспільної свідомості – цінності знання,

моральні цінності, естетичні і т.д. [8]. Деякі автори визначають цінності за їх належністю: загальнолюдські, групові, колективні, суспільні, та індивідуальні (особистісні) цінності (О.Г. Дробницький [58], О.Г. Здравомислов [66]).

Розрізняють цінності праці, пізнання, матеріальні цінності, цінності розвитку ділових якостей, розвитку моральних якостей, розвитку вольових якостей [76].

М. Рокіч пропонує розглядати цінності як “керівні принципи життя” та визначає такі їх типи, як термінальні (цінності-цілі) та інструментальні (цінності-засоби) [208].

М.Й. Боришевський визначає у якості базових такі цінності, як моральні, громадянські, світоглядні, екологічні, естетичні, інтелектуальні, валеологічні [156].

Співставляючи основні напрямки сучасної психології можна виявити наскрізні проблеми класифікації цінностей. Усі вони несуть розрізнену інформацію про той чи інший аспект цінності, не даючи нам її цілісного картини. На нашу думку, якісно вирізняється серед інших класифікація цінностей за Ш. Шварцем, оскільки він пропонує розглядати різні типи цінностей у залежності від мотиваційних цілей, які вони виражають. Відповідно, він визначає такі базові мотиваційні типи, як влада (який включає цінності соціальної влади, багатства, влади, репутації, впливовості, суспільного визнання), досягнення (до якого входять цінності компетентності, інтелекту, успіху, самоповаги), гедонізм (пріоритетними цінностями є насолода життям, задоволення, життєрадісність), стимуляція (провідними цінностями є розмаїття життя, відвага, насиченість життя, широта поглядів, допитливість), самостійність (цінується самостійність, самостійна постановка цілей, свобода, творчість, цілеспрямованість, відповідальність), універсалізм (до якого входять цінності гармонії із самим собою, рівності, єднання з природою, мудрості), доброта (цінності справжнього кохання, дружби, вірності, духовності, чесності, доброзичливості), традиція (включає цінності благочестя, релігійності, традицій, покори), конформність (орієнтування на цінності самодисципліни, поваги до старших, ввічливості, слухняності), безпека (цінності соціального порядку, національної безпеки, безпеки сім’ї, турбота про себе, здоров’я) [210], [186].

Конкретизація ж уявлення про структуру, властивості та функції феномену можлива лише за умов використання системного підходу до аналізу психічних явищ. Оскільки всі психічні явища відносяться до особистості як суб’єкта спілкування та діяльності [100], то ми повинні здійснювати вивчення цінності у структурі особистості, приділяючи особливу увагу тим аспектам, які дають можливість об’єднати, згрупувати різнорідні та розрізнені компоненти цієї структури.

Найбільш повно зазначені положення представлені у екзистенційній та гуманістичній психології. Представники цих напрямків постулюють активну життєву позицію суб’єкта як показник рівня особистісного розвитку. Так, в роботах екзистенційного спрямування особлива увага приділяється категорії свободи. Причому, зазвичай вона розглядається у нерозривній єдності з такими

поняттями, як вибір та відповідальність. У такому ракурсі цінності можуть мислитись як утворення, що дають людині певну свободу вибору, при чому іншим її аспектом є неодмінне виникнення відповідальності як за здійснення цього вибору, так і за його наслідки.

В. Франкл, наприклад, розглядає цінності у взаємозв'язку з смисловою сферою особистості, невід'ємно з якою постають свобода та відповідальність. Свобода розглядається В. Франклом через призму особистісної позиції, визначення пріоритетів та міри їх впливу на життя особистості. Головне завдання людини при цьому пов'язується зі здатністю зробити вибір, прийняти рішення, оскільки вона несе відповідальність за те, чи буде здійснено смисл та чи будуть реалізовані цінності [191].

В теорії В. Франкла поняття цінності та смислу тісно переплітаються, взаємопов'язані між собою. Процес трансформації цінностей в універсальні смисли, за В. Франклом, являє собою “переживання” цінності людиною, а не просто механічну передачу, редукування цих феноменів від суспільства до людини. Отже, “привласнення” цінностей, надання їм статусу індивідуальних, “унікальних” пов'язане з активністю людини по їх засвоєнню. Буття людини завжди має ціннісно-смилову основу та розміщене у площині “унікальних” смислів (фактично одиничні, індивідуальні цінності) та цінностей (які являють собою фактично узагальнені смисли) [191]. На його думку, переконати людину в тому, що життя має певну безумовну цінність, можливе лише в тому випадку, якщо нам вдасться допомогти їй наповнити життя яким-небудь смислом, визначити мету свого існування, поставити перед собою певну життєву мету [191].

У концепції А. Маслоу цінності пов'язуються перш за все з розвитком особистості, її самоактуалізацією. Він вважає, що становлення особистості являє собою постійне прагнення до ідеалу, самовдосконалення, яке виникає на базі задоволення нових потреб та становить вищу (аксіологічну) ступінь розвитку [108]. Процес самоактуалізації призводить до набуття людиною основних позитивних цінностей (доброти, чесності, кохання і т.д.). Вони є результатом саморозвитку особистості, а не зовнішньо заданими об'єктами. Джерело розвитку особистості закладене в ній самій (у “внутрішній природі людини”), суспільство ж є лише допоміжним засобом самореалізації особистості, знаходження нею основних цінностей [108].

К. Роджерс вважає, що є такі категорії цінностей – дієві, знані та об'єктивні. Ціннісні вибори, на його думку, являють собою певний процес, джерелом якого є сама людина. Ціннісний процес, за К. Роджерсом, включає прагнення людини прислухатись до власних переживань, намагання зрозуміти їх сенс. Саме свобода здійснювати вибір на основі власних відчуттів та переживань і становить сутність дієвих цінностей. “Найчастіше, – наголошує К. Роджерс, – вибір стає дуже складним завданням, та немає гарантії, що зроблений вибір дійсно приведе до самоактуалізації. Але помилки завжди можуть бути виправлені, якщо будь-які дані власного досвіду доступні індивіду, а сам він відкритий власному досвіду” [161, с.404].

Отже, як бачимо, “свобода”, “вибір” та “відповідальність” є провідними категоріями зазначених теорій та являють собою форми існування та самореалізації особистості, у процесі становлення та розвитку якої “вони займають (або не займають) центральне місце у відношеннях людини зі світом, стають (чи не стають) стрижнем її життєдіяльності та наповнюються (або не наповнюються) ціннісним змістом, який надає змісту їм самим” [96, с.160].

У вітчизняній психології як одну із провідних характеристик, що виступає у якості системоутворювальної властивості особистості, розглядають її спрямованість, яка, на думку багатьох дослідників (А.А. Волочков, Є.Г. Єрмоленко [39], С.Л. Рубінштейн [165]), включає динамічний та смисловий аспекти. Зазначимо, що, як правило, у якості детермінант спрямованості у вітчизняній психології визначають “об’єктивне співвідношення індивідуальних особливостей та діяльності” [39, с.17]. Але слід відмітити, що у такому розумінні ми фактично не можемо прослідкувати “особистісних” компонентів спрямованості. Оскільки особистість розглядається як така, що розвивається “у координатах лише двох факторів – генетичного та середовищного” [39, с.17], то виходить, що від самого суб’єкта нічого не залежить.

Проти такого трактування спрямованості виступають представники екзистенційної філософії, логотерапії, гуманістичної психології та ін. Вони наполягають на активній ролі суб’єкта, який здатний здійснювати вибір та керувати власним життям [39].

Такий підхід до розуміння спрямованості дає більш чітку картину, дозволяє знайти її справжні детермінанти. Справа в тому, що генетичні та середовищні фактори, безумовно, впливають на людину. Але вона має також здатність співвідносити вимоги середовища з власними індивідуальними особливостями, здійснює вибір, що, власне, і проявляється у суб’єктній активності. Особистість прагне скеровувати власну активність, спираючись на індивідуальні пріоритети, смисли. Вибір і відповідна спрямованість особистості здійснюються на основі її ціннісних орієнтацій.

Зазначена схема є досить цікавою та продуктивною, однак все ж таки не пояснює взаємозв’язки між цінностями та потребами, цінностями та ціннісними орієнтаціями. Вихід ми вбачаємо у розгляді феномену цінності в площині смислових утворень особистості.

Проблемі смислу присвячено безліч як зарубіжних, так і вітчизняних робіт. При цьому, трактування цього феномену є досить широким. Аналізуючи напрацювання в цій галузі, можна зробити висновок про складність пояснення сутності смислу через те, що, “з одного, боку він являє собою результат впливу на людину оточуючої дійсності, а, з іншого боку, елементи дійсності отримують своє представництво у свідомості тільки після їх осмислення” [174, с.90]. Більшість зарубіжних вчених зосереджує свою увагу на дослідженні смисложиттєвої проблематики. Вітчизняні ж науковці більш схильні досліджувати смисл як одиницю свідомості, діяльності особистості. А.В. Сірий наголошує на тому, що смисл відображає системну властивість особистості, і саме тому його необхідно розглядати як “систему, що забезпечує функціонування самої особистості”, а його багатогранність дозволяє говорити

про “його рівневу організацію та відповідно про систему особистісних смислів” [174, с. 91].

Смислова сфера особистості має досить складну ієрархічну будову та містить шість основних структур: особистісний смисл, смисловий конструкт, смислову установку, смислову диспозицію, мотив та особистісну цінність. Всі вони, не дивлячись на те, що різняться за характером (змістом) та функціональними проявами, тісно пов’язані між собою. Д.О. Леонтьєв вказує на те, що система смислової регуляції ієрархізована та передбачає можливість різноманітного заломлення одного і того ж життєвого смислу у вищезазначених структурах (тобто передбачає втілення змісту у різних формах). На вершині ж цієї системи знаходяться цінності, “які виступають смислоутворювальними по відношенню до усіх інших структур” [96, с.128].

Цінності виконують ряд функцій у житті людини:

1.Когнітивна функція: вони виступають для індивіда як деякі критерії оцінки дійсності, зокрема, інших людей, а також і самого себе. У той же час індивід усвідомлює світ через призму цінностей, тобто цінності детермінують процес пізнання людиною соціального світу (А.М. Айламазьян [4], Е.М. Дубовська, О.А. Тихомандрицька [186]).

2.Регулятивна функція: регулюють соціальну поведінку людей (Е.М. Дубовська, О.А. Тихомандрицька [186]), визначають особливості і характер відносин особистості з навколишньою дійсністю (Д.О. Леонтьєв [95]), є основою вибору.

3.Мотиваційна функція: цінності виступають як утворення мотиваційної сфери. Являючи собою деякі ідеальні цілі, до яких прагне індивід, вони активізують та спрямовують поведінку, діяльність людини (О.І. Донцов [57], В. О. Ядов [153]). У такому розумінні цінності реалізуються в ціннісних орієнтаціях [22]. Ціннісні орієнтації займають важливе місце у структурі особистості та виражають “свідоме ставлення до соціальної дійсності і визначають широку мотивацію її поведінки та суттєво впливають на всі сторони діяльності” [18, с. 97].

Отже, з вище зазначеного випливає, що існування людини включене в певне “аксіологічне поле”. З психологічної точки зору воно являє собою неоднорідну структуру, включаючи різні форми цінностей, які займають різне місце та виконують, відповідно, різні функції у житті суб’єкта.

Яким же є процес трансформації загальнолюдських цінностей у індивідуальній свідомості, що є умовою набуття цінністю певного особистісного смислу для людини? Відповідь на це питання можна дати, розглядаючи цінності у контексті самосвідомості особистості. Певні об’єкти оточуючої дійсності можуть набувати ціннісного значення для особистості, якщо вони пов’язуються з “образом Я”, стають його провідним змістом.

1.2 Аналіз ціннісних орієнтацій у структурі ціннісно-смислової сфери майбутніх психологів

На сучасному етапі розвитку психології дослідники дедалі більше починають звертатись до проблем гуманізації науки та освіти. Це, відповідно, обумовлює необхідність досконалого вивчення особистості, її потреб, прагнень, пріоритетів тощо. Різні дослідники по-різному підходять до вирішення питання щодо того, що є фундаментальними, провідними, базовими властивостями особистості. Наприклад, у О.О. Бодальова це спілкування [22], у Б.І. Додонова – емоційна спрямованість [56], у О.М. Леонтєва – ієрархія діяльностей та мотивів [92], у В.М. М'ясищева – відношення [122] і т.д. Д.О. Леонтєв [95] у якості “інтегративної основи особистості” розглядає смисл.

Ряд авторів (Б.С. Братусь [26], Д.О. Леонтєв [95], В.М. М'ясищев [122] і т.д.) зазначають, що поведінка людини визначається об'єктивними умовами існування та системою внутрішньої детермінації. Остання включає в себе такі три основні підсистеми, як потреби, суб'єктивні можливості та життєву позицію. Розглянемо детальніше кожен з них, оскільки всі вони визначають певні функціональні аспекти внутрішньої детермінації поведінки.

Так, підсистема потреб зумовлює виникнення моделей потрібного майбутнього та “вихідні імпульси” до їх реалізації. Підсистема можливостей включає здібності, знання, вміння, якості характеру та забезпечує, відповідно, засоби задоволення потреб. На рівні підсистеми життєвої позиції здійснюється вибір переважаючих потреб та способів їх задоволення, забезпечується готовність до вибору певної поведінки та діяльності. Основними її складовими є ключові особистісні цінності як провідні смислові утворення, ідеали та норми. Важливо також вказати на той факт, що цінності становлять більш стійку особистісну структуру, ніж потреби та здібності [96].

Так, на думку В.М. М'ясищева: “Розвиток та зростання активності роблять поведінку все більше внутрішньо обумовленою, причому вчинки людини перестають визначатись ситуацією моменту – рамки актуальної ситуації безкінечно розширюються ретроспективно та перспективно. Глибока перспектива – це задача та цілі, які проектуються далеко у майбутнє; це структура особистості, її поведінки та діяльності, в яких конкретні та лабільні відношення гостроплинного моменту підкоряються стійкому відношенню, яке інтегрує множину моментів теперішнього, минулого та майбутнього” [122, с. 209]. У якості такого стійкого відношення, на нашу думку і виступають ціннісні орієнтації.

Все більше уваги починають приділяти такій якості особистості, як суб'єктність, оскільки “справжня особистість – це завжди суб'єкт, діяч, який надає перевагу самостійному формулюванню мети свого життя, приймати рішення про шляхи досягнення цих цілей та їх здійснення” [152, с.22]. У такому сенсі особистість повинна розглядатись через призму її цінностей, виходячи з її основних ціннісних орієнтацій, оскільки саме “ціннісні орієнтації обумовлюють вибіркову активність індивіда саме як суб'єктну, а не біологічну чи автоматичну” [42, с.88].

Так, найчастіше у психологічній літературі цінність визначається як “значимість для людей тих чи інших матеріальних, духовних чи природних об'єктів, явищ” [60, с.480]. Ціннісні ж орієнтації – це “матеріальні та духовні

цінності, які поділяються та внутрішньо приймаються людиною, схильність до сприймання умов життя та діяльності у їх суб'єктивній значущості” [60, с.479].

Виходячи з зазначених положень, складно встановити відмінність між зазначеними поняттями. Тому, вирішення цього питання можливе лише за умови проведення більш детального теоретичного аналізу.

За Д.О. Леонтьєвим, цінність може не усвідомлюватись. У такому розумінні, вона реалізується через смислові установки та диспозиції. У процесі індивідуального розвитку особистості відбувається ускладнення, перебудова усіх психічних структур. Зі збагаченням “ціннісно-смислового простору життя” [152], відбувається, відповідно, перехід на якісно новий, свідомий рівень регуляції поведінки та діяльності. Саме це, на нашу думку, характеризує вищий рівень розвитку особистості. Смислова регуляція тут відбувається на основі ціннісних орієнтацій особистості, оскільки стати особистістю – означає, по-перше, зайняти певну життєву, перш за все міжлюдську моральну позицію; по-друге, у достатній мірі усвідомлювати її та нести за неї відповідальність; по-третє, стверджувати її власними вчинками, справами, всім своїм життям” [26, с. 59]. Б.С. Братусь зазначає, що особливою стійкістю така позиція вирізняється саме тоді, коли вона усвідомлена, тобто коли проявляються особистісні цінності як “усвідомлені загальні смислові утворення” [26, с.92].

Досить спірним є питання про співвідношення понять смисл, особистісний смисл та ціннісна орієнтація. Цікавою, на наш погляд, є спроба опису особливостей ціннісно-смислової сфери (та співвідношення понять цінність і смисл) М.С. Яницьким. Він говорить про те, що цінності по суті є усвідомлюваним компонентом особистісних смислів людини. Процес формування особистісних смислів відбувається через усвідомлення соціальних (суспільних) цінностей, їх привласнення та набуття ними статусу ціннісних орієнтацій особистості. Так, М.С. Яницький зазначає, що “усвідомлення цінностей породжує ціннісні уявлення, а на основі ціннісних уявлень створюються ціннісні орієнтації, які, в свою чергу, і являють собою усвідомлювану частину особистісних смислів” [205, с. 39].

У такому сенсі, ціннісні орієнтації є інтеріоризованими людиною смисловими утвореннями, які відрізняються від настанов та мотивів “усвідомленістю (порівняно з неусвідомлюваними мотивами, елементарними установками), більшою стійкістю, незалежністю від ситуації” [150, с.105].

Нижче ми розглянемо процес трансформації із загальнолюдських у особистісні цінності, а також процес набуття ними статусу ціннісної орієнтації.

М.С. Каган пропонує розглядати життєдіяльність людини в напрямку перетворювальної, пізнавальної та ціннісно-орієнтаційної діяльності, які тісно пов'язані між собою та складають єдину систему. Причому, під першою він розуміє всі форми людської діяльності, які призводять до певних змін (реальних чи ідеальних) або до створення чогось нового. Перетворення ж можуть здійснюватись у напрямку природи, суспільства чи людини.

Пізнавальна діяльність скеровує активність суб'єкта на відображення, отримання знань про об'єкти оточуючої дійсності (у якості яких можуть виступати природа, суспільство та сама людина).

Специфіка ж ціннісно-орієнтаційної діяльності полягає у встановленні та відображенні відношень між суб'єктом та об'єктом, надає людині суб'єктивно-об'єктивну інформацію про цінності, а не про сутності [72].

Особистість у своїй життєдіяльності завжди виступає як носій “загальнолюдських цінностей”. Реалізуючи їх у вчинках, людина розвивається саме як особистість. Причому, таке самотворення відбувається не само по собі, а через “інтенсивну роботу внутрішнього світу, результатом якої виступає прийняття рішень, а потім перетворення їх в реальність у таких вчинках, які якраз і працюють на примноження та ствердження основних життєвих цінностей” [152, с.22].

Самотворення особистості передбачає також можливість протистояння всьому, що є протилежним до основних цінностей. Усвідомлюючи смисл свого життя, особистість сама формує свої цілі, інтеріоризуючи соціально задані цінності у індивідуальні, та відповідно них будує стратегію власної поведінки.

Здійснення подальшого аналізу вище зазначеного дає можливість зрозуміти механізм переходу із зовнішніх, суспільних цінностей у внутрішні, індивідуальні (інтеріоризація цінностей). Розглядати цей процес слід у зв'язку з історичним розвитком людства.

Так, у суспільстві існує система цінностей. В процесі розвитку в онтогенезі людина накопичує певні знання про об'єкти довколишнього (в тому числі і суспільного, культурного) світу. Накопичує вона знання і про цінності суспільства. І.С. Кон вважає, що “цінності, з якими вона (людина – *T.T.*) ототожнює власне “Я”, нерозривно пов'язані з існуванням “Ми” [84, с.268]. Однак, це ще не є підставою для привласнення всіх культурних цінностей, про які людина має знання. Розвиток особистості в онтогенезі передбачає також оцінювання предметів та явищ об'єктивної дійсності та пов'язане з ним певне емоційне забарвлення. Ціннісна свідомість включає, з одного боку оцінку одиничних об'єктів, а з іншого – теоретично-узагальнені оціночні судження. Об'єктами ж оцінювання стають природа, суспільство, людина та власне “Я” особистості [72].

У той же час, людині притаманне відображення не лише об'єктивних властивостей речей, а і їх суб'єктивної значущості. Отже, “об'єкт цікавить суб'єкта не своєю предметністю, а своєю значущістю, не своїм “тілом”, а своєю “душею”, по відношенню до якої тілесний його субстрат виконує лише роль носія даного ціннісного значення” [72, с.83].

Найбільш повно, на нашу думку, механізм виникнення значення розкрито у працях О.М. Леонт'єва. Він розглядає значення як те, що “стало здобутком моєї свідомості (у більшій чи меншій своїй повноті та багатосторонності) узагальнене відображення дійсності, вироблене людством і зафіксоване у формі поняття, знання або навіть у формі уміння як узагальненого “образу дії”, норм поведінки і т.п.” [92, с.242].

Причому, значення є відображенням дійсності, яке не залежить від індивідуального ставлення людини до неї. Особистісного ж забарвлення набуває лише факт засвоєння, привласнення (чи не привласнення) суб'єктом системи об'єктивних значень. Це, в свою чергу, залежить від того, “який

суб'єктивний, особистісний смисл воно має для мене" [92, с.242].

Усвідомлення ступеня значущості об'єкту у поєднанні з емоціями сприяє виникненню певного відношення, як "активної, вибіркової позиції особистості, що визначає індивідуальний характер діяльності та окремих вчинків" [122, с. 207].

Особистість, формуючись під впливом соціального середовища, визначається у системі власних відношень. З цих позицій можна визначити специфіку її змістовних та формальних характеристик. Причому, до перших слід відносити як досвід особистості та відношення до нього, так й існуючу систему цінностей, ідеалів, переконань, які спонукають до діяльності. До других належать особливості реалізації власного смислу [122].

Соціалізація особистості передбачає формування у неї багатомірної, багаторівневої та динамічної системи "суб'єктивно-особистісних відношень", яку, на думку Б.Ф. Ломова, можна було б описати як "багатомірний "суб'єктивний простір", кожний з вимірів якого відповідає певному суб'єктивно особистісному відношенню (до праці, власності, інших людей, політичним подіям і т.д.)" [100, с.328].

Однак, важливо вказати на той факт, що так званий "суб'єктивний простір" не завжди співпадає з простором об'єктивних відношень в які включена особистість. Так, науковці зазначають, що кожна особистість "в залежності від індивідуальних умов набуває власні суб'єктивні цінності, що співпадають з об'єктивно існуючими цінностями та не співпадають з об'єктивно існуючими цінностями та мають свою самостійність та самобутність" [150, с.13].

Саме система суб'єктивних відношень розкриває перед нами завісу домінуючих прагнень людини, її смаків, інтересів. Вона являє собою своєрідну систему образів, у яких "суб'єктивно та пристрасно репрезентуються різні сторони та компоненти дійсності, у якій вона живе (образ інших особистостей, спільностей, суспільства в цілому і т.д.)" [100, с.331].

Відношення являють собою певне багатомірне утворення, тому його аналіз можливо здійснити лише за допомогою визначення специфіки його складових. Так, Б.Ф. Ломов пропонує розглядати ряд базових та похідних параметрів, або вимірів суб'єктивних відношень особистості. До першої групи він відносить такі показники як: модальність, інтенсивність, широта, ступінь стійкості суб'єктивних відношень. Наступний рівень становлять такі похідні відношення як: домінантність, когерентність, емоційність, ступінь узагальненості, принциповість, ступінь активності, усвідомленість відношень. Всі вище названі параметри тісно пов'язані між собою та можуть певним чином змінюватись в процесі життєдіяльності, відображаючи етапи розвитку особистості, її психологічний склад та міру активності [100].

Оскільки суб'єктивно-особистісні відношення виникають та розвиваються в процесі відображення оточуючої (соціальної) дійсності, то, відповідно, вони тісно пов'язані з функціонуванням психічних процесів. Зазначений зв'язок виражається як у розвитку суб'єктивних відношень у відповідності до специфіки співвідношення різних форм та рівнів відображення

, так і у впливі домінуючих відношень на психічні процеси (особливо на їх вибірковість).

Підтвердження цього положення ми знаходимо у Б.Ф. Ломова, який вказує на те, що “індивідуальна свідомість є суб’єктивною у тому значенні, що вона належить цій конкретній особистості (суб’єкту) і у ній відображається світ з тієї позиції, яку вона в цьому світі займає. В ній, як і у психіці індивіда в цілому, відображається її суб’єктивно-особистісні відношення до реальності” [100, с.340].

Особистість, розвиваючись, проходить кілька етапів становлення відношень. Перший рівень відповідає конкретно-емоційному типу відношень. На цьому етапі певним чином задіяні сприймання, мислення та емоції. Так, В.М. М’ясищев зазначає, що “сприймання стає дослідним джерелом відношень, в яких визначальною є емоційна компонента” [122, с.214]. Причому, сприймання значущого об’єкта повинно бути усвідомленим.

Отже, можна сказати, що розуміння, пізнання та оцінювання предметів оточуючої дійсності є першою сходинкою становлення особистісних цінностей. Тут відбувається своєрідне закріплення емоційних відносин до певних предметів та явищ. Він є найбільш раннім етапом становлення особистісних відношень (а відповідно і цінностей) як у філогенетичному, так і в онтогенетичному аспекті. Такі “емансиповані” емоційні відношення вже не можна ставити в один ряд з потребами, однак вони рідко актуалізуються у поведінці та діяльності людини (це можливе лише при наявності певного зовнішнього поштовху, який спричиняє їх вплив на активність людини) [56].

Цей етап характеризується дифузністю, ситуативністю суб’єктивно-особистісних відношень, які проявляються лише у вигляді певних емоційних реакцій. Вони характеризуються низькою інтенсивністю та низькою стійкістю, включають обмежений набір об’єктів відношень. На цьому рівні складно визначити домінуючі відношення, що виражають активну, принципову позицію людини. Значною мірою це пов’язано з тим, що вони мало усвідомлюються та мають мало-структурований характер.

Отже, при наявності певного емоційного ставлення, будучи усвідомленими та включеними у структуру особистості, цінності ще не являються безпосереднім регулятором її діяльності.

Подальший розвиток особистості пов’язаний із виникненням у неї відношень конкретно-особистісного характеру. Саме про цей рівень, на нашу думку, Б.І. Додонов пише: “існують і такі емоційні відношення особистості, які виступають джерелом ініціативної поведінки” [56, с.24]. На конкретно-особистісному рівні визначаються вже провідні, домінуючі відношення особистості. Вони стають дедалі більш структурованими та усвідомлюваними, включають широке коло об’єктів. Зазначені зміни зумовлюють також специфіку прояву й інших вимірів суб’єктивно-особистісних відношень. Це відображається у їх високій інтенсивності, принциповості та узагальненості, що визначає певним чином суб’єктні характеристики особистості.

Якщо звернутись до вище зазначених конкретно-емоційного та конкретно-особистісного рівнів розвитку, то можемо побачити, що перший з них

співвідноситься, фактично, з декларованими, а другий – з реально діючими цінностями.

Під декларованими цінностями ми розуміємо “задані офіційною ідеологією відповідного часового періоду соціально схвалені основи оцінювання оточуючої дійсності та орієнтації у ній” [50, с.46].

Отже, суб’єкт привласнює, засвоює такі цінності, виробляє до них відношення лише на основі певних зовнішніх ознак (які розцінюються ним у якості соціально бажаних). Декларовані цінності репрезентовані у свідомості людини, але часто не мають реальної спонукальної сили, оскільки вони не включають “власної енергії, власної волі суб’єкта” [46, с.19]. Саме тому, на нашу думку, дослідники (Д.О. Леонт’єв [98], А.В. Сірий [174] та ін.) часто вказують на невідповідність поведінки та ціннісних орієнтацій особистості.

На відміну від них, під реально діючими цінностями слід розуміти “реально регулюючі поведінку та діяльність людей цінності” [50, с.46].

Слід зазначити, що перехід від конкретно-емоційного (який ми пов’язуємо зі становленням декларованих цінностей) до конкретно-особистісного (на якому виникають реально діючі цінності) рівня звичайно відбувається не автоматично, а спричиняється рядом обставин. До них належить, перш за все, ступінь активності суб’єкта по “засвоєнню” існуючих у суспільстві цінностей. В свою чергу, він передбачає наявність інтересу людини до оточуючого світу, прагнення пізнавати його. Причому, становлення зазначених якостей розгортається у кількох напрямках: по-перше, – це прагнення до свободи вибору у здійсненні пізнавальної активності [46], [161], [191], в результаті якого відбувається накопичення особистістю індивідуального досвіду [46], [137]. Необхідними умовами становлення особистісних цінностей є також відчуття приналежності [46], [161] та емоційний контакт з іншою особистістю [23], [46].

Підсумовуючи, можна сказати, що в процесі соціалізації відбувається поступове входження індивіда у систему емоційних стосунків зі значущими іншими. Вони є своєрідними трансляторами певних цінностей, які передаються дитині у вигляді узагальненого суспільного та культурного досвіду. В процесі подальшого розвитку особистості поступово відбувається накопичення “ціннісного досвіду” [137], що стає новим етапом у становленні її ціннісних орієнтацій. Людина починає проявляти власне суб’єктну активність у пізнанні оточуючого світу, вибірково ставиться до його об’єктів. Це, в свою чергу, призводить до можливості вироблення свідомого ставлення до існуючих цінностей, привласнення їх особистістю та здійснення на їх основі регуляції власної поведінки. Отже, цінності із фактично зовнішньо заданих стають внутрішньо обумовленими регуляторами поведінки, одним із проявів якої є здійснення особистісного вибору та здійснення саморегуляції, заснованих на ціннісних орієнтаціях.

У такому розумінні вибір слід розглядати як взірць реальної поведінки, що реалізується на конкретно-дієвому рівні, в якому відображається світогляд та орієнтація особистості на прийнятті нею значущі цінності [150]. Отже, вибір тут виступає своєрідним механізмом реалізації ціннісних орієнтацій

особистості.

По-друге, розвиток від конкретно-емоційного до конкретно-особистісного рівня відбувається за рахунок розвитку вольових процесів. Так, В.М. М'ясищев зазначає, що на другому етапі “зовнішні, ситуативні, конкретно-емоційні мотиви змінюються внутрішніми, інтелектуально-вольовими” [122, с. 215].

Поступово відбувається перебудова структури активності людини, яка починає скеровуватись головним чином у відповідності з інтересами та вимогами інших. Прагнення людини стають все більше усвідомленими, внутрішніми регуляторами поведінки. Причому, важливо вказати на те, що з'являється можливість добровільної відмови у задоволенні потреб та бажань “на основі мотивів позитивних відношень” [122, с.215]. На нашу думку, саме тут В.М. М'ясищев наголошує на значенні вольових процесів у становленні ціннісних пріоритетів особистості.

Цікавими є також погляди Ю.Б. Гіппенрейтер, яка розвиває рівневий підхід до волі на основі ідей О.М. Леонтьєва. Така позиція дає нам розуміння саме “вольової особистості”, а не “вольової дії”. Під вольовою особистістю Ю.Б. Гіппенрейтер розуміє “людину, яка успішно реалізує свої високі, соціально-значущі мотиви” [46, с.17]. Соціально-значущі мотиви виступають у якості показника зрілості особистості та пов'язуються з такими спорідненими поняттями, як ідеали (М.С. Каган [72], Д.О. Леонтьєв [98]), цінності (Ф.Ю. Василюк [34]), буттєві цінності (А. Маслоу [108]) та ін.

У такому розумінні, воля проявляється на рівні особистості у силі мотиву, який саме і реалізується у процесі та результаті ціннісного розвитку. Таким чином, нівелюється боротьба мотивів, оскільки цінність дає можливість чітко визначити напрямок активності. Так, автор вказує на той факт, що “численні описи демонструють одну чудову властивість ціннісно-орієнтованих особистостей: у них відсутня проблема недостатності мотивації” [46, с.17].

При цьому, таким особистостям доводиться прикладати вольових зусиль у боротьбі із зовнішніми (ситуативними), а не внутрішніми (мотиваційними) труднощами.

Отже, розглядаючи волю на особистісному рівні, ми не можемо не зазначити її безперечний зв'язок з ціннісним розвитком людини. Саме за допомогою волі відбувається перехід із площини знаних до площини реально діючих цінностей.

Таким чином, бачимо, що ціннісні орієнтації виникають, розвиваються та проявляються у взаємодії когнітивного, емоційного, вольового та поведінкового компонентів. Так, Алексєєва В.Г. зазначає, що, являючись елементом структури особистості, ціннісні орієнтації “являють собою діалектичну єдність загального, особливого та індивідуального, думок, почуттів та практичної поведінки” [5, с.63].

При цьому, когнітивний компонент забезпечує знання про якості, можливості, значущість та інших об'єктів оточуючого світу. Емоційний компонент передбачає оцінювання суб'єктом ступеню значущості предмета та відображає як наявність відношення до нього в цілому, так і емоційного

відношення зокрема. Емоційний компонент виступає у якості інтегруючої ланки між афективними та когнітивними процесами. Як особлива форма внутрішньої активності суб'єкта, вона регулюється ціннісними орієнтаціями особистості [5] та стає “механізмом самоуправління, який включає самодетермінацію, самоініціацію, гальмування та контроль власних дій, станів, емоцій, самообілізацію та готовність” [23, с.27].

Зазначимо, що все це психологічно різні процеси, але вони тісно пов'язані та доповнюють один одного. Яким же чином стає можливим перехід до поведінкового компоненту, який інтегрує усі вище названі “у процес прийняття рішення, керування своєю поведінкою, відповідальності за свій вибір” [23, с.27].

І.С. Кон зазначає, що такі психологічно різні процеси пов'язуються та часто переходять один в один на основі принципу смислової інтеграції. “Смислова інтеграція, – говорить він, – підкреслює не тільки системність, цілісність “образа Я”, але її його ціннісно-смиловий характер, нерозривний зв'язок когнітивних аспектів “самості” (що, наскільки та завдяки чому усвідомлюється) з мотиваційним” [84, с.240].

Прийняття та засвоєння цінностей являє собою складний динамічний та довготривалий процес, який здійснюється за допомогою механізмів інтеріоризації, ідентифікації та інтерналізації [174], [205].

Інтеріоризацію у психології розглядають як перетворення структури предметної діяльності у структуру внутрішнього плану свідомості [92]. Ідентифікація позначає процес “емоційного та іншого самоототожнення якої-небудь конкретної людини з іншою людиною, групою, взірцем” [24, с.93]. Інтерналізація ж це “процес, що передбачає свідоме та активне сприйняття оточуючого світу, а також активне відтворення прийнятих норм та цінностей в своїй діяльності, ... прийняття на себе відповідальності, інтерпретацію значущих подій як результату своєї власної діяльності” [205, с.42].

Стосовно ціннісно-смилової сфери ці процеси слід розуміти як рух від орієнтації у системі соціальних цінностей, усвідомлення власної приналежності до певної соціальної групи та до цінностей цієї групи, як “вагомих-для-мене” (ідентифікація), прийняття цих цінностей як своїх власних (інтеріоризація) та регуляція власної поведінки і діяльності на підставі засвоєних, привласнених цінностей (інтерналізація). Таке розуміння процесу формування ціннісних орієнтацій особистості пояснює можливу відсутність реальної регулятивної функції особистісних цінностей, що може виражатись у розходженні між декларованими та реальнодіючими цінностями. На це звертали увагу багато дослідників (Ж.П. Вірна [37], Є.І. Головаха [47], Д.О. Леонтьєв [96], Г.К. Радчук [159], Ш. Шварц [211], Н.Ф. Шевченко [199] та ін.). Даний факт можна пояснити, якщо розглядати декларовані цінності як ціннісні уявлення (які виникають в результаті ідентифікації та інтеріоризації суспільних цінностей, але ще не мають реальної спонукальної та регуляторної сили), а реальнодіючі цінності – власне як ціннісні орієнтації особистості (що виникають як наслідок не тільки ідентифікації та інтеріоризації суспільних цінностей, а й їх інтерналізації, що по суті і надає їм особистісного смислу та, як наслідок,

регуляторного характеру).

У своїх працях А.В. Сірий та М.С. Яницький зазначають, що смислова сфера особистості носить динамічний характер та має рівневу структуру. Процес становлення смислової сфери особистості вони розглядають через особливості взаємодії людини та суспільства, через становлення відношення людини до інших та до себе самої. При цьому А.В. Сірий та М.С. Яницький зазначають, що виникнення того чи іншого рівня смислової сфери може бути обумовлене, з одного боку, поступальним характером розвитку особистості в онтогенезі (“відображає особистісний розвиток”), а з іншого – особливостями взаємодії особистості з навколишньою дійсністю у співвіднесенні з конкретною життєвою ситуацією (відображати “онтологічну складність всієї структури людської життєдіяльності”) [174, с.52]. Визначення ж того чи іншого рівня смислової сфери можливе, на думку авторів, за такими критеріями, як “когнітивна складність”, “ідентичність” та “часова перспектива”. Саме специфіка кожного з цих критеріїв та особливості співвідношення між ними й обумовлюють наявність певного смислового рівня.

“Когнітивна складність” розкривається авторами у тісному взаємозв’язку з поняттям інтенціональності (як спрямованості свідомості індивіда на елементи об’єктивної реальності, на іншу людину, на процес і результат своєї діяльності відносно інших людей) та може бути протипоставлена “когнітивній жорсткості або дифузності мислення, які обумовлюють обмежений вибір варіантів поведінки, захисне уникнення актуальної ситуації, конфліктну негнучкість в осмисленні себе та дійсності” [174, с.53]. На нашу думку, більш доцільно говорити про особливості довільної, свідомої саморегуляції особистості, оскільки саморегуляція інтегрує когнітивні, мотиваційні а також, власне регуляційні процеси і структури [116] та являє собою “процес ініціації, побудови та керування психічною активністю для досягнення свідомо висунутих та суб’єктивно прийнятих цілей діяльності. Цей процес реалізується цілісною системою свідомої саморегуляції, що має універсальну структуру для різних видів активності та діяльності” [117, с.9]. На думку С. Д. Максименко процес саморегуляції передбачає перебудову смислових утворень. Останні, будучи усвідомленими, породжуються в процесі смислового зв’язування, коли “встановлюється внутрішній зв’язок з ціннісною сферою особистості і нейтральний до цього зміст перетворюється в емоційно заряджений смисл. Результатом цієї роботи буде виникнення нових інтенцій та гармонізація внутрішнього світу особистості” [104, с.48]. Така смислова, ціннісна саморегуляція є найвищим рівнем розвитку особистісної саморегуляції та може здійснюватись лише цілісною та інтегрованою особистістю [104]. На думку Є. М. Коноз, В.І. Моросанової, у стилі саморегуляції проявляється загальна регуляторна основа індивідуальності, те “яким чином людина планує та програмує досягнення життєвих цілей, враховує значущі зовнішні та внутрішні умови, оцінює результати та корегує свою активність для досягнення суб’єктивно-прийнятних результатів, те, в якій мірі процеси самоорганізації розвинуті та усвідомлені” [118, с.119]. Відповідно авторами пропонується розглядати особливості свідомої саморегуляції людини в залежності від

розвитку тих чи інших її стильових характеристик (вираженість таких функцій, як “Гнучкість”, “Самостійність”, “Моделювання”, “Планування”, “Програмування”, “Оцінка результатів”, “Загальний рівень саморегуляції”). Результати експериментальних досліджень В.І. Моросанової свідчать про те, що найбільш пов’язаними з компонентами самосвідомості є функції “Моделювання” (навички швидко орієнтуватись у мінливій ситуації та обирати відповідну умовам програму дій і тактику поведінки) та “Гнучкості” (здатність враховувати значущі умови та гнучко визначати тактику поведінки, можливість швидко та легко включатись у виконання діяльності, швидко переключатись з одного виду діяльності на інший) [118]. Тож, у підсумку, можна сказати, що у “когнітивно складних” особистостей більш гнучкий стиль саморегуляції (виражена здатність до гнучкості та моделювання), вони у високій мірі здатні співвідносити власні особистісні характеристики з особливостями інших та особливостями ситуації, є більш толерантними до ситуації невизначеності, здатні приймати рішення у ситуації вибору та реалізовувати їх. Якість регуляції, у цьому випадку, полягає у “співвіднесенні об’єктивної змінюваності дійсності з можливостями та суб’єктивними способами змінення її суб’єктом. Сюди входять і розшифровка значення дій інших людей, і здатність співвіднесення дій інших з власними діями, і здатність до диференціації наслідків цих дій для себе та інших і т.д.” [3, с.272].

Феномен “ідентичності” розглядається у працях багатьох зарубіжних ([194], [206] та ін.) та вітчизняних авторів ([1], [10], [18], [22], [130] та ін.). Ідентичність можна визначити як “соціальний феномен, який формується та розвивається через самовизначення відносно базових відношень Я з соціальним оточенням. Вона наділена мотиваційною силою, вираженою у потребах, цілях та цінностях, що визначають життєвий смисл та загальну спонукальну спрямованість поведінки особистості” [121, с.38]. В.В. Нуркова пропонує розглядати ідентичність як когнітивно-емоційний процес, що визначає уявлення суб’єкта про стійку та внутрішньо узгоджену систему частину притаманних йому характеристик, в межах якого можна визначити власне ідентичність (соціальну) та самоідентичність (персональну та автобіографічну) [130]. При цьому, соціальна ідентичність є результатом процесу соціалізації та відображає сукупність інтеріоризованих особистістю соціальних ролей, що відображає приналежність до певних соціальних спільнот та культурно-історичної епохи. Виникнення ж персональної та автобіографічної ідентичності можливе через запуск механізмів індивідуалізації. Персональна ідентичність, за В.В. Нурковою, означає виникнення тотожності з індивідуальними (психологічними, поведінковими та фізичними) характеристиками. Автобіографічна ідентичність, на думку вченої, визначається “єдністю унікальної особистісної історії життя, що передбачає відображення людиною (на свідомому та несвідомому рівнях) послідовності етапів свого життя та внутрішньої “логіки” організації його руху” [130, с.78]. По суті, соціальна ідентичність відповідає на питання: “З ким я?”, персональна – “Який я?”, автобіографічна – “Як я став тим, хто я є?”. Тільки у взаємодії соціальної ідентичності та самоідентичності у людини виникає переживання

самототожності, що може бути позначене у формі “Я – це Я” [130].

Наступним критерієм розвитку смислової сфери є “часова перспектива”. Вперше наукове обґрунтування поняття “часова перспектива” було здійснено К. Левінім, який розумів під ним цілісне бачення людиною свого життя в милому, теперішньому та майбутньому [48]. На думку Є.П. Белінської, слід розрізняти проблему психологічного часу особистості та проблему часових аспектів “Я-концепції”/ідентичності [18]. У першому випадку “часова перспектива” розглядається у взаємозв’язку з феноменом життєвого шляху особистості (тобто, співвіднесеність власного психологічного часу з соціальним часом, часом епохи; розуміння про “час свого життя”). Розгляд же часових аспектів ідентичності дає уявлення про “себе-у-часі” [18]. Як в першому, так і в другому випадку для оцінювання особливостей майбутньої часової перспективи важливо враховувати такі параметри, як: тривалість, як свідчення того, на скільки далеко людина може зазирнути в майбутнє; реалістичність, як здатність особистості розрізняти реалістичні та фантастичні уявлення та зосереджувати увагу на тому, що має підстави для реалізації в майбутньому; диференційованість, як характеристика ступеню відокремленості одного етапу від іншого; оптимістичність, як співвідношення позитивних та негативних оцінок власних перспектив, а також уявлення про можливість їх досягнення у визначені строки; узгодженість перспективи, як вміння пов’язати майбутнє з теперішнім та минулим [48].

Посилаючись на ряд наукових робіт [3], [44], [47], [174], [205] та ін., можна зробити висновок про те, що рівень розвитку часової перспективи пов’язаний з рівнем психічного та соціального розвитку особистості, а “формування розвинутої, гармонічної майбутньої часової перспективи повинно розглядатись як необхідна передумова формування та розвитку особистості, ефективності її діяльності в різних сферах життя” [47, с.20].

Виходячи з вищезазначеного, можна виділити наступні рівні системи особистісних смислів: 1. Рівень біологічно обумовлених смислів; 2. Рівень індивідних смислів; 3. Рівень особистісних смислів. 4. Рівень смисложиттєвих відношень людини [174].

На рівні біологічно обумовлених смислів (“нульовий, прагматичний рівень” за Б.С. Братусем [26], “рівень моносуб’єкта” за З.С. Карпенко [77]) смисли ще складно назвати особистісними, оскільки вони базуються на відчуттях та обумовлюють функціонування організму та його реакції на фізичні впливи оточуючої дійсності. Смисли тут, по суті, є неусвідомлюваними медіаторами біологічної адаптації організму до мінливої дійсності.

Рівень індивідних смислів (“еґоцентричний рівень” за Б.С. Братусем [26], “рівень полісуб’єкта” за З.С. Карпенко [77]) відображає потребу сферу особистості. Смисли тут є мало усвідомлюваними, носять ситуативний характер, когнітивно прості. Часова перспектива є мало диференційованою. Основним завданням на цьому рівні є адаптація індивіда до умов соціальної дійсності.

На рівні особистісних смислів (“групоцентричний рівень” за Б.С. Братусем [26], “рівень метасуб’єкта” за З.С. Карпенко [77]) смисли виступають

у вигляді ціннісних орієнтацій та забезпечують активну, усвідомлювану, творчу реалізацію своїх можливостей в умовах соціальної взаємодії. Цей рівень відзначається когнітивною складністю суб'єкта, наявністю у нього сформованої ідентичності та гармонійної часової перспективи.

Рівень смисложиттєвих відношень людини (“просоціальний рівень” за Б. С. Братусем [26], “рівень абсолютного суб'єкта” за З.С. Карпенко [77]) позначає цілісне сприймання людиною свого життя як значущості. Особистісні смисли на цьому рівні генералізують та операціоналізують смисли нижчих рівнів та виступають у якості смисложиттєвих орієнтацій особистості.

В тих чи інших життєвих ситуаціях людина може функціонувати на різних рівнях даної системи. При цьому, перехід особистості на більш високий рівень здійснюється за рахунок генералізації смислових утворень нижчого рівня в систему більш складних смислових відношень, синхронізації часових локусів та розширення меж суб'єктивної реальності.

Ціннісні орієнтації завжди характеризують зміст активності особистості, визначають загальне світосприйняття особистості, надають смисл та спрямованість особистісним позиціям, поведінці та вчинкам. Система ціннісних орієнтацій має багаторівневу структуру, вершиною якої є “цінності, пов'язані з ідеалами та життєвими планами особистості” [79, с.29]. Можна сказати, що ціннісні орієнтації є цінностями, які усвідомлені та набули особистісного смислу.

Ціннісні орієнтації є однією з провідних властивостей особистості, що спрямовує світогляд людини, її поведінку та діяльність. Ціннісні орієнтації дають нам інформацію про те, яке місце, позицію у суспільстві займає особистість, які соціальні ролі виконує, до чого прагне. Так, В.Г. Алексєєва зазначає, що “ціннісні орієнтації являють собою найбільш гнучку, таку, що передбачає вільний вибір, а отже, всебічне врахування індивідуальних інтересів та потреб, форму включення суспільних (класових) цінностей у механізм діяльності та поведінки особистості” [5, с.64].

Отже, ціннісні орієнтації особистості ми пропонуємо розуміти як усвідомлені та забарвлені особистісним смислом цінності, що проявляються у регуляції поведінки та діяльності суб'єкта. Вони мають надситуативний характер та складають основу вибірковості у поведінці особистості.

Ціннісні орієнтації особистості існують не окремо, самі по собі, а утворюють складну ієрархічну структуру, між елементами якої існують відношення порівняльної значущості [210].

Різними авторами пропонуються різноманітні способи розуміння та пояснення ієрархічної структури цінностей. На нашу думку найбільш доцільною, найбільш зручною (як в емпіричному, так і в теоретичному аспекті) є запропонована В.О. Ядовим статусно-ієрархічна модель, відповідно до якої можна визначити: ціннісне ядро (цінності найвищого статусу); “структурний резерв” (цінності середнього статусу); периферію (яка включає цінності нижче середнього статусу) та цінності нижчого статусу (“хвіст”) [153].

Ціннісні орієнтації особистості являються відносно стабільним явищем, але все ж таки вони можуть дещо змінюватись протягом життя. Певною мірою

зазначені зміни можуть відбуватись у зв'язку з переходом особистості на новий віковий етап, включенням у нову соціальну ситуацію розвитку, виконанням відповідної діяльності. Важливим етапом становлення та розвитку ціннісних орієнтацій особистості є етап професійного навчання.

1.3 Теоретичний аналіз проблеми формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів в процесі професійної підготовки

Останнім часом відбувається переорієнтація професійної освіти в напрямку її гуманізації. У зв'язку з цим відбувається зміщення дослідницьких інтересів з описово-нормативних складових діяльності на дослідження професійної свідомості та самосвідомості суб'єкта діяльності, на його ціннісно-сміслові характеристики [199].

Науковці (Н.Л. Коломинський [82], С.Д. Максименко [105], В.Г. Панок [140], Г.К. Радчук [158], Т.М. Титаренко [185], Н.В. Чепелева [139] та ін.) зазначають, що центральною ланкою системи підготовки психологів є особистісна складова. Великого значення тут набувають провідні гуманістичні принципи, які передбачають формування особистості, яка глибоко знає себе та володіє собою, здатна до саморозвитку та самореалізації. Відповідно, Н.Л. Коломинський пропонує визначити функції навчання у вищій школі, зорієнтованого на особистісне становлення:

- формування професійних (цільових, смислових, операційних) установок;
- формування системи професійно важливих знань, науково-культурного кругозору;
- формування професійно важливих умінь, навиків;
- виявлення, розвиток професійно важливих здібностей (інтелектуальних, перцептивних, комунікативних, експресивних, організаторських, мовних тощо);
- розвиток духовних потреб майбутнього психолога, морально-етичне вдосконалення його особистості;
- сприяння самоактуалізації кожної особистості, культивування розвитку індивідуальності як передумова індивідуального стилю праці [82, с.13].

Відповідно, можна визначити також три рівні професійного розвитку майбутнього психолога. Перший – високий, творчий рівень характеризує психолога як людину, що має широкий кругозір, високий рівень знань та професійних вмінь, схильну до постійного особистісного розвитку та самовдосконалення. Другий рівень – середній, аналітичний позначає достатній психологічний кругозір, наявність відповідних знань (в межах учбових курсів), володіння технологіями, що базуються на чіткому алгоритмі, передбачають вміння працювати за взірцем. Третій – низький, ригідний рівень характеризується недостатнім психологічним кругозором та обмеженими професійними знаннями, невмінням аналізувати ситуації, невмінням відокремити власні психологічні проблеми від проблеми іншої людини [203].

Отже, зважаючи на зазначене вище, ми приходимо до висновку, що невизначеність ціннісних орієнтацій майбутніх психологів відбивається і на процесі їх професіоналізації. Це проявляється у нерозумінні вимог та завдань

професії, невідповідності цілей та засобів реалізації діяльності, і як наслідок – значні ускладнення в оволодінні професією та самореалізації у ній.

Одним із важливих факторів становлення ціннісно-сислової сфери особистості виступають соціальні обставини, перехід від однієї соціальної групи до іншої. Такий перехід пов'язаний зі складними особистісними змінами, трансформацією смисложиттєвих орієнтацій і життєвих планів. В.Е.

Чудновський [152] вважає, що динаміка ціннісно-сислової сфери особистості обумовлена рядом факторів: по-перше – соціальними обставинами; по-друге – індивідуальними та віковими особливостями людини; по-третє – її суб'єктивною активністю. Поєднання усіх цих факторів визначає співвідношення між провідними та підпорядкованими елементами ціннісної системи на кожному конкретному життєвому етапі.

Важливо враховувати той факт, що інтеріоризація ціннісних орієнтацій, формування особистісних цінностей як позаситуативних регуляторів поведінки, можливі лише за умови включення особистості у діяльність (у тому числі й навчальну чи професійну). Розвиток професіоналізму студентів в процесі підготовки у вищому навчальному закладі залежить як від соціальних, так і від психологічних умов. Останні поділяються на об'єктивні та суб'єктивні характеристики. До об'єктивних характеристик можуть бути віднесені особливості розвитку пізнавальної та емоційно-вольової сфери, інформаційна обізнаність студента. Суб'єктивні ж являють собою “психологічну характеристику студента як суб'єкта активності, що регулює зміст цієї активності відповідно особистісним смислам та цінностям” [203, с.27].

Між тим, формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів під час навчання у ВНЗ існує переважно у вигляді стихійного процесу. Так, зміст навчальних програм спрямований на здобуття студентами професійних знань, вмінь та навичок роботи з цільовою аудиторією. Однак, поза увагою залишається особистісний розвиток самого психолога [197]. І як наслідок, – орієнтація студентів лише на технічний аспект діяльності при відсутності “навичок оперативного сприйняття інших, здібності позначати вектор та дистанцію спілкування між людьми, нерозуміння та невміння коректувати власні недоліки у спілкування, нездатність бачити себе збоку” [129, с.87].

З вище зазначеного випливає необхідність забезпечення цілеспрямованого формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів під час навчання у вищому навчальному закладі. Відповідно, у визначенні цілей професійної освіти на перший план виходять ціннісно-сислові орієнтири професійної діяльності, що передбачає, крім іншого, ознайомлення з етико-сисловими моделями професійної діяльності, серед яких чільне місце мають посідати гуманістичні цінності [16].

Оскільки наявність гуманістичної спрямованості обумовлена саме специфікою професійної діяльності, то організація процесу професійного навчання з опорою на “ціннісно-мотиваційну домінанту”, розуміння студентами пріоритетних завдань та цінностей майбутньої професії “забезпечує об'єктивно високу ефективність праці, творчий підхід до виконання своїх обов'язків, орієнтацію на досягнення та самовдосконалення” [16, с.6].

Можна припустити, що така ціннісна спрямованість освіти буде забезпечувати розвиток суб'єктних властивостей студентів-психологів, яка проявляється у самостійності мислення, виборі на власний розсуд способів дій, активній позиції щодо визначення власних пріоритетів у поведінці та діяльності, прагненні до дослідницької діяльності, вмінні вирішувати поставлені задачі. Крім того можна припустити, що ціннісно-орієнтоване навчання сприятиме підвищенню рівня розвитку рефлексивних здібностей особистості. Саме наявність зазначених властивостей, на нашу думку, є важливою для професійного та особистісного розвитку майбутніх психологів.

В сучасній літературі можна знайти роботи присвячені виявленню взаємозв'язку професійної спрямованості та ціннісних орієнтацій особистості (Н.О. Антонова [10]) особливостям формування ціннісних орієнтацій особистості (В.П. Анненков [9], З.С. Карпенко [77], Л.Г. Сокурянська [180], М. С. Яницький [206] та ін.), особливостям професійно-особистісного аксіогенезу студентів та суб'єктної позиції студента, як одного з його провідних чинників (Г.К. Радчук [159]).

Достатньо робіт існує й у царині підготовки психологів. У роботах вітчизняних вчених визначаються різні психологічні детермінанти (чинники, особливості), які необхідно враховувати в процесі навчання студентів-психологів. Зокрема, до них можуть бути віднесені: сформованість саморегуляції професійного мислення (Н.І. Пов'якель [143]), особливості мотиваційно-сислової регуляції особистості під час набуття і трансформування її професійного досвіду (Ж.П. Вірна [37]), особливості становлення професійної свідомості майбутніх практичних психологів (Н.Ф. Шевченко [199]). Ціннісні орієнтації розглядаються як чинник особистісного та професійного розвитку майбутнього психолога: визначається залежність між рівнем самоактуалізації, особистісними рисами та ціннісними орієнтаціями (А. А. Фурман [192]); ціннісні орієнтації розглядаються як чинник розвитку особистісної готовності майбутніх фахівців до вирішення завдань у різних сферах професійної діяльності (В.М. Мицько [113]). Достатньо уваги приділяється вивченню динаміки ціннісних орієнтацій психологів протягом навчання у вищому навчальному закладі (Т.А. Вілюжаніна [36], Н.І. Іванцев [70], Х.К. Дмитренко-Карабін [55] та ін.)

Слід відмітити, що в роботах, присвячених дослідженню ціннісних орієнтацій взагалі та ціннісних орієнтацій майбутнього психолога зокрема, увага здебільшого приділяється визначенню особливостей структури та динаміки ціннісних орієнтацій. У своїй роботі дослідники відмічають, що ціннісні орієнтації виступають основою для здійснення вибору та виконують регулятивну функцію. Натомість взаємозв'язок між ціннісними орієнтаціями та особливостями саморегуляції залишається недостатньо вивченим. Крім того, часто говорять про розбіжність декларованих та реальнодіючих цінностей, що теж може свідчити про недостатню сформованість регулятивного аспекту ціннісних орієнтацій. Це може свідчити про суттєву невідповідність між цінностями професії, навчання та особистісними цінностями, а також про відстороненість розвитку ціннісно-сислової сфери особистості від навчально-

професійної діяльності. Проте, вивчення розбіжностей між декларованими та реальнодіючими ціннісними орієнтаціями майбутніх психологів існує здебільшого на теоретичному рівні, а на емпіричному рівні – представлене недостатньо.

Отже, обґрунтування моделі навчання та виховання майбутнього фахівця у галузі психології вимагає враховувати як загальні структурні елементи професійного навчання, так і специфіку вимог до особистості психолога.

На сьогодні вітчизняними науковцями активно розробляється спектр кваліфікаційних напрямків професійної діяльності психологів, вдосконалюються концепції їх фахової підготовки з врахуванням змістовно-функціональної специфіки праці психолога в різних сферах життя. Так, наприклад, В.Г. Панок пропонує трирівневу концепцію підготовки практичних психологів, що включає загальнотеоретичну та наукову підготовку, визначення методології практичної психології та оволодіння методиками і технологіями практичної психології. На його думку, такий підхід до підготовки практичних психологів дає змогу зберегти пріоритет фундаментальних наукових знань і разом з цим “передбачає можливість поглибленого професійного самовизначення і формування особистості професіонала. Створюється можливість для спеціалізації у конкретному напрямі практичної психології” [140, с.15].

Визначаються також і провідні риси діяльності фахівців психології, які необхідні для реалізації більшості напрямків їх роботи. При цьому серед основних вимог до особистості та діяльності психолога дослідники (Г.С. Абрамова [2], Г.О. Балл [16], Т.А. Казанцева [74], Ю.Н. Олейник [79], Н.І. Пов’якель [143], В.А. Семиченко [173] та ін.) називають спостережливість, загальну інтелектуальність, творчий склад розуму, високий рівень комунікативних здібностей, розвинуту інтуїцію, раціоналізм, емоційну стійкість, необхідність поєднання як науково-пошукових, так і практичних вмінь, взаємообумовленість його професійних та особистісних якостей, визнання та повагу до індивідуальності людини, орієнтованість на гуманістичні цінності, саморегуляцію, духовне самовдосконалення та професійні досягнення, відповідальності.

У зв’язку з соціально-економічними змінами, трансформацією багатьох життєвих ідеалів суспільства, ускладненням структури та розмаїттям форм освіти, диференціацією інтересів суспільства і т.д., виникає гостра необхідність пізнання соціального розвитку молоді та пошуку оптимальних умов її соціалізації, професійного самовизначення та самореалізації. При цьому слід визначати “конкретний зміст відношень, в рамках яких відбувається становлення особистості молодої людини” [177, с.27].

Зміни у житті суспільства супроводжуються постановкою нових вимог до діяльності взагалі, та до професійної, зокрема. Перш за все вони пов’язуються з наявністю висококваліфікованих професіоналів, їх здібностями пристосовуватись до мінливих умов, прагненням до ініціативності та самореалізації.

Семиченко В.А. зазначає, що “чим складніший вид діяльності або відношень, в які включена людина, тим більшу роль відіграють в його детермінації свідомо-вольовий (цілепокладання, саморегуляція) та морально-етичний (моральний, духовно-ціннісний) компоненти” [172, с.88].

На взаємозв'язок між рівнем розвитку ціннісно-сислової сфери особистості та її професійним становленням вказується також у дослідженнях О.О. Бодальова [22], Л.Ф. Вязникової [42], Д.Н. Завалішиної [63], В.Е. Чудновського [198] та ін. В цілому, вони свідчать про те, що система ціннісних орієнтацій забезпечує об'єктивно високу ефективність професійного навчання та праці, творчий підхід до виконання власних обов'язків, орієнтацію на досягнення та самовдосконалення, а також “позитивне ціннісно-сислове, а у найвищому варіанті прояву – смисложиттєве ставлення до професії, яке виявляється у переживанні професійного покликання, задоволеності професійною самореалізацією та процесом фахової підготовки, високій мотиваційній готовності до майбутньої професійної діяльності” [55, с.6].

Діяльність психолога є складною, з високим ступенем невизначеності ситуації взаємодії, а тому вимагає від людини смисложиттєвого ставлення до професії, високого ступеня розвитку як ціннісних орієнтацій, так і процесів саморегуляції. У зв'язку з цим принципового значення набуває необхідність дослідження ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів.

Навчання у ВНЗ є важливим етапом професійного становлення особистості, головною метою якого вважають “формування професійних здібностей та якостей майбутнього спеціаліста” [74, с.52]. У дослідженнях Н.А. Амінова [6], М.Р. Бітянової [21], А.А. Деркач [54], М.В. Молоканова [114] та ін. наголошується на необхідності певних спеціальних здібностей до професійної діяльності психолога. Часто у наукових дослідженнях [14], [74], [105] вказується структура професійно важливих якостей як психолога-практика, так і психолога-науковця, обґрунтовується необхідність сформованості знань, умінь та навичок майбутнього професіонала.

Однак, ключовими для системи вищої освіти залишаються питання про те, які життєві перспективи та ключові цінності буде реалізувати випускник вищого учбового закладу за допомогою отриманих знань та вмінь та чи зможе він, у разі необхідності самостійно формувати (і з якою метою) необхідні знання та вміння [42]. Важливим тут стає набуття особистістю ключових компетенцій – ціннісно-сислової, соціальної, комунікативної тощо. Компетентність розглядається як особистісне утворення, що включає інтелектуальні, емоційні та моральні складові [69]. Змістовне наповнення компетенцій визначається через здатність спеціаліста самостійно вирішувати актуальні проблеми різного характеру та включає в себе не лише знання, вміння та навички, а і соціально-моральну позицію людини.

Особливого значення цей аспект набуває стосовно майбутніх психологів, оскільки “психолог як суб'єкт професійної діяльності – це не просто людина, яка працює з іншими людьми за допомогою психологічних знань, а професіонал, що перетворює чужу та власну діяльність, оцінює її результати та себе в ній” [197, с.45].

Більше того, важливим компонентом професійної діяльності психолога є взаємодія з іншими людьми, в межах якої у якості основного засобу впливу на іншу людину виступає він сам. Н.Ф. Шевченко зазначає, що для психологів оволодіння професією “крім засвоєних певних когнітивних схем, вмінь, систем предметних значень, спеціальних засобів мислення, передбачає глибокі перетворення смислових структур, структур суб’єктивного досвіду” [199, с.31]. Отже, нагальним стає питання про необхідність розвитку та саморозвитку особистості майбутніх психологів під час професійного навчання (що реалізується значною мірою завдяки формуванню у них ціннісно-смислової компетентності).

Розглянемо більш детально те, які саме ціннісні орієнтації повинні формуватись у майбутніх психологів в процесі професійної підготовки. Тут слід пригадати один із провідних принципів гуманістичної психології про те, що людина несе відповідальність за своє становлення та розвиток [51, с.25]. Це положення набуває особливого значення стосовно особистості психолога, оскільки останній виступає у якості своєрідного засобу впливу на іншу людину та повинен створювати сприятливі умови для її розвитку [81]. Саме це обумовлює його постійний саморозвиток у руслі провідних гуманістичних цінностей, тому що “лише особистість, яка прагне до саморозвитку, здатна створити сприятливі умови для розвитку іншої особистості” [81, с.3].

Для того, щоб визначити цілі, зміст та особливості організації навчально-виховного процесу майбутніх фахівців, розробити навчальні плани, програми, контрольні та атестаційні завдання, необхідно спиратись на освітньо-кваліфікаційну характеристику спеціальності, яка, в свою чергу спирається на відповідну професіограму [20].

Саме освітньо-кваліфікаційна характеристика є складовою стандарту освіти, в якому зазначені основні вимоги до підготовки фахівця. Професіограма ж є більш широким поняттям, адже включає в себе опис умов праці, прав та обов’язків працівника, необхідних йому знань, умінь та навичок, професійно-важливих якостей. Важливим компонентом професіограми є психограма – “характеристика мотиваційної, волевої та емоційної сфери спеціаліста” [170, с.146].

Є.Р. Романова підкреслює, що у професіограмі обов’язково мають бути зазначені такі важливі з психологічної точки зору ознаки професії як домінуючий спосіб мислення спеціаліста (в залежності від того які професійні задачі він повинен вирішувати), особливості міжособистісної взаємодії (характерний для професії тип взаємодії в залежності від того, наскільки вона повинна бути частою, як вирішуються професійні завдання – колективно чи наодинці), домінуючий та додатковий інтереси (як загальна характеристика особистісної та професійної спрямованості людини, вимоги професії до особливостей її мотиваційної сфери), умови роботи (рамкові умови, в яких повинна здійснюватись професійна діяльність), домінуючі види діяльності (опис основних професійних завдань, які вирішує спеціаліст даної професії, дії, які він виконує), якості, що забезпечують успішність виконання професійної діяльності та якості, що перешкоджають виконанню професійної діяльності (

особистісні властивості які сприяють/заважають становленню особистості професіонала, досягненню ним успішності у професійній діяльності) [162].

При визначенні професійних ціннісних орієнтацій доцільно спиратись на модель особистості психолога, яка включає в себе мотиваційно-цільову, когнітивну, операційно-технологічну, комунікативно-рольову та регулятивну складові [139], [143].

Звичайно, можуть виникати питання, яку психологію (наукову чи практичну) ми маємо на увазі (беремо за основу) при побудові моделі особистості професіонала? Багато дослідників (Г.С. Абрамова [2], Г.А. Берулава [19], Ф.Ю. Василюк [34], В.Г. Панок [140], А.М. Еткінд [71], та ін.) наголошують на необхідності “зближення” академічної та практичної психології, встановлення діалогу між ними, при збереженні “глибокої своєрідності їх соціальних цілей та когнітивних структур” [71, с.31]. Саме це і може бути рухом у напрямку взаєморозуміння та взаємодоповнення, коли академічна психологія являє собою загальне наукове підґрунтя для практичної психології, яка, в свою чергу, насичує її необхідним емпіричним матеріалом. В руслі гуманізації науки та освіти необхідно також звернути вагу на такі основні постулати гуманістичної психології, як: неможливість пояснити особливості людського буття відірвано від контексту людських відношень та без врахування міжособистісного досвіду; людина усвідомлює себе і не може бути зрозуміла наукою, що не враховує її безперервної, багаторівневої самосвідомості (тобто об’єктивні значення певних подій, явищ або понять можуть не співпадати з тим, якого особистісного смислу надає їм конкретний індивід у певний момент свого життя) [179]. Необхідним є “олюднення” об’єкту психологічних досліджень та психологічних впливів, що можна зробити в рамках практичної психології при збереженні її наукового теоретичного та методологічного підґрунтя. Так, Г.А. Берулава зазначає, що найбільш тонким інструментом психолога-дослідника та психолога-практика виступає його здібність до розуміння не значень, а психологічних смислів, покладених в основу життєдіяльності суб’єкта, що, в свою чергу, залежить від культурного та інтелектуального рівня психолога, вираженості гуманістичної спрямованості його особистості [19].

Відповідно до професіограми та моделі особистості психолога можна визначити професійно важливі якості, а також ті цінності, які є пріоритетними для фахівця в галузі психології. Так, серед провідних цінностей можна визначити цінність “людини” (яка реалізується через ціннісне ставлення до “Я” та до “Іншого” та втілюється у ціннісних орієнтаціях на “толерантність”, “гуманність”, “лояльність”, “чесність”, “повагу до себе та до інших”, “допомогу”, “прийняття себе та інших”), цінність “пізнання” (орієнтація “допитливість”, “ерудованість”, “гнучкість”, “широту поглядів”, “самопізнання”, “саморозвитку”), цінність “спілкування” (орієнтація на “безоцінчне ставлення до людей”, “емпатію”, “рівність”, “діалогічність”), цінність “творчості” (ціннісні орієнтації “оригінальність”, “винахідливість”, “різнобічна розвиненість”) та цінність “самоорганізації” (проявляється у ціннісних орієнтаціях “ініціативність”, “цілеспрямованість”, “самостійність”,

“наполегливість”, “відповідальності”, “передбачливість”, “самоконтроль”, “активність”, “високу працездатність”).

Існує також ряд морально-етичних вимог, які висуваються до особистості психолога та можуть бути розглянуті як підстава для формування у нього відповідної системи ціннісних орієнтацій. Сформованість таких ціннісних орієнтацій у психолога характеризує його як зрілу в психосоціальному аспекті особистість, зі сформованою ціннісно-сисловою сферою. Психосоціальна зрілість розглядається як здатність особистості самостійно та відповідально вирішувати етичні проблеми, спираючись на власні принципи, “які раніше були соціальними, чужими, зовнішніми по відношенню до особистості і які в процесі розвитку стали прийнятими, своїми, внутрішніми, тобто психологічними” [62, с. 50]. Г.С. Сухобська, аналізуючи існуючі роботи в даному напрямку, визначає такі важливі ознаки індивідуально-психологічної зрілості: вміння самостійно прогнозувати свою поведінку у різноманітних життєвих ситуаціях на основі розвиненої здібності знаходити потрібну інформацію та аналізувати її стосовно цілей, пов’язаних з вирішенням конкретних та нестандартних ситуацій у всіх сферах життєдіяльності; здатність мобілізувати себе на виконання власного рішення про дію всупереч різним обставинам та внутрішньому соціально не мотивованому бажанню припинити її виконання (“втомився“, “не хочу“, “важко” і т.д.); здатність самостійно відслідковувати хід виконання власних дій та їх результатів; наявність оціночної рефлексії на основі сформованої самосвідомості та об’єктивного оцінювання власних думок, дій та вчинків; вміння “засвоювати урок” з власної поведінки в різних ситуаціях, розвиваючи якість прогнозування, виконання запланованого та об’єктивність оцінки; емоційно-адекватна реакція на різноманітні ситуації власної поведінки [183].

Все вище перелічене дає психологу можливість “самостійно ставити перед собою і стратегічні завдання, і тактичні, і конкретні оперативні завдання дослідження та втручання в ситуацію даного клієнта” [35, с.148], що в свою чергу підвищує ступінь відповідальності психолога за процес діяльності.

Г.С. Абрамова [2] вважає, що предметом практичної психології є індивідуальність, неповторність людини та конкретних обставин її життя. При розгляді питання про вимоги до особистості психолога, про його ціннісні орієнтації необхідно звернутись також до аналізу поняття “ситуація” (а також таких її різновидів, як “життєва ситуація”, “психологічна ситуація”, “психотерапевтична ситуація”). Н.В. Чепелева зазначає, що практичний психолог, аналізуючи психологічні проблеми клієнта, перш за все має справу з певною ситуацією. Процес психологічної допомоги також може здійснюватись через моделювання та аналіз типових життєвих ситуацій (особливо у групових формах психотерапії). Ситуація – “це система зовнішніх відносно суб’єкта умов, які опосередковують його активність” [139, с.113].

Життєва ситуація означає певні обставини та умови, в які потрапляє людина та які здійснюють на неї певний вплив. У випадку, якщо будь-які зовнішні чи внутрішні чинники перешкоджають досягненню мети, життєва ситуація набуває проблемного характеру та стає психологічною ситуацією. Саме з психологічною ситуацією як “відображенням реальної життєвої ситуації

у смисловій сфері людини” [139, с.134] і має справу психолог. Причинами виникнення психологічної ситуації можуть бути як зовнішні обставини, так і внутрішні психологічні проблеми особистості, що спричинюють осмислення життєвої ситуації та зміну ставлення до неї [139].

Психотерапевтична ситуація позначає особливості взаємодій в системі “психолог-клієнт”, що по суті означає, що особистість виступає основним інструментом у роботі психолога з клієнтом. Це, в свою чергу, висуває ряд специфічних вимог до особистості психолога. Справа в тому, що психотерапевтична ситуація являє собою взаємодію двох “психічних реальностей” – реальності психолога та реальності клієнта, при чому кожен з них є умовою та фактором внутрішнього психічного розвитку Іншого [2]. В такому контексті (розумінні) взаємодії психолог – “це відкрита система, що розширяє свої межі включенням до них клієнта. Психологічна допомога – це взаємодія двох відкритих систем в ім’я збереження один одного. Психологічна допомога – це спосіб колективного конструювання нової реальності, яка знімає протиріччя старої” [101, с.49].

Науковці наголошують на тому, що для психології та психологів провідними, найвищими цінностями повинна бути людина та толерантне ставлення до неї. Так, наприклад, Кожухарь Г.С. зазначає, що для представників “допомагаючих” професій (до яких відноситься, зокрема, і психологія) “сприймання себе як професіонала пов’язане з такими ядерними цінностями та смислами, які відображають, зокрема, позитивну цінність іншої людини та мотивацію на надання їй допомоги” [81, с.18]. Вона вказує також на той факт, що ціннісні структури можуть вступати в протиріччя з ситуацією (наприклад, клієнт, який звернувся за допомогою до консультанта, викликає у останнього певні негативні емоції). В такому випадку, продуктивне вирішення вказаного дисонансу можливе лише за рахунок усвідомлення цінностей та цілей професійної діяльності (як то “надання допомоги”, “сумісний розвиток” та ін), що і забезпечує рух “у напрямку до істинної толерантності” [81, с.18].

Підсумовуючи вищезазначене, можна сказати, що психолог повинен бути не тільки особистісно зрілою, але й толерантною людиною. С.Л. Братченко зазначає, що “повноцінна, зріла толерантність” – це “прояв свідомого, осмисленого та відповідального вибору людини, її власної позиції та активності в напрямку побудови певних відношень” [27, с.106]. Це складний, багатоаспектний та багатокомпонентний феномен, що спирається на відповідну ціннісно-смилову систему особистості, центральне місце в якій займають цінності поваги до людини, цінності прав і свобод людини та рівноправності людей, цінність відповідальності за власне життя та життя іншої людини. Важливим тут також є розуміння власної цінності, тобто наявності поважливого, “приймаючого” ставлення до самого себе. Однією із форм прояву толерантності є міжособистісна толерантність, яка є особливим способом взаємовідношення та взаємодії з Іншим на основі міжособистісного діалогу. Міжособистісна толерантність при цьому являє собою “усвідомлений та ціннісно-осмислений особистісний вибір, у відповідності з яким людина, маючи свою власну думку, позицію, поважає та визнає право іншого сприймати

та мислити інакше, вбачає цінність розмаїття, а також готова будувати взаємодію на основі розуміння та врахування інших точок зору” [27, с.110].

Міжособистісне спілкування психолога з клієнтом має бути побудоване на основі міжособистісного діалогу, який здійснюється через прийняття “концепції співбесідника” як самостійної, внутрішньо вільної, неповторної, повноправної та орієнтованої на розвиток особистості. Причому, дана концепція симетрично застосовується і до власного “Я”. Міжособистісний діалог побудований на основі взаємної поваги, довіри, природності та відкритості та являє собою активний, творчий процес взаємного, вільного від стереотипів, рефлексивного проникнення у внутрішній світ один одного (когнітивний компонент), що проявляється у співчутті, доброзичливості, терпимості, адекватності оцінок та самооцінок (емоційний компонент) та спрямовує поведінку на основі співпраці та рівноправної взаємодії (поведінковий компонент) [27].

Г.А. Берулава зазначає, що практична психологія повинна бути орієнтована не тільки на загальні закономірності розвитку психіки, але, і в кожному конкретному випадку, на роботу з унікальною індивідуальністю, оскільки ступінь успішності психологічного впливу прямо залежить від ступеню його індивідуалізованості та унікальності. Саме це, на нашу думку, вимагає від психолога ряду суб’єктних якостей (таких як активність, самостійність, творчість, самопізнання, саморегуляція та ін.) та загальної гуманістичної спрямованості, яка може проявлятися, перш за все, у таких якостях, як “позитивні моральні переконання, високий рівень теоретичного та соціального мислення, емпатії, рефлексії, здібності до фасилітації, оптимістичної життєвої позиції, віра в гуманістичний потенціал людини” [19, с. 29].

К. Роджерс зазначає, що психотерапевту повинні бути притаманні безоціночність (безумовне позитивне прийняття), емпатія та конгруентність (так звана “тріада Роджерса”) [161]. Безумовне позитивне прийняття означає “прояв турботи про клієнта, але такої турботи, яка не є опікою або ж засобом задоволення тих чи інших потреб самого терапевта. Це турбота, що зберігає за клієнтом можливість залишатись автономною, окремою людиною, не посягаючи на її власний досвід, її власні переживання та почуття” [134, с.74]. В такому розумінні клієнт важливий та цінний для психотерапевта саме такий, як він є, незалежно від його (клієнта) вчинків, статусу, віросповідання тощо. Емпатія передбачає “суб’єктивне сприйняття іншої людини, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її переживань, думок та почуттів” [203, с.35]. На думку К. Роджерса – це таке “відчуття смислів”, які людина навряд чи усвідомлює. Психолог повинен зрозуміти ці смисли та створити умови для їх усвідомлення та розуміння клієнтом [161]. Тісно пов’язаною з емпатією та безумовним прийняттям є також здатність психолога до конгруентності, що проявляється як “процес безоціночного прийняття та усвідомлення людиною своїх власних та актуальних відчуттів, переживань та проблем з їх наступним точним озвученням в мові та відображенням в поведінці способами, що травмують інших людей... це такий динамічний стан, в якому людина найбільш

вільна та аутентична в якості самої себе” [134, с.75]. Безумовне позитивне прийняття, емпатія та конгруентність дозволяють створити особливу атмосферу взаємодії з клієнтом, яка є “фасилітуючою” – створює умови для розвитку, посилення внутрішнього потенціалу людини, а отже, – психотерапевтичною для людини [134], [161].

Вищезазначене можливе, на нашу думку, при умові досягнення психологом особистісної зрілості та його толерантного ставлення до клієнта. “Виражена орієнтація на цінність іншої людини у професійній діяльності психолога, – на думку Г.С. Абрамової, – передбачає адекватне сприйняття ним своїх можливостей як міри впливу на Іншу людину, засновану на переживанні почуття професійного обов’язку та відповідальності за свої професійні дії. Це робить професію психолога одним із небагатьох видів соціальної активності, де узагальнені ідеї про цінності людини вкрай конкретизуються та персоніфікуються в його словах та діях, спрямованих на Іншу людину” [2, с.60].

Зріла особистість здатна до особливого, якісно нового рівня саморегуляції, яка проявляється у самодетермінації – “здатність діяти непередбачуваним для зовнішнього спостерігача чином, не піддаючись зовнішньому тиску, однак у відповідності з певною логікою, заснованою на власних довгострокових інтересах та ціннісно-сміслових орієнтаціях... Здатність до самодетермінації виникає на основі інтеграції свободи та відповідальності в ході індивідуального розвитку” [75, с.69]. При цьому свобода виступає як вища форма активності, а відповідальність як вища форма саморегуляції.

Свободу можна розглядати як “усвідомлення, переживання та зміну людиною меж простору своїх віртуальних можливостей” [88, с.196], як “здатність ініціювати, припинити чи змінити напрямки діяльності у будь-якій її точці” [75, с.69]. Свобода виникає як результат самовизначення та у тісному взаємозв’язку процесами рефлексії (як механізму самоосмислення), переживання та діяльності [88].

Відповідальність передбачає здатність людини до передбачення наслідків (для себе та для інших) вибору тієї чи іншої стратегії поведінки, прийняття / відхилення тієї чи іншої альтернативи, що виражається в “усвідомленні та використанні себе як причини змін у собі та зовнішньому світі” [75, с.69].

Питання розвитку професійної самосвідомості, професійних ціннісних орієнтацій майбутніх психологів тісно пов’язане з проблемою самовизначення особистості. Особистість, що самовизначилась у професійному плані – людина, “що усвідомлює свої життєві цілі, плани, пов’язані з самореалізацією в професійній сфері, професійні наміри (що вона хоче), свої особистісні та фізичні якості (що вона являє собою як професіонал), свої можливості, здібності (що вона може, межі її самовдосконалення), вимоги, що пред’являються діяльністю, професійною групою” [203, с.14].

М.Г. Гінзбург [44] зазначає, що особистісне самовизначення являє собою єдність ціннісно-сміислової та просторово-часової організації життя людини. Через розуміння ціннісного підґрунтя кожного часового відрізка (минулого, теперішнього та майбутнього) можна визначити “ефективність” особистісного

самовизначення та при необхідності внести необхідні корективи. В такому сенсі самовизначення можна розглядати через представленість значимих особистісних смислів в минулому (досвід), майбутньому (проект) та теперішньому (дієвість). Психологічне минуле на основі існуючого досвіду успішності / неуспішності обумовлює вибір тих чи інших напрямків та сфер життєдіяльності, формування очікувань відносно свого майбутнього, прогнозування його (майбутнього) успішності, задає межі та характер саморозвитку [203].

Функцією психологічного теперішнього є саморозвиток, який включає в себе самопізнання (привласнення певної системи цінностей та усвідомлення їх як власних) та самореалізацію (втілення власної цінностей у певних видах діяльності). Успішне самовизначення характеризується наявністю “достатньо широкого спектру особистісно значимих позитивних цінностей (“ціннісна насиченість”), а неуспішне – їх вузьким спектром або відсутністю (“ціннісна спустошеність”). Суб’єктивно успішне самовизначення характеризується переживанням осмисленості власного життя, а неуспішне – переживанням її безсмысленості” [203, с.49].

Функція психологічного майбутнього полягає у забезпеченні смислової та часової перспективи. Сприйняття смислового майбутнього залежить від специфіки поєднання таких характеристик, як насиченість, активність та емоційна привабливість. Майбутнє стає привабливим, якщо воно є ціннісно насиченим, емоційно привабливим, та активним чи відразним, якщо воно є ціннісно пустим, емоційно загрозливим, пасивним. Велике значення має також функція забезпечення часової перспективи, можливість планування власного майбутнього. “Суттєвою характеристикою часового майбутнього є те, чи виступає воно планованим (позитивне ставлення до планування та наявність планів) або випадковим (негативне ставлення до планування та відсутність планів)” [203, с.51]. При ефективному самовизначенні людина може чітко уявити своє майбутнє (навіть досить віддалене у часі). Останнє для неї є досить структурованим та організованим.

Все це визначає ціннісне підґрунтя професії та напрямок розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів. Важливим моментом є також те, що ціннісна система має бути гармонійною, а цінності професії повинні сприйматись як особисто значущі. Тільки в такому випадку можливим буде забезпечення інтенціональності (свідомої саморегуляції) поведінки студентів-психологів на основі їх ціннісних орієнтацій, розвиток особистості у професійно-навчальній діяльності буде відбуватись узгоджено та гармонійно, а майбутня професійна діяльність набуде смисложиттєвого значення.

На нашу думку, все вище описане має позначати наявність у психолога ціннісну зорієнтованість на самостійність, відповідальність, свободу, автентичність, широту поглядів, гнучкість, рефлексивність, самопізнання та саморозвиток, повагу до інших та до самого себе, емпатію, діалогічність, творчість. Спираючись на класифікацію цінностей за Ш. Шварцем [211] відмітимо, що під час професійного навчання майбутніх психологів необхідно звернути увагу на формування таких ціннісних типів як “Самостійність” (який

передбачає домінування ціннісних орієнтацій автономність та незалежність думок та поведінки, націленість на створення нового, дослідницький інтерес), “Стимуляція” (який передбачає наявність широти поглядів, прагнення до нового, до змін), “Універсализм” (що характеризує ціннісне ставлення до людей та до природи, повагу та визнання інших людей, терпиме ставлення до них та турботу про їх благополуччя), та “Доброта” (що позначає прагнення людини встановлювати та підтримувати контакт з іншими) (за Ш. Шварцем). Також, наявність зазначених ціннісних орієнтацій повинна відображатись у високій осмисленості життя, наявності гармонійної часової перспективи та високому розвитку системи свідомої саморегуляції (а саме таких її стилів як гнучкість та моделювання). Саме це, на нашу думку, дасть змогу розвинути ціннісно-смыслову компетентність студентів-психологів та забезпечити підґрунтя для гармонійного особистісного та професійного розвитку.

Для цілеспрямованого формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів необхідно перш за все визначити особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів під час навчання у вузі, оскільки це дає змогу визначити ті аспекти, на розвиток яких слід звернути особливу увагу.

Дослідники зазначають, що ціннісні орієнтації студентів знаходяться на стадії формування, а виховний вплив у цей період може бути достатньо ефективним, спрямованим на розвиток позитивного, свідомого ставлення до майбутньої професійної діяльності та на викорінення негативних тенденцій, небажаних життєвих та трудових орієнтацій [148, с.266]. І.В. Вачков зазначає, що саме цілеспрямований учбово-виховний процес забезпечує залучення студента до професійного світу психології та створює можливість його розвитку як професіонала. При цьому, він звертає увагу на те, що професіонал – це особистість, тому його професійне зростання залежить не лише від накопичення відповідних знань, умінь та навичок, а в першу чергу від розвитку його особистісних властивостей та характеристик [35]. Саме тому, на нашу думку, слід звернути особливу увагу на цілеспрямоване формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів під час навчання у ВНЗ.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

На основі теоретичного аналізу вітчизняних та зарубіжних досліджень проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій особистості встановлено високу варіативність у визначенні даних феноменів. Відповідно до теоретичної спрямованості автора цінності та ціннісні орієнтації розглядаються у взаємозв'язку з поняттями “потреба”, “інтерес”, “настанова”, “норма”, “диспозиція”, “вибір”, “спрямованість особистості”, “сміслова сфера особистості”. Вище зазначене обумовлене неоднозначністю, складністю та багатомірністю понять “цінності” та “ціннісні орієнтації”.

Ми розглядаємо цінності та ціннісні орієнтації особистості як елементи її ціннісно-сміслової сфери. При цьому, цінності розуміються нами як значущі з точки зору задоволення провідних потреб особистості предмети або явища оточуючої дійсності. Формуючись у процесі засвоєння соціокультурного досвіду, цінності виявляються в інтересах, настановах та інших мотиваційних проявах особистості, слугуючи важливим фактором регуляції її діяльності та спілкування. Ціннісні ж орієнтації ми трактуємо як цінності, котрі набули в індивідуальній свідомості статусу “значення-для-мене”, тобто є усвідомленими, відрефлексованими та такими, що забезпечують відповідне смислове ставлення особистості до життєдіяльності. Система ціннісних орієнтацій особистості являє собою складну ієрархічну структуру, яка формується та змінюється протягом життя. Ключовим моментом у становленні ціннісних орієнтацій особистості вважають юнацький вік. Механізмами засвоєння та формування ціннісних орієнтацій особистості є інтеріоризація, ідентифікація, та інтерналізація. Для визначення рівня сформованості смислової сфери особистості (насамперед, системи ціннісних орієнтацій) доцільно використовувати такі критерії, як свідомо саморегуляція, ідентичність та часова перспектива.

Формування ціннісних орієнтацій особистості зумовлене соціальними обставинами її життя, індивідуальними, віковими особливостями та суб'єктною активністю. Залежно від поєднання цих факторів визначаються найбільш пріоритетні та найменш вагомі ціннісні орієнтації у ціннісній структурі майбутніх психологів. Слід враховувати, що формування ціннісних орієнтацій можливе за рахунок включення особистості майбутнього психолога у діяльність (в тому числі, й у навчальну та професійну). Здійснений змістовий аналіз професіограми, моделі особистості психолога, морально-етичних вимог до психолога та основних положень теорії цінностей Ш. Шварца, уможливив визначення тих провідних ціннісних орієнтацій, на формування яких передусім має бути спрямована система професійної психологічної підготовки у виші. Основу таких ціннісних орієнтацій складають цінності “Самостійність”, “Універсалізм”, “Доброта” та “Стимуляція”, сформованість яких свідчить про відкритість особистості до змін, широту її поглядів, навички саморегуляції та розвинуту потребу у самотрансцендентності. Останнє не лише сприяє продуктивному становленню ціннісно-сміслової сфери студента-психолога, але й забезпечує розвиток його професійно важливих мотиваційно-

особистісних та інструментальних якостей і врешті-решт створює передумови для успішної реалізації майбутньої професійної діяльності в цілому.

Результати теоретичного аналізу представлено у таких статтях:

•Тітова Т.Є. Формування професійних цінностей практичних психологів у системі громадянської освіти / Т.Є. Тітова // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.

Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д. – К., 2004, т. VI, випуск 2. – С.302-307.

•Тітова Т.Є. Особливості ціннісно-сміслової сфери майбутніх психологів / Т.Є. Тітова // Вісник Харківського національного університету імені В.Н.

Каразіна. – Харків, 2005. – №702. – С.196-201.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

У розділі описано концептуальні основи організації дослідження. Визначені критерії та рівні сформованості ціннісних орієнтацій. Обґрунтовано підбір психодіагностичного комплексу методик, описана програма дослідження. Описано та проаналізовано результати емпіричного дослідження.

2.1 Організація дослідження та психодіагностика ціннісних орієнтацій майбутніх психологів

При організації дослідження ціннісних орієнтацій особистості, як складного міждисциплінарного феномену слід, перш за все, враховувати багатомірність, багатофункціональність останнього та багатоаспектність його аналізу. Відповідно, виникає необхідність визначення та обґрунтування концептуальних засад вивчення особливостей рівня розвитку та цілеспрямованого формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки створюються передумови для зближення, взаємопроникнення різних теоретичних підходів [15], зокрема за допомогою розробки у межах вітчизняної психології категорії “суб’єкт” [137], [165], [184]. Так, наприклад, К.О. Абульханова-Славська зазначає, що саме завдяки останній можливим стає диференціювання і одночасно інтегрування гуманітарного знання та конкретних наук, особистості й діяльності [3, с.42]. Отже, для аналізу особливостей структури ціннісних орієнтацій, їх формування та розвитку у майбутніх психологів, вважаємо за доцільне використовувати положення суб’єктно-діяльнісного підходу.

Серед провідних принципів суб’єктно-діяльнісного підходу, які стали основою для побудови нашого дослідження, можна визначити такі, як принцип детермінізму, відображення, єдності свідомості і діяльності, розвитку та саморозвитку, системно-структурний принцип, принцип суб’єктності (К.О. Абульханова-Славська [3], Б.Г. Ананьєв [7], О.М. Леонтьєв [92], Б.Ф. Ломов [100], С.Д. Максименко [104], А.В. Петровський [131], С.Л. Рубінштейн [165], В.О. Татенко [184], О.М. Ткаченко [187] та ін.).

Так, принцип детермінізму [92], [154], [165] дозволяє розглядати причинну зумовленість поведінки та діяльності суб’єкта як певну систему, що проявляється на рівні організму, індивіда та особистості [187], а особистісний розвиток – як поступовий перехід від реактивності та залежності від середовища до відносної незалежності від його впливу [139]. Використання цього принципу у нашому дослідженні надає можливість пояснити причини виникнення, а відповідно, і шляхи цілеспрямованого формування та розвитку ціннісних орієнтацій особистості. В той же час, за допомогою зазначеного методологічного принципу, поведінку особистості можна трактувати, спираючись на розуміння ціннісних орієнтацій як одного з провідних джерел активності суб’єкта.

Принцип відображення дозволяє зрозуміти психічні явища як продукт взаємодії суб'єкта з об'єктом [187], що дозволяє зрозуміти сутність ціннісних орієнтацій особистості як відображених, інтеріоризованих та привласнених суб'єктом певних суспільних, загальнолюдських, загальнонаціональних цінностей, які мають для нього певний особистісний смисл.

У нашому дослідженні дотримання принципу єдності свідомості і діяльності [131], [165] дозволяє визначити діяльнісний контекст формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у єдності когнітивного, емотивного та конативного компонентів та конкретизувати особливості прояву ціннісних орієнтацій як внутрішнього регулятора діяльності.

Згідно принципу розвитку якісні, кількісні та структурні зміни психіки мають закономірний, незворотній та спрямований характер [154], що зумовлено привласненням та творенням особистістю суспільно-історичного досвіду [187]. Відповідно, під час розгляду особливостей розвитку ціннісних орієнтацій студентів у процесі професійної підготовки акцент має робитись на аналізі їх активності по освоєнню (інтеріоризації) об'єктивно існуючих суспільних і професійних цінностей та їх наступного втілення (екстеріоризації) у діяльності.

Принцип саморозвитку основним рушієм особистісного зростання визначає різноманітні компоненти ціннісно-сислової сфери (цілі, особистісні сенси, ідеали). Таким чином, “зрозуміти людину означає зрозуміти не так її минуле (чому?), як її майбутнє (для чого?), адже конструктивно-стратегічні мотиви її поведінки зумовлені переважно не минулим, а майбутнім” [169, с.16].

Оскільки якісні зміни у психіці носять системний характер, то доцільним є використання системно-структурного принципу, відповідно до якого психічні явища розглядаються як складні “відкриті” системи. Розгляд досліджуваного психічного явища як системи вимагає, з одного боку, виявити складові елементи цього явища та спосіб їхньої організації, а з іншого – з'ясувати, яким чином це психічне явище включене до реального життя та які властивості завдяки цьому воно набуває [100]. Виходячи з цього, система ціннісних орієнтацій являє собою складну ієрархічну структуру, функціонування якої детермінується особливостями життєдіяльності й психічного складу суб'єкта, є динамічним та проявляється на внутрішньому, суб'єктивному (активність суб'єкта по усвідомленню, засвоєнню ціннісних орієнтацій) та зовнішньому (в організації та реалізації поведінки і діяльності) рівнях. З огляду на це уможлиблюється пояснення особливостей формування системи ціннісних орієнтацій як ієрархічної цілісності, розкриття механізми її інтеграції та прогнозування її розвитку.

Згідно принципу суб'єктності людина розглядається як суб'єкт власної життєдіяльності, провідними характеристиками якого є авторська позиція щодо подій життя, самостійність, самодіяльність, самоосвіта, самовдосконалення, саморозвиток тощо [184]. “Практично це означає, – підкреслює В.Г. Панок, – що ми маємо справу з людиною, яка перебуває у конкретних життєвих обставинах, які частково випали на її долю, а частково створені нею самою, і котра, ставлячи власні цілі, на основі власних можливостей буде свою поведінку” [139, с.74]. Тому врахування суб'єктних якостей досліджуваного

має бути важливим аспектом діагностичної роботи з ним.

Особистісно-професійний розвиток майбутнього психолога являє собою складний динамічний процес, заснований на формуванні гармонійної системи ціннісних орієнтацій. Тому, на нашу думку, необхідно визначити критерії, за якими можна буде оцінити рівень сформованості ціннісно-сміслової сфери особистості майбутніх психологів під час їх навчання у вищому навчальному закладі.

Вище нами було зазначено, що рівень розвитку ціннісно-сміслової сфери може бути описаний через представленість таких компонентів, як стиль саморегуляції, ідентичність та часова перспектива. На їх основі нами запропоновано критерії для визначення особливостей формування ціннісних орієнтацій студентів-психологів під час навчання:

1. Загальна характеристика ціннісних пріоритетів особистості. Зазначений критерій є ключовим, оскільки система ціннісних орієнтацій є важливою передумовою для успішної професійної самореалізації людини в майбутньому, а “негармонійна система ціннісних орієнтацій може створювати перепони у формуванні професійних намірів та життєвих цілей та конкретних планів особистості” [78, с.155]. Основний зміст цього критерію може бути визначений через формулу “Я як суб’єкт життєдіяльності”. Його зміст проявляється у показниках сформованості та змістовній спрямованості ціннісних орієнтацій особистості, сформованості та реалістичності життєвих планів та уявлень про особливості їх реалізації, особливості життєвої перспективи. Перший показник розкриває нам специфіку ієрархічної будови цінностей, ступінь їх усвідомленості, узгодженості, місце у регуляції поведінки та діяльності людини

Якщо система ціннісних орієнтацій недостатньо сформована, їй властива наявність великої кількості конкуруючих, протилежних цінностей, у людини відбувається своєрідне “западання” тих аспектів, які, перш за все, пов’язані з вибором найбільш значущих сфер життєдіяльності; спостерігається значна розбіжність вербальної та реальної поведінки.

Ціннісні орієнтації тісно пов’язані з життєвими цілями та планами [17], [47], оскільки вони є компонентами усвідомленої картини майбутнього, що послідовно формуються. Зазначений зв’язок проявляється в тому, що “з одного боку, життєвий план – результат узагальнення та збільшення часткових цілей, які ставить перед собою особистість, наслідок інтеграції та ієрархізації її мотивів навколо стійкого ядра ціннісних орієнтацій, які підкорюють собі часткові, перехідні прагнення. З іншого боку, це результат конкретизації та диференціації цілей та мотивів” [84, с.206].

Отже, несформованість та переважання протилежних, конкуруючих ціннісних орієнтацій призводить до ускладнення самовизначення та самореалізації особистості, оскільки відбувається розходження між тим, до чого прагне людина та тим, яким чином вона прагне цього досягти [48]. Фактично, ми говоримо у даному випадку про розходження між термінальними та інструментальними цінностями.

Неузгодженість, недиференційованість життєвої перспективи (компонентами якої є ціннісні орієнтації, життєві цілі та плани) пов'язана зі ступенем адаптованості людини до певних умов життєдіяльності, низькою суб'єктивною актуальністю життєвих подій, низькою активністю, особистісною та соціальною незрілістю.

В цілому даний критерій відображає ступінь особистісної зрілості, яка відбивається на всіх сферах життя та діяльності людини. Так, І.С. Кон вказує, що “стабілізація основних психічних структур, ціннісних орієнтацій та рівня домагань супроводжується підвищенням стабільності та внутрішньої послідовності “образу Я”. Однак, співвідношення та ступінь значущості його компонентів залежать перш за все від ціннісної ієрархії діяльностей, в яких індивід вбачає переважну сферу самореалізації (праця, сімейне життя, суспільна діяльність і т.д.), та специфічних критеріїв, якими він вимірює власні життєві успіхи та поразки” [84, с.209].

Від ступеня розвитку показників даного критерію залежать особливості формування та розвитку особистості, показники ефективності її самореалізації у різних сферах життєдіяльності. Усі зазначені показники відбиваються також і на особливостях оволодіння професійними знаннями та діяльністю.

2. Ставлення до професійної освіти. Цей критерій включає усвідомлення людиною предмета та завдань майбутньої професії, її умов та можливостей, специфіки міжособистісних відношень; ступінь активності у набутті професійних знань, вмінь та навичок; усвідомлення цінності професійного навчання та майбутньої професійної діяльності. У свою чергу можна конкретизувати зазначений критерій через такі показники як: цінності професійної освіти, сформованість освітніх планів, гнучкість регуляції навчальної діяльності, задоволеність професійним навчанням.

Процес ідентифікації студента з формами та нормами професійної активності відбувається тільки у тих, хто займає позицію “учня” [203]. Підґрунтя успішної професійної самореалізації закладається вже під час навчання у вищому навчальному закладі та може бути вираженим через виникнення позиції “Я – суб'єкт навчання”. У зв'язку з цим вказаний критерій набуває особливого значення.

Ефективність професійної освіти забезпечується, з одного боку – наявністю, сформованістю у студентів учбової мотивації, а з іншого – включеністю у виконання відповідної діяльності, в якій можуть бути сформовані та реалізовані цінності навчання. Саме тому, “слід не тільки давати суму вірних уявлень про цінності учіння, – зазначає Н.П. Долгих, – але і відкривати ці цінності, організовуючи учбову діяльність студента, оскільки вплив знань характеризується саме тим, якого смислу вони набувають для нього” [150, с.70].

В цілому, зазначений критерій відображає ступінь усвідомленості близьких та кінцевих цілей навчання, а також розуміння теоретичної та практичної значущості набутих знань, активність, інтерес до їх набуття, і, як наслідок, – рівень задоволеності процесом та результатами навчання. Важливим його компонентом є також наявність (чи відсутність) зв'язку між

загальними життєвими та професійними планами, їх взаємообумовленість та взаємодоповнення.

3. Орієнтація на майбутню професійну діяльність, компонентами якої є цінності професійної діяльності, оцінювання власної успішності у майбутній професійній діяльності, орієнтація на сферу професійної діяльності. Зазначений критерій знаходиться у нерозривній єдності з двома попередніми та характеризує перш за все ціннісне відношення особистості до обраної професійної діяльності (“Я – суб’єкт професійної діяльності”).

Слід підкреслити, що ціннісні уявлення молоді про трудову діяльність ще не достатньо сформовані та можуть проявлятися як у “професійній” (орієнтація на цінності професійної діяльності, на досягнення у ній успіхів), так і у “соціальної” (яка позначає орієнтацію на зовнішні, поверхові ознаки навчання та праці, такі, наприклад, як престижність професії) орієнтації. Важливо враховувати те, наскільки цінною та важливою є професійна діяльність, яке місце вона займає у загальній системі ціннісних орієнтацій особистості. Слід звертати увагу також на специфіку уявлень про успішність у професійній діяльності та можливості реалізації у ній (оцінювання себе як суб’єкта майбутньої професійної діяльності).

Аналіз існуючих на сьогодні досліджень [73], [148] дозволяє визначити групи студентів, які мають стабільний чи нестабільний тип професійної орієнтації. Так, для представників другого типу типовою є ієрархія ціннісних орієнтацій, в якій домінуючі цінності знаходяться поза сферою професійної діяльності. Такі студенти орієнтовані здебільшого на зовнішні ознаки, привабливість професії, не розуміють її сутності та мають нечіткі, розмиті уявлення про можливості реалізації у ній. Для іншої ж групи властиве орієнтування на домінуючі цінності професійної діяльності, що спричиняє їх активне, ініціативне та творче освоєння професійної діяльності. Так, Л.А. Аза зазначає, що “найбільш свідомою та найбільш готовою до виконання професійних функцій є “стабільна” у своїй орієнтації частина студентства” [148, с.270].

Саме за допомогою цих критеріїв можна здійснити ґрунтовний аналіз ціннісних орієнтацій особистості, виявити можливі тенденції (напрямки, перспективи) її розвитку та саморозвитку, визначити особливості становлення особистості як професіонала.

Отже, нами було визначено критерії, які дозволяють здійснити аналіз структури ціннісних орієнтацій студентів-психологів. Звичайно, можна визначити й інші критерії, які розкривають певні аспекти ціннісних орієнтацій особистості, однак, вони не розглядались нами, оскільки не складають предмет нашого дослідження.

В залежності від тих чи інших життєвих ситуацій ціннісно-сміслова сфера може знаходитись на різних рівнях розвитку. Так, А.В. Сірий [174] пропонує розглядати рівень біологічно обумовлених смислів, рівень індивідних смислів, рівень особистісних смислів та рівень смисложиттєвих відношень. При цьому, рівень біологічно обумовлених смислів є найнижчим та, фактично, не може бути віднесений до особистісних смислів. Для аналізу особливостей

ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів в межах нашої роботи ми пропонуємо розглядати три рівні – низький, середній та високий. Вони можуть бути використані як для характеристики рівня розвитку окремих критеріїв (загальна характеристика ціннісних пріоритетів, відношення до професійної освіти та орієнтація на майбутню професійну діяльність), так і на рівня розвитку ціннісно-сислової сфери студентів-психологів в цілому (що дає нам інформацію про співвідношення особистісних та професійних цінностей).

У такому розумінні, за окремими критеріями рівень розвитку ціннісно-сислової сфери визначається наступним чином:

1. Загальна характеристика ціннісних пріоритетів:

А) Низький рівень, переважають індивідні смисли, ціннісні орієнтації – неузгоджені, у ціннісній ієрархії переважають цінності індивідуалістичного характеру; виникають складності у визначенні часової перспективи, не тривала, малореалістична, слабо диференційована, негармонійна життєва перспектива (переважання смислових орієнтацій у площині минулого або теперішнього); слабо розвинена система свідомої особистісної саморегуляції.

Б) Середній рівень, переважають особистісні смисли, система ціннісних орієнтацій – узгоджена, переважає середній рівень осмисленості життя; гармонійна часова перспектива (визначається достатньою тривалістю, реалістичністю та диференційованістю), здатність визначити пріоритетні цілі та можливі засоби для їх досягнення; середній та середній з тенденцією до високого розвиток системи свідомої саморегуляції.

В) Високий рівень характеризується смисложиттєвими відношеннями, високим рівнем осмисленості життя, узгодженістю системи ціннісних орієнтацій; гармонійною, реалістичною, тривалою та диференційованою часовою перспективою; високим рівнем розвитку свідомої особистісної саморегуляції.

2. Відношення до професійної освіти:

А) Низький рівень – нерозуміння цілей професійної освіти, невизначеність навчальних пріоритетів, “споглядальна”, безініціативна позиція у навчанні, слабка диференціація навчальних інтересів.

Б) Середній рівень – розуміння цілей професійної освіти, визначеність навчальних пріоритетів, активність у набутті знань та прагнення до саморозвитку.

В) Високий рівень – розуміння навчально-професійної діяльності як важливого етапу власного життя, висока активність у визначенні навчальних пріоритетів, набутті знань та саморозвитку.

3. Орієнтація на майбутню професійну діяльність

А) Низький рівень – нерозуміння змісту професії, невміння визначати її пріоритети

Б) Середній рівень – розуміння змісту професії та її провідних цінностей; цінності професії розглядаються як особистісно значущі; визнається значущість та важливість професійної діяльності для себе та інших; присутня орієнтація на конкретну сферу чи вид професійної діяльності.

В) Високий рівень – професійна діяльність розглядається у контексті життєдіяльності, як один із провідних сенсів життя, у відповідності з яким визначаються провідні цілі та будується стратегія поведінки.

Загальний рівень розвитку ціннісно-сислової сфери можна визначити як низький, якщо студент характеризується низькою визначеністю, неузгодженістю ціннісних орієнтацій (можливо є знання про цінності, але немає сформованого відношення до них), вони мають ситуативний характер (не проявляються у діяльності, не виступають підставою для здійснення вибору) та мало пов'язані з регуляцією поведінки суб'єкта. Виникають складності у побудові часової перспективи (особливо це стосується визначення пріоритетних цілей та можливостей їх досягнення). Середній рівень можна констатувати при наявності у майбутніх психологів сформованої, гармонійної системи ціннісних орієнтацій (є не лише знання про пріоритетні професійні цінності, але й позитивне відношення до них), яка проявляється у достатній осмисленості життя та визначеності часової перспективи, у сформованій ідентичності та розвинутій свідомій саморегуляції поведінки та діяльності. Високий рівень визначається наявністю високої осмисленості життя, гармонійністю системи ціннісних орієнтацій, відповідності особистісних ціннісних орієнтацій провідним цінностям професії психолога, високим рівнем розвитку свідомої саморегуляції.

Інтерпретація отриманих в ході емпіричного дослідження результатів відбувалась з врахуванням зазначених критеріїв.

Визначене концептуальне підґрунтя обумовлює вибір конкретних методичних процедур дослідження ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, які будуть детально описані нижче.

В ході проведеного теоретико-методологічного аналізу було з'ясовано, що складність, багатомірність феномену ціннісних орієнтацій особистості обумовлює необхідність організації їх комплексного дослідження. Так, Д.О.

Леонт'єв зазначає, що специфіка дослідження “сислової реальності”, до якої й відносяться цінності, викликана перш за все тим, що “жоден метод чи методичний підхід не може охопити смислову реальність в цілому (психологічний принцип доповнення дає цьому теоретичне обґрунтування), тому її емпіричне дослідження потребує застосування комплексної дослідницької стратегії та різних, доповнюючи один одного, методів та підходів” [96, с.316].

Найчастіше, з метою дослідження ціннісних орієнтацій особистості, у психологічній практиці пропонують використовувати метод ранжування цінностей, анкетування, інтерв'ю, проєктивні техніки тощо. Д.О. Леонт'єв визначає п'ять основних методичних підходів, які доцільно використовувати для емпіричного дослідження ціннісно-сислової сфери, а саме – експериментальний, психометричний (відносяться до об'єктивних), проєктивний, психосемантичний та якісно-феноменологічний (відносяться до суб'єктивних) [96].

Мета нашого дослідження полягає у визначенні структури, рівня сформованості та особливостей розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх

психологів у процесі професійної підготовки.

Для досягнення зазначеної мети на даному етапі дослідження, ми конкретизували визначене вище загальне емпіричне завдання. Отже, емпіричне дослідження особливостей формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів в процесі професійної підготовки здійснювалось через вирішення ряду завдань:

1. Визначити ієрархію ціннісних орієнтацій, а також особливості узгодженої та суперечливої системи ціннісних орієнтацій майбутніх психологів на різних курсах;
2. Проаналізувати специфіку смисложиттєвих орієнтацій студентів-психологів на перших-п'ятих курсах, що проявляється в особливостях часової перспективи та ідентифікації з навчальною та професійною діяльністю;
3. Виявити стильові особливості свідомої особистісної саморегуляції у майбутніх психологів перших-п'ятих курсів;
4. Встановити наявність та специфіку взаємозв'язку між ціннісними орієнтаціями, провідними смисложиттєвими орієнтаціями та особливостями свідомої саморегуляції майбутніх психологів перших-п'ятих курсів з узгодженою та суперечливою системами ціннісних орієнтацій.

Відповідно до мети та завдань дослідження було підібрано комплекс методик, які можуть бути співвіднесені із зазначеними вище підходами. Зокрема, для дослідження використовувались методика вивчення цінностей особистості (за Ш. Шварцем [76]) та "Тест смисложиттєвих орієнтацій" (СЖО) (за Д.О. Леонт'євим [97]). Зазначені методики можуть бути віднесені до групи психометричних.

Методика Ш. Шварца дає можливість визначити особливості індивідуальної системи цінностей, які утворюють певні мотиваційні типи. На відміну від інших методичних інструментів, що традиційно використовуються для дослідження системи ціннісних орієнтацій особистості (наприклад, опитувальник цінностей М. Рокіча), ця методика дозволяє виявити більш широкий спектр цінностей.

Автор зазначає, що базові людські цінності являють собою об'єднання на основі їх провідної цільової спрямованості мотиваційні типи [76]. Таким чином, Ш. Шварцем було визначено такі типи:

1. Влада (включає цінності соціальної влади, багатства, влади, репутації, впливовості, суспільного визнання).
2. Досягнення (до якого входять цінності компетентності, інтелекту, успіху, самоповаги).
3. Гедонізм (пріоритетними цінностями є насолода життям, задоволення, життєрадісність).
4. Стимуляція (провідними цінностями є розмаїття життя, відвага, насиченість життя, широта поглядів, допитливість).
5. Самостійність (цінується самостійність, самостійна постановка цілей, свобода, творчість, цілеспрямованість, відповідальність).
6. Універсалізм (до якого входять цінності гармонії із самим собою, рівності, єднання з природою, мудрості).

7.Доброта (цінності справжнього кохання, дружби, вірності, духовності, чесності, доброзичливості).

8.Традиція (включає цінності благочестя, релігійності, традицій, покори).

9.Конформність (орієнтування на цінності самодисципліни, поваги до старших, ввічливості, слухняності).

10.Безпека (цінності соціального порядку, національної безпеки, безпеки сім'ї, турбота про себе, здоров'я) [211].

Зазначені мотиваційні типи виявляються у певних формах поведінки та знаходяться у динамічних відношеннях один з одним (відповідності або протиставлення). Відповідно до “теорії динамічних відношень між ціннісними типами” [4], ієрархічна структура ціннісних орієнтацій особистості може бути оцінена з позицій гармонійності-конфліктності. Це, зокрема, стосується особливостей розміщення ціннісних типів на двох полярних вісях вимірювання:

–цінність змін (самостійність та стимуляція) – цінності консерватизму та збереження (безпека, конформність, традиції);

–цінності орієнтації на себе та самопіднесення (влада, досягнення, гедонізм) – цінності орієнтації на інших людей та на самоподолання (доброта та універсалізм) [115], [211].

Крім того, методика Ш. Шварца дає змогу з'ясувати значущість для особистості кожного з десяти типів цінностей на рівні “нормативних ідеалів” (декларовані цінності, специфіка яких може бути з'ясована за допомогою першої частини методики) та на рівні “індивідуальних пріоритетів” (цінності, що реалізуються у поведінці, виявлення яких відбувається за рахунок другої частини методики). Це, фактично, дає нам можливість виявити гармонійність (чи суперечливість) у структурі декларованих та реальнодіючих цінностей.

З метою визначення смисложиттєвих орієнтацій, а також особливостей часової перспективи було проведено “Тест смисложиттєвих орієнтацій” (СЖО) [97], який був розроблений Д.О. Леонтьєвим на основі методики Дж. Карамбо та Л. Махоліка. Він включає показник загальної осмисленості життя, та п'ять субшкал, що відображають три основні смисложиттєві орієнтації – цілі в житті, процес життя та результативність життя. Автор зазначає, що “ці три категорії співвідносяться з метою (майбутнім), процесом (теперішнім) та результатом (минулим)” [97, с.12]. Останні дві субшкали відображають два аспекти локусу контролю (локус контролю – Я та локус контролю – життя), з якими тісно пов'язана осмисленість життя. Причому, “один з них характеризує загальне світоглядне переконання в тому, що контроль можливий, а другий відображає віру у власну здатність здійснювати цей контроль” [96, с.308].

Крім вище зазначеного інструменту, для визначення особливостей часової перспективи та ідентифікації студентів з навчальною та професійною діяльністю використовувались також методика “Незакінчені речення” (за описом В.В. Барабанової, М.Е. Зеленової [17]) та змістовий аналіз тематичних творів.

Методика “Незакінчені речення” відноситься до групи проєктивних методичних підходів, сутність яких може бути охарактеризована як “надання досліджуваному можливості структурувати та інтерпретувати запропонований

проективний матеріал у відповідності з його картиною світу так, що проективна продукція (малюнок, розповідь, завершення речень та ін.) буде в певному відношенні ізоморфною його суб'єктивній реальності та внаслідок цього дозволить виносити судження про цю реальність” [96, с.309]. Запропонований варіант “Незакінчених речень” дає можливість виявити особливості емоційно-ціннісного ставлення студентів-психологів до власного життєвого шляху (минулого, теперішнього, майбутнього), а також визначити специфіку їх ціннісних уявлень щодо майбутньої професійної діяльності.

Написання тематичних творів може бути віднесене до групи якісно-феноменологічних методів. Обираючи вказаний методичний інструмент дослідження, ми виходили з положення, що “на основі виборів, які реалізує особистість, можливою є оцінка суб'єктивних зв'язків між наданими перевагами, а отже, і психологічні реконструкції регулюючої ролі особистісних цінностей як глибинних критеріїв цих переваг” [29, с.101]. На основі здійснених досліджуванним виборів експериментатор може зробити висновки про їх ціннісні критерії. Таким чином, було запропоновано для написання кілька міні-творів, які тематично охоплювали різноманітні сфери професійного навчання та діяльності (наприклад, “Яким повинен бути психолог?”, “У якій сфері професійної діяльності Ви б хотіли самореалізуватись?” тощо). Обробка результатів передбачала змістовну інтерпретацію отриманих результатів з точки зору відображення у них особливостей ціннісно-сислової сфери, виявлення ціннісних відношень до навчальної та професійної діяльності та системи професійних інтересів.

Для дослідження індивідуально-стильових особливостей саморегуляції було використано опитувальник В.І. Моросанової, Е.М. Коноз “Стиль саморегуляції поведінки” (ССП-98) [116]. Під індивідуально-стильовими особливостями саморегуляції розуміють типові особливості психічної саморегуляції людини, які є стійкими та проявляються в різних видах діяльності та поведінки [118].

Опитувальник ССП-98 складається з 46 тверджень та спрямований на визначення особливостей сформованості функціональних ланок системи саморегуляції за поданими нижче шкалами.

Планування (Пл) – індивідуальні особливості цілепокладання та утримання цілей. В межах нашого дослідження дана шкала дозволяє характеризувати ступінь самостійності та ініціативності у визначенні навчальних цілей, здатність до зміни цілей у відповідності з обставинами, стійкість цілей у психологічно складних умовах.

Моделювання (М) – усвідомлення внутрішніх та зовнішніх умов. В нашому дослідженні зазначена шкала дозволяє визначити ступінь сформованості навичок конкретизації учбових цілей у відповідності зі значущими умовами навчання, здатність до швидкого орієнтування в умовах зміни ситуації та вибору відповідної програми учбових дій та стратегії поведінки.

Програмування (Пр) – усвідомлена потреба продумувати способи власних дій. Показники за шкалою, у нашому випадку, будуть свідчити про розвиток

навичок побудови програми виконання учбових дій, стійкість функціонування програми, вміння швидко включатись в учбову діяльність та виходити з неї.

Оцінювання результатів (Op) – адекватність оцінки отриманих результатів. Шкала дає змогу також діагностувати сформованість у студента суб'єктивних критеріїв успішності учбової діяльності, розвиток процесів самоконтролю та оцінювання результатів учбової діяльності, стійкості цих процесів в умовах підвищеної та пониженої мотивації навчання.

Гнучкість (Г) – здатність перебудовувати систему саморегуляції. Ця шкала, в межах нашого дослідження, дозволяє визначити ступінь гнучкості поведінки студента, можливість швидко та легко змінювати учбові цілі та програми дій, швидкість та легкість включення в учбову діяльність, переключення з одного виду діяльності на інший.

Самостійність (С) – регуляторна автономність. Зазначена шкала дає можливість оцінити здатність до самостійної постановки учбових цілей та складення програм учбових дій, готовність самостійно виконувати ці програми, здатність формувати індивідуальні критерії оцінки результатів власних дій.

Загальний рівень саморегуляції (Зр) – сформованість індивідуальної системи саморегуляції в цілому. Зазначена шкала характеризує здатність людини до свідомої саморегуляції, а також взаємозв'язок окремих функціональних ланок психічної саморегуляції [116], [118].

Отримані за допомогою вказаних методик емпіричні дані були проаналізовані на основі визначених критеріїв (загальна характеристика ціннісних пріоритетів, ціннісне відношення до професійної освіти, орієнтація на майбутню професійну діяльність). Аналізувалась також статусно-ієрархічна структура ціннісної свідомості (на основі типології, запропонованої М.І. Лапіним), а саме ціннісні орієнтації, які утворюють “ціннісне ядро”, “структурний резерв”, “периферію” та “хвіст”. До ядерних цінностей відносять цінності, які набули найвищого статусу у ціннісній ієрархії. Цінності середнього статусу віднесені до “структурного резерву”. Менш важливі для суб'єкта цінності становлять “периферію”, а ті, що мають найнижчий статус – утворюють “хвіст” ієрархічної структури [90].

Кількісний аналіз результатів дослідження здійснювався за допомогою методів математичної статистики, таких як G-критерій знаків, коефіцієнт рангової кореляції r_s Спірмена, критерій ϕ^* -кутового перетворення Фішера [175]. Обчислення здійснювалось за допомогою пакету статистичних програм SPSS 11.0.

У дослідженні брали участь студенти-психологи 1-5 курсів психолого-педагогічного факультету Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Загальний обсяг вибірки становить 180 досліджуваних.

Емпіричне дослідження проводилось в три етапи:

На першому етапі (2004 р.) здійснювалось констатувальне дослідження. На другому (2005-2006 рр.) – розроблялась та впроваджувалась програма формувальних впливів. Третій етап (2007-2010 р.) передбачав контрольний зріз з метою виявлення відмінностей між результатами контрольної та

експериментальної групи. На даному етапі відбувалось уточнення та коригування програми формувальних впливів. Здійснювалось оформлення та обговорення результатів дослідження.

Результати першого, констатувального етапу дослідження, представлені у наступному параграфі.

2.2 Вивчення структури ціннісних орієнтацій майбутніх психологів

В ході констатувального дослідження визначались особливості структури ціннісних орієнтацій, а також, змістовна спрямованість ціннісно-смилової сфери особистості майбутніх психологів. Дослідження проводилось зі студентами-психологами першого-п'ятого року навчання. Після визначення індивідуальних ціннісних ієрархій респондентів (за методикою Ш. Шварца) нами було обчислено середні групові ранги, що дало можливість встановити декларовані та реальнодіючі ціннісні орієнтації, які є пріоритетними для майбутніх психологів, а також визначити специфіку групової ціннісної структури (див.табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Структура ціннісних орієнтацій майбутніх психологів

n=150

Назва ціннісного типу (за Ш. Шварцем)	Декларовані ціннісні орієнтації (середній ранг по групі)	Реальнодіючі ціннісні орієнтації (середній ранг по групі)
Конформність	4,95	5,66
Традиції	7,26	6,51
Доброта	3,90	3,62
Універсалізм	5,34	4,54
Самостійність	4,00	4,13
Стимуляція	5,64	4,51
Гедонізм	4,81	4,44
Досягнення	4,38	4,45
Влада	6,56	5,96
Безпека	4,14	5,27

Аналіз результатів дослідження ціннісних орієнтацій студентів-психологів доцільно починати з визначення статусно-ієрархічної структури ціннісної свідомості з метою встановлення ціннісних орієнтацій, які входять до “ціннісного ядра”, “структурного резерву”, “периферії” та “хвоста” (за М.І. Лапіним).

Отже, первинний аналіз результатів свідчить про те, що серед декларованих ціннісних орієнтацій “ядро” становлять “Доброта”, “Самостійність” та “Безпека”. До “структурного резерву” входять “Досягнення”

, “Гедонізм” та “Конформність”. До “периферії” можна віднести “Універсалізм” та “Стимуляція”, а до “хвоста” – “Влада” і “Традиції”.

До “ядра” реальнодіючих ціннісних орієнтацій відносяться “Доброта”, “Самостійність” та “Гедонізм”. “Структурний резерв” становлять ціннісні орієнтації “Досягнення”, “Стимуляція” та “Універсалізм”. До “периферії” входять “Безпека” та “Конформність”. “Хвіст” ціннісної структури утворюють “Влада” і “Традиції”.

Оскільки структура є “сукупністю стійких зв’язків об’єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей при різноманітних зовнішніх та внутрішніх змінах” [189, с.629] і позначає відносно стійку та незмінну характеристику системи, то важливим є з’ясування відношень між існуючими елементами структури. Відносно ціннісних орієнтацій особистості стійкість структури означає відповідність між тими ціннісними пріоритетами, які приймаються людиною та їх втіленням (незалежно від обставин) у реальній поведінці та діяльності. У цьому випадку ми можемо говорити про узгодженість, дієвість ціннісної структури, оскільки суперечливість ціннісних орієнтацій може свідчити про несформованість їх структури, залежність від зовнішніх стимулів та обставин, непослідовність у поведінці.

Система ціннісних орієнтацій психолога проходить ряд своєрідних модифікацій, а саме, в процесі її осмислення та оцінювання під час навчання, вироблення особистої та професійної позиції, усвідомлення етичних норм професійної діяльності. Діяльність психолога відноситься до “допомагаючих” професій та позначає такий вид соціальної активності, в якому узагальненні уявлення про цінність людини конкретизуються та персоніфікуються у словах та діях, спрямованих на Іншого. Виражена у професійній діяльності психолога орієнтація на цінність іншої людини передбачає адекватність сприйняття ним власних можливостей, усвідомлення міри впливу на Іншого, що базується на почутті професійного обов’язку та відповідальності за свої професійні дії. У випадку, якщо ціннісні орієнтації особистості є суперечливими відносно системи професійних цінностей, може виникати або криза, пов’язана з розчаруванням у професійній діяльності, або формальне ставлення до професії та виконання професійних обов’язків. Вказане зумовлює необхідність детального вивчення проблеми узгодженості у структурі ціннісних орієнтацій особистості майбутніх психологів.

З огляду на вище зазначене, для визначення гармонійності ціннісної структури, а також її дієвості необхідним є встановлення узгодженості між ієрархією декларованих та реальнодіючих цінностей, що здійснювався за допомогою обчислення коефіцієнту рангової кореляції r_s Спірмена. Результати статистичної обробки свідчать про наявність високої статистично значущої кореляції ($r_s = 0,794$, при $p \leq 0,01$) між ієрархією декларованих та реальнодіючих ціннісних орієнтацій. Зазначене вказує на те, що ціннісна система у студентів-психологів є узгодженою.

Однак, подальший змістовний аналіз засвідчує наявність у майбутніх психологів протилежних, конкуруючих ціннісних орієнтацій. Згідно з теорією Ш. Шварца, всі ціннісні орієнтації особистості можуть знаходитись у

відношеннях сумісності чи суперечливості. Власне, вибір між полюсами змістовно протилежних ціннісних орієнтацій і визначає стратегію поведінки людини в тих чи інших обставинах. Протиріччя між ціннісними орієнтаціями можуть виникати, якщо вони відносяться до різних груп (до цінностей збереження чи цінностей змінення, до цінностей самоподолання чи до цінностей самозвеличення, до індивідуальних чи до групових цінностей). Крім того, за теорією динамічних відносин, чим ближче знаходяться ціннісні орієнтації, тим більш вони сумісні. Збільшення ж відстані між ціннісними типами по колу у загальній структурі відношень свідчить про зменшення сумісності між ними та підсилення конфлікту.

Нами було встановлено, що групова ієрархія декларованих та реальнодіючих ціннісних орієнтацій майбутніх психологів представлена найбільшою значущістю “Доброти”, “Самостійності”, “Безпеки”, “Гедонізму”, “Досягнення” та “Універсалізму”. При цьому, найбільша перевага надається “Доброті”, “Самостійності”, “Безпеці” та “Гедонізму”. Пріоритетність ціннісної орієнтації “Доброта” свідчить про прагнення майбутніх психологів підтримувати та підвищувати благополуччя людей, з якими вони знаходяться у постійному контакті, підтримують особисті відносини, та орієнтованість на цінності справжнього кохання, дружби, вірності, духовності, чесності, доброзичливості. Значущість ціннісної орієнтації “Самостійність” характеризує спрямованість респондентів на свободу, творчість, самостійну постановку цілей, цілеспрямованість, відповідальність. Наявність у ціннісному ядрі такої ціннісної орієнтації, як “Безпека”, означає, що для студентів-психологів важливим є дотримання соціального порядку, національної безпеки, безпеки сім’ї, турбота про себе та про власне здоров’я. Пріоритетність такої ціннісної орієнтації, як “Гедонізм”, свідчить про життєрадісність та прагнення отримувати насолоду, задоволення від життя. За теорією динамічних відносин конфліктності / сумісності, зазначені ціннісні орієнтації розміщуються достатньо віддалено одна від одної, а, отже, є несумісними.

Крім того, “Безпека” відноситься до групи цінностей збереження, а “Самостійність” – до групи цінностей змінення. Зазначене вказує на конфліктність ціннісних орієнтацій, оскільки існує певна опозиція між свободою власної думки та дотриманням соціального порядку та безпеки, захистом стабільності та незмінності суспільства. Ціннісна орієнтація “Доброта” входить до групи самоподолання, а “Гедонізм” – до протилежної їй групи самозвеличення. В даному випадку можна також відмітити конфлікт цінностей, оскільки прийняття інших як рівних та прагнення до підвищення їх благоустрою мало сумісні з орієнтацією лише на себе та на отримання чуттєвої насолоди від життя. “Доброта” відноситься до групових цінностей та позначає пріоритетність інтересів колективу чи групи, а “Самостійність” і “Гедонізм” – до індивідуальних. “Безпека” займає проміжне місце та може бути віднесена як до групових (дотримання соціальних норм та стабільності суспільства), так і до індивідуальних цінностей (турбота про власне здоров’я).

Індиферентними для майбутніх психологів є ціннісні орієнтації “Стимуляція” та “Конформність”. Найнижчий рівень у ціннісній ієрархії

займають “Влада” і “Традиції”. Це може свідчити про відсутність у досліджуваної групи респондентів прагнення до влади, впливовості та суспільного визнання. Студенти мало зацікавлені у пізнанні нового, не прагнуть бути допитливими, мати широкі погляди. З іншого боку, досліджувані не схильні приймати соціальні обмеження, вони мало зацікавлені у підтриманні традицій, не важливою для них є покора, самодисципліна, повага до старших, ввічливість, слухняність.

Отже, результати дослідження за методикою Ш. Шварца свідчать, що система ціннісних орієнтацій майбутніх психологів не є внутрішньо однорідною структурою. З одного боку, виявлено узгодженість декларованих та реальнодіючих ціннісних орієнтацій, що визначає дієвість ціннісної структури, обумовленість поведінки системою ціннісних орієнтацій особистості. З іншого боку, відмічено внутрішню конфліктність ціннісної структури. Зазначене проявляється у існуванні в межах одного поля конкуруючих ціннісних орієнтацій, які можуть ускладнювати процес прийняття рішення про той чи інший спосіб поведінки, проявляються у суперечливості, непослідовності дій та вчинків. Це може вказувати на незрілість, недостатню сформованість структури ціннісних орієнтацій майбутніх психологів. Викликає занепокоєння той факт, що недостатньо значущими для майбутніх психологів є такі професійно важливі ціннісні орієнтації, як “Стимуляція” та “Універсалізм”, які позначають альтруїстичну спрямованість особистості та включають толерантність, рівність у відношеннях, гармонію із собою та світом, допитливість, широту поглядів. Натомість, достатньо вагомими є “Гедонізм” та “Досягнення”, які проявляються у прагненні до отримання задоволення, власної вигоди та цінуванні власних успіхів. Таке співвідношення пріоритетних та малозначущих ціннісних орієнтацій може свідчити про переважання у свідомості майбутніх психологів цінностей індивідуалістичного характеру. Зазначене може проявляється у тому, що ціннісні орієнтації “Доброта” та “Самостійність” будуть змістовно наповнюватись через прагнення досягти власного благополуччя, підтримання зв’язків з іншими лише на основі власної вигоди та інтересів, задоволення індивідуальних потреб, отримання винагороди, реалізацію прагнення бути привабливим. В кінцевому результаті, це може привести до формування егоїстичної спрямованості, яка є несумісною з професійною діяльністю психолога.

Дослідники зазначають, що система ціннісних орієнтацій є одним із найбільш важливих компонентів структури особистості та займає проміжне положення між мотиваційно-потребовою сферою та системою особистісних смислів. Відповідно, ціннісні орієнтації, з одного боку, виступають у якості вищого контролюючого органу регуляції всіх спонук активності людини та визначають прийнятні форми для їх реалізації. З іншого ж боку, вони виступають у якості внутрішнього джерела життєвих цілей людини та відображають те, що є для неї найбільш значущим та наділеним особистісним смислом [174], [205]. Тому подальший змістовний аналіз структури ціннісних орієнтацій майбутніх психологів лежить у площині визначення особливостей смисложиттєвих орієнтацій, життєвих цілей та провідних способів свідомої

саморегуляції.

Особливості смисложиттєвих орієнтацій визначались нами за допомогою методики “СЖО” (за Д.О. Леонтьєвим). Результати дослідження окремо за кожною з п’яти субшкал та показники загальної осмисленості життя подано у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Особливості смисложиттєвих орієнтацій студентів-психологів

n=150

№	Назва шкали	Показники за шкалами (у %)		
		високі	середні	низькі
1	“Цілі у житті”	25,3	51,2	23,5
2	“Процес життя”	24,6	57,2	18,2
3	“Результативність життя”	44,2	47,2	8,6
4	“Локус контролю – Я”	50,2	41,2	8,6
5	“Локус контролю – життя”	25,2	50,6	24,2
6	“Загальна осмисленість життя”	26,2	53,2	20,3

З таблиці видно, що за усіма шкалами, окрім четвертої, переважають середні показники. В цілому, отримані результати свідчать про те, що більшість студентів мають середню здатність до визначення життєвої перспективи, визначення віддалених цілей та можливості їх реалізації. Загальна осмисленість життя знаходиться на середньому рівні, що може вказувати на недостатній розвиток рефлексивних якостей респондентів та їх вміння співвідносити власні смисли й цінності з життєвими цілями і планами.

Найбільш високі показники для досліджуваної вибірки отримано за шкалою “Локус контролю – Я”, що свідчить про впевненість особистості у можливості здійснювати вільний вибір та будувати життя у відповідності з власними цілями і смислами. Зазначене цілком поєднується з визнанням майбутніми психологами пріоритету такої ціннісної орієнтації, як “Самостійність”, яка позначає прагнення будувати життя у відповідності з власними принципами і переконаннями та досягати певних результатів. Однак, середні показники за субшкалою “Локус контролю – життя” свідчать про недостатню впевненість у можливості контролювати життя та якимось чином впливати на перебіг подій. Це, на нашу думку, може свідчити про недостатню реалістичність у оцінюванні власних можливостей (як у вигляді недооцінювання можливостей, так і у вигляді їх переоцінювання), недостатню впевненість у собі та своїх можливостях через недостатньо ефективне планування віддаленої перспективи, брак досвіду самостійного і позитивного вирішення життєвих труднощів.

Розглядаючи співвідношення трьох часових локусів (минулого, теперішнього та майбутнього), можна засвідчити орієнтованість студентів на минуле, оскільки показники за субшкалою “Результативність життя” (минуле) для більшості респондентів значно переважають над показниками за субшкалами “Процес життя” (теперішнє) та “Цілі у житті” (майбутнє). Зазначене може бути пов’язане, на нашу думку з недостатньою визначеністю

життєвих перспектив, невпевненістю у майбутньому (як особистому, так і професійному) при достатньо високому рівні вдоволення власним життям в цілому (як його процесом, так і результатами).

У поєднанні з наявністю конфліктної системи ціннісних орієнтацій така специфіка смисложиттєвих орієнтацій може проявлятися у невизначеності та суперечливості поведінки, слабкій здатності до передбачення наслідків власних дій, складання програми з реалізації цілей, її корегування у разі необхідності. Зазначене може вказувати на недостатню особистісну та соціальну зрілість, несформованість системи ціннісних орієнтацій, які виконують функції регулятора поведінки та діяльності.

Наступним кроком нашого дослідження було виявлення особливостей свідомої саморегуляції майбутніх психологів за допомогою методики ССП-98 (за В.І. Моросановою). Для унаочнення, дані подано у вигляді усередненого профілю саморегуляції студентів-психологів (див. рис. 2.1).

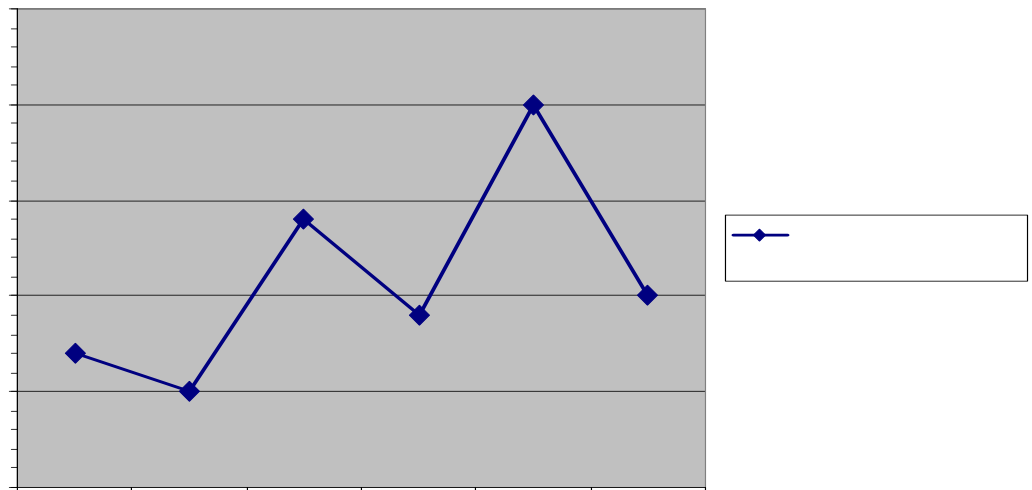


Рис. 2.1. Усереднений профіль саморегуляції студентів-психологів

Виявлено, що в цілому для респондентів характерним є середній “Загальний рівень саморегуляції”. Усереднений профіль саморегуляції вказує на помірну вираженість результатів за усіма шкалами опитувальника, з наближенням показників за шкалами “Гнучкість” та “Програмування” до високих. Отже, сильною стороною саморегуляції студентів-психологів є “Гнучкість”, що характеризує їх здатність до швидкого реагування при змінненні внутрішніх або зовнішніх умов, корегування програми дій у відповідності з цими змінами. У цілому у студентів-психологів достатньо розвинутою є здатність до самостійної постановки цілей, контролю за їх досягненням (середні показники за шкалою “Самостійність”). Достатньо високими є показники за шкалою “Програмування”, що свідчить про здатність майбутніх психологів розробляти чіткі, деталізовані та розгорнуті програми для досягнення поставлених цілей. Слабкою стороною саморегуляції респондентів є “Моделювання” та “Планування”, що свідчить про малореалістичність та недовірливість складених планів, невміння адекватно оцінювати значущість внутрішніх умов і зовнішніх обставин.

У цілому, зазначені дані підтверджують результати, отримані за допомогою інших методик. Встановлений тип саморегуляції може підсилювати конфліктність ціннісної системи, оскільки він базується на частковому визначенні пріоритетних завдань навчання та професійної діяльності, не достатній чіткості та реалістичності життєвих та професійних планів. Компенсаторними можливостями цього типу є здатність

швидко включатись у діяльність, чітко програмувати послідовність дій та застосовувати гнучку систему їх коригування у мінливій ситуації.

Результати, отримані за допомогою методики “Незакінченні речення” та аналіз міні-творів, дали можливість встановити наявність, в цілому, позитивного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, достатню реалістичність уявлень про можливості та труднощі професійної діяльності. Однак, ціннісні уявлення про специфіку професійної діяльності носять здебільшого достатньо узагальнений, розмитий характер. Наприклад, недостатнім є розуміння здібностей психолога, необхідних для реалізації різних видів професійної діяльності. Зокрема, студенти майже не відзначають необхідності розвитку у психолога здатності прогнозувати та пояснювати чинники, які спонукають до реалізації певної поведінки (як власної, так і чийсь), вибору тієї чи іншої стратегії поведінки тощо. Серед переваг майбутньої професійної діяльності зазначаються здебільшого лише “...спілкування з людьми” та “...допомога людям”. Отже, можна констатувати, що оцінювання майбутньої професійної діяльності здійснюється студентами на основі певних зовнішніх ознак без достатньо чіткого розуміння її внутрішнього змістовного наповнення.

Уявлення студентів-психологів про професійно важливі якості є достатньо реалістичними. Серед найбільш вагомих якостей психолога студенти найчастіше називають компетентність, освіченість, уважність, повагу до інших, вміння слухати та розуміти інших людей, творчість, прагнення до саморозвитку тощо.

Сформованість навчальних ціннісних уявлень є недостатньо сформованою, що проявляється у ситуативності учбово-пізнавального інтересу, складності вибору проблематики дослідження, орієнтації на формальне виконання навчальних завдань (проявляється у вигляді висловлювань типу “...складно визначитись”, “...що порадять”, “...щось корисне”) тощо.

Отже, можна сказати, що ціннісні орієнтації студентів-психологів знаходиться, здебільшого, на середньому рівні розвитку за критерієм “Відношення до професійної освіти”. Зазначене вказує на те, що респонденти не завжди можуть правильно визначати пріоритети професійної освіти, співвідносити особистісні ціннісні пріоритети з цінностями навчально-пізнавальної діяльності, реалістично оцінювати значущість певних здібностей, знань та вмінь для реалізації навчальної, і в подальшому, професійної діяльності. В цілому відношення до навчальної діяльності є позитивним, достатньо інтенсивним та стійким, однак, недостатньо узагальненим та активним.

Оцінювання отриманих результатів на підставі критеріїв та рівнів сформованості ціннісно-сислової сфери особистості майбутніх психологів дає можливість говорити про наступне. За критерієм “Загальна характеристика ціннісних пріоритетів” ціннісні орієнтації сформовані на середньому рівні. Для респондентів характерною є узгодженість системи декларованих та реальнодіючих цінностей, що позначає дієвість системи ціннісних орієнтацій. Однак, змістовний аналіз ціннісно-сислової сфери засвідчує наявність конкуруючих, протилежних цінностей. Внаслідок цього структура ціннісних орієнтацій стає конфліктною, що може супроводжуватись недостатньою усвідомленістю життєвих цілей та перспектив, нереалістичним оцінюванням власних здібностей та можливостей, суперечливістю поведінки, недостатнім розвитком процесів свідомої саморегуляції.

За критерієм “Орієнтація на професійну діяльність” структура ціннісних орієнтацій респондентів знаходиться переважно на середньому рівні, що свідчить про сформованість інтересу та загального позитивного ставлення студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності. Достатнім є розуміння специфіки професії, її ціннісних пріоритетів. Натомість, недостатньою є орієнтація на конкретну сферу чи вид діяльності, ускладненим є процес узгодження особистісних та професійних пріоритетів.

Таким чином, при зіставленні даних, отриманих за допомогою проведених методик, можна констатувати розбіжність між особистими ціннісними орієнтаціями майбутніх психологів та системою професійних цінностей. У структурі ціннісно-сислової сфери респондентів паралельно існують різноспрямовані, суперечливі ціннісні орієнтації. Домінуючими є як цінності індивідуалістичного характеру, так і цінності групи. Притаманним для майбутніх психологів є середній рівень розвитку ціннісно-сислової сфери за усіма визначеними критеріями. В цілому можна констатувати, що система ціннісних орієнтацій особистості майбутніх психологів являє собою складну, внутрішньо неоднорідну та багаторівневу структуру, яка відображає нестійкість та конфліктність ціннісно-сислової сфери.

2.3 Дослідження особливостей розвитку ціннісних орієнтацій в процесі професійної підготовки

На етапі констатувального дослідження за допомогою методу “поперечних зрізів” нами визначалась специфіка ціннісних орієнтацій студентів-психологів першого-п'ятого року навчання. З метою виявлення провідних цінностей групи після підрахування індивідуальних показників респондентів нами було обчислено середні ранги декларованих та реальнодіючих цінностей. Визначались також цінності, які займали перші три рангові місця. Таким чином нами було встановлено декларовані та реальнодіючі цінності, що є пріоритетними для представників указаної групи (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Ціннісні орієнтації майбутніх психологів I-V курсів

n=150

Назва ціннісного типу (за Ш. Шварцем)	Декларовані ціннісні орієнтації (середній ранг по групі)					Реальнодіючі ціннісні орієнтації (середній ранг по групі)				
	I кур с (n=30)	II кур с (n=30)	III кур с (n=30)	IV кур с (n=30)	V кур с (n=30)	I кур с (n=30)	II кур с (n=30)	III кур с (n=30)	IV кур с (n=30)	V кур с (n=30)
Конформність	4,67	4,58	5,45	6,03	4,03	6,10	6,13	6,42	5,97	3,67
Традиції	8,13	7,20	8,00	8,33	4,64	8,13	6,55	7,87	8,35	1,67
Доброта	3,04	3,95	4,65	4,27	3,61	4,17	3,80	3,32	4,46	2,33
Універсалізм	5,44	5,83	6,24	5,17	4,01	5,06	5,08	5,37	5,17	2,00
Самостійність	3,65	4,23	4,75	3,92	3,46	3,77	3,38	4,33	3,18	6,00
Стимуляція	6,48	5,55	5,42	6,25	4,49	4,38	3,55	4,35	5,95	4,33
Гедонізм	5,77	3,38	4,84	5,72	4,33	5,56	2,93	4,48	4,58	4,67
Досягнення	4,75	5,18	4,39	3,98	3,61	5,04	4,78	5,40	5,05	2,00
Влада	7,08	7,45	7,04	6,93	4,30	6,92	6,28	7,45	6,80	2,33
Безпека	5,25	3,43	4,13	4,68	3,23	6,25	4,28	6,05	5,42	4,33

Розглянемо результати дослідження ціннісних орієнтацій студентів-психологів першого року навчання за методикою Ш. Шварца. Аналізуючи статусно-ієрархічну структуру ціннісної свідомості (на основі типології, запропонованої М.І. Лапіним), можна визначити ціннісні орієнтації, які утворюють “ціннісне ядро”, “структурний резерв”, “периферію” та “хвіст” досліджуваної групи.

З таблиці 2.1 видно, що серед декларованих цінностей “ціннісне ядро” складають “Доброта”, “Самостійність”. До “структурного резерву” можуть бути віднесені такі цінності, як “Конформність”, “Досягнення” та “Безпека”. До “периферії” можна віднести “Універсалізм”, “Гедонізм” та “Стимуляція”, а до “хвоста” – “Влада” і “Традиції”.

Серед реальнодіючих цінностей ядерними є “Самостійність”, “Доброта”. “Структурний резерв” складають цінності “Стимуляція”, “Досягнення” та “Універсалізм”. “Периферію” становлять “Гедонізм”, “Конформність” і “Безпека”, а “хвіст” – “Влада”, “Традиції”.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що ціннісні орієнтації, які увійшли до “ціннісного ядра” та “хвоста” як декларованих, так і реальнодіючих цінностей, є тотожними, а ціннісні орієнтації, що складають “структурне ядро” та “резерв”, є відмінними. Оскільки обрані ядерні (як декларовані, так і реально діючі) цінності є професійно значущими, а цінності “хвоста” є несумісними з професійною діяльністю, то можна припустити, що досліджувані обирали майбутню професійну діяльність на підставі певних ціннісних уявлень про професію психолога. З огляду на те, що зазначені ціннісні орієнтації є тотожними у ієрархії декларованих та реальнодіючих цінностей, можна говорити про набуття ними статусу особистісних.

Вже первинний аналіз цих даних вказав на неузгодженість між нормативними ідеалами, цінностями особистості на рівні переконань, які не проявляються в реальній поведінці (фактично це цінності, які декларуються у суспільстві чи референтній групі), та індивідуальними пріоритетами, що найбільш часто виявляються у соціальній поведінці особистості (її ціннісні орієнтації). Цей факт, на наш погляд, є важливим з огляду на те, що різниця між показниками двох частин опитувальника може свідчити про ціннісний тиск, який здійснюється через соціалізацію або через референтну групу та традиції. Крім цього, можна припустити, що така різниця між декларованими цінностями та такими, що відображають реальну змістовну спрямованість особистості, виражає також недостатню сформованість індивідуальної ієрархії цінностей, формальне, а не особистісне, сприйняття культурних (або тих, що переважають у референтній групі) цінностей, відсутність цілісності особистості, її спрямованості через невизначеність ціннісних пріоритетів. Тому наступним важливим моментом аналізу результатів дослідження ціннісних орієнтацій студентів стало визначення ступеня узгодженості декларованих та реальнодіючих цінностей респондентів. З цією метою нами обчислювався коефіцієнт рангової кореляції r_s Спірмена між ієрархіями декларованих та реальнодіючих цінностей у кожного представника досліджуваної групи. При цьому узгодженою вважалась така ціннісна система, в якій кореляція між ієрархіями декларованих та реальнодіючих цінностей була статистично значущою ($p \leq 0,05$). Відповідно, вибірка студентів-першокурсників розділилась на дві групи.

До першої групи увійшли досліджувані (23,3%), що мають узгоджену систему ціннісних орієнтацій. Для даної групи респондентів пріоритетними є такі цінності, як “Самостійність”, “Стимуляція”, “Гедонізм” та “Доброта”.

Перевага такої цінності, як “Доброта”, на нашу думку, є досить природним для професії типу “Людина-Людина”, оскільки характеризує особистість як таку, що прагне до розуміння, терпимості, захисту та благополуччя інших. Рівні позиції з цінністю “Доброта”, займає також “Гедонізм”. За теорією Ш. Шварца, зазначені цінності є протилежними та відображають різні тенденції особистості (орієнтація на себе та прагнення до самопіднесення (гедонізм) та ціннісної орієнтації на інших людей (доброта). Це може свідчити, на нашу думку, про надання допомоги найближчому оточенню через прагнення бути привабливим та підтримувати позитивне враження про себе. Переважаючою цінністю даної групи є також “Самостійність”, що

полягає у прагненні до автономності та незалежності за рахунок самостійності мислення та поведінки, творчості та продуктивної активності. Цілком природним є поєднання даного ціннісного типу із ціннісним типом “Стимуляція”, який позначає прагнення до активного дієвого способу життя.

Другу групу утворили студенти (76,7%), що мають суперечливу систему ціннісних орієнтацій. Для даної групи пріоритетними є цінності “Доброта”, “Досягнення” та “Самостійність”.

Важливо звернути увагу на той факт, що існує тенденція до розбіжності не лише між декларованими та реальнодіючими цінностями, але і поєднання в межах одного поля часто абсолютно протилежних цінностей. Так, наприклад, серед пріоритетних реальнодіючих цінностей студентами обираються такі, як “Доброта” та “Влада” або “Гедонізм” та “Конформізм” і т. ін.

Цікавим є поєднання ціннісних орієнтацій “Самостійність”, “Стимуляція” та “Гедонізм” (характерні для обох груп респондентів). Зазначимо, що дані цінності є сумісними, однак можна припустити, що пошукова активність та творчість здійснюються у даному випадку лише задля отримання нових вражень, переживань, досягнення чуттєвої насолоди.

Аналіз вище зазначеної таблиці свідчить, що “ціннісне ядро” декларованих цінностей студентів-психологів другого року навчання складають “Гедонізм”, “Безпека” та “Доброта”. До “структурного резерву” можуть бути віднесені такі цінності, як “Самостійність” та “Конформність”. “Периферію” становлять “Досягнення”, “Стимуляція” та “Універсалізм”, а “хвіст” – “Традиції” і “Влада”.

Серед реальнодіючих цінностей “ядро” становлять “Гедонізм”, “Самостійність” та “Стимуляція”. “Структурний резерв” складають такі ціннісні орієнтації, як “Доброта” та “Безпека”. “Периферію” становлять “Досягнення” та “Універсалізм”, а “хвіст” включає ціннісні орієнтації “Конформності”, “Влади” і “Традиції”.

Отже, можна припустити, що орієнтація студентів другого курсу на такі цінності, як “Гедонізм”, “Безпека” та “Доброта”, “Самостійність” та “Стимуляція” свідчить про досить успішну адаптацію студентів до нових умов навчання та переорієнтацію на власні відчуття та переживання, на цінності міжособистісної взаємодії та спілкування.

За допомогою коефіцієнту рангової кореляції r_s Спірмена було визначено, що в цілому, для майбутніх психологів другого року навчання притаманною є неузгоджена система ціннісних орієнтацій. Відповідно, як і на першому курсі, студентів можна розподілити на дві групи.

Першу групу становлять досліджувані (30%), що мають гармонійну, узгоджену систему ціннісних орієнтацій. Для даної групи респондентів характерним є вибір серед пріоритетних таких цінностей, як “Гедонізм”, “Стимуляція”, “Самостійність” та “Доброта”. Отже, на рівні з вибором студентами другого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій серед пріоритетних цінностей, що є важливими для здійснення майбутньої професійної діяльності (“Універсалізм”, “Самостійність”, “Стимуляція” та “Доброта”), більшість студентів орієнтована на отримання нових позитивних вражень, задоволення від процесу життя, розмаїття та насиченість життя (“Гедонізм”, “Стимуляція”).

Другу групу становлять студенти-психологи другого року навчання (70%), що мають суперечливу систему ціннісних орієнтацій. Дана група здебільшого орієнтована на такі цінності, як “Безпека”, “Гедонізм”, “Стимуляція” та “Доброта”, що може характеризувати респондентів як осіб, що прагнуть до отримання нових вражень, до отримання користі, до забезпечення позитивних взаємовідносин з близькими людьми.

Як бачимо, для більшості досліджуваних (як з узгодженою, так і з суперечливою системою ціннісних орієнтацій) однією з найбільш вагомих цінностей є “Гедонізм”, тобто прагнення до отримання насолоди, задоволення. Проте, якщо у першому випадку він поєднується з цінностями “Самостійність” та “Доброта”, то в другому випадку з такими цінностями, як “Безпека” та “Стимуляція”. У зв'язку з цим можна сказати, що частина респондентів, з одного боку, спрямована на отримання чуттєвої насолоди, нових вражень та переживань (“Гедонізм”, “Стимуляція”), а з іншого – на збереження власної стабільності та безпеки (“Безпека”).

На відміну від цього, поєднання таких цінностей, як “Гедонізм”, “Самостійність” та “Доброта” є більш гармонійним та характеризує досліджуваних як творчих, активних, спрямованих на збереження та підвищення власного благополуччя та благополуччя близьких людей.

Для більшості майбутніх психологів, що навчаються на третьому курсі характерною є також неузгодженість системи декларованих та реальнодіючих цінностей. Серед найбільш значущих визначаються такі ціннісні типи, як “Безпека”, “Доброта”, “Гедонізм”, “Стимуляція”, “Самостійність”.

Серед декларованих цінностей “ціннісне ядро” становлять “Безпека” та “Досягнення”, “структурний резерв” – “Доброта”, “Самостійність” та “Гедонізм”. До “периферії” можуть бути віднесені ціннісні орієнтації “Стимуляція” та “Конформність”. “Хвіст” становлять “Універсалізм”, “Влада” і “Традиції”.

“Ядро” ж реальнодіючих цінностей становлять “Доброта”, “Самостійність” та “Стимуляція”. “Структурний резерв” складають такі ціннісні орієнтації, як “Гедонізм”, “Універсалізм” та “Досягнення”. “Периферію” становлять “Безпека” та “Конформності”, а “хвіст” включає ціннісні орієнтації “Влади” і “Традиції”.

В цілому для студентів третього курсу характерним є переструктурування ціннісної системи у відповідності до вимог майбутньої професійної діяльності. На перші місця все частіше потрапляють цінності “Доброта”, “Стимуляція”, “Самостійність”. В той же час, було встановлено, що узгоджену систему ціннісних орієнтацій мають 40,0% респондентів (перша група), суперечливу – 60,0% (друга група).

Для студентів-психологів третього року навчання з узгодженою системою ціннісних орієнтацій характерним є вибір таких пріоритетних цінностей, як “Доброта”, “Стимуляція”, “Самостійність”,

“Універсалізм”. Достатньо вираженою є також орієнтація на “Досягнення”, “Конформізм” та “Гедонізм”. Можна припустити, що підвищення статусу таких професійних цінностей як “Доброта”, “Стимуляція”, “Самостійність”, “Універсалізм” у ціннісній ієрархії респондентів пов’язане з процесом інтерналізації цінностей майбутньої професійної діяльності та формуванням професійного світогляду, що, в свою чергу, сприяє ідентифікації студентами себе як суб’єкта професійної діяльності. До третього курсу у студентів продовжує формуватись уявлення про себе як суб’єкта навчальної діяльності, розуміння необхідності та важливості навчання для набуття провідних професійних компетенцій. Відповідно, можна пояснити наявність серед пріоритетних такої цінності, як “Досягнення” (за рахунок компетентності, інтелекту, успіху, самоповаги).

Для студентів із суперечливою системою ціннісних орієнтацій властивою є орієнтація на цінності “Доброта”, “Гедонізм”, “Стимуляція”, “Самостійність”. Аналіз отриманих результатів серед студентів третього курсу з неузгодженою системою ціннісних орієнтацій свідчить про “позапрофесійний” розвиток ціннісної системи досліджуваних, про їх зосередженість на власній особистості та спілкуванні.

Дещо відмінні результати було отримано серед студентів-психологів четвертого курсу. Для даного контингенту характерним є вибір серед пріоритетних таких ціннісних орієнтацій, як “Доброта”, “Самостійність”, “Досягнення” та “Гедонізм”.

До “ціннісного ядра” декларованих цінностей відносяться “Самостійність”, “Досягнення” та “Доброта”, “структурний резерв” становлять “Безпека”, “Універсалізм” та “Гедонізм”. До “периферії” можуть бути віднесені ціннісні орієнтації “Конформність” і “Стимуляція”, а до цінностей “хвоста” – “Влада” і “Традиції”.

“Ціннісне ядро” реальнодіючих цінностей становлять “Самостійність”, “Доброта” та “Гедонізм”. “Структурний резерв” складають такі ціннісні орієнтації як, “Досягнення”, “Універсалізм” та “Безпека”. “Периферію” становлять “Стимуляція” та “Конформність”, а “хвіст” включає ціннісні орієнтації “Влади” і “Традиції”.

Отже, поряд з підвищенням значення таких професійно важливих цінностей, як “Самостійність” та “Доброта” вагомими для студентів четвертого курсу залишаються цінності “Гедонізму”, “Конформізму”, “Безпеки”. Враховуючи вище зазначене, можна говорити про представленість у ціннісній свідомості професійно важливих цінностей, таких, як “Самостійність”, “Доброта” та “Універсалізм”. Проте, вони не набувають достатньої спонукальної сили у поведінці респондентів.

Узгоджену ціннісну систему мають 43,3%, неузгоджену – 56,7% студентів четвертого курсу. У студентів з узгодженою ціннісною системою домінують такі ціннісні орієнтації, як “Самостійність”, “Досягнення”, “Доброта”, “Гедонізм” та “Конформізм”.

Для більшості студентів з узгодженою ціннісною системою пріоритетними є цінності “Самостійності” та “Досягнення”, що може характеризувати їх як самостійних та незалежних, таких, що прагнуть до набуття високого соціального статусу та успіху (швидше за все у навчанні) за рахунок компетентності. Але разом з тим перевага надається також цінностям “Гедонізму” та “Конформізму”.

Студенти четвертого курсу, що мають суперечливу ціннісну систему, орієнтовані на “Самостійність”, “Гедонізм”, “Доброту”, “Стимуляцію”, “Досягнення” та “Владу”. Серед студентів четвертого року навчання з суперечливою системою ціннісних орієнтацій найбільш значущими є “Самостійність” та “Гедонізм”, що може характеризувати їх як егоцентричних, зосереджених на власних відчуттях та переживаннях, таких, що прагнуть до самозвеличення.

До “ціннісного ядра” декларованих цінностей студентів-психологів п’ятого курсу включені “Безпека”, “Самостійність”, “Досягнення” та “Доброта”. “Структурний резерв” становлять цінності “Універсалізму” та “Конформності”, “периферію” – “Влада” і “Гедонізм”, а “хвіст” – “Стимуляція” та “Традиції”.

“Ціннісним ядром” реальнодіючих цінностей є “Самостійність” та “Гедонізм”. “Структурний резерв” складають такі ціннісні орієнтації, як “Стимуляція”, “Безпека” та “Конформність”. “Периферію” становлять “Влада”, “Доброта”, “Універсалізм”, а “хвіст” включає ціннісні орієнтації “Досягнення” і “Традиції”.

Такий розподіл ціннісних орієнтацій у ієрархічній структурі може свідчити про більш осмислену та сформовану професійну ідентичність п’ятикурсників. Вони вже краще розуміють, якими є професійні цінності та прагнуть їх реалізувати у власному житті. Однак, як і на інших курсах, серед п’ятикурсників є студенти (43,3%), що мають узгоджену систему ціннісних орієнтацій та студенти (56,7%), що мають суперечливу ціннісну систему.

Найбільш значущими для студентів п’ятого курсу з узгодженою ціннісною системою є цінності “Самостійності” та “Універсалізму”, “Досягнення”. Це може свідчити про їх прагнення до самореалізації та саморозвитку (в тому числі і у навчальній діяльності) при наявності толерантного та доброзичливого ставлення до інших людей, прагнення їм допомогти.

Студенти п’ятого курсу, що мають суперечливу ціннісну систему орієнтовані на “Самостійність” та “Гедонізм”, що свідчить, на нашу думку, про їх “індивідуалістичну”, егоцентричну спрямованість та “позапрофесійний” розвиток їх особистості. Достатньо вираженою є також орієнтація на цінності “Стимуляція” та “Досягнення”. Зазначені ціннісні орієнтації є протилежними за змістом, що може свідчити про недостатню дієвість ціннісної системи респондентів, ситуативний прояв ціннісних орієнтацій у поведінці.

Якщо проаналізувати особливості розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів з першого по п’ятий курс, то можна відмітити, що групі ціннісній ієрархії відрізняються за змістом як декларованих, так і реальнодіючих цінностей. Однак, можна відмітити деякі тенденції у формуванні ціннісних орієнтацій майбутніх психологів перших-п’ятих курсів. Так, серед декларованих цінностей до четвертого курсу зростає значення цінності “Доброта”, до п’ятого курсу – цінностей “Самостійність”, “Досягнення”, “Безпека” та

“Універсалізм” (див. рисунок 2.2). Це може свідчити, на нашу думку, про зростання розуміння студентами цінностей професійної та навчальної діяльності, формування позитивного ставлення до них. Приріст пріоритету “Безпеки” може бути обумовлений прагненням до стабільності, визначеності у зв’язку з наближенням закінчення навчання у виші, переходом до самостійного трудового життя, необхідністю остаточного професійного самовизначення.

Варто відзначити також те, що значущість цінності “Стимуляція” зростає до третього курсу з наступним її спадом на четвертому та п’ятому курсах, що може свідчити про підвищення значення реалістичності та прагматичності при визначенні власних життєвих перспектив.

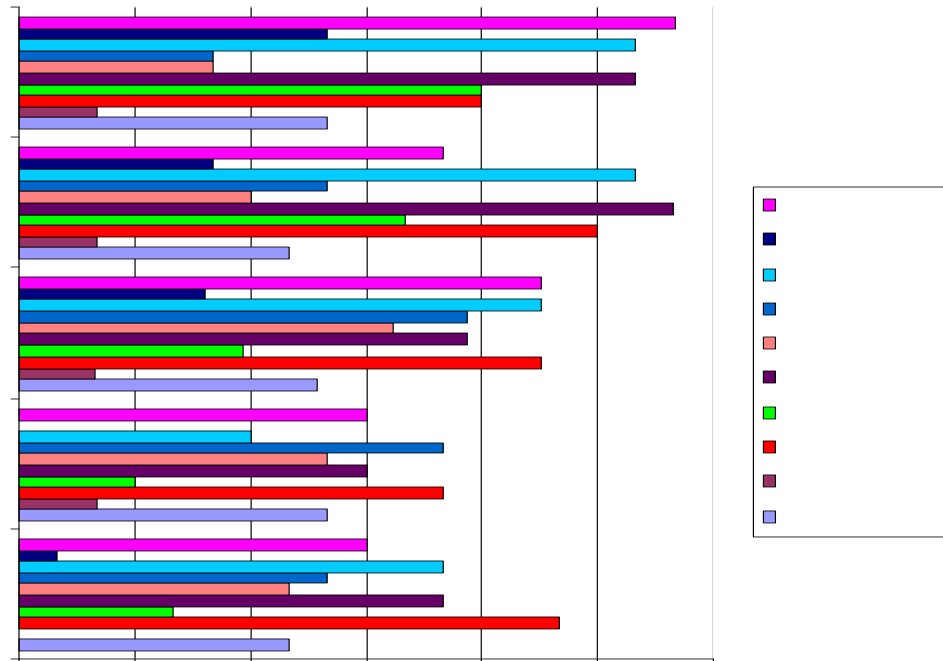


Рис. 2.2. Динаміка декларованих цінностей майбутніх психологів з першого по п’ятий курс

З першого по п’ятий курс відбувається також трансформація реальнодіючих цінностей майбутніх психологів (див. рисунок 2.3). Так, до четвертого курсу відбувається зростання значущості цінності “Самостійність” з деяким її спадом на п’ятому курсі. До четвертого курсу зростає також значення цінності “Доброта” зі значним спадом її значущості на п’ятому курсі. Це може свідчити про те, що поведінка досліджуваних починає більше визначатись такими професійно важливими цінностями як “Самостійність” та “Доброта”.

Яскраво вираженою реальнодіючою ціннісною орієнтацією студентів-психологів усіх курсів залишається “Гедонізм”. До п’ятого курсу зростає значення цінностей “Стимуляція” та “Безпека” (з деяким їх спадом на четвертому курсі), що свідчить про перевагу егоїстичної спрямованості майбутніх психологів наряду з гуманістичною, про їх “позапрофесійний” розвиток та надмірну зосередженість на власній особистості.

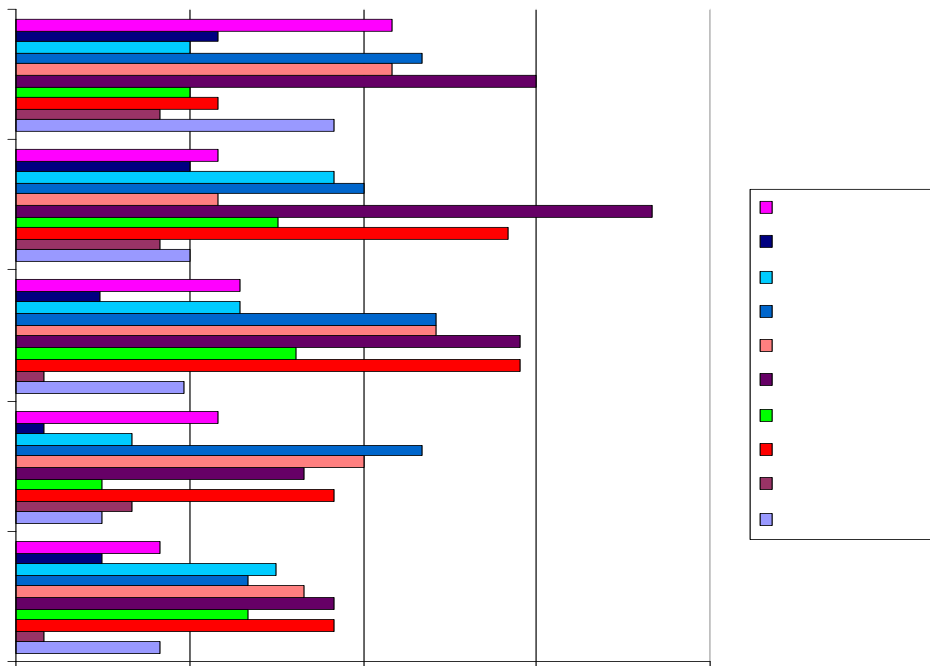


Рис. 2.3. Динаміка реальнодіючих цінностей майбутніх психологів з першого по п'ятий курс

Спираючись на визначені нами критерії та отримані за допомогою методики Ш. Шварца дані, можна говорити про рівень сформованості ціннісно-сміслової сфери. В цілому результати дослідження свідчать про те, що для майбутніх психологів перших-п'ятих курсів характерним є розвиток ціннісно-сміслової сфери на низькому рівні (64% від усієї вибірки), що виявляється в неузгодженості, негармонійності системи ціннісних орієнтацій. У ціннісній ієрархії досліджуваних переважають цінності індивідуалістичного характеру (такі як "Гедонізм" та "Стимуляція"). Це може свідчити швидше за все про стихійний характер розвитку ціннісних орієнтацій студентів, про "існування суперечності між декларованими цінностями вищої професійної освіти та особистісним досвідом студентів" [159, с.20]. Орієнтація на професійне навчання (пріоритет ціннісних орієнтацій на "Досягнення" та "Самостійність") та професійну діяльність (визнання пріоритету цінностей "Самостійність", "Універсалізм", "Доброта", "Стимуляція") виражена слабо та має, швидше за все ситуативний характер.

36% респондентів (від усієї вибірки) характеризується розвитком ціннісно-сміслової сфери на середньому рівні та вирізняється узгодженістю ціннісних орієнтацій. Однак, результати свідчать про те, що і для даної частини досліджуваних серед пріоритетних достатньо важливими залишаються цінності "Гедонізму". До п'ятого курсу для даної частини респондентів характерним є підвищення значущості таких цінностей, як "Досягнення" та "Самостійність". На нашу думку, це може свідчити про сформованість у представників даної групи ідентичності "Я – суб'єкт навчальної діяльності", яка проявляється у розумінні навчально-професійної діяльності як засобу саморозвитку та досягнення власних цілей. У зазначеній частині респондентів достатньо вираженою є також орієнтованість на майбутню професійну діяльність, що виражається у виборі серед пріоритетних цінностей "Самостійність", "Доброта" та "Універсалізм".

В результаті здійсненого аналізу можна відмітити зростання з першого по п'ятий курс чисельності студентів, які мають узгоджену систему ціннісних орієнтацій, що є безумовно позитивним явищем. Однак, якщо розглянути змістовне наповнення домінуючих ціннісних орієнтацій, то можна бачити, що досить великого значення респонденти надають цінностям "Гедонізму", "Стимуляції", "Конформізму". При цьому, перші позиції займають також цінності "Самостійності", "Доброти" та "Універсалізму". Однак, у поєднанні із вищезазначеними, вони, швидше за все мають непродуктивний характер. В цілому по вибірці отримані результати свідчать про недостатній рівень сформованості ціннісно-сміслової сфери майбутніх психологів за критеріями "Загальна характеристика ціннісних пріоритетів", "Відношення до професійної освіти" та "Орієнтація на майбутню професійну діяльність".

Розглянемо далі результати, отримані серед студентів-психологів першого року навчання за допомогою методики СЖО (за Д.О. Леонтьєвим). З метою виявлення особливостей смисложиттєвих орієнтацій досліджуваної групи, нами були визначені показники за кожною із субшкал, які й подано у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Особливості смисложиттєвих орієнтацій студентів-психологів
першого-п'ятого років навчання

№	Назва шкали	Показники за шкалами (у %)														
		I курс (n=30)			II курс (n=30)			III курс (n=30)			IV курс (n=30)			V курс (n=30)		
		в и с о к і	с р е д н і	н и з ь к і	в и с р о к і	с р е д н і	н и з ь к і	в и с р о к і	с р е д н і	н и з ь к і	в и с р о к і	с р е д н і	н и з ь к і	в и с р о к і	с р е д н і	н и з ь к і
1	“Цілі у житті”	20,0	36,7	43,3	20,0	80,0	0,0	53,1	9,4	37,5	16,7	66,6	16,7	16,7	63,3	20,0
2	“Процес життя”	20,0	43,3	36,7	10,0	90,0	0,0	56,3	12,5	31,3	16,7	70,0	13,3	20,0	70,0	10,0
3	“Результативність життя”	56,7	20,0	23,3	16,7	83,3	0,0	87,5	9,38	3,1	40,0	53,3	6,7	20,0	70,0	10,0
4	“Локус контролю – Я”	56,7	33,3	10,0	33,3	66,7	0,0	87,5	6,25	6,3	50,0	43,3	6,7	23,3	56,7	20,0
5	“Локус контролю – життя”	10,0	33,3	56,7	20,0	73,3	6,7	62,5	6,25	31,3	13,3	70,0	16,7	20,0	70,0	10,0
6	“Загальна осмисленість життя”	16,7	43,3	40,0	26,7	73,3	0,0	59,4	9,38	31,3	13,3	70,0	16,7	16,7	70,0	13,3

Отже, з вище зазначеного випливає, що більшості психологів-першокурсників властиві високі показники за субшкалами “Результативність життя” та “Локус контролю – Я”, що цілком поєднується з визнанням серед пріоритетних такої цінності, як “Самостійність”, що дозволяє будувати життя у відповідності з власними принципами і переконаннями та досягати певних результатів. Здебільшого майбутнім психологам першого року навчання притаманний середній рівень “Загальної осмисленості життя” та задоволеності “Процесом життя”, а також низькі показники “Цілі у житті”, що у поєднанні з наявністю неузгодженої та конфліктної системи цінностей свідчить про недостатній розвиток рефлексивних якостей респондентів, невизначеність життєвої перспективи, низьку здатність до визначення віддалених цілей та відповідальності за їх реалізацію. Зазначені факти цілком можуть бути пов’язані з набуттям та адаптацією респондентів до нового для них статусу “Студента” та недостатньою визначеністю власної позиції.

Співвідношення трьох часових локусів (минулого, теперішнього та майбутнього) свідчить про те, що першокурсники здебільшого орієнтовані на минуле, оскільки показники за субшкалою “Результативність життя” значно переважають над показниками за субшкалами “Процес життя” (теперішнє) та “Цілі у житті” (майбутнє). На нашу думку, це може бути пов’язане з включенням респондентів у новий вид діяльності та, відповідно, з недостатнім рівнем усвідомленості віддалених перспектив при наявності досить високого рівня задоволення власним життям в цілому (як його процесом, емоційною насиченістю, так і результатами, набутим досвідом).

Цікавим є той факт, у студентів другого курсу відсутні низькі показники за усіма субшкалами, окрім субшкали “Локус контролю – життя”. Характерною є перевага середніх показників за усіма субшкалами, що свідчить про те, що для студентів другого курсу життя є цілком осмисленим, з більш-менш визначеними життєвими цілями та перспективами. Можна припустити, що процес адаптації до навчання у ВНЗ є завершеним, студенти стають більш впевненими у своїх можливостях та у здатності будувати своє життя у відповідності з власними цілями та пріоритетами, що і відображається у підвищенні (порівняно з першим курсом) показників за субшкалами “Локус контролю – Я” та “Локус контролю – життя”.

Слід зазначити, що хоча досвід та сам процес життєдіяльності достатньо чітко усвідомлюється респондентами, однак саме орієнтація на цілі надає студентам другого курсу осмисленості життя в цілому. Співвідношення трьох часових локусів смислу вказує на те, що для студентів другого року навчання характерною є орієнтація на майбутнє, оскільки показники за субшкалою “Цілі у житті” є вищими від показників за субшкалами “Результативність життя” та “Процес життя”.

Більшості студентів третього курсу притаманний високий рівень “Загальної осмисленості життя”. Характерним для них є зростання крайніх показників (як високих, так і низьких) за шкалами “Цілі у житті”, “Процес життя” та “Локус контролю – життя”.

На нашу думку, низькі показники за вказаними субшкалами при високих показниках за шкалою “Результативність життя” можуть свідчити про наявність у таких респондентів невдоволеності життям, нерозуміння власних життєвих перспектив. Для них провідне смислове навантаження має минуле, у зв’язку з

чим вони схильні “плисти за течією”, можуть проявляти розгубленість, слабе розуміння життєвої ситуації, невміння співвідносити вимоги ситуації з власними силами та можливостями. Можна припустити, що для даного контингенту властивий екстернальний локус контролю, визнання неможливості впливати на життєві події та вибори.

Для іншої частини вибірки властиві високі показники за субшкалами “Цілі у житті”, “Процес життя” та “Результативність життя”. У даному випадку можна говорити про сформованість часової перспективи, оскільки всі три часові локуси (майбутнє, теперішнє та минуле) мають високі показники осмисленості. Зазначене виражається у відчутті респондентами продуктивності та осмисленості власного минулого, позитивної емоційної забарвленості теперішнього та визначеності майбутнього. Високі показники за субшкалами “Локус контролю – Я” та “Локус контролю – життя” свідчать про впевненість студентів у можливості керувати життям, уявлення про себе як про сильну особистість, здатну до здійснення власних задумів та реалізацію своїх можливостей.

Більшість майбутніх психологів четвертого року навчання мають середній рівень “Загальної осмисленості життя”, високі та такі, що знаходяться в межах норми, показники “Цілей у житті”, “Процесу життя”, а також “Результативності життя” та “Локусу контролю – Я”, що характеризує їх як таких, що здатні до побудови життя у відповідності з власними принципами і переконаннями, можуть визначати віддалені цілі та забезпечувати досягнення бажаних результатів.

У більшості студентів четвертого курсу відзначено середні показники за субшкалою “Локус контролю – життя”, що свідчить про достатній рівень розуміння визначеності життя як зовнішніми обставинами, так і власними особистісними якостями, достатню впевненість у власних силах, здатність контролювати події, що відбуваються.

Співвідношення між трьома часовими локусами вказує на більшу орієнтованість студентів-психологів четвертого курсу на минуле (більшість високих та середніх показників за шкалою “Результативність життя”) та середній рівень вдовolenості теперішнім (середні показники за шкалою “Процес життя”) та недостатньо визначене майбутнє (середні показники за шкалою “Цілі життя”).

Більшість студентів п'ятого курсу має середній рівень “Загальної осмисленості життя” та середні показники за усіма субшкалами тесту. Переважає фіксація на “Процесі життя” та “Результативності життя”. Це може свідчити про те, що студенти п'ятого курсу починають більше замислюватись над власним майбутнім після закінчення університету та отримання диплома. Наближення перспективи самостійної професійної діяльності в більшій мірі, ніж на попередніх курсах, спонукає до отождоження себе з суб'єктом майбутньої професійної діяльності, розуміння необхідності осмислення та врахування набутого досвіду.

Однак, пріоритет часових локусів процесу та результату свідчить про ідентифікацію себе більше не як професіонала, а як студента. Даний факт, на нашу думку, може бути зумовлений розбіжністю між ідеальним образом спеціаліста та уявленням про себе як спеціаліста (Я-реальним). Студенти п'ятого курсу починають більше замислюватись над можливістю реалізації власних цілей та планів, над можливими складностями та перешкодами, що і відображено у підвищенні показників за субшкалами “Локус контролю – Я” та “Локус контролю – життя”.

Отже, підсумовуючи вище зазначене, можна говорити про нерівномірність формування та розвитку системи особистісних смислів майбутніх психологів під час навчання у ВНЗ.

Дані, отримані за допомогою методики СЖО, підтверджують та поглиблюють розуміння попередніх результатів (отриманих за допомогою методики Ш. Шварца). Можна говорити про те, що до п'ятого курсу зростають показники осмисленості життя, що відображається на формуванні більш гармонійної часової перспективи студентів. Однак, переважаючою є орієнтація на “Процес” та “Результат”, не достатньо розвинутою (до кінця навчання) залишається орієнтація на “Цілі”.

У досліджуваних 1-3 курсів часова перспектива не тривала, не достатньо реалістична, неузгоджена. Для 4-5 курсів характерною є більш реалістична та диференційована перспектива, але вона все ще недостатньо тривала та узгоджена. Для більшості респондентів (по вибірці в цілому) характерним є середній рівень осмисленості життя та здатності визначати життєві перспективи. Можна припустити, що недостатньо розвинутою є орієнтація на майбутню професійну (а у деяких і на навчальну) діяльність, оскільки більшість орієнтована на теперішнє або минуле. Тобто, студенти-психологи мають певну ціннісну систему, але вона недостатньо пов'язана з часовою перспективою. Стосовно психологічного теперішнього це означає, що “цінності та смисли молоді недостатньо втілюються у реальній діяльності; по відношенню до психологічного майбутнього це означає, що емоційно насичене та особистісно значуще бачення свого майбутнього поєднується з його недостатнім плануванням” [45, с.25].

Отже, в цілому за критерієм “Загальна характеристика ціннісних пріоритетів” можна говорити про те, що під час професійного навчання у студентів-психологів відбувається перехід від низького (1-3 курс) до середнього (4-5 курс) рівня, що відображається у розвитку часової перспективи, підвищенні її цілісності та гармонійності. Але слід відмітити також те, що часова перспектива є ще недостатньо сформованою та не завжди співвідноситься з визначеними ціннісними орієнтирами особистості і як наслідок, мало проявляється у діяльності та плануванні власного майбутнього.

Далі, за допомогою методики ССП-98 (за В.І. Моросановою), нами визначались особливості системи психічної саморегуляції майбутніх психологів різних курсів (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Особливості саморегуляції студентів I-V року навчання

Назва шкали	Середні показники по групі (в балах)				
	I курс (n=30)	II курс (n=30)	III курс (n=30)	IV курс (n=30)	V курс (n=30)
Планування	5,3	4,6	5,5	5,3	5,3
Моделювання	5,2	5,4	4,9	4,8	4,8
Програмування	5,6	6,2	5,6	6,1	6,2
Оцінювання результатів	5,5	5,2	5,1	5,8	5,2
Гнучкість	6,8	6,5	6,4	6,2	6,5
Самостійність	5,8	5,6	5,7	5,3	5,3
Загальний рівень саморегуляції	28,9	28,8	28,1	28,3	28,3

За даними методики “ССП-98” в цілому можна визначити, що 10,0% респондентів мають високий загальний рівень саморегуляції (відзначаються переважною більшістю високих показників за усіма шкалами), а 7,3% респондентів мають середній, з тенденцією до високого загальний рівень саморегуляції (для них характерні середні значення за більшістю шкал опитувальника при наявності однієї або двох з високими значеннями). Для зазначеного контингенту характерною є досить висока здатність до самостійної постановки цілей та прогнозування результатів. Вони достатньо чітко орієнтуються у значущих компонентах власної поведінки та діяльності, легко складають програму діяльності та можуть варіювати її у залежності від ситуації. Зазначений рівень регуляції діяльності має всі ознаки так званої особистісної форми саморегуляції діяльності та базується на провідних ціннісних орієнтаціях особистості.

Встановлено також, що 46,0% респондентів мають середній “Загальний рівень саморегуляції” (у них помірно виражені результати за усіма шкалами опитувальника, з наближенням однієї з них до високих показників, найчастіше, це показники “Гнучкості” або “Програмування”). Зазначений тип саморегуляції можна назвати “індивідуально-особистісним” та охарактеризувати як такий, що базується на частковому визначенні пріоритетних завдань діяльності, не достатній чіткості та реалістичності життєвих планів, але має можливості компенсації за рахунок швидкого включення у діяльність, чіткого програмування послідовності дій та гнучкої системи їх коригування у мінливій ситуації.

18,7% респондентів мають середній з тенденцією до низького загальний рівень саморегуляції (переважають низькі та середні показники за усіма шкалами), а 16,0% респондентам притаманний низький загальний рівень саморегуляції. Відповідно, їх можна охарактеризувати як таких, що мають значні ускладнення у постановці та досягненні цілей. Їм властивий низький ступінь рефлексивності, невизначеність життєвих перспектив, невміння виявляти пріоритетні завдання діяльності та будувати у відповідності з ними власну поведінку.

Для уяочення стилевих особливостей саморегуляції студентів першого-п’ятого курсів, пропонуємо розглянути їх у вигляді усередненого профілю саморегуляції (рис. 2.4).

Серед студентів першого курсу 13,3 % характеризуються високим загальним рівнем саморегуляції, 13,3% – середнім з тенденцією до високого загальним рівнем саморегуляції, 40% – середнім загальним рівнем саморегуляції, 16,7% – середнім з тенденцією до низького загальним рівнем саморегуляції та 16,7% – низьким загальним рівнем саморегуляції.

У цілому у студентів-психологів першого року навчання добре розвиненою рисою є “Гнучкість”, що характеризує їх як здатних до швидкого реагування на зміну зовнішніх та внутрішніх умов та відповідного корегування програми дій. Вони схильні до самостійної постановки цілей та можуть самостійно контролювати їх реалізацію (середні показники за шкалою “Самостійність”). При цьому, недостатньо сформованим є вміння адекватно оцінювати значущість внутрішніх умов і зовнішніх обставин (низькі показники за шкалою “Моделювання”) та продумувати послідовність своїх дій (низькі показники за шкалою “Програмування”).

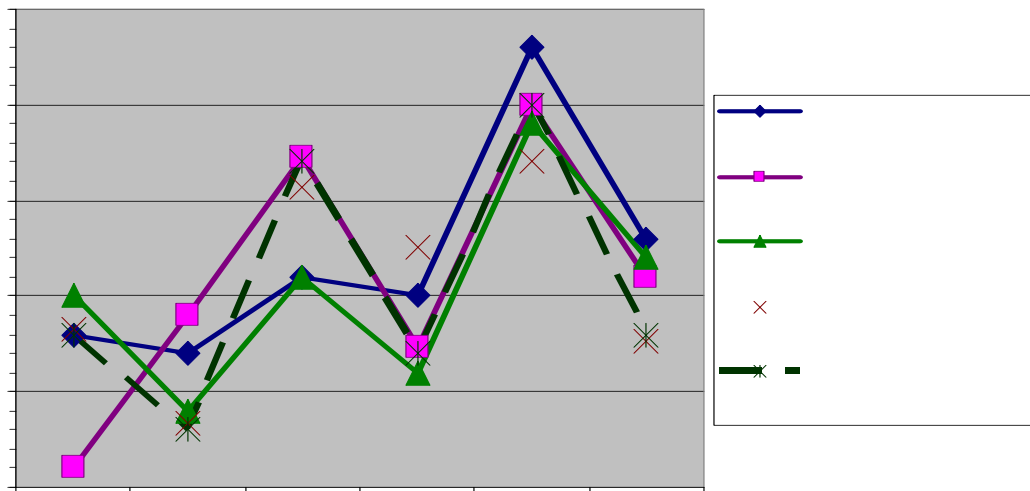


Рис. 2.4. Усереднені профілі саморегуляції студентів першого-п'ятого курсів

10% студентів другого курсу мають високий загальний рівень саморегуляції, 13,3% – середній з тенденцією до високого загальний рівень саморегуляції, 46,7% – середній загальний рівень саморегуляції, 16,7% – середній з тенденцією до низького загальний рівень саморегуляції та 13,3% – низький загальний рівень саморегуляції.

Сильною стороною саморегуляції студентів другого курсу є “Гнучкість” та “Програмування”. Це свідчить про сформованість потреби в розробці чітких програм для досягнення поставлених цілей. Зазначені програми є деталізованими та розгорнутими, розробляються самостійно та можуть швидко змінюватись у разі необхідності. Слабким місцем у саморегуляції респондентів є “Планування”, що вказує на слабкий розвиток потреби у плануванні; плани є малореалістичними та недієвими.

Для студентів третього року навчання данні розподілились наступним чином: 26,7% студентів другого курсу мають високий загальний рівень саморегуляції, 6,7% – середній з тенденцією до високого загальний рівень саморегуляції, 23,3% – середній загальний рівень саморегуляції, 13,3% – середній з тенденцією до низького загальний рівень саморегуляції та 30% – низький загальний рівень саморегуляції.

Найбільш розвинутою стильовою особливістю саморегуляції майбутніх психологів третього року навчання є “Гнучкість”, трохи менше розвинені “Самостійність” та “Програмування”. Зазначене свідчить про здатність досліджуваних до самостійної постановки цілей та побудови відповідної програми дій по їх досягненню, про швидку адаптацію до мінливих умов, вміння пристосовуватись та обирати необхідний тип поведінки. Однак, вони можуть недостатньо об’єктивно оцінювати ситуацію та можливості її розвитку, а також наслідки своїх дій (про що свідчать низькі показники за шкалою “Моделювання”).

Цікавим є той факт, що для студентів-психологів, що навчаються на четвертому курсі, загальний рівень саморегуляції знаходиться в межах середніх та низьких показників. Так, середній загальний рівень саморегуляції визначено у 66,7% респондентів, середній з тенденцією до низького загальний рівень саморегуляції – у 23,3%, а низький загальний рівень саморегуляції – у 10% респондентів.

Для майбутніх психологів четвертого року навчання властивою є саморегуляція за рахунок “Гнучкості”, “Програмування”, “Оцінювання результатів”. Вони здатні до самостійної побудови програми дій та швидко адаптуються до зміни умов. Для них притаманне адекватне оцінювання себе та результатів власної діяльності чи поведінки, критичність, вміння визначати внутрішні та зовнішні причини, що призвели до помилок.

Серед студентів-психологів п'ятого курсу середній з тенденцією до високого загальний рівень саморегуляції притаманний 3,3% респондентів, середній загальний рівень саморегуляції – 63,3%, середній з тенденцією до низького загальний рівень саморегуляції – 23,3%, а низький загальний рівень саморегуляції – 10% респондентів.

Для студентів-психологів п'ятого року навчання яскраво вираженими стильовими особливостями саморегуляції є “Гнучкість” та “Програмування”. Високі показники за даними шкалами свідчать про здатність до самостійної побудови чітких, реалістичних програм по досягненню цілей, які є достатньо стійкими до перешкод. Однак, вони можуть швидко та легко корегуватись у відповідності до нових значущих обставин.

Недостатньо сформованою залишається здатність до адекватного оцінювання можливих варіантів розвитку ситуації та наслідків власних дій (низькі показники за шкалою “Моделювання”).

Аналізуючи результати в цілому по вибірці можна зазначити, що 63,3% досліджуваних за критерієм “Загальна характеристика ціннісних пріоритетів” притаманний розвиток ціннісно-сислової сфери на середньому рівні. Показники загального рівня саморегуляції є середніми та майже не відрізняються для представників усіх курсів. Виключення становлять студенти третього курсу, у яких переважають крайні (високі та низькі) показники загального рівня саморегуляції (що співвідноситься з результатами, отриманими за допомогою методики СЖО). Зазначене свідчить про середню здатність досліджуваних регулювати власну поведінку на основі визначених ціннісних та смислотитетивних орієнтацій.

За результатами ССП-98 можна говорити про стильові особливості саморегуляції, які властиві студентам перших-п'ятих курсів. Так, найбільш вираженими стильовими характеристиками саморегуляції у студентів першого курсу є “Гнучкість” та “Самостійність”, у студентів другого курсу – “Гнучкість” та “Програмування”, у студентів другого курсу – “Гнучкість”, у студентів четвертого та п'ятого курсів – “Гнучкість” та “Програмування”. Отже, для представників усіх курсів найбільш характерною стильовою особливістю саморегуляції є “Гнучкість”, що позначає можливість швидко та легко змінювати цілі та програми дій, швидко та легко включатись в діяльність та переключатись з одного виду діяльності на інший. Зазначена стильова характеристика є важливою як у професійній діяльності психолога, так і у навчанні та найбільш тісно пов'язана з ціннісними орієнтаціями [117]. Оскільки дана характеристика розвинена на середньому рівні, то можна говорити про середню здатність майбутніх психологів першого-п'ятого курсу до саморегуляції поведінки та діяльності на основі системи ціннісних орієнтацій (зазначене підтверджується також за допомогою результатів за методиками Ш. Шварца та СЖО).

Аналіз даних, отриманих за допомогою методики “Незакінчені речення”, та аналіз міні-творів дають нам змогу визначити специфіку ціннісних уявлень студентів-психологів про майбутню професійну діяльність та систему професійних інтересів.

В ході дослідження визначено, що в цілому (незалежно від курсу навчання) майбутні психологи виявляють позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності, говорячи про те, що вона “... дуже важлива”, “... цікава”, “... приносить користь”.

Серед основних труднощів майбутньої професійної діяльності студенти визначають як внутрішні (наприклад, “... висока емоційна напруга”, “... висока відповідальність”, “... необхідність багато знати”, “... можливість помилитись” і т.д.), так і зовнішні труднощі (“... нерозуміння іншими людьми специфіки роботи”, “... низька заробітна платня”, “... висока конкуренція”, “... не всі розуміють її значення та важливість” і т.д.). При цьому, студенти першого курсу або взагалі не можуть визначити причини можливих ускладнень у професійній діяльності, або більше акцентують свою увагу на зовнішніх труднощах, намагаючись таким чином перекласти відповідальність за можливі невдачі у своїй професійній діяльності. Така тенденція спостерігається з першого по третій курс. Подібні результати було отримано у дослідженні Т.А. Казанцевої, Ю.М. Олейник [74].

Студентів першого та другого курсу ще не мають чітких уявлень про специфіку майбутньої професійної діяльності, зазначаючи серед її переваг лише “... спілкування з людьми” та “... допомогу людям”. Відзначається здебільшого відсутність розуміння майбутніми психологами багатофункціональності професії. Так, наприклад, не достатнім є розуміння необхідності розвитку здібності до прогнозування поведінкового репертуару іншої людини та свого власного, що є досить необхідним для виконання, зокрема, профілактичної роботи. Взагалі не визначені вимоги до лекторської майстерності психолога, що забезпечують можливість виконання просвітницької функції. Майже не вказується необхідність розвитку мовних здібностей, потрібних для ефективного вирішення комунікативних задач.

На відміну від першого та другого курсів, студенти третього курсу частіше вказують на необхідність саморозвитку та професійного зростання, у них відзначається також прагнення зробити “... вагомий внесок у професійну діяльність”. Однак, наряду з цим відкритим залишається питання щодо сформованості уявлень студентів про розмаїття функцій майбутньої професійної діяльності; оцінювання професії на основі певних зовнішніх ознак без достатньо чіткого розуміння її внутрішнього змістовного наповнення.

Так, наприклад, відносно майбутньої професії респондентами часто висловлюється думка про те, що вона є “... ще невизначеною”, “... не достатньо зрозумілою”; відмічається також, що вона “... є засобом заробляти гроші”, “... повинна мене фінансово забезпечити”, “... становить основу добробуту” і т. ін. Серед негативів професії третьокурсники найчастіше вказують “... низьку заробітну плату”. Даний факт, на наш погляд, є досить тривожним та потребує особливої уваги, оскільки орієнтація тільки на грошову винагороду часто заважає достатньому включенню людини у професію та обумовлює ідентифікацію з працею не на професійній основі. Вище зазначене, в свою чергу, призводить до концентрації активності у сфері особистісного життя, або до закріплення лише споживацького ставлення до професійної діяльності, призводить до регресу особистості [168, с.142].

На четвертому та п'ятому курсі картина дещо змінюється, оскільки студенти приблизно однаково звертають увагу як на внутрішні, так і на зовнішні труднощі. Респонденти починають більше вказувати на труднощі, які можуть виникати при реалізації конкретного напрямку професійної діяльності (наприклад, “... не хочу працювати з вбивцями чи наркоманами”, “... не подобається працювати в школі”, “... недостатньо гарних методик” і т.д.).

Уявлення студентів-психологів про професійно важливі якості є достатньо реалістичними, хоча важливість деяких здібностей та вмінь, якими повинен володіти спеціаліст, дещо змінюються в процесі навчання у ВНЗ. Так, студенти першого року навчання серед найважливіших якостей психолога називають компетентність, освіченість, уважність, повагу до інших. Студенти другого курсу більше уваги приділяють таким професійно важливим якостям як уміння слухати та розуміти інших людей, комунікативні здібності, вольові якості, здатність витримувати емоційну напругу, висока працездатність і т.д. Студенти третього курсу вказують на необхідність для психолога здатності до рефлексії, творчості, прагнення до саморозвитку. Отже, можна сказати, що студенти першого-третього курсу більше звертають увагу на сформованість когнітивної, комунікативно-рольової, регулятивної та операційно-технологічної підструктури. Студенти ж четвертого та п'ятого курсу більше звертають увагу на розвиток компонентів мотиваційно-цільової підструктури особистості. Так, у них з'являються висловлювання про те, що психолог має "...володіти певними принципами", "...повинен мати сформовану позитивну мотивацію до професійної діяльності та надання психологічної допомоги", "...повинен сприймати себе та інших", "...має розвинену систему особистісних смислів", "...повинен навчатись протягом всього життя", "...бути безоціночним".

Отже, можна сказати, що під час навчання у студентів формується образ психолога-професіонала, наділеного певними професійно важливими якостями, усвідомлюються труднощі професійної діяльності та професійної самореалізації.

За результатами змістовного аналізу міні-творів було визначено, що у студентів перших-третьох курсів виникають значні ускладнення щодо визначення власних наукових вподобань та сфери професійних інтересів. До п'ятого курсу інтереси стають більш визначеними, однак обмежуються переважно навчально-професійною діяльністю. Зокрема, тематика наукових робіт та наукових дискусій визначалась студентами з опорою на набуті знання. Часто вибір проблематики перекладався на викладача або на обставини. Зазначене відображається у висловах типу: "...не знаю, складно визначитись", "...обиратиму те, що порадить викладач", "...що порадять", "...щось корисне для підготовки до занять" тощо. В цілому по групі можна відмітити наявність бажання набутти досвіду практичної роботи, але в той же час й ускладнень у виборі напрямку самовдосконалення та саморозвитку (що проявляється при визначенні, зокрема проблематики тренінгових програм, в яких хотілось би взяти участь).

Аналізуючи результати, отримані за допомогою методик "Незакінчені речення" та міні-твори, можна свідчити про те, що за критерієм "Відношення до професійної освіти" студенти перших-третьох курсів знаходяться на низькому рівні. Вони характеризуються недостатнім розумінням цілей та завдань професійної освіти, невмінням співвідносити їх з власними ціннісними пріоритетами, а також слабкою диференціацією навчальних інтересів. Студенти четвертих-п'ятих курсів здебільшого знаходяться на середньому рівні. Вони краще розуміють цілі професійної діяльності та визначають навчальні пріоритети, але ще не завжди співвідносять їх з власними ціннісними орієнтаціями. Можна сказати, що відношення до навчальної діяльності (в цілому по вибірці) є позитивними та достатньо інтенсивними, стійкими, однак, недостатньо узагальненими та активними.

За критерієм "Орієнтація на професійну діяльність" переважаючим є середній рівень. Майбутні психологи усіх років навчання достатньо чітко розуміють зміст професії та її ціннісні пріоритети. Однак, недостатньо розвинутою є орієнтація на конкретну сферу чи вид діяльності; не достатньо розвинутою є також здатність співвідносити власні життєві та професійні пріоритети.

Для з'ясування характеру зв'язків між результатами методики "Ціннісні орієнтації" (за Ш. Шварцем), "Тесту смисложиттєвих орієнтацій" (за Д.О. Леонтьєвим) та опитувальника "ССП-98" (за В.І. Моросановою, Є. М. Коноз) був проведений кореляційний аналіз для студентів перших-п'ятих курсів. Інтерпретація даних кореляційного аналізу проводилась окремо для представників з узгодженою та суперечливою системами ціннісних орієнтацій кожного курсу.

Проаналізуємо характер взаємозв'язків кореляційної плеяди студентів першого курсу з неузгодженою системою ціннісних орієнтацій (рис.2.5).

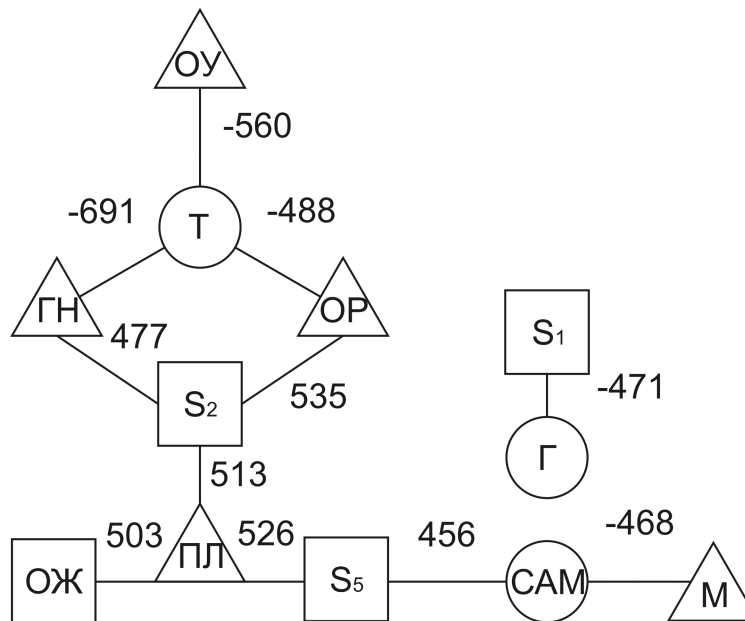


Рис. 2.5. Структурні зв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та стилів саморегуляції студентів першого курсу з суперечливою системою ціннісних орієнтацій.

Примітка. Для зручності сприймання нулі та коми на рисунку опущено.

З рисунку видно, що в цілому досліджувані орієнтовані на цінності “Самостійності” та “Гедонізму”, які згідно теорії динамічних відносин між цінностями лежать в межах різних полюсів (відкритість до змін та само піднесення, відповідно), що свідчить про конфліктність ціннісної структури. Разом з тим, вони мають здебільшого низькі та середні показники “Осмишеності життя” і “Цілей у житті” та характеризуються слабкою здатністю до побудови та досягнення віддалених цілей (це відображено у наявності статистично значущих зв'язків між субшкалою “Осмишеність життя” та шкалою “Планування” ($r_s = 0,503$ при $p \leq 0,01$) при досить високому рівні задоволення “Процесом” та “Результатами” життя. Тож, досить інформативними є отримані позитивні кореляційні зв'язки між субшкалою “Процес життя” і шкалами “Гнучкість” ($r_s = 0,477$ при $p \leq 0,05$), “Планування” ($r_s = 0,513$ при $p \leq 0,05$) та “Оцінювання результатів” ($r_s = 0,535$ при $p \leq 0,01$). Досягнення відчуття емоційної насиченості життя та наповнення його змістом досягається за рахунок високої пластичності, можливості швидко змінювати систему саморегуляції з врахуванням зміни значущих умов, здатності до адекватного оцінювання себе та результатів діяльності.

Потреба у плануванні у студентів розвинута слабо, їх плани мало реалістичні та швидко змінюються, відповідно, низькою є віра у можливість контролювати події власного життя (зв'язок між шкалами “ЛК-життя” та “Планування” ($r_s = 0,526$ при $p \leq 0,01$)).

Можна припустити, що прагнення до самостійності у респондентів має непродуктивний характер та швидше за все є лише бажанням звільнитись від контролю батьків, оскільки вони ще не мають сформованої системи визначення значущих умов для досягнення цілей як у теперішньому, так і в майбутньому, не вміють розробляти плани та програми, відповідні поставленим цілям (наявність кореляційних зв'язків ціннісної орієнтації “Самостійність” із субшкалою “ЛК-життя” ($r_s = 0,456$ при $p \leq 0,05$) та шкалою “Моделювання” ($r_s = -0,468$ при $p \leq 0,05$)).

Зазначене підтверджується також низьким ранговим положенням “Традицій”, прагненням до змін, випробування власних сил та можливостей (зв'язок зі шкалами “Оцінювання результатів” ($r_s = -0,488$ при $p \leq 0,05$), “Гнучкість” ($r_s = -0,691$ при $p \leq 0,01$) та “Загальний рівень саморегуляції” ($r_s = -0,560$ при $p \leq 0,01$)).

Прагнення до отримання нових вражень та відчуттів ускладнюють процес визначення життєвих перспектив та можливість їх досягнення (зв'язок між цінністю “Гедонізм” та шкалою “Цілі у житті” ($r_s = -0,471$ при $p \leq 0,05$)).

Структурні зв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та стилів саморегуляції студентів другого курсу з суперечливою системою ціннісних орієнтацій представлено на рис. 2.6.

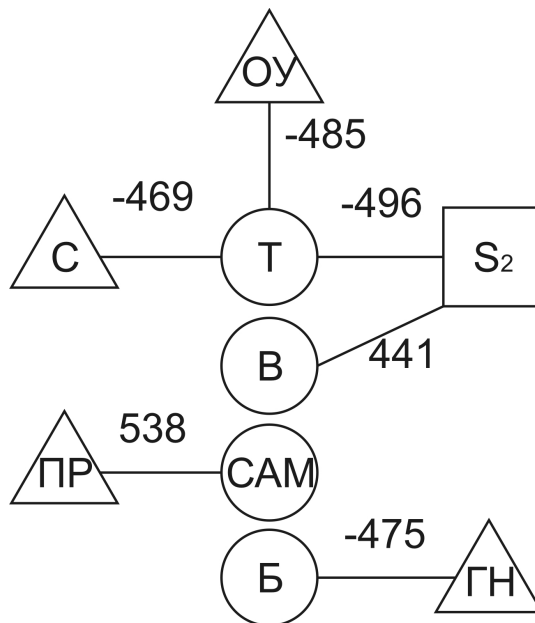


Рис. 2.6. Структурні зв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та стилів саморегуляції студентів першого курсу з суперечливою системою ціннісних орієнтацій.
Примітка. Для зручності сприймання нулі та коми на рисунку опущено.

Для студентів другого курсу характерним є прагнення до свободи, самостійності, самоповаги та нехтування традиціями. Можна припустити, що саме така “боротьба за свободу” та перевірка власних сил надають смисл життю студентів та роблять його емоційно забарвленим, цікавим (відображено у наявності кореляційних зв'язків цінності “Традиції” з шкалою “Самостійність” ($r_s = -0,469$ при $p \leq 0,05$), “Загальний рівень саморегуляції” ($r_s = 0,485$ при $p \leq 0,05$) та “Процес життя” ($r_s = -0,496$ при $p \leq 0,05$).

Задоволення процесом життя пов'язане також з відсутністю прагнення отримати високий статус, владу та соціальне визнання (низькі рангові позиції цінності “Влада” корелюють із шкалою “Процес життя” ($r_s = 0,441$ при $p \leq 0,05$).

Студенти другого курсу цінують творчість, допитливість, самостійність. Вони прагнуть самостійно визначати цілі та продумувати способи їх досягнення, розробляти програму дій (кореляція між цінністю “Самостійність” та шкалою “Програмування” ($r_s = 0,538$ при $p \leq 0,01$). Однак, у них не достатньо розвинута здатність швидко реагувати на зміни, легко пристосовуватись до них, у зв'язку з чим зростає потреба у захисті та безпеці (кореляція між цінністю “Безпека” та шкалою “Гнучкість” ($r_s = -0,475$ при $p \leq 0,05$).

Взаємозв'язки між показниками за результатами трьох методик у студентів третього курсу з суперечливою системою ціннісних орієнтацій представлено на рис. 2.7.

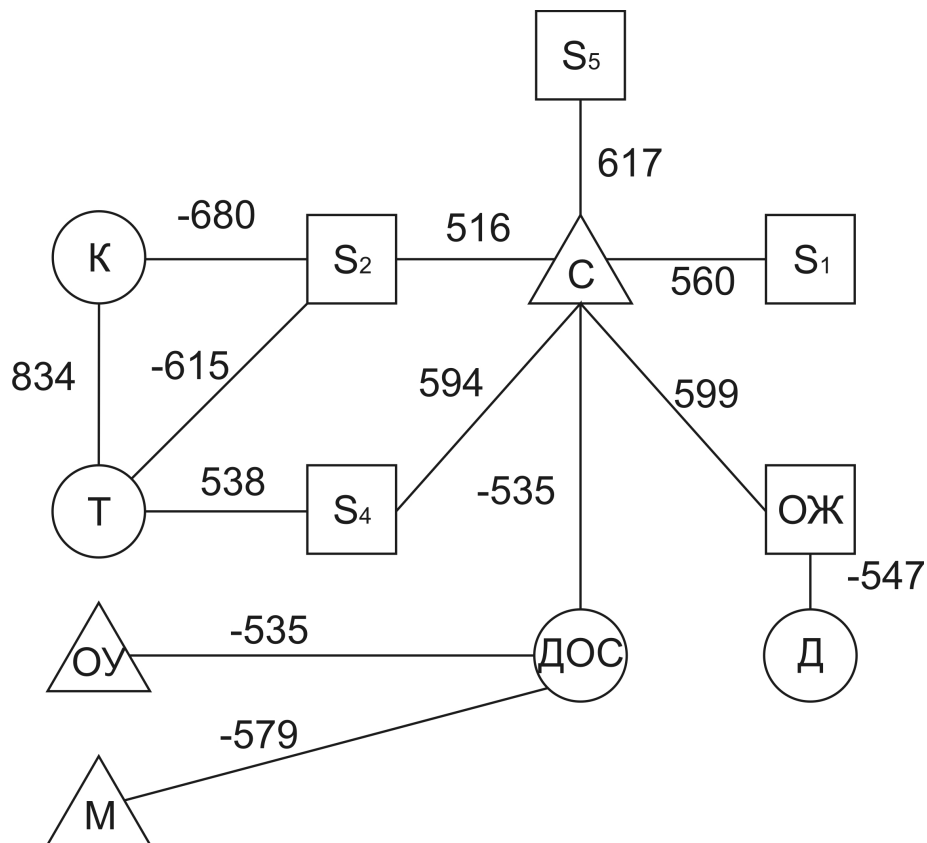


Рис. 2.7. Структурні зв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та стилів саморегуляції студентів третього курсу з суперечливою системою ціннісних орієнтацій.

Примітка. Для зручності сприймання нулі та коми на рисунку опущено.

Однією з найбільш пріоритетних цінностей для респондентів є “Досягнення”. Однак, прагнення до набуття високого соціального статусу за рахунок цілеспрямованості та компетентності не підкріплюються вмінням самостійно планувати поведінку та діяльність, визначати умови їх ефективності, організувати та контролювати роботу по досягненню цілей, адекватно оцінювати отримані результати (кореляція цінності “Досягнення” зі шкалами “Самостійність” ($r_s = -0,535$ при $p \leq 0,05$), “Загальний рівень саморегуляції” ($r_s = -0,535$ при $p \leq 0,05$), “Моделювання” ($r_s = -0,579$ при $p \leq 0,05$)).

Досліджувані цінують міжособистісних взаємини, чесність, доброзичливість, осмисленість існування, відданість та відповідальність. Ціннісні орієнтації “Доброта” та “Досягнення” є конкуруючими та реалізують абсолютно протилежні прагнення людини, що в поєднанні з недостатньою осмисленістю життя може спричинити появу внутрішньоособистісних конфліктів (кореляція між цінністю “Доброта” та шкалою “Осмисленість життя” ($r_s = -0,547$ при $p \leq 0,05$)).

Найменш вагомими цінностями для студентів третього курсу є “Конформізм” та “Традиції”, вони не визнають обмеження своїх дій та намірів (“Конформізм” – “Процес життя” ($r_s = -0,680$ при $p \leq 0,05$), “Традиції” – “Процес життя” ($r_s = -0,615$ при $p \leq 0,05$), впевнені у власних силах та можливостях, прагнуть насолоджуватись кожною миттю життя (“Традиції” – “Локус контролю – Я” ($r_s = 0,538$ при $p \leq 0,05$)).

Для студентів третього року навчання було визначено наявність високої позитивної кореляції шкали “Самостійність” з усіма субшкалами за методикою СЖО, окрім шкали “Результативність життя”, що свідчить про невідповідність між зовні вдовою афективною насиченістю життя та внутрішнім відчуттям незадоволеності власною самореалізацією через відсутність достатньої осмисленості та цілеспрямованості життя.

Результати аналізу кореляційних зв'язків, виявлених у студентів четвертого курсу з суперечливою системою ціннісних орієнтацій подано на рис. 2.8.

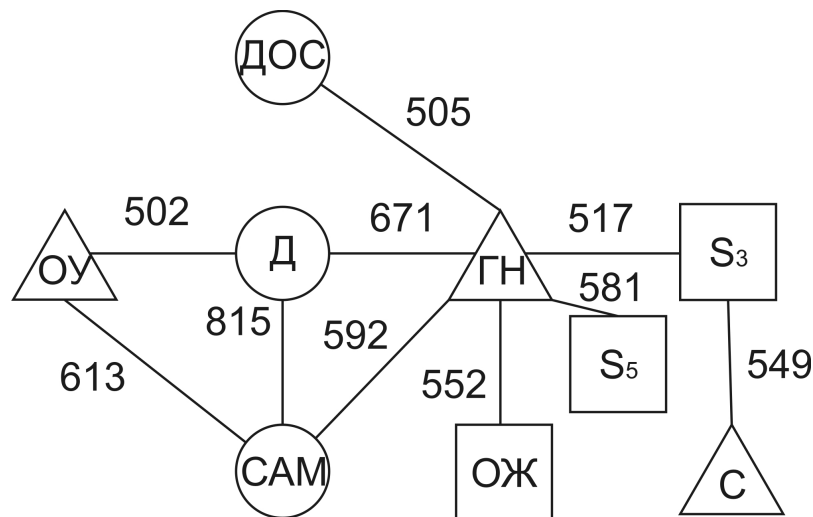


Рис. 2.8. Структурні зв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та стилів саморегуляції студентів четвертого курсу з суперечливою системою ціннісних орієнтацій.
Примітка. Для зручності сприймання нулі та коми на рисунку опущено.

Згідно рисунку, основний структурний блок у системі ціннісно-сислової регуляції діяльності студентів четвертого курсу становить "Гнучкість", навколо якої об'єднані ціннісні орієнтації "Самостійність", "Доброта" та "Досягнення", а також "Результативність життя", "Локус контролю – життя" та "Осмысленість життя".

Зазначене свідчить про те, що досліджуванам властиве з одного боку, досягнення свободи, самостійності ("Самостійність" ($r_s = 0,592$ при $p \leq 0,05$), компетентності, успішності ("Досягнення" ($r_s = 0,505$ при $p \leq 0,05$), гарних взаємовідносин з оточуючими ("Доброта" ($r_s = 0,617$ при $p \leq 0,05$) за рахунок вміння швидко та легко пристосовуватись до різних ситуацій, на основі існуючого досвіду ("Результат життя" ($r_s = 0,517$ при $p \leq 0,05$), з врахуванням власних можливостей і обмежень ("Локус контролю – життя" ($r_s = 0,581$ при $p \leq 0,05$), а з іншого боку, – наповнює смислом життя ("Осмысленість життя" ($r_s = 0,552$ при $p \leq 0,05$).

Розвиток самостійності у саморегуляції дозволяє підвищити якість (адекватність) планування, виконання та оцінювання результатів діяльності та, відповідно, надає відчуття продуктивності та осмысленості минулого (шкала "Самостійність" корелює з субшкалою "Результат життя" ($r_s = 0,549$ при $p \leq 0,05$).

Результати кореляційного аналізу за результатами студентів п'ятого курсу з суперечливою системою ціннісних орієнтацій подано на рис.2.9.

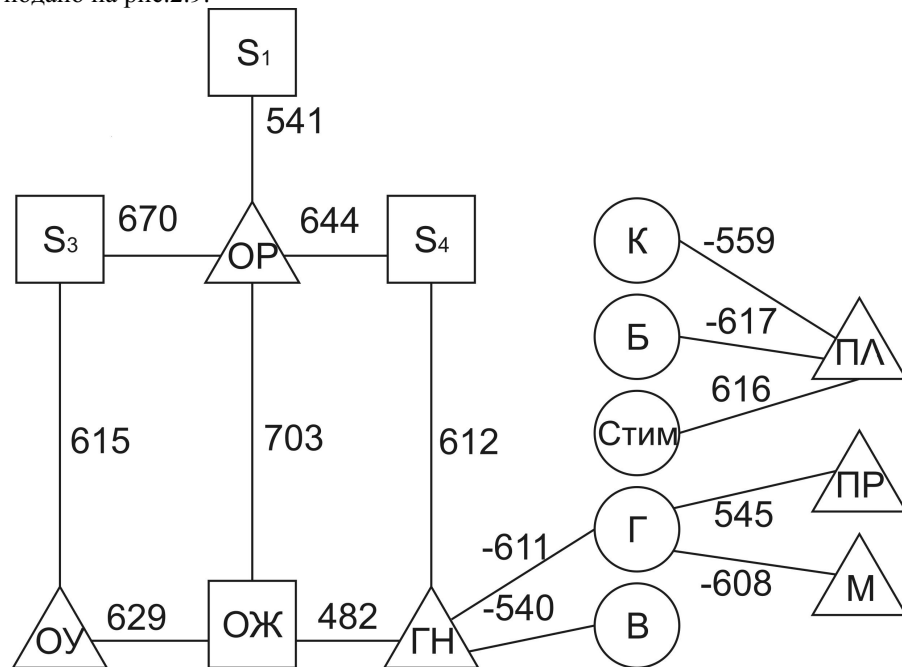


Рис. 2.9. Структурні зв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та стилів саморегуляції студентів п'ятого курсу з суперечливою системою ціннісних орієнтацій.
Примітка. Для зручності сприймання нулі та коми на рисунку опущено.

Для студентів п'ятого курсу характерним є надання переваги таким ціннісним орієнтаціям, як "Гедонізм" та "Стимуляція". Зазначені цінності є сумісними та відображають прагнення до отримання позитивних емоційних переживань від насиченого подіями та "задоволеннями" життя. У респондентів слабо розвинена система свідомої саморегуляції. Вони здатні розробляти програми по реалізації цілей (кореляція між цінністю "Гедонізм" та шкалою "Програмування" ($r_s = 0,545$ при $p \leq 0,05$), однак через невміння визначити умови, необхідні для досягнення поставлених задач ("Гедонізм" – "Моделювання" ($r_s = -0,608$ при $p \leq 0,05$) та швидко корегувати поведінку у відповідності зі змінами ситуації ("Гедонізм" – "Гнучкість" ($r_s = -0,611$ при $p \leq 0,05$), зазначені програми є не реалістичними, мало дієвими ("Стимуляція" – "Планування" ($r_s = 0,616$ при $p \leq 0,05$)). Слабкий розвиток системи саморегуляції пов'язаний також з необхідністю пристосовуватись до ситуації за рахунок ввічливості, слухняності, поваги до старших ("Конформізм" – "Планування" ($r_s = -0,559$ при $p \leq 0,05$), турботи про себе та власне благополуччя ("Безпека" – "Планування" ($r_s = 0,617$ при $p \leq 0,05$)).

У студентів п'ятого курсу недостатньо сформованими є суб'єктивні критерії оцінки успішності досягнення результатів (шкала "Оцінювання результатів"), що проявляється у наявності середнього рівня осмисленості життя (кореляція з показником "Осмисленості життя" ($r_s = 0,703$ при $p \leq 0,05$), недостатньому усвідомленні власних сил (кореляція з субшкалою "Локус контролю – Я" ($r_s = 0,644$ при $p \leq 0,05$), подальших перспектив (кореляція з субшкалою "Цілі життя" ($r_s = 0,541$ при $p \leq 0,05$), посереднім задоволенням від досягнутого (кореляція з субшкалою "Результат життя" ($r_s = 0,670$ при $p \leq 0,05$)).

Для респондентів встановлено також наявність кореляційних зв'язків між показниками за шкалою "Гнучкість", субшкалою "Локус контролю – Я" ($r_s = 0,612$ при $p \leq 0,05$) та загальним показником "Осмисленості життя" ($r_s = 0,482$ при $p \leq 0,05$), що свідчить про недостатньо сформовану здатність респондентів співвідносити об'єктивні та суб'єктивні причини, наслідки та значення подій життя, що може проявлятися у імпульсивності, прагненні до отримання високого соціального статусу (кореляційний зв'язок між цінністю "Влади" та шкалою "Гнучкість" ($r_s = -0,540$ при $p \leq 0,05$) та ускладненні процесів оцінювання власних життєвих досягнень (субшкала "Результат життя" – "Загальний рівень саморегуляції" ($r_s = 0,615$ при $p \leq 0,05$)).

Результати кореляційного аналізу за результатами студентів першого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій подано на рис. 2.10. Для представників першого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій визначено, що субшкала "Цілі життя" позитивно корелює з цінністю "Самостійність" ($r_s = 0,636$ при $p \leq 0,05$) та шкалою "Моделювання" ($r_s = 0,718$ при $p \leq 0,01$). Зазначене вказує на те, що досліджувані здатні до самостійного визначення власних цілей та найближчих перспектив, проявляють активність по їх досягненню. Однак, вони не завжди можуть вірно визначити та врахувати значущість різноманітних умов ситуації, особливості її розгортання, а тому у них може виникати складність у визначенні віддалених життєвих перспектив.

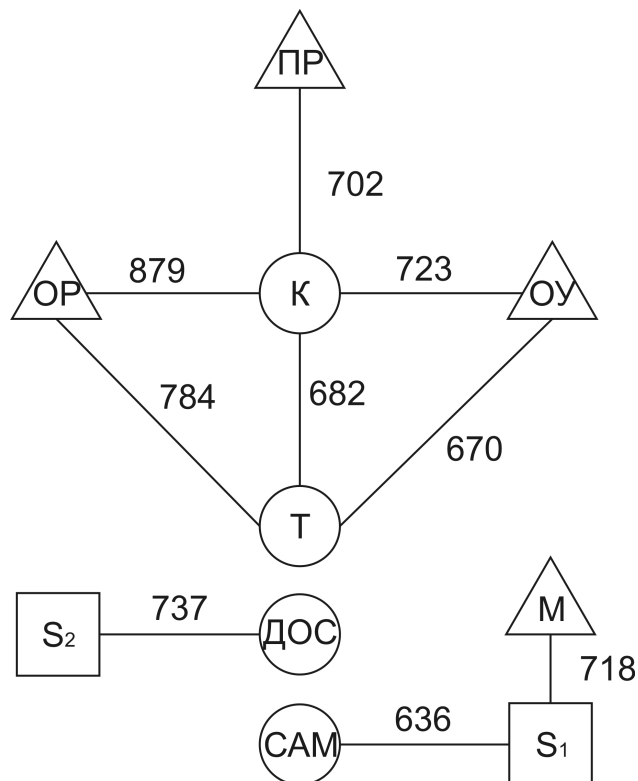


Рис. 2.10. Структурні зв'язки ціннісних орієнтацій, смислоритетних орієнтацій та стилів саморегуляції студентів першого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій.
Примітка. Для зручності сприймання нулі та коми на рисунку опущено.

Зазначимо, що для представників даної групи характерними є здебільшого середні показники за усіма шкалами саморегуляції. Зазначене може тлумачитись як наявність у респондентів середньої здатності до

планування власної діяльності, розробки програми дій та правильно оцінити наслідки діяльності, що може бути пов'язане з наданням переваги таким ціннісним орієнтаціям, як “Конформізм” (корелює зі шкалами “Програмування” ($r_s = 0,702$ при $p \leq 0,01$), “Оцінювання результатів” ($r_s = 0,879$ при $p \leq 0,01$), “Загальний рівень саморегуляції” ($r_s = 0,723$ при $p \leq 0,01$) та “Традиція” (корелює зі шкалами “Оцінювання результатів” ($r_s = 0,784$ при $p \leq 0,01$) та “Загальний рівень саморегуляції” ($r_s = 0,670$ при $p \leq 0,05$).

Спрямованість студентів на здобуття успіхів та соціального схвалення за рахунок компетентності може сприяти виникненню тимчасовому відчуттю напруги чи невдоволення, що і проявляється в середньому рівні задоволення життям (наявність статистично значущих зв'язків між цінністю “Досягнення” та шкалою “Процес життя” ($r_s = 0,737$ при $p \leq 0,01$).

Результати кореляційного аналізу за результатами студентів другого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій подано на рис.2.11.

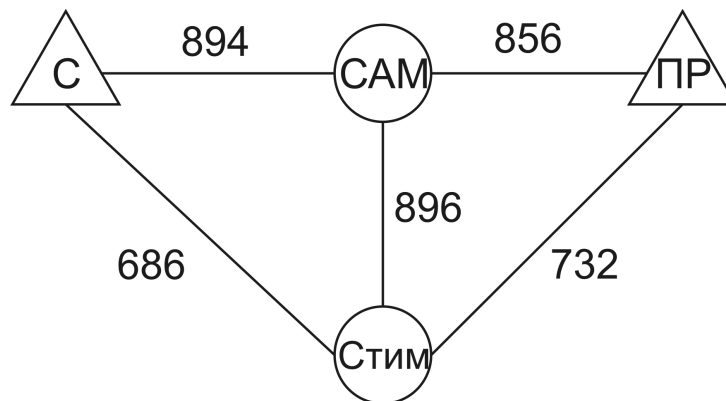


Рис. 2.11. Структурні зв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та стилів саморегуляції студентів другого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій.

Примітка. Для зручності сприймання нулі та коми на рисунку опущено.

У студентів другого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій отримані кореляційні зв'язки утворюють один яскраво виражений блок, який включає в себе цінності “Самостійності” і “Стимуляції” та дві стильові особливості саморегуляції – “Самостійність” та “Програмування”. Зазначене вказує, на нашу думку, на виникнення у студентів другого курсу досить гармонійної, злагодженої системи ціннісно-сислової регуляції поведінки та діяльності на основі самостійної постановки цілей (зв'язок між цінністю “Самостійність” та шкалою “Самостійність” ($r_s = 0,894$ при $p \leq 0,01$) та визначення програми дій (“Програмування” ($r_s = 0,894$ при $p \leq 0,01$), що надає відчуття різноманітності та продуктивної насиченості життя (кореляційні зв'язки між цінністю “Стимуляція” та шкалами “Самостійність” ($r_s = 0,686$ при $p \leq 0,05$) і “Програмування” ($r_s = 0,732$ при $p \leq 0,01$).

Результати кореляційного аналізу за результатами студентів третього курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій подано на рис. 2.12.

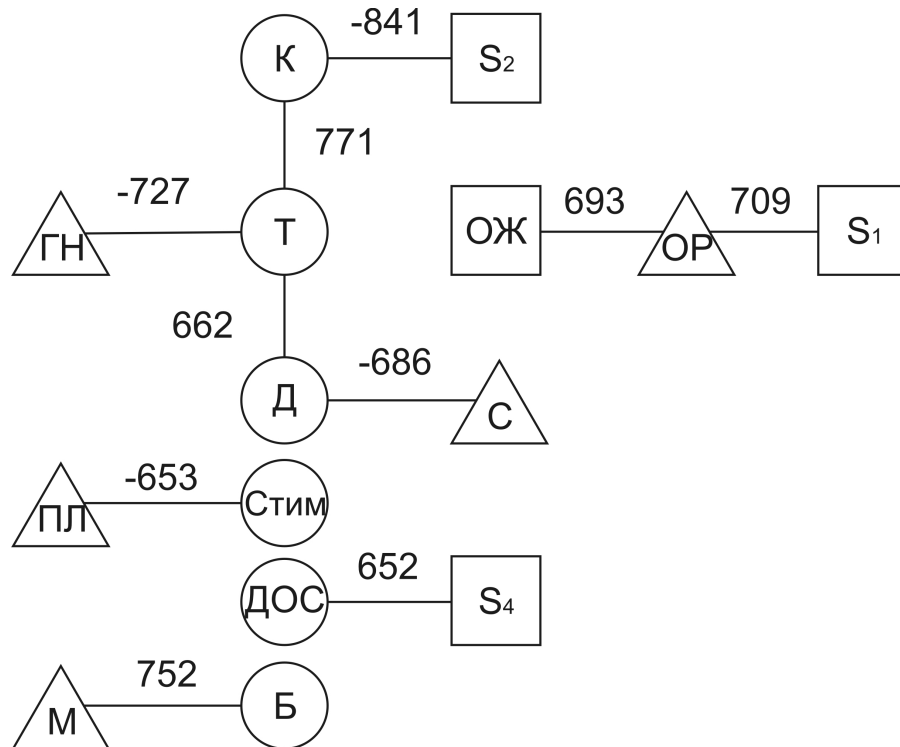


Рис. 2.12. Структурні зв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та стилів саморегуляції студентів третього курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій.

Примітка. Для зручності сприймання нулі та коми на рисунку опущено.

Представники даної групи мають сформовану часову перспективу, у них добре розвинена здатність оцінювати власні сили та часові можливості, враховувати всі умови, необхідні для реалізації власних задумів (наявність кореляційних зв'язків між шкалою "Оцінювання результатів" та шкалами "Мета у житті" ($r_s = 0,709$, при $p \leq 0,01$), "Осмисленість життя" ($r_s = 0,693$, при $p \leq 0,05$), що сприяє усвідомленню себе як особистості, здатної будувати власне життя відповідно до своєї мети, досягати успіху ("Досягнення" – "Локус контролю – Я" ($r_s = 0,652$, при $p \leq 0,05$)).

Студенти третього курсу мають добре сформовану систему свідомої саморегуляції, вміють визначати значущість внутрішніх та зовнішніх факторів, необхідних для досягнення бажаного результату, легко пристосовуються до будь-яких змін та відповідно будують лінію поведінки, а тому зрозумілою є низька значущість для них цінностей "Безпеки" та "Конформізму" (кореляційний зв'язок між цінністю "Безпека" та шкалою "Моделювання" ($r_s = 0,752$, при $p \leq 0,05$); між цінністю "Традиції" та шкалою "Гнучкість" ($r_s = -0,727$, при $p \leq 0,05$)).

Високі показники за шкалою "Процес життя" свідчать про те, що респонденти живуть в основному турботами теперішнього та найближчого майбутнього. Вони енергійні, активні, винахідливі та спрямовані на отримання швидких результатів. Однак, при цьому, вони не завжди здатні враховувати інтереси інших та передбачити віддалені наслідки своєї активності (кореляційні зв'язки між цінністю "Конформізм" та шкалою "Процес життя" ($r_s = -0,841$, при $p \leq 0,01$); між цінністю "Доброта" та шкалою "Самостійність" ($r_s = -0,686$, при $p \leq 0,05$); між цінністю "Стимуляція" та шкалою "Планування" ($r_s = -0,653$, при $p \leq 0,05$)).

Результати кореляційного аналізу за результатами студентів четвертого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій подано на рис.2.13.

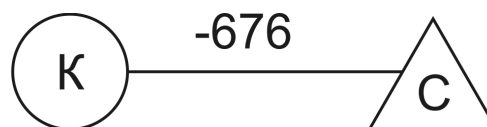


Рис. 2.13. Структурні зв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та стилів саморегуляції студентів четвертого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій.

Примітка. Для зручності сприймання нулі та коми на рисунку опущено.

Серед респондентів четвертого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій встановлено лише один статистично значущий зв'язок між цінністю "Конформність" та шкалою "Самостійність" ($r_s = -0,676$, при $p \leq 0,05$), що свідчить про наявність достатньо розвиненої системи автономного планування та виконання діяльності, наявність суб'єктивних критеріїв оцінювання її успішності. Відповідно, низькою є потреба у конформності, покорі, слухняності.

Результати кореляційного аналізу за результатами студентів п'ятого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій подано на рис.2.14.

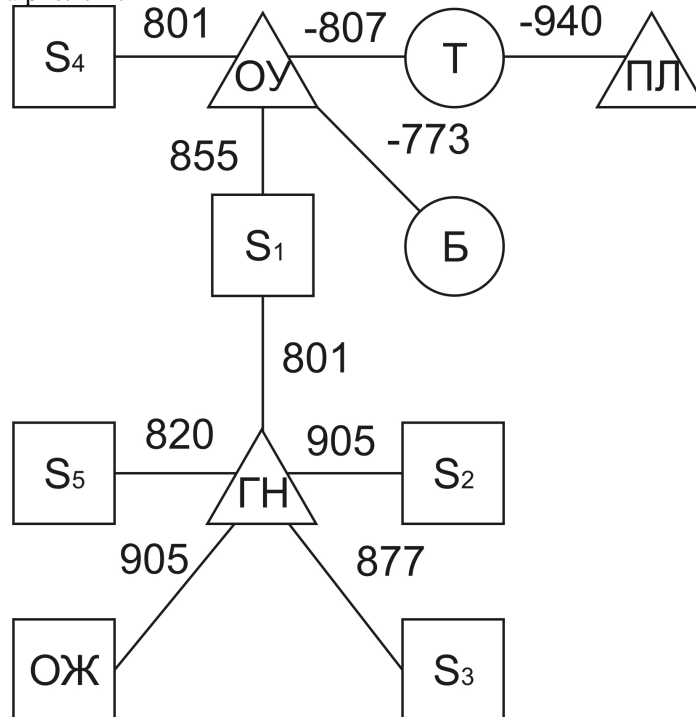


Рис. 2.14. Структурні зв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та стилів саморегуляції студентів п'ятого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій.

Примітка. Для зручності сприймання нулі та коми на рисунку опущено.

Основним структурним блоком в даному випадку є "Гнучкість", яка об'єднала навколо себе часові локуси смислу (субшкали "Цілі життя", "Процес життя" та "Результат життя"), "Локус контролю – життя" та показник "Осмишеності життя". На нашу думку, це свідчить про здатність респондентів самостійно визначати власні перспективи (корелює з "Цілями в житті" ($r_s = 0,801$, при $p \leq 0,05$), організувати діяльність по їх досягненню (корелює із "Процесом життя" ($r_s = 0,905$, при $p \leq 0,05$) з врахуванням власних можливостей та набутого досвіду (корелює з "Результатом життя" ($r_s = 0,877$, при $p \leq 0,05$)). У такому випадку часова перспектива є досить цільною та гармонійною, що забезпечує розуміння взаємозв'язку між минулим, теперішнім та майбутнім, зміцнює віру у власні сили та здібності (корелює з "Локус контролю – життя" ($r_s = 0,820$, при $p \leq 0,05$)), надає осмишеності існування (корелює з "Осмишеністю життя" ($r_s = 0,905$, при $p \leq 0,05$)).

Досліджувані даної групи достатньо самостійні, здатні до свідомої постановки цілей та їх досягнення (кореляційний зв'язок між "Загальним рівнем саморегуляції" та субшкалою "Цілі життя" ($r_s = 0,855$, при $p \leq 0,05$)), впевнені у власних силах, достатньо гнучко та адекватно реагують на зміну умов (кореляційний зв'язок між "Загальним рівнем саморегуляції" та "Локусом контролю – Я" ($r_s = 0,801$, при $p \leq 0,05$)). Відповідно, вони здатні досить легко включатись у нові види активності, впевнено почуватись у незнайомих ситуаціях (цінність "Безпека" корелює із "Загальним рівнем саморегуляції" ($r_s = -0,773$ при $p \leq 0,05$)) та досягати стабільних успіхів у звичних видах діяльності (цінність "Традиції" пов'язана з "Плануванням" ($r_s = -0,940$, при $p \leq 0,01$)) та "Загальним рівнем саморегуляції" ($r_s = -0,807$, при $p \leq 0,05$)).

Таким чином, в цілому характеризуючи рівень сформованості у майбутніх психологів перших-п'ятих курсів ціннісно-сислової сфери, можна констатувати, що переважна більшість студентів характеризується низьким рівнем розвитку ціннісних орієнтацій. Для більшості студентів-психологів характерною є невідповідність між нормативними ідеалами та індивідуальними пріоритетами, відсутність чіткої системи ціннісних орієнтацій, низький розвиток суб'єктивних властивостей, невизначеність життєвої мети. Натомість серед досліджуваних є й респонденти, в яких ціннісно-сислова сфера сформована на середньому рівні. Для них характерна високорозвинена ціннісно-сислова сфера, що забезпечує максимальний регуляторний внесок у їх активність, а також змістовне наповнення процесу їхньої діяльності. В процесі навчання у вузі зазначена специфіка ціннісних орієнтацій студентів визначає успішність адаптації та їх професіоналізацію.

Ціннісні орієнтації виступають підставою для побудови часової перспективи та виражаються в особливостях свідомої саморегуляції. Результати досліджень та проведений кореляційний аналіз свідчать про різну цільність та характер зв'язків, що проявляється у ступені осмишеності та визначеності власних ціннісних орієнтацій та мірі їх прояву у регуляції діяльності. Так, було визначено, що для студентів з узгодженою системою ціннісних орієнтацій характерною є вища усвідомленість власних ціннісних пріоритетів, їх професійна обумовленість, що позначається на процесі цілепокладання та саморегуляції поведінки і діяльності. Система саморегуляції у такому випадку є дієвою та продуктивною. Цінності виступають як позаситуативні регулятори поведінки. Кореляційні зв'язки знаходяться на 1 та 5% рівні значущості та

позначають здебільшого продуктивний взаємозв'язок між ціннісними орієнтаціями майбутніх психологів, часовими локусами смислу та стилем саморегуляції.

У респондентів із суперечливою системою ціннісних орієнтацій саморегуляція є непродуктивною, ціннісні орієнтації недостатньо сформовані та виступають ситуативною підставою для саморегуляції. Кореляційні зв'язки знаходяться на рівні 1 та 5% значущості, є здебільшого негативними та позначають непродуктивний взаємозв'язок між ціннісними орієнтаціями майбутніх психологів, часовими локусами смислу та стилем саморегуляції.

Як в першому, так і в другому випадку можна констатувати, що специфіка ієрархії ціннісних орієнтацій відображається на особливостях побудови часової перспективи та переважанні певних стильових особливостей саморегуляції. Однак, якщо для майбутніх психологів з узгодженою системою ціннісних орієнтацій цей зв'язок є здебільшого продуктивним та дієвим, то для студентів з суперечливою системою ціннісних орієнтацій він є швидше за все ситуативним та недостатньо дієвим.

Емпірично отримані дані та характер кореляційних зв'язків свідчить про недостатню сформованість ціннісних орієнтацій майбутніх психологів усіх курсів та необхідність застосування цілеспрямованих формувальних впливів для розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Другий розділ було присвячено обґрунтуванню концептуальних засад вивчення ціннісних орієнтацій майбутніх психологів. Доведено, що у контексті обраної нами дослідницької парадигми необхідним є дотримання принципів детермінізму, відображення, єдності свідомості та діяльності, розвитку та саморозвитку, системно-структурного принципу та принципу суб'єктності. Було визначено критерії (“Загальна характеристика ціннісних пріоритетів особистості”, “Ставлення до професійної освіти”, “Орієнтація на майбутню професійну діяльність”) та рівні (високий, середній, низький) сформованості ціннісно-сміслової сфери особистості майбутніх психологів під час їх навчання у вищому навчальному закладі, на основі яких здійснювалась інтерпретація емпіричних даних. Зазначені критерії знаходяться у нерозривній єдності, а рівень сформованості кожного з них визначає загальний рівень розвитку ціннісно-сміслової сфери, змістовну спрямованість ціннісних орієнтацій, гармонійність та дієвість ціннісної структури особистості майбутніх психологів в цілому. Виходячи з цього, були добрані конкретні психодіагностичні методики.

В ході констатувального експерименту, в якому взяли участь студенти перших-п'ятих курсів, було визначено, що більшість студентів (64% від загальної вибірки) мають суперечливу систему ціннісних орієнтацій. На нашу думку, це свідчить про те, що система ціннісних орієнтацій майбутніх психологів знаходиться в процесі становлення, ціннісні орієнтації професії ще недостатньо усвідомлені та не набули особистісного значення. При зіставленні даних, отриманих за допомогою проведених методик, було констатовано негармонійність, неузгодженість ціннісної структури особистості майбутніх психологів, що проявляється у розбіжності між декларованими та реально діючими цінностями, між особистими ціннісними орієнтаціями та системою професійних цінностей.

В ході дослідження особливостей розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів було встановлено позитивну тенденцію до зростання з першого по п'ятий курс чисельності студентів, які мають узгоджену систему ціннісних орієнтацій. Однак, змістовний аналіз домінуючих ціннісних орієнтацій свідчить про недостатній рівень сформованості ціннісно-сміслової сфери майбутніх психологів за усіма визначеними критеріями.

Відбуваються зміни як у системі декларованих, так і реальнодіючих цінностей майбутніх психологів, що проявляються у поступовому підвищенні значущості таких професійно важливих цінностей як “Самостійність” та “Доброта” з деяким їх спадом на п'ятому курсі. Натомість, серед пріоритетних ціннісних орієнтацій майбутніх психологів усіх курсів залишаються “Гедонізм”, “Стимуляція” та “Безека”, що свідчить про переважну егоїстичну спрямованість респондентів, “позапрофесійний” розвиток їх ціннісної сфери.

Нерівномірним є також розвиток системи особистісних смислів. Так, до п'ятого курсу зростають показники осмисленості життя. Однак, переважаючою для студентів усіх років навчання є орієнтація на “Процес” та “Результат”. У досліджуваних 1-3 курсів часова перспектива не тривала, не достатньо реалістична, неузгоджена. Для 4-5 курсів характерною є більш реалістична та диференційована перспектива, але вона все ще недостатньо тривала та узгоджена. Ціннісна система, недостатньо пов'язана з часовою перспективою, що позначається на їх недостатньому втіленні у реальній діяльності, у невмінні планувати власне життя та діяльність у відповідності з обраними ціннісними орієнтаціями.

Показники загального рівня саморегуляції є середніми та майже не відрізняються для представників усіх курсів. Виключенням є студенти третього курсу, показники загального рівня саморегуляції яких що свідчать про середню здатність до регуляції власної поведінки на основі ціннісних орієнтацій. Для представників усіх курсів найбільш характерною стильовою особливістю саморегуляції є “Гнучкість” (розвинена на середньому рівні), яка є важливою як у професійній діяльності психолога, так і у навчанні та найбільш тісно пов'язана з ціннісними орієнтаціями.

Результати проєктивних методик свідчать про низький (студенти перших-третьох курсів) та середній (студенти четвертого-п'ятого курсів) рівень розуміння студентами цілей та завдань професійної освіти, вмінням співвідносити їх з власними ціннісними пріоритетами. Для студентів усіх курсів відношення до навчальної діяльності є позитивними, достатньо інтенсивними, стійкими, однак, недостатньо узагальненими та активними. Майбутні психологи усіх років навчання достатньо чітко розуміють зміст професії та її ціннісні пріоритети. Однак, недостатньо розвинутою у них є здатність співвідносити власні життєві та професійні пріоритети.

За результатами кореляційного аналізу було виявлено статистично значущі взаємозв'язки між ціннісними та смислоттєвими орієнтаціями студентів перших-п'ятих курсів, а також особливостями їх стильової саморегуляції (окремо для представників з узгодженою та суперечливою системами ціннісних орієнтацій кожного курсу). Характер та змістовне наповнення взаємозв'язків відрізняється в групах з узгодженою та суперечливою ціннісними системами. У студентів перших-п'ятих курсів з неузгодженою системою ціннісних орієнтацій встановлено наявність кореляції між ціннісними орієнтаціями, смислоттєвими орієнтаціями та стильовими особливостями саморегуляції. Однак, здебільшого вони негативні та свідчать про недостатню дієвість ціннісної системи, її недостатню сформованість, що відображається у непродуктивному характері саморегуляції поведінки та діяльності. Визначені кореляційні зв'язки у респондентів з узгодженою системою ціннісних орієнтацій свідчать про здатність досліджуваних до самостійної постановки цілей та їх досягнення. Вони мають достатньо гармонійну, злагоджену систему ціннісно-сміслової регуляції поведінки та діяльності засновану на самостійній постановці цілей та визначенні програми дій. Зв'язок між ціннісними орієнтаціями, часовою перспективою та стилем саморегуляції є

достатньо продуктивним та дієвим.

Результати емпіричного етапу дослідження відображено у таких наукових статтях:

- Тітова Т.Є. Особливості ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів / Т.Є. Тітова // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Харків, 2005. – №702. – С.196-201.
- Тітова Т.Є. Дослідження динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів / Т.Є. Тітова // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д. – К. : Міленіум, 2006. – Вип.30. – С.493-501.

РОЗДІЛ III

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

В розділі міститься опис програми формувального експерименту. Визначаються мета та завдання формувальних впливів, основні форми та методи роботи. Описуються результати формувального експерименту в експериментальній та контрольній групах.

3.1 Розвивальна програма та соціально-психологічний тренінг формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів в процесі професійної підготовки

У сучасних наукових дослідженнях вказується на необхідність вдосконалення процесу підготовки майбутніх психологів. Це стосується перш за все проблеми подолання надмірної “академічності” навчальних програм і досить низької практичної підготовки студентів-психологів. Крім того, існує інша проблема, яка стосується особистісних якостей самих практичних психологів, а також студентів, які навчаються за спеціальністю “Психологія”. А.Б. Ніколаєва вказує на те, що для сучасної молоді взагалі та майбутніх психологів, зокрема, характерна “ціннісно-смілова дестабілізація, нестійкість світогляду” [129, с.86]. Вчена відмічає також, що у багатьох сучасних психологів знижена загальна культура, вони не володіють навичками оперативного сприймання інших, не розуміють і не вміють коректувати власні недоліки, мають низький розвиток рефлексивних якостей і т.д. [129].

Зазвичай зазначені проблеми пропонують вирішувати за рахунок внесення змін до навчальних програм, створення відповідних умов для підготовки кваліфікованих психологів, які мають навички практичної роботи [166].

Однак такі дії можуть виявитись недостатніми в силу наступних причин: по-перше, в рамках професійної психологічної підготовки важко передбачити весь спектр можливостей працевлаштування психологів (фактично всі напрямки, сфери професійної діяльності); по-друге, в процесі оволодіння професією можлива переорієнтація майбутнього психолога, внаслідок чого засвоєні ним знання та навички у певному напрямку професійної діяльності стануть непридатними для використання у новій сфері [14].

У зв'язку з цим, у підготовці студентів-психологів необхідно звернути увагу перш за все на формування ряду особистісних властивостей, які “забезпечать адаптацію практично у будь-якому професійному середовищі” [14, с.66].

Серед таких якостей можна зазначити наступні: готовність до сприйняття та засвоєння нового професійного середовища; інтелектуальну активність, що виявляється у самостійності, проблемності, критичності мислення студентів-психологів; комунікативність, як вміння говорити мовою конкретного професійного середовища; прагнення до реалізації та самоактуалізації незалежно від середовища, в якому знаходиться [14].

Формування вищезазначених властивостей можливе лише при наявності ціннісного відношення студентів-психологів до своєї майбутньої професії, включення професійних цінностей до індивідуальної ціннісної ієрархії, оскільки саме ціннісні орієнтації впливають на ступінь активності людини в професії та якість професійних досягнень, обумовлюють високу ефективність професійної діяльності [124]. Чіткість визначення структури ціннісних орієнтацій особистості характеризує ступінь творчого ставлення до професії, сприяє оптимальній реалізації власного потенціалу можливостей [195].

Отже, з вищезазначеного випливає, що підготовка компетентних спеціалістів-психологів повинна базуватись перш за все на вихованні особистості з акцентом на розвиток її ціннісно-сміслові сфери.

При розробці програми формувального експерименту ми виходили з таких ключових позицій:

1. Необхідність враховувати вікові особливості формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.

Студентський період переважно співпадає з віковими межами пізньої юності або ранньої дорослості [144]. Студентський вік є сензитивним для формування ціннісних орієнтацій взагалі та професійних цінностей, зокрема. Студентство зазвичай визначають як “особливу соціальну категорію, специфічну спільність людей, провідною діяльністю яких є учбово-професійна діяльність, спрямована на набуття соціально та професійно значущих знань, умінь та якостей особистості” [52, с.159]. Отже, основні особистісні зміни, трансформація ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій, розвиток саморегуляції тісно пов'язані з учбово-професійною діяльністю.

Найбільш сприятливий період для формування ціннісних пріоритетів (як особистісних взагалі, так і професійних зокрема) майбутніх психологів припадає на початковий етап навчання студентів [173]. Однак, робота з формування ціннісних орієнтацій повинна продовжуватись також зі студентами старших курсів.

2. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів повинно здійснюватись з урахуванням провідних положень особистісного, гуманістичної психології.

У якості провідних принципів у гуманістичній психології визначають: а) прагнення особистості до самоактуалізації, що являє собою потребу людини у особистісному зростанні та творчій діяльності; б) “самопобудову”, яка розуміється як творення власного життя; в) рефлексивність як здатність за бажанням та

при докладені певних зусиль все усвідомлювати; г) свободу волі, яка полягає у можливості вільно обирати власний шлях та нести відповідальність за здійснений вибір [51].

Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів на основі положень гуманістичної психології сприяє усвідомленню особистості як суб'єкта, наділеного активністю та здатністю здійснювати вибір і керувати власним життям. У такому розумінні, майбутні психологи є активними суб'єктами власного життя та діяльності, здатними до розвитку та саморозвитку.

3. Необхідність дотримання діалогічності у процесі формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.

Дослідники зазначають, що в рамках гуманістичної, особистісно-орієнтованої освіти доцільно використовувати діалог, оскільки “у діалозі відбувається зустріч поглядів, установок, намірів та мотивів суб'єктів-учасників діалогу та завдяки їх взаємодії розгортається породження нових мотивів та цілей” [62, с.5].

В.Г. Дьяконов зазначає, що учбово-пізнавальна активність студентів може здійснюватись на різних рівнях (від репродуктивного відтворення інформації до рівня особистісного перетворення та творчого розвитку людини). Діалогічний підхід, на відміну від традиційно-монологічних форм та методів навчання, дозволяє організувати учбово-пізнавальну активність саме на найвищому рівні [62]. На нашу думку, використання діалогу є доцільним для формування системи ціннісних орієнтацій, оскільки “справжні цілі та цінності життя визначаються у взаємодії особистості з іншою, значущою для неї особистістю. При цьому дані цілі та цінності виступають новими для обох, але об'єкт впливу пов'язує момент їх визначення з творчим науково та методично переконливим, артистичним проявом особистості, яка впливає” [54, с.321]. Саме в такому випадку відбувається активний саморозвиток особистості на основі усвідомлених та засвоєних цінностей.

4. Необхідність дотримання провідних положень суб'єктно-діяльнісного підходу до формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.

Зазначимо, що неможливо “передати” чи навчити людину цінностям. Їх засвоєння, інтеріоризація відбувається лише за умов включення у діяльність (у тому числі й навчально-професійну) особистості. Підтвердження даного положення знаходимо у праці, де наголошується, що “цінності та ціннісні орієнтації беруть участь у якості базового утворення у формуванні суб'єктно-професійної структури особистості і самим тісним чином, зокрема функціонально-діялісно, пов'язані з мотиваційно-смісловою підструктурою особистості” [78, с.154].

Формування ціннісно-сміслової сфери майбутнього психолога відбувається у діяльності (навчання та спілкування), оскільки вона пов'язана з системою відношень, в які включається людина. Саме включення до діяльності дозволяє, з одного боку, сформувати ціннісне ставлення до професійної діяльності, а з іншого – усвідомити співвідношення між особистісними та професійними цінностями, сформувати гармонійну систему ціннісних орієнтацій майбутніх психологів. Важливим для формування ціннісно-сміслової сфери студентів є залучення їх до професійної культури, створення умов для інтерналізації ціннісного відношення до знань, що засвоюються.

Отже, для розвитку у студентів-психологів системи ціннісних орієнтацій (як провідних, позаситуативних регуляторів поведінки) необхідним є перш за все надання знань про специфіку цінностей психолога-професіонала (когнітивний компонент) та формування до них позитивного емоційного ставлення (емоційний компонент). Однак, цього не достатньо, оскільки становлення ціннісних орієнтацій особистості та набуття ними статусу реально діючих (конативний компонент) можливе лише за умов їх включення у виконання відповідної діяльності. Саме тому необхідною є організація навчально-виховного процесу як такого, що не тільки сприятиме набуттю особистістю певних професійних знань, умінь та навичок, але й створюватиме умови для формування у неї відповідної системи ціннісних орієнтацій.

5. Необхідність формування ціннісно-сміслової компетентності майбутніх психологів.

Дослідники наголошують з одного боку, на те, що для підвищення рівня підготовки фахівців необхідно є гуманізація освітнього простору та забезпечення його діалогічності (Г.О. Балл [16], Г.В. Дьяконов [62], В.А. Семиченко [171]), а з іншого боку – констатують переважання монологічної форми організації освіти у вищій школі та недостатню реалізацію гуманістичних принципів під час професійної підготовки (Г.К. Радчук [158]). Вище зазначене стосується також і професійної підготовки майбутніх психологів. Так, у більшості випадків, під час професійної підготовки лише зазначається яким повинен бути психолог-професіонал, які професійно важливі якості, знання, уміння і навички йому потрібно сформувати. В результаті, у студента в кращому випадку формується уявлення про цінності професії. Натомість, формування образу професіонала є достатньо ускладненим, оскільки немає особистісного досвіду “проживання” професійних цінностей, а уявлення про їх співвідношення із особистісними цінностями – доволі розмиті. Як наслідок – неузгодженість декларованих та реальнодіючих цінностей майбутніх психологів, несформованість їх професійної ідентичності, розбіжності між образом “Психолога” та образом “Себе як майбутнього психолога”, а інколи – взагалі нездатність побудувати цей образ. Відповідно, ціннісні орієнтації професійної діяльності слабко співвідносяться з життєвими цінностями та не виступають основою для саморегуляції поведінки та діяльності.

Зазначена проблема, на думку Г.К. Радчук, полягає у “суперечності між спонтанною природою процесів смислотворення як інтенціональних актів свідомості та консервативним освітнім середовищем, нечутливим до духовних запитів майбутніх фахівців” [159, с.16], що проявляється в подальшому у розбіжності між декларованими та реальнодіючими цінностями, у відчуженості ціннісно-сміслової сфери від особистого досвіду, що набувається у процесі професійного навчання.

На нашу думку, принциповим в межах професійного навчання є розгляд взаємобумовленого розвитку особистості та діяльності, де людина виступає у якості “засобу” підвищення ефективності діяльності, а діяльність – “засобом” розвитку особистості. Необхідною тут є побудова професійної освіти, заснована на отриманні досвіду самостійного вирішення проблем, що стає основою для розвитку особистості, її освіченості та формування системи ціннісних орієнтацій. Тут йдеться про зорієнтованість системи професійної освіти на формування компетентності, що являє собою “здатність людини діяти у ситуації невизначеності” [91, с.5]. Рівень освіченості при цьому визначається через характеристики сфери діяльності, ступінь невизначеності ситуацій, можливість вибору способу дій, обґрунтованістю (теоретичною, емпіричною, аксіологічною) обраного способу дій. Відповідно, чим ширшою є сфера діяльності, чим вищим є ступінь невизначеності ситуацій, в яких може діяти людина, самостійно обираючи способи дії і поведінки, чим більш обґрунтованим є даний вибір, тим більш освіченою та компетентною вона є [91].

В такому випадку можливо говорити про розвиток фахівця, здатного бути “універсальним”, “здатним змінювати сфери та способи діяльності” [91]. Компетентність, на думку Зимньої І.А. заснована на ключових компетенціях (“внутрішніх, потенційних, прихованих психологічних новоутвореннях”), які включають в себе знання, уявлення, програми дій, системи цінностей та відношень. Серед ключових компетенцій Зимня І.А. пропонує визначати такі групи: 1) компетенції, які відносяться до самої людини як особистості, суб’єкта діяльності, спілкування; 2) компетенції, які стосуються соціальної взаємодії людини та соціальної сфери; 3) компетенції, які відносяться до діяльності людини [69]. Однією із ключових компетенцій є ціннісно-сміслова орієнтація у світі (відноситься до першої групи), яка включає в себе широке розмаїття цінностей – цінності буття, життя, цінності культури, науки, виробництва, історії цивілізацій, власної країни, релігії.

Для визначення змісту компетенцій Зимня І.А. пропонує розглядати їх через оцінювання таких характеристик: 1) готовність до прояву компетенції; 2) володіння знанням змісту компетенції; 3) досвід прояву компетенції в стандартних та нестандартних ситуаціях; 4) відношення до змісту, процесу та результату компетенції та до об’єкта її застосування; 5) емоційно-вольова саморегуляція процесу та результату прояву компетенції [69].

На нашу думку, зазначені орієнтовні критерії доречно об’єднати в 4 групи, а саме: 1) знання про зміст компетенції (складає когнітивну основу компетенції); 2) відношення до змісту, процесу та результату компетенції, до об’єкта її застосування та готовність до актуалізації компетенції (складає мотиваційну основу компетенції); 3) досвід прояву компетенції в стандартних та нестандартних ситуаціях (складає поведінкову основу компетенції); 4) особистісна саморегуляція в процесі та результаті прояву компетенції (складає регулятивну основу компетенції).

Зазначені характеристики дають, на нашу думку, можливість не тільки проаналізувати змістовне наповнення компетенцій, а й можливість оцінити рівень сформованості компетентності. Стосовно ціннісно-сміислової компетентності стає зрозумілим, що лише знання про цінності та позитивне відношення до них (перший та другий критерій) ще не надає поведінці людини інтенціональності, спонукальної сили, а отже і не проявляється у поведінці та діяльності, не стає підставою для здійснення та обґрунтування вибору (третій та четвертий критерій). Через поєднання 1 та 2 критерію можуть бути охарактеризовані декларовані цінності. Реальнодіючі ж цінності у своїй основі повинні мати всі чотири критерії, оскільки, якщо говорити про компетентність, як здатність самостійно вирішувати проблеми, то ціннісно-сміслова компетентність передбачає сформовану здатність вирішувати аксіологічні проблеми.

Сфера професійної діяльності психолога є достатньо широкою, з високим ступенем невизначеності ситуації (характерне як для практичного психолога, так і для психолога-науковця) і тому вимагає від людини високої освіченості, компетентності, в тому числі і ціннісно-сміислової. Це означає, що психолог повинен мати сформовану гармонійну систему ціннісних орієнтацій, повинен вміти співвідносити власні ціннісні орієнтації з ціннісними орієнтаціями інших та з цінностями діяльності, має бути здатним до здійснення вибору (в тому числі і стратегії поведінки) та саморегуляції на основі ціннісних орієнтацій.

6. Формування ціннісних орієнтацій психологів здійснюється з опорою на потенціал активних методів групової роботи.

Для формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів доцільно використовувати перш за все активні методи групової роботи. Так, доволі широкий спектр можливостей має соціально-психологічний тренінг (СПТ), який спрямований на оволодіння певними психологічними знаннями, розвиток комунікативних та рефлексивних навичок, здібностей аналізувати ситуацію та особливості поведінки, вміння адекватно сприймати себе та оточуючих [138]. СПТ дозволяє максимально використовувати потенціал діалогічного підходу. За допомогою СПТ відбувається аналіз та корекція особистісного смислового поля, продукування нових смислових утворень. Участь у СПТ сприяє особистісному розвитку, самовизначенню та формуванню провідних життєвих та професійних цінностей. Саме за допомогою соціально-психологічного тренінгу майбутні психологи мають змогу отримати більш широкі знання про специфіку професійної діяльності та про її цінності (когнітивний аспект), сформувані відношення до них у взаємозв’язку з власними життєвими ціннісними орієнтаціями (мотиваційний аспект), проаналізувати притаманну їм систему цінностей, а також типові способи саморегуляції (поведінковий та регуляційний аспект) та сформувані систему професійно важливих ціннісних орієнтацій які є підставою для вибору та регуляції особистісної та професійної активності (ціннісно-сміслова компетентність). Така форма роботи сприяє розвитку особистості студента, становленню його “ідентичності професіонала” у контексті професійного навчання та життєдіяльності в цілому.

На нашу думку, формування ціннісних орієнтацій повинно являти собою цілісну програму, яка буде включати в себе роботу в тренінгових групах, дискусії, аналіз конкретних ситуацій, ігрові методи, “мозкові штурми”, метод “з’ясування цінностей”. Всі вищезазначені методи є, фактично, різними формами діалогічної взаємодії та дозволяють створити сприятливі умови для формування “смыслового поля” та розвитку особистісних ціннісних орієнтацій, оскільки діалог виступає як “всезагальний спосіб буття, що реалізує унікальність та універсальність кожного з нас та стверджує гуманістичні відношення відкритості, рівності, поваги, довіри, співчуття та співпереживання, взаєморозуміння та взаємодопомоги, ініціативи та відповідальності” [62, с.4]. Крім того, програма повинна містити комплекс індивідуальних завдань, які виконуються за межами групових занять та сприятимуть закріпленню та поглибленню отриманих знань та навичок, спонукатимуть до самоаналізу та самопізнання, мотивуватимуть до самовиховання та саморозвитку ціннісно-смыслової сфери.

З врахуванням вищезазначених позицій нами було розроблено програму “Цінності у моєму житті”, загальною метою програми є формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.

Оскільки цінності неможливо передати так само, як передаються знання [72], а штучне вирощування системи цінностей “суперечить етиці роботи психолога та буде навряд чи засвоєною”, то через освіту можна сприяти усвідомленню ціннісно-смыслової сфери і розумінню значення її для себе та клієнтів, її можливості та обмеження [164], [180].

Відповідно, мета конкретизується у ряді завдань:

—актуалізувати особистісні та професійні ціннісні орієнтації студентів-психологів, вивести їх на рівень усвідомлення та розуміння, а також перевести їх у площину реально діючих.

—формування гуманістичних, професійно значущих ціннісних орієнтацій майбутніх психологів через розвиток активної, творчої позиції студентів, заснованої на системі свідомої саморегуляції та ціннісно-смыслової компетенції;

—розвиток здібності до рефлексії, позитивного ставлення до себе та до оточуючих, уміння взаємодіяти з іншими.

Розроблена нами програма “Цінності у моєму житті” базується на основних положеннях гуманістичної психології. Основними принципами гуманістично зорієнтованої освіти та виховання є спрямованість на особистість того, хто навчається, повага до нього та віра в його можливості, толерантність у взаємодії з ним. Оскільки ціннісні орієнтації розвиваються та формуються в діяльності, ми спиралісь також і на положення суб’єктно-діяльнісного підходу, а саме на принцип системності, єдності свідомості і діяльності, принцип розвитку та саморозвитку та принцип суб’єктності. Враховувались також і те, що для формування ціннісно-смыслової сфери майбутніх психологів необхідно: сформувати знання про особистісні та професійні ціннісні орієнтації; сприяти формуванню образу “Професіонала” та образу “Себе як майбутнього професіонала”; сприяти залученню до досвіду “проживання” цінностей та регуляції поведінки на основі засвоєної системи ціннісних орієнтацій.

На нашу думку, формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів повинно являти собою певний безперервний процес, що складається з кількох взаємопов’язаних компонентів.

По-перше, це повинні бути заходи, спрямовані на формування знань про особливості професійної діяльності та специфіку вимог до особистості психолога. Необхідним є оволодіння базовим понятійним апаратом, ознайомлення з широким колом психічних явищ.

По-друге – вироблення власної професійної позиції. Даний аспект тісно пов’язаний з формуванням загальних світоглядних позицій майбутніх психологів, з їх визначенням у системі різноманітних психологічних теорій та технік, провідних форм та методів роботи.

По-третє – формування професійної ідентичності та професійної культури. Даний компонент базується на становленні чіткої системи особистісних та професійних ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, досягненні високого рівня психологічної культури (компонентами якої є культура спілкування, мислення, культура емоцій особистості), а отже і саморегуляція діяльності на основі ціннісних орієнтацій.

Запропонована програма “Цінності у моєму житті” фактично являє собою соціально-психологічний тренінг з елементами тренінгу особистісного зростання. У програмі використовуються деякі прийоми та техніки гештальт-терапії, арт-терапії, психодрами та поведінкового “Тренінгу моральних міркувань” А. Гольдштейна [99]. Особистий внесок автора полягає у створенні концепції програми, підборі відповідних технологій та комплектації завдань, в межах певних змістовних блоків, визначенні тематичної послідовності, а також розробці ряду завдань для обговорення та для самостійної роботи. Крім того, реалізація програми “Цінності у моєму житті” передбачає використання модульного підходу, що дає можливість: дозувати об’єм матеріалу; полегшити процес сприйняття інформації та обміну ціннісним досвідом; забезпечити поступальність у формуванні ціннісних орієнтацій майбутніх психологів; відслідковувати ефективність реалізації програми як в межах певного модулю, так і в цілому; сприяти формуванню відповідального та активного ставлення студентів до життя і діяльності, а також становленню особистості майбутніх психологів як суб’єктів власних дій (що й визначає специфіку життєвих, навчальних, професійних ціннісних орієнтацій). В організації процесу формування ціннісних орієнтацій студентів-психологів засобами СПТ можна визначити, на наш погляд чотири моменти: а) накопичення та систематизація знань і вражень з проблеми ціннісних орієнтацій особистості; б) накопичення і поглиблення досвіду спілкування, усвідомлення та осмислення його ціннісно-смыслових основ; в)

) вироблення власного ставлення до життєвих та професійних цінностей; г) формування вміння аналізувати ціннісні підстави власних виборів та вчинків, а також регулювати поведінку чи діяльність з опорою на власні ціннісні пріоритети. Програма включає в себе широкий спектр методичних прийомів та технік, таких як: ігрові методи, методи групової дискусії, “мозковий штурм”, метод “з’ясування цінностей”, проєктивне малювання, дослідження випадків.

Використання зазначених активно-діалогічних форм та методів навчання дозволяє: забезпечити більш самостійну, усвідомлену та творчу активність у сфері підготовки студентів-психологів; створювати підґрунтя для різнобічного оволодіння майбутніми психологами основними принципами, способами та прийомами діалогічного спілкування; розвивати комунікативні та організаторські вміння студентів; створювати умови для розкриття та розвитку особистості, гуманізації процесу професійно-психологічного навчання [62]. Великого значення набуває виконання студентами самостійних завдань.

Враховуючи вище зазначене, програма спирається на такі принципи роботи в групі:

1. Діалогізації взаємодії, що заснована на довірі, толерантності та рівноправності у міжособистісній взаємодії учасників;
2. Добровільної участі у тренінгових заняттях взагалі та окремих вправах зокрема;
3. Активної участі – ініціативність, зацікавленість, активність учасників при виконанні вправ та обговоренні проблемних питань, висловлювання власної думки, свого ставлення до проблеми тощо.
4. Зворотного зв’язку – отримання інформації про результати, оптимальність, доцільність своєї поведінки та діяльності від тренера і членів групи;
5. Самодіагностики – усвідомлення, розкриття (виявлення) учасниками (отримання учасниками знань про себе, відкриття невідомих аспектів власного “Я”) власних здібностей та можливостей, формулювання особистісних проблем;
6. Включеності – занурення у проблематику заняття, що вимагає організації роботи протягом досить тривалого часового відрізка;
7. Гармонізації інтелектуальної та емоційної сфер;
8. Забезпечення конфіденційності занять.

Найбільш доцільним є використання модульного підходу для реалізації програми, оскільки при модульному навчанні студент вчиться “цілепокладанню, плануванню, організації, самоконтролю та самооцінці. Це дає йому можливість усвідомити себе в учбовій діяльності, самому визначити рівень засвоєння знань, побачити прогалини в своїх знаннях та вміннях” [201, С.272].

Організація роботи у вигляді певних змістовних блоків – модулів дає можливість спрямувати заняття в межах певної проблематики. Так, кожен модуль являє собою певну багатомірну систему, що включає тематичну (забезпечення певної послідовності тем), діяльнісну (організація відповідної діяльності для засвоєння та формування ціннісних орієнтацій) і рефлексивну (сприяння самоаналізу та самооцінці студентами власних індивідуальних особливостей і якостей, осмисленню “зворотного зв’язку”, отриманого від тренера і членів групи) підструктури та являє самостійний комплекс занять, що забезпечує реалізацію відповідної мети. Водночас, змістовні блоки виступають у вигляді складових частин єдиної програми, оскільки кожен наступний модуль є логічним продовженням попередніх та дозволяє здійснювати безперервний, поступальний розвиток ціннісних орієнтацій майбутніх психологів (що і становить основну ціль програми).

Дослідники зазначають, що по-перше, людина, яка надає психологічну допомогу повинна усвідомлювати цінності, які лежать в основі її професійної поведінки, а по-друге, мати власну “теорію допомоги”. Розвиток останньої відбувається в три стадії, першою з яких є “відображення та переробка власного досвіду, усвідомлення власних цінностей, потреб, стилів комунікації з людьми та характер свого впливу на оточуючих. Потім чи наряду з цим... вивчення праць інших теоретиків та практиків і те, як вони усвідомлювали свій власний досвід та використовували його для побудови теорій. І на завершення – об’єднання першого і другого у свою унікальну теорію (що по суті є не тільки теорією допомоги іншим, але і власною теорією СЕБЕ)” [191, с.216]. Вище зазначене знайшло відображення у визначенні етапів реалізації програми “Цінності в моєму житті” (див. Додаток В):

Модуль 1. “Я для себе, я для інших” (14 годин), що має на меті сприяти успішній взаємодії студентів у різних життєвих ситуаціях, досягненню цілей та побудові конструктивних відносин і фактично становить підґрунтя для усвідомлення власних ціннісних ієрархій та полегшує процес “ціннісного обміну”.

Модуль 2. “Я” як цінність” (20 години), метою якого є забезпечення учасників засобами самопізнання, сприяння формуванню системи гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.

Модуль 3. “Я” – майбутній психолог” (10 годин), що забезпечує реалізацію мети розширення знань студентів про майбутню професійну діяльність, визначення професійних ціннісних орієнтацій, сприяння усвідомленню студентами власної професійної приналежності.

Саме така послідовність змістовних компонентів програми, на нашу думку, забезпечує можливість оптимізувати міжособистісні стосунки студентів, дозволяє отримати знання про специфіку вимог до особистості психолога, сприяє виробленню власних світоглядних позицій, формуванню професійної ідентичності та професійної культури. В свою чергу, це сприяє і формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх

психологів.

Тренінгова програма “Цінності у моєму житті” розрахована на 11 занять тривалістю 4 години (загальна кількість – 44 год.), що проводяться раз на тиждень. Кількість учасників групи – 14-15 осіб.

Структура тренінгових занять є загальною та включає в себе послідовну реалізацію таких структурних компонентів, як: ритуал привітання, розминка та рефлексія попереднього заняття, основна змістовна частина заняття, рефлексія того, що відбувалось на занятті, ритуал прощання.

Реалізація таких елементів заняття дозволяє: по-перше – створити необхідну для продуктивної взаємодії учасників атмосферу довіри та прийняття, з’ясувати очікування від заняття (ритуал привітання); по-друге – активізувати учасників, налаштувати їх на взаємодію, актуалізувати досвід, отриманий на попередньому занятті (розминка (1-2 вправи) та рефлексія попереднього заняття (кілька запитань стосовно того, що відбувалось на попередньому занятті, що було важливим, які почуття виникали?). Основна змістовна частина присвячена темі заняття та реалізується через ряд вправ, тематичних повідомлень, мозкових штурмів, аналізу ситуацій і т.д. Відповідно, саме тут відбувається накопичення певного досвіду групової взаємодії, формується загальне смислове поле, яке може бути усвідомлене та інтегроване кожним з учасників. Рефлексія заняття дає змогу отримати зворотний зв’язок від учасників, підвести підсумки (що сподобалось – не сподобалось, який досвід отримав і т.д.) та передбачає обмін думками та почуттями відносно того, що відбувалось на занятті (реалізується через постановку запитань до учасників). Ритуал прощання дозволяє завершити заняття, сприяє формуванню групової єдності учасників.

Теми занять визначаються у відповідності зі змістом модулів програми. Розглянемо більш детально кожен з цих модулів. Першим етапом реалізації програми є модуль “Я для себе, я для інших” (14 годин), який містить такі заняття: “Знайомство” (4 год.); “Вчимося спілкуватись ефективно” (4 год.) та “Розуміємо себе та інших” (6 год.).

Важливим чинником формування ціннісних орієнтацій особистості є її включення до певного соціального середовища. Відповідно, для підвищення ефективності формування ціннісних орієнтацій високої значущості набуває досягнутий рівень соціально-психологічної компетентності (однією із складових якої є комунікативна компетентність) у міжособистісній взаємодії [69], [91]. Особливого значення це набуває саме у юнацькому віці.

Крім того, важливим чинником формування системи ціннісних орієнтацій є міжособистісне спілкування при якому відбувається “духовне розкриття себе іншому, засвоєння його цінностей, залучення до його внутрішнього світу поєднується з усвідомленням власної унікальності, власної відмінності від іншого, з набуттям внутрішньої цілісності і незалежності, переживанням власної цінності” [71, с.31]. У такому випадку виховання стає суб’єкт-суб’єктивним “спілкуванням та творчістю” [71].

Одним із засобів особистісного розвитку, за О.Л. Музиною є техніка “ціннісної підтримки”, яка розглядається як один із різновидів психологічної підтримки та спирається на такі положення: здійснюється при несформованості, конфліктності суб’єктивних цінностей чи наявності ознак ціннісної кризи, за рахунок розвитку соціальної, діяльній та творчої рефлексії; забезпечується в межах реального життєвого простору особистості, як “продовження її стосунків”, вдосконалення її діяльностей та за рахунок “ціннісного обміну” між людьми [65].

Отже, робота в межах даного блоку в основному спрямована на здобуття рефлексивних та емпатійних умінь, розвиток комунікативних навичок, що спонукає до розуміння партнера по спілкуванню як цінності, забезпечує толерантне, безоцінкове прийняття його позиції, розвиває здатність до саморегулювання під час міжособистісної взаємодії, сприяє зростанню відповідальності у здійсненні виборів та прийнятті рішень. У той же час організація занять відбувається з урахуванням необхідності створення довірливої атмосфери в групі (за рахунок проведення ритуалу початку та завершення заняття, рефлексії занять).

Технічно формування ціннісних орієнтацій у даному блоці здійснюється за допомогою проведення дискусій (Наприклад, “Якості та вміння важливі для ефективного спілкування” з метою визначення якостей, які забезпечують підвищення цінності та продуктивності спілкування; “Техніки активного слухання” з метою визначення специфіки активного слухання та розкриття його можливостей для особистості взагалі та для психолога зокрема), мозкових штурмів (Наприклад, “Спілкування – це...”, “Що заважає ефективному спілкуванню?”, “Що впливає на формування враження про людину?”, спрямованих на з’ясування уявлень учасників відносно певних феноменів, визначення протиріч, вироблення спільного розуміння феномену на основі діалогічної взаємодії), надання тематичних повідомлень (Наприклад, “Спілкування в нашому житті”, метою якого є звернути увагу учасників на цінність, важливість спілкування у нашому житті; “Сторони спілкування”, метою якого є ознайомлення учасників з складовими спілкування; “Комунікативні бар’єри” – надання інформації учасникам щодо специфіки комунікативних бар’єрів та причин їх виникнення; “Активне слухання” – роз’яснення поняття активне слухання, надання інформації про техніки активного слухання, їх значення для розуміння партнера у спілкуванні; “Вербальне та невербальне спілкування” – інформувати учасників про особливості вербального та невербального спілкування, про вміння слухати і чути; “Ефекти першого враження” – стереотипне, ускладнене сприймання людини-людиною, різновиди “ефектів сприймання”; “Толерантна людина” – розкрити сутність поняття “толерантність”, визначити риси толерантної людини, розглянути необхідність толерантного ставлення до Іншого у особистому житті та професійній діяльності; “Зворотний зв’язок” – надання інформації про ефективний зворотний зв’язок, що сприяє змінам та особистісному росту, визначення його основних етапів), використання розповідей та метафор (наприклад, притча “Про рай та пекло”), проведення вправ (таких як: “Передача повідомлення” з метою демонстрації

механізмів створення неефективної комунікації, виявлення факторів, що впливають на спотворення інформації у процесі спілкування; “Розмова про особисте”, “Детектив”, “Перефразування” з метою сприяння виробленню в учасників навичок ефективної взаємодії при спілкуванні; “Перше враження” – виявити фактори, що впливають на сприйняття інформації у процесі спілкування; “Згода, незгода, оцінка” – спрямована на взаємодію учасників на основі толерантності; “Я-повідомлення” – навчити учасників висловлювати свої почуття без оцінок, невдоволення, образ; “Розтули кулак” з метою демонстрації учасникам відмінності впевненої та агресивної поведінки; “Договір” яка сприяє формуванню навички успішної взаємодії у ситуації розбіжності в думках та поглядах, а також навичок відповідальної поведінки; “Хочу отримати зворотній зв’язок”, що сприяє закріпленню навичок ефективного зворотного зв’язку з їх наступним обговоренням, робота в малих групах (Наприклад, “Як подолати стереотипи в спілкуванні”). Метою є сприяти розумінню учасниками шляхів подолання стереотипів спілкування, актуалізація цінностей діалогу та толерантності).

Всі вище перелічені заходи становлять підґрунтя для формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів. Провідною, найвищою цінністю допомагаючих професій є людина. Цінність Людини – це з одного боку цінність власного “Я”, а з іншого – цінність Іншого. Важливим феноменом, який їх об’єднує є спілкування. В процесі спілкування здійснюється постійний “обмін” цінностями. Завдяки цьому, ми дізнаємось про цінності інших людей, інших професій, інших культур і т.д. Спілкування є потужним засобом формування ціннісних орієнтацій, але це можливе лише за умови повноцінного, ефективного спілкування. Під повноцінним спілкуванням в даному випадку ми розуміємо відсутність будь-яких порушень та ускладнень у процесі спілкування (комунікативних, перцептивних та інтерактивних). У тому випадку, коли у людини виникають певні бар’єри у спілкуванні вона стає суб’єктом ускладненого спілкування, у якого порушуються механізми передачі та сприйняття інформації та смислів. Крім того, спілкування повинно мати діалогічний характер, оскільки саме в такій взаємодії “смилових позицій партнерів” [155, с.96] відбувається знаходження і об’єднання спільних смислів, і як наслідок, інтеріоризація цінностей [155].

Особливого значення вище вказане набуває в процесі особистісного та професійного становлення майбутніх психологів, оскільки основою його професійної діяльності є взаємодія з Іншим, на основі “уміння орієнтуватись в собі, у ситуації, в інших людях, адекватності уявлень про себе, інтернальності, толерантності до ситуації невизначеності, толерантності до суперечностей, креативності, орієнтації на духовні цінності, рефлексії, соціальної відповідальності, соціальної активності, розвиненої емпатії” [111, с.163]. У такому сенсі формується не лише цінність власного “Я” та Іншого, але і цінність спілкування. Розвиток культури спілкування майбутніх психологів [83] (як одного з компонентів психологічної культури) [140], що базується на основі діалогізму та забезпечує формування ціннісних орієнтацій у системі “Я – Інший” та “Психолог – Клієнт”

Наступним елементом нашої програми є модуль “Я як цінність” (20 години). Він здебільшого спрямований на вироблення суб’єктної життєвої позиції та визначення власних, особистих ціннісних пріоритетів.

Другий модуль “Я як цінність” містить наступні теми: “Моя відповідальність” (4 год.); “Моє майбутнє в моїх руках” (6 год.); “Цілі мого життя” (4 год.) та “Я сам роблю свій вибір” (6 год.).

Науковці (М.В. Єрмолаєва [60], І.С. Кон [84] та ін.) наголошують на тому, що необхідною умовою формування ціннісних орієнтацій особистості є наявність у неї високого рівня розвитку рефлексивних умінь. Особливого значення це набуває відносно професій типу “Людина-Людина”, оскільки рефлексивність визначає особливості вольової регуляції, забезпечує прагнення особистості до самоорганізації та саморозвитку відповідно до життєвих цілей та цінностей.

Для розуміння ціннісно-смилових основ діяльності необхідним є перш за все визначення особливостей особистісного розвитку студента (якими є його прагнення та цілі, яким чином він їх досягає). Всі цілі та смисли діяльності, в тому числі навчальної та професійної, повинні бути глибоко усвідомленими, відрефлексованими. Тільки у такому випадку вони можуть становити реально діючі регулятори поведінки та діяльності, сприяти успішній і творчій реалізації власного потенціалу.

На даному етапі, завдяки розвитку рефлексивних якостей, отриманню зворотного зв’язку стає можливим набуття та поглиблення знань про себе, свої потенційні можливості, перспективи особистісного та професійного розвитку, можливість та необхідність робити власний вибір (та нести за це відповідальність) відповідно до власних ціннісних орієнтацій, моральних переконань. Наголос робиться на активності, самостійності особистості в постановці цілей та плануванні їх досягнення, відкритість майбутньому, здатність до прогнозування та переоцінки цінностей. Здатність спиратись на себе та розкривати свій потенціал.

Головним завданням даного блоку є формування уявлення учасників про особливості відповідальної поведінки, визначення можливих ускладнень при реалізації відповідальної поведінки (за допомогою тематичних повідомлень “Особливості відповідальної поведінки”; методу мозкового штурму “Що заважає людям поводитись відповідально?”; Вправ “Я вмію сказати ні”, “Так і ні”; використання притчі “Все в твоїх руках”), сприяти розвитку особистої відповідальності та відкритості при взаємодії з іншими (мозковий штурм “Що впливає на прийняття рішення?”; вправи “Коло знань”, “Моральні міркування”, “Проблема”), сприяти усвідомленню учасниками особливостей розвитку окремих сфер власної особистості, наголосити на можливості їх гармонізації (вправа “Колесо життя”, мозкові штурми, дискусії), сприяти усвідомленню учасниками цілей, яких вони прагнуть досягти в майбутньому (Вправи “Оголошення”, “Карта майбутнього”, “Проблема – ціль”), ознайомити учасників із поняттям цінностей, сприяти з’ясуванню власних ціннісних орієнтацій (вправи “Цінності”, “Фільм мого життя”, “Лист у майбутнє”, “Мета-план” та їх подальше

обговорення).

В рамках цього модулю формуються ціннісні орієнтації самопізнання, творчості, відповідальності, активності, життєрадісності, саморозвитку та ін.

Завершальним етапом програми є модуль “Я – майбутній психолог” (10 годин). Він спрямований на формування у студента уявлення про себе як суб’єкта навчання та як суб’єкта майбутньої професійної діяльності, на визначення професійних ціннісних орієнтацій.

Модуль “Я – майбутній психолог” має таке змістовне наповнення: “Моя професія – психолог” (4 год.); “Я – майбутній психолог” (6 год.).

Є.І. Головаха обстоює думку про те, що успішність професійного самовизначення та самоактуалізації пов’язані з формуванням узгодженого професійного типу ціннісних орієнтацій. Для особистості з таким типом ціннісних орієнтацій характерною є злагодженість професійних та життєвих цінностей, можливість реалізувати власні життєві принципи у професійній діяльності. У такому випадку молода людина знає, які перспективи відкриває професія у значущих для неї сферах життя. Врахування вищезазначеного дає можливість розглядати професійний розвиток з точки зору життєвої перспективи особистості, в якій відображені і можливі досягнення, і можливі труднощі у реалізації певних ціннісних орієнтацій [47].

Наскрізною ідеєю даного блоку є визначення можливостей безконфліктного існування життєвих та професійних ціннісних орієнтацій, виявлення шляхів можливого особистісного зростання в межах професійної діяльності. Зазначений модуль сприяє ідентифікації студентів-психологів з професійною діяльністю, поглиблює їх уявлення про професійні ціннісні орієнтації, сприяє корекції образу “Професіонала” та виникненню образу “Себе як професіонала”. Ми припускаємо, що таке змістовне наповнення модулю сприятиме посиленню та розвитку поведінкового та регулятивного компоненту ціннісно-сміслової компетентності.

За допомогою різноманітних вправ (таких як “Чотири кути”, “Дійові особи”, “Яким має бути психолог?”, “Фасилітатор”, “Цінності психолога-мої цінності”, “Трикутник”, “Портрет психолога”), роботи в групах (наприклад, “Напрямки діяльності психолога”), тематичних повідомлень (“Професіограма психолога”) та мозкових штурмів (“Де можна працювати психологом?”) студенти можуть з’ясувати існуючі у них уявлення про професію та професійні цінності, усвідомити співвідношення між власними особистісними цінностями та цінностями професії, побудувати модель успішного професійного становлення на основі реалізації гуманістичних ціннісних орієнтацій.

В рамках даного модулю формуються ціннісні орієнтації професійної діяльності, ціннісні орієнтації самопізнання, творчості, відповідальності, активності, життєрадісності, саморозвитку, широта інтересів, розуміння інших і т.д.

Крім того, у програмі подано комплекс індивідуальних завдань, які виконуються за межами групових занять, але є їх логічним продовженням. Наприклад, одним із завдань до другого блоку є наступна самостійна робота: студентам пропонується обрати уривок статті чи сюжет фільму, що демонструє певну ціннісну дилему, пояснити у чому полягає проблема та описати можливі шляхи її вирішення (на основі знань про стадії морального міркування). Використовуються також завдання, що передбачають самостійне опрацювання теоретичного матеріалу по темі заняття та подальшу рефлексивну роботу з ним. Так, наприклад, одним із домашніх завдань до першого модулю є опрацювання теоретичного матеріалу щодо правил передачі та сприймання зворотного зв’язку. Після цього студентам пропонується відслідкувати власні реакції на зворотний зв’язок, відповідаючи на ряд запитань (наприклад, “Чи активно Ви вислуховуєте опис власної компетенції та поведінки?”, “Чи спокійно Ви реагуєте на отримані коментарі?” і т.д.), а також оцінити які з висловлювань психолога будуть сприяти взаємодії з клієнтом, а які – ні (за описом).

Саме виконання зазначених завдань сприяє закріпленню та поглибленню отриманих в ході тренінгу знань та навичок, спонукає до самоаналізу та самопізнання, мотивує до самовиховання та саморозвитку, сприяє формуванню гармонійної ціннісної системи.

Програма, що пропонується, призначена для роботи зі студентами-першокурсниками, оскільки саме початковий етап навчання студентів є найбільш сприятливим періодом для формування ціннісних орієнтацій. Однак, програма може використовуватись і для роботи зі студентами, що навчаються на старших курсах. В цьому випадку, ми пропонуємо використовувати ряд додаткових завдань та вправ, що дасть змогу розширити, поглибити та адаптувати зміст програми.

Автором розроблено комплекс завдань які використовувались у вигляді окремого комплексу в межах семінарських та лабораторних занять, а також при виконанні індивідуальної та самостійної роботи студентів. Наприклад, серед таких завдань можна запропонувати наступні:

1. На основі аналізу сучасної психологічної літератури та професіограми психолога студентам пропонується визначити провідні цінності професійної діяльності. Далі проводиться обговорення результатів у групі, визначення подібних та відмінних уявлень, вироблення (пошук) загальної аргументованої “концепції”.
2. Провести діагностичне дослідження власних ціннісних орієнтацій. Потім – на основі отриманих результатів та знань про ціннісні орієнтири професійної діяльності, виявити власні переваги та можливі “зони розвитку”. Наступним кроком є складання програми саморозвитку.
3. Підібрати метафори (у вигляді афоризмів, висловів, прислів’їв, анекдотів, карикатур тощо), у яких відображені цінності особистості та цінності професійної діяльності.
4. На основі визначення професійно важливих якостей та провідних ціннісних орієнтирів психолога – написати казки про психолога (робота у мікро групах). Обговорення казок.

5. Обговорення морально-етичних проблем та ціннісних колізій, які можуть виникати в роботі психолога. Програвання різноманітних випадків з життя психолога.

6. Написання творів-роздумів на тему “Хто такий психолог? Яким він має бути?”, “У чому мое призначення як психолога?”, “Цінності психолога – мої цінності”.

Зазначені та подібні завдання використовувались, зокрема в межах авторського спецкурсу “Ціннісні орієнтації особистості” (див.Додаток Б) та ряду дисциплін психологічного циклу (таких як “Основи психопрактики (практична психологія)”, “Вступ до спеціальності”, “Психологія праці” та ін.).

3.2 Результати дослідження структури та особливостей розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп

Для підтвердження ефективності запропонованої програми було проведено контрольний зріз, що дає змогу порівняти результати експериментальної та контрольної груп. Аналіз результатів формувального етапу здійснювався у кількох напрямках:

1.Оцінювання особливостей структурних компонентів ціннісних орієнтацій та їх можливих змін у студентів-психологів до та після формувальних впливів;

2.Порівняння результатів дослідження у експериментальній (n=30) та контрольній вибірках (n=30).

Кількісно наявність змін у системі ціннісних орієнтацій майбутніх психологів першого курсу визначалась за допомогою методів математичної статистики, таких як G-критерій знаків, коефіцієнт рангової кореляції rs Спірмена, критерій ϕ^* -кутового перетворення Фішера.

За результатами дослідження ціннісних орієнтацій студентів експериментальної та контрольної груп нами було визначено пріоритетні для них декларовані та реальнодіючі цінності (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Ціннісні орієнтації студентів експериментальної та контрольної груп

n=60

Назва мотиваційного типу	Експериментальна група (n=30)		Контрольна група (n=30)	
	Декларовані цінності (середній ранг по групі)	Реальнодіючі цінності (середній ранг по групі)	Декларовані цінності (середній ранг по групі)	Реальнодіючі цінності (середній ранг по групі)
Конформність	5,25	5,56	4,67	6,10
Традиції	8,13	7,08	8,13	8,13
Доброта	2,44	3,77	3,04	4,17
Універсалізм	5,44	5,06	5,44	5,06
Самостійність	3,04	4,17	3,65	3,77
Стимуляція	5,77	4,38	6,48	4,38
Гедонізм	6,48	6,10	5,77	5,56
Досягнення	4,67	5,04	4,75	5,04
Влада	7,08	6,92	7,08	6,92
Безпека	4,75	6,25	5,25	6,25

З таблиці 3.1 видно, що серед декларованих цінностей експериментальної групи “ціннісне ядро” складають “Доброта”, “Самостійність”. До “структурного резерву” можуть бути віднесені такі цінності, як “Досягнення”, “Безпека” та “Конформність”. До “периферії” можна віднести “Універсалізм”, “Гедонізм” та “Стимуляція”, а до “хвоста” – “Влада” і “Традиції”.

Серед реальнодіючих цінностей респондентів експериментальної групи ядерними є “Доброта”, “Самостійність” та “Стимуляція”. “Структурний резерв” складають цінності “Досягнення” та “Універсалізм”. “Периферію” становлять “Конформність”, “Гедонізм” і “Безпека”, а “хвіст” – “Влада”, “Традиції”.

Вже первинний аналіз даних дозволяє говорити про зростання пріоритету цінностей “Доброта”, “Самостійність”, “Стимуляція” та “Досягнення” (як серед декларованих, так і серед реальнодіючих), що свідчить про підвищення статусу професійних цінностей у свідомості студентів.

З метою визначення ступеня узгодженості декларованих та реальнодіючих цінностей респондентів (після проведення формувальних впливів) нами обчислювався коефіцієнт рангової кореляції rs Спірмена між ієрархіями декларованих та реальнодіючих цінностей кожного представника досліджуваної групи. В результаті було визначено групу студентів з узгодженою системою ціннісних орієнтацій (n=14) та групу студентів з суперечливою системою ціннісних орієнтацій (n=16).

Для студентів з узгодженою системою ціннісних орієнтацій (46,7% порівняно із 23,3% до формувального експерименту) пріоритетними є ціннісні орієнтації “Самостійність”, “Стимуляція”, “Універсалізм” та “Доброта”. Зазначені цінності мають несуперечливий характер згідно теорії динамічних

відносин згідно Ш. Шварца та відображають з одного боку альтруїстичну спрямованість респондентів, а з іншого – їх прагнення до розвитку, творчості, особистісних змін.

У студентів з суперечливою ціннісною системою (53,3% порівняно із 76,7% до формульованого експерименту) домінують такі ціннісні орієнтації, як “Самостійність”, “Досягнення”, “Стимуляція”, “Доброта” та “Універсалізм”. Респонденти даної групи наряду з цінностями самостійності, розвитку та міжособистісних відносин, високого значення надають цінностям “Досягнення” – успіху, компетентності, соціальному схваленню.

Отже, для респондентів експериментальної групи можна відмітити наявність певних якісних відмінностей у структурі ціннісних орієнтацій. По-перше, збільшився відсоток респондентів, які мають узгоджену ціннісну систему, що підтверджено за допомогою ϕ^* -критерію Фішера ($p \leq 0,05$). Крім того, як для студентів з узгодженою ціннісною системою, так і для студентів з суперечливою ціннісною системою, характерним є домінування таких ціннісних орієнтацій як “Самостійність”, “Стимуляція”, “Доброта” та “Універсалізм” (як серед декларованих, так і серед реальнодіючих цінностей), тоді як попередні результати дозволяли констатувати також наявність “Гедонізму” як однієї з найбільш пріоритетних цінностей (для представників обох груп). На нашу думку, даний факт свідчить про тенденцію до перебудови ціннісної ієрархії майбутніх психологів у конструктивному, неконфліктному професійному напрямку.

Результати, отримані за допомогою методики “Ціннісні орієнтації” Ш. Шварца свідчать про відсутність суттєвих змін для більшості респондентів контрольної групи. Найбільш характерними для даної вибірки залишилися ціннісні орієнтації типу “Гедонізм”, “Стимуляція”, “Самостійність”, “Доброта”. Порівняння ієрархічних структур декларованих та реальнодіючих цінностей (за допомогою кореляційного аналізу), вказало на наявність групи з узгодженою ($n_1=10$) і групи з неузгодженою ($n_2=20$) ціннісною системою.

Отже, для більшості (66,7%) досліджуваних контрольної групи притаманна неузгодженість зазначених ціннісних ієрархій. Наголосимо також, що порівняння результатів попереднього та підсумкового зрізів за допомогою ϕ^* -критерію Фішера свідчить про відсутність статистично значущих відмінностей між ними.

У респондентів контрольної групи з узгодженою системою ціннісних орієнтацій пріоритетною цінністю є “Самостійність”. Визначальною метою цього ціннісного типу є самостійність мислення, вибір на власний розсуд способів дій, творчість та дослідницька активність. Отже, це дає нам підстави говорити про сформованість на достатньому рівні у респондентів суб’єктних властивостей, що забезпечує активну позицію щодо визначення власних пріоритетів у поведінці та діяльності, прагнення до дослідницької діяльності, вміння вирішувати поставлені задачі. Однак, високою є також значущість цінності “Гедонізм”, що може скеровувати активність студентів лише на отримання позитивних емоційних переживань.

У респондентів контрольної групи з суперечливою системою ціннісних орієнтацій серед найбільш вагомих найчастіше визначаються цінності “Гедонізм” (прагнення до насолоди або чуттєвого задоволення) та “Стимуляція” (прагнення до пізнання нового, отримання глибоких переживань). Цікавим також є те, що зазначені ціннісні типи мають високі рангові позиції як серед декларованих, так і серед реальних цінностей. Згідно теорії динамічних відносин між ціннісними типами (за Ш. Шварцем) зазначені типи є сумісними, хоча й знаходяться на різних вимірних вісях (гедонізм – самопіднесення, стимуляція – відкритість для змін). Пріоритетною цінністю у даному поєднанні є “Гедонізм”, що призводить до спрямованості пізнавальної активності (“Стимуляція”) лише на отримання нових вражень та задоволення.

Отже, для більшості респондентів контрольної групи система ціннісних орієнтацій вирізняється недостатньою сформованістю та структурованістю, наявністю у свідомості майбутніх психологів різнорідних, часто конкуруючих ціннісних уявлень.

Розглянемо далі результати, отримані серед студентів експериментальної та контрольної груп за допомогою методики СЖО (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Особливості смисложиттєвих орієнтацій студентів експериментальної та контрольної групи

$n=60$

№	Назва шкали	Показники за шкалами (у %)					
		Експериментальна група ($n=30$)			Контрольна група ($n=30$)		
		високі	середні	низькі	високі	середні	низькі
1	“Цілі у житті”	46,7	53,3	0,0	20,0	36,7	43,3
2	“Процес життя”	43,3	43,3	13,3	56,7	20,0	23,3
3	“Результативність життя”	60,0	26,7	13,3	20,0	43,3	36,7
4	“Локус контролю – Я”	73,3	26,7	0,0	10,0	33,3	56,7
5	“Локус контролю – життя”	46,7	40,0	13,3	33,3	56,7	10,0
6	“Загальна осмисленість життя”	43,3	56,7	0,0	16,7	43,3	40,0

З таблиці видно, що у представників експериментальної групи можна констатувати переважну більшість високих та середніх показників за усіма шкалами. Зазначене свідчить про підвищення здатності респондентів до осмислення власної життєвої перспективи, постановки життєвих цілей, оцінювання отриманих результатів з врахуванням докладених зусиль. Окрім цього, можна говорити також про підвищення в них рівня осмисленості життя в цілому.

Для більш детального аналізу розглянемо окремо результати констатувального зрізу, проведеного після впроваджені програми по формуванню ціннісних орієнтацій, для респондентів, які мають узгоджену ціннісну систему (1) чи неузгоджену (2).

Отже, для першої групи, дані, отримані на основі методики СЖО (за Д.О. Леонтьєвим) дають підстави говорити про наявність у більшості досліджуваних високих та середніх показників за усіма шкалами. Порівняння результатів зрізу, проведеного після використання програми по формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх психологів з результатами попереднього зрізу свідчать про наявність статистично значущих відмінностей між ними. Так, за допомогою G-критерію знаків було виявлено позитивну динаміку за субшкалами “Цілі в житті” ($p \leq 0,01$), “Процес життя” ($p \leq 0,01$), “Результат життя” ($p \leq 0,05$), “Локус контролю-Я” ($p \leq 0,05$), “Локус контролю-життя” ($p \leq 0,01$) та показником “Осмишеність життя” ($p \leq 0,01$). Вище зазначене дозволяє нам констатувати підвищення у досліджуваних загального рівня осмишеності життя, здатності до усвідомленої постановки цілей, вміння керувати процесом їх досягнення. Крім того, у досліджуваних значно зросли показники за субшкалою “Локус контролю-життя”, що свідчить про зміцнення віри у власні сили, здатність самостійно керувати своїм життям, будувати його на основі власного вибору та відповідальності. Нагадаємо, що у попередньому дослідженні “Локус контролю-життя” був достатньо низьким при наявності високого результату за субшкалою “Локус контролю – Я” (що свідчить про визнання можливості контролю взагалі). Зазначене вказує на те, що досліджуваним (до формувального експерименту) властивим було уявлення про себе як сильну особистість, здатну самостійно будувати життя відповідно до власних цілей та цінностей значно занижені та в той же час переконаність в тому, що життя людини не підлягає свідомому контролю (що більшою мірою, на нашу думку може бути пов’язане з низьким усвідомленням власних життєвих та небажанням нести відповідальність за власний вибір та вчинки).

Для респондентів другої групи відмічено також наявність статистично значущих відмінностей між результатами першого та другого зрізів. Так, за даними СЖО, було виявлено позитивну динаміку за усіма субшкалами: “Цілі в житті” ($p \leq 0,01$), “Процес життя” ($p \leq 0,01$), “Результат життя” ($p \leq 0,05$), “Локус контролю-Я” ($p \leq 0,05$), “Локус контролю-життя” ($p \leq 0,01$) та показником “Осмишеність життя” ($p \leq 0,01$). Зазначене, в свою чергу, свідчить про те, що для студентів цієї групи властивим є підвищення визначеності сенсу життя, його цілей та перспектив, а також оцінювання власної діяльності через призму ціннісних пріоритетів. Не зважаючи на те, що ієрархія ціннісних орієнтацій респондентів даної групи ще не є досить узгодженою, більш значущими для них стали цінності “Самостійність”, “Доброта”, “Універсалізм”, що могло спонукати до зростання як рівня осмишеності життя взагалі, так і його окремих складових зокрема.

Для більшості ж респондентів контрольної групи найбільш типовими залишаються середні показники за всіма шкалами, що може свідчити про недостатній рівень осмишеності життя, слабку розвиненість рефлексивних та суб’єктивних властивостей.

Результати, отримані за допомогою методики ССП-98 можна побачити на рис. 3.1.

Відповідно до рисунку, можна говорити, що для більшості респондентів експериментальної групи характерними є здебільшого високі та середні показники за усіма шкалами. Для більшості респондентів з узгодженою системою ціннісних орієнтацій властивою є доволі гармонійно розвинена система свідомої саморегуляції поведінки. Вище зазначене свідчить, на нашу думку, про становлення у студентів експериментальної групи особистісного рівня саморегуляції при якому діяльність здійснюється на рівні проектування. Для них характерною є активна суб’єктивна позиція, визначеність системи ціннісних орієнтацій, прагнення до творчості, активності та вдосконалення (діяльності та себе у діяльності). На даному рівні відбувається перехід до розуміння професійної діяльності як цілісного утворення з її пріоритетними завданнями та цілями. Відбувається усвідомлення себе як майбутнього професіонала, побудова реалістичної життєвої перспективи, прагнення “зробити внесок” (досягти успіху) у професійній діяльності. Оволодіння майбутньою професійною діяльністю здійснюється на ґрунті самодетермінації, в основі якої лежать “свобода та відповідальність” [75].

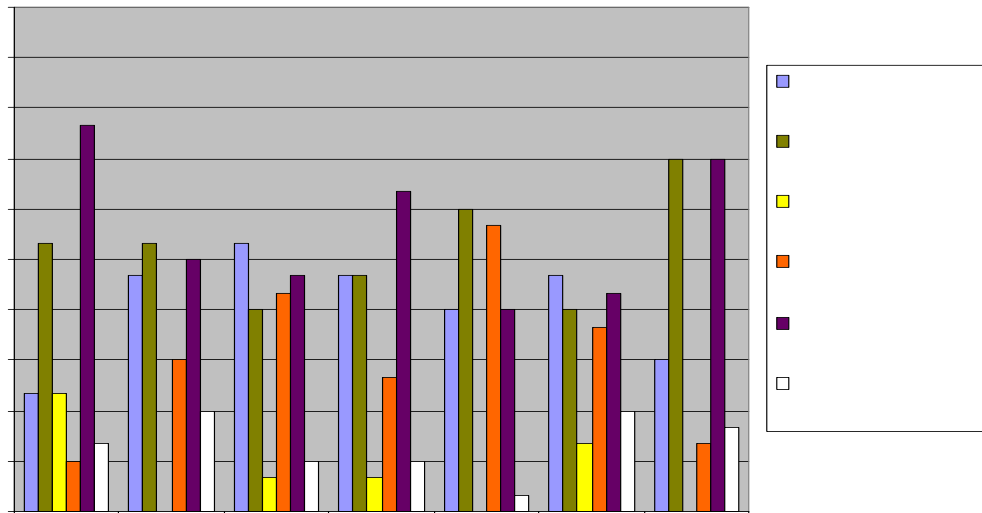


Рис. 3.1. Особливості розвитку системи саморегуляції поведінки студентів експериментальної групи та контрольної груп

Отже, можна припустити, що при такому типі психічної саморегуляції майбутня професійна діяльність є для особистості смислоутворюючою.

Дані, отримані на основі методики ССП-98, свідчать про наявність позитивних зрушень у особливостях стильової саморегуляції. Порівняно з попередніми результатами для респондентів експериментальної групи виявлені статистично значущі відмінності (у напрямку підвищення) за шкалами “Моделювання” ($p \leq 0,01$), “Оцінювання результатів” ($p \leq 0,01$), “Загальний рівень саморегуляції” ($p \leq 0,01$). Позитивні відмінності можна відзначити і для інших показників (“Планування”, “Програмування”, “Гнучкість”, “Самостійність”), однак вони не являються статистично значущими. Вищезазначене, на нашу думку свідчить про те, що після проведення формувальних впливів, у респондентів експериментальної групи регулювання діяльності стало більш дієвим, таким, що скеровується ціннісними орієнтаціями та забезпечується за рахунок підвищення усвідомленості процесу цілепокладання, вмінням правильно конкретизувати поставлену мету відповідно до умов мінливої ситуації, та обирати відповідну програму виконавчих дій, а також підвищення самоконтролю та оцінювання результатів своєї діяльності.

Для студентів з суперечливою системою ціннісних орієнтацій виявлено також зміни у показниках індивідуальної саморегуляції. Статистично значущі відмінності за шкалами “Моделювання” ($p \leq 0,01$), “Оцінювання результатів” ($p \leq 0,01$), “Загальний рівень саморегуляції” ($p \leq 0,01$) свідчать про зміну акцентів у індивідуальних особливостях саморегуляції. Відмічаються покращення щодо реалістичності побудови життєвої перспективи, вміння моделювати власну поведінку чи діяльність, уявляти її можливі наслідки та відповідно, контролювати та коригувати процес її виконання.

Для респондентів контрольної групи не виявлено статистично достовірних відмінностей і за результатами методики ССП-98. Типовою для них є негармонійна система саморегуляції (тобто переважає одна або дві стильові властивості, що при відсутності компенсаторних можливостей значно послаблює ефективність саморегуляції поведінки; низькими є також показники її усвідомленості та, відповідно, зв'язку із ціннісними орієнтаціями особистості).

За допомогою методики ССП-98 виявлено, що для більшості респондентів контрольної групи властивими є низькі (23,3%) та середні з тенденцією до низьких (16,7%) показники за шкалами: “Планування” (ПЛ), “Моделювання” (М) та “Оцінювання результатів” (ОР). Це, в першу чергу, свідчить про слабкий розвиток потреби у плануванні. Для даного контингенту характерна висока мінливість власних планів, їх низька реалістичність. Вони рідко досягають поставлених цілей, майже не замислюються про власне майбутнє. Цілепокладання здійснюється ситуативно та зазвичай не самостійно. Суб'єктивні критерії успішності діяльності є недостатньо стійкими, що призводить до різкого погіршення результатів діяльності при наявності певних зовнішніх чи внутрішніх перешкод. Внаслідок низької сформованості процесів моделювання у зазначеного контингенту ускладнюється оцінювання значущих внутрішніх умов та зовнішніх обставин діяльності, що призводить до надмірного фантазування, неспроможності адекватно “уявити” розгортання ситуації та свою роль у ній, виникнення складності у визначенні мети та програми дій, які є відповідними даним

ситуації.

Для більшості респондентів (60,0%) характерним є регуляція діяльності за допомогою “Програмування” (ПР) та “Гнучкості” (Г).

Відзначимо, що вище зазначені регуляторні стилі мають як свої переваги, так і недоліки. Так, для студентів з високими показниками за шкалою “Гнучкість” здатні враховувати значущі умов діяльності, що проявляється у швидкому входженні у ситуацію та адаптації до її мінливих умов. Натомість відмічається досить низька усвідомленість цілей діяльності, складність побудови програми дій, їх недостатня деталізація.

Студенти з високим рівнем “Програмування” схильні до швидкої побудови програми дій (які відрізняються високим ступенем деталізованості та гнучкості), швидким включенням у діяльність. При цьому, на низькому рівні залишається усвідомленість та стійкість цілей і, як наслідок, слабка самоорганізація.

Далі було проведено зіставлення кореляційних зв'язків між показниками, отриманими на основі методик Ш. Шварца, СЖО та ССП-98. Розглянемо результати, отримані за допомогою кореляційного аналізу, окремо для респондентів експериментальної групи з узгодженою (табл. 3.3) та узгодженою системою ціннісних орієнтацій (табл. 3.4).

Таблиця 3.3

Кореляційні взаємозв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та саморегуляції респондентів з узгодженою системою ціннісних орієнтацій

	“Цілі у житті”	“Процес життя”	“Результат життя”	“ЛК – Я”	“ЛК – життя”	“Осмисленість життя”	“Планування”	“Моделювання”	“Програмування”	“Оцінювання результатів”	“Гнучкість”	“Самостійність”	“Загальний рівень саморегуляції”
Ціннісні орієнтації													
“Стимуляція”		,807**						,709**	,636*		,856**		,697**
“Самостійність”									,695**				,667**
“Доброта”									,775**				
“Універсалізм”									,735**				
Смисложиттєві орієнтації													
“Цілі у житті”								,640*			,550*	,814**	
“Процес життя”								,807**		,610*	,782**		,568*
“Результат життя”								,598*				,715**	
“ЛК – Я”								,523				,583*	
“ЛК – життя”								,822**			,605*		,595*
“Осмисленість життя”								,753**				,552*	

* – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,05$

** – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,01$

Для представників експериментальної групи з узгодженою системою ціннісних орієнтацій, проведений кореляційний аналіз встановив наявність тісних кореляційних зв'язків між ціннісним типом “Самостійність” та шкалою “Програмування” ($r_s = 0,695$ при $p \leq 0,01$) та “Загальним рівнем саморегуляції” ($r_s = 0,667$ при $p \leq 0,01$); між ціннісним типом “Стимуляція” та субшкалою “Процес життя” ($r_s = 0,807$ при $p \leq 0,01$), показниками “Моделювання” ($r_s = 0,790$ при $p \leq 0,01$), “Програмування” ($r_s = 0,636$ при $p \leq 0,01$), “Гнучкість” ($r_s = 0,856$ при $p \leq 0,01$), “Загальний рівень саморегуляції” ($r_s = 0,697$ при $p \leq 0,01$); між ціннісним типом “Доброта” та шкалою “Програмування” ($r_s = 0,775$ при $p \leq 0,01$) та між ціннісним типом “Універсалізм” та шкалою “Програмування” ($r_s = 0,735$ при $p \leq 0,01$).

Виявлені також кореляційні зв'язки між шкалами СЖО та показниками ССП-98. Так, високі показники за субшкалою “Цілі у житті” корелюють із високими та середніми показниками за шкалами “Моделювання” ($r_s = 0,640$ при $p \leq 0,05$), “Гнучкість” ($r_s = 0,550$ при $p \leq 0,05$), “Самостійність” ($r_s = 0,814$ при $p \leq 0,01$).

Високий рівень за шкалою “Процес життя” пов'язаний із шкалами “Моделювання” ($r_s = 0,807$ при $p \leq 0,01$), “Оцінювання результатів” ($r_s = 0,610$ при $p \leq 0,05$), “Гнучкість” ($r_s = 0,782$ при $p \leq 0,01$), “Загальний рівень саморегуляції” ($r_s = 0,568$ при $p \leq 0,05$). Субшкала “Результат життя” корелює з “Моделюванням” ($r_s = 0,598$ при $p \leq 0,05$) та “Самостійністю” ($r_s = 0,715$ при $p \leq 0,01$). “Локус контролю – Я” співвідноситься з “Самостійністю” ($r_s = 0,583$ при $p \leq 0,05$), “Локус контролю – життя” – з “Моделюванням” ($r_s = 0,822$ при $p \leq 0,01$), “Гнучкість” ($r_s = 0,605$ при $p \leq 0,05$), “Загальним рівнем саморегуляції” ($r_s = 0,595$ при $p \leq 0,05$) та “осмисленість життя” з “Моделюванням” ($r_s = 0,753$ при $p \leq 0,01$) і “Самостійністю” ($r_s = 0,552$ при $p \leq 0,05$).

З вищезазначеного випливає, що порівняно із попередніми даними у студентів-психологів значно підвищилось прагнення до самостійності (свободи) у виборі мети та засобів її реалізації (досягнення успіху), цілеспрямованості та відповідальності, самоповаги, пізнавальної активності та творчості, оскільки

“найважливішою передумовою успішної самореалізації людини в майбутньому є узгоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка лежить в основі формування змістовно та хронологічно узгоджених життєвих цілей та планів” [47, с.15]. Докорінно змінилось положення цінності “Гедонізм”, яка почала займати місце у “структурному резерві” або “хвості” ціннісної ієрархії (на етапі констатувального дослідження дана ціннісна орієнтація займала одну із перших позицій як у респондентів з узгодженою, так і з неузгодженою системою цінностей). Натомість, активність по отриманню нових вражень, прагнення до різноманітного життя, насиченості життя знайшло своє вираження (відображення) у цінності “Стимулювання”, яка забезпечує більш конструктивне спрямування розвитку особистості. Підвищилось також значення таких цінностей як “Доброта” та “Універсалізм”, що свідчить про підсилення орієнтування майбутніх психологів на взаємодію з іншими, надання їй важливого значення як у особистій, так і у професійній сферах. Крім того, вище наведені дані кореляційного аналізу свідчать про зміну варіативності стилів саморегуляції поведінки, що проявляється у вмінні використовувати набуті знання у побудові життєвої перспективи.

Отже, в цілому можна сказати, що після проведення формувального експерименту, респондентів, що мають узгоджену ціннісну систему, умовно можна поділити на дві підгрупи: ті, що спрямовані перш за все на саморозвиток, творчість, самореалізацію у навчанні та професійній діяльності (найбільш важливими є цінності “Самостійності” та “Стимуляції” при другорядності цінностей “Доброти” та “Універсалізму”); ті, що спрямовані перш за все на взаємодію з іншими, на досягнення конструктивності у взаєвідношеннях з оточуючими, що є досить природним для професій типу “Людина-Людина” (найбільш важливими є цінності “Доброти” та “Універсалізму” при другорядності цінностей “Самостійності” та “Стимуляції”).

Можна припустити, що така ціннісна спрямованість (як у першому, так і у другому випадку) сприятиме розвитку особистості як суб’єкта життєдіяльності, та відповідно як суб’єкта професійної діяльності. Більше того, можна говорити про можливість формування у студентів “несуперечливого професійного типу” ціннісних орієнтацій, який забезпечує професійний розвиток через особистісний, характеризується узгодженістю особистісних та професійних пріоритетів, можливістю самоактуалізації особистості як у професійній так і поза професійною сферою.

З вищезначеного випливає, що порівняно із попередніми результатами (попереднім зрізом) відмічається більша кількість тісних кореляційних зв’язків за результатами трьох методик (“СЖО”, “ССП-98”, “Ціннісні орієнтації”). Так, наприклад, було виявлено кореляцію між ціннісним типом “Універсалізм” та шкалами “Програмування” ($r_s = 0,617$ при $p \leq 0,05$), “Оцінювання результатів” ($r_s = 0,720$ при $p \leq 0,01$), “Гнучкість” ($r_s = 0,575$ при $p \leq 0,05$), “Самостійність” ($r_s = 0,522$ при $p \leq 0,05$), та “Загальний рівень саморегуляції” ($r_s = 0,741$ при $p \leq 0,01$).

Можна сказати, що в даному випадку, досягнення (успіху у реалізації) цінностей “Універсалізму” (прагнення до розуміння, терпимості, захисту та благополуччя людей, соціальної справедливості та широти поглядів) забезпечується через функціонування доволі гармонійного стилю саморегуляції, який характеризується високим розвитком програмування та більш низьким моделювання і планування, високою гнучкістю та самостійністю та сприяє підвищенню ефективності діяльності.

У респондентів експериментальної групи з неузгодженою системою ціннісних орієнтацій відмічається зростання усвідомленості та рівня сформованості індивідуального профілю стильових особливостей саморегуляції, що сприяє підвищенню її ефективності та розширює можливості суб’єкта у оволодінні новими видами діяльності [116]. Все це, в свою чергу, пов’язане з розвитком особистісної спрямованості та самосвідомості, а отже і з ціннісними орієнтаціями особистості.

Таблиця 3.4

Кореляційні взаємозв’язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та саморегуляції респондентів з суперечливою системою ціннісних орієнтацій

	“Цілі у житті”	“Процес життя”	“Результат життя”	“ЛК – Я”	“ЛК – життя”	“Осмисленість життя”	“Планування”	“Моделювання”	“Програмування”	“Оцінювання результатів”	“Гнучкість”	“Самостійність”	“Загальний рівень саморегуляції”
Ціннісні орієнтації													
“Універсалізм”										,617**	,720**	,575*	,522*
“Самостійність”								,508*	,508*	,678**	,501*	,754**	
“Доброта”							,804**	,630**	,738**	,596*	,925**		
“Стимуляція”	,555*		,555*	,725**	,552*	,809**		,597*	,534*	,743**	,716**		,555*
Смисложиттєві орієнтації													
“Цілі у житті”							,750**				,593*		,750**
“Процес життя”							,528*	,612*			,641**		,528*
“ЛК – життя”							,540*	,805**	,632**	,778**	,690**		,540*

* – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,05$

**– рівень статистичної значущості при $p \leq 0,01$

У респондентів цієї групи прослідковується також зв'язок між ціннісним типом “Самостійність” та результатами за шкалами “Моделювання” ($r_s = 0,508$ при $p \leq 0,05$), “Програмування” ($r_s = 0,508$ при $p \leq 0,05$), “Оцінювання результатів” ($r_s = 0,678$ при $p \leq 0,01$), “Гнучкість” ($r_s = 0,501$ при $p \leq 0,05$), “Самостійність” ($r_s = 0,754$ при $p \leq 0,01$) та “Загальний рівень саморегуляції” ($r_s = 0,702$ при $p \leq 0,01$). В даному випадку, швидше за все, можна констатувати так званий “автономний” профіль саморегуляції, стилеутворюючою властивістю якого є самостійність. Необхідною умовою ефективності зазначеного стилю є також досить високий розвиток моделювання. Цілком природним, на нашу думку є поєднання зазначеного профілю із мотиваційним типом “Самостійність”, основними змістовними компонентами якого є орієнтація на цінності свободи, творчості, цілеспрямованості, осмисленості існування, у спіху, відповідальності. Отже, в цьому випадку, на перший план при реалізації зазначених ціннісних орієнтацій майбутніми психологами, виходять уміння самостійно здійснювати аналіз та моделювання умов, необхідних для досягнення цілей при вирішенні учбових та практичних завдань, вибирати засоби та складати чітку програму дій, оцінювати результати та коректувати їх.

Найбільше кореляційних зв'язків у групі виявлено для цінності “Доброта”. Так, цей мотиваційний тип корелює з високими та середніми показниками за субшкалами “Цілі в житті” ($r_s = 0,555$ при $p \leq 0,05$), “Результат життя” ($r_s = 0,555$ при $p \leq 0,05$), “Локус контролю – Я” ($r_s = 0,725$ при $p \leq 0,01$), “Локус контролю – життя” ($r_s = 0,552$ при $p \leq 0,05$), “Осмиленість життя” ($r_s = 0,809$ при $p \leq 0,01$) та шкалами “Моделювання” ($r_s = 0,597$ при $p \leq 0,05$), “Програмування” ($r_s = 0,534$ при $p \leq 0,05$), “Оцінювання результатів” ($r_s = 0,743$ при $p \leq 0,01$), “Гнучкість” ($r_s = 0,716$ при $p \leq 0,01$), “Загальний рівень саморегуляції” ($r_s = 0,825$ при $p \leq 0,01$).

Із вищезазначеного випливає, що ціннісні орієнтації (“духовність”, “вірність”, осмиленість існування”, “чесність”, “доброзичливість”, “відповідальність”) вказаного ціннісного типу виступають у якості основних, усвідомлених життєвих цілей, згідно з якими ініціюється, організовується, регулюється та контролюється власна діяльність. Відповідно, життя та діяльність сприймаються як певні цілісні утворення, наділене сенсом, відповідальності за інших. При оцінюванні “результативності життя”, у даному випадку, у людини виникає відчуття продуктивності життя, суб'єктивне відчуття задоволення досягнутими результатами (у відповідності з поставленими цілями).

Менш вираженою є спрямованість досліджуваних цієї групи на такі мотиваційні типи як “Досягнення” та “Стимуляція”. Причому, для них також було встановлено наявність кореляційних зв'язків. Так, цінність “Досягнення” корелює з досить високими показниками за шкалою “Планування” ($r_s = 0,804$ при $p \leq 0,01$), “Моделювання” ($r_s = 0,630$ при $p \leq 0,01$), “Програмування” ($r_s = 0,783$ при $p \leq 0,01$), “Оцінювання результатів” ($r_s = 0,596$ при $p \leq 0,05$), “Гнучкість” ($r_s = 0,925$ при $p \leq 0,01$), “Загальний рівень саморегуляції” ($r_s = 0,863$ при $p \leq 0,01$). Зазначимо, що для респондентів, що обирають “Досягнення”, як одну з найбільш пріоритетних цінностей, характерним є прагнення до компетентності, інтелектуальності, цілеспрямованості та насиченості життя, досягнення успіхів. Цілком закономірним є те, що зазначені ціннісні орієнтації поєднуються з досить високим рівнем розвитку планування та моделювання власної діяльності, вмінням складати чітку програму дій та коректувати її відповідно до мінливих умов ситуації. В цілому, це забезпечує надійність, стійкість та успішність результатів учбової та трудової діяльності (що і є підставами для набуття певних досягнень).

Виходячи з того, що був виявлений позитивний зв'язок мотиваційного типу “Стимуляція” (провідними є ціннісні орієнтації “розмаїття життя”, “допитливість”, “широта поглядів”, “життєрадісність”, “свобода”, “творчість”) з високими показниками за субшкалою “Результативність життя” ($r_s = 0,561$ при $p \leq 0,05$), “Планування” ($r_s = 0,750$ при $p \leq 0,01$) та “Гнучкість” ($r_s = 0,593$ при $p \leq 0,05$) можна говорити (констатувати) про те, що досягнення зазначених цінностей відбувається за рахунок високого розвитку здібностей до планування і визначення важливих умов досягнення цілей та здатності швидко адаптуватись до зміни умов діяльності та відповідно коректувати програму дій. Все вищезазначене, на нашу думку, сприяє виникненню суб'єктивного відчуття насиченості та цілісності життя та задоволення його результатами.

Отже, з вищезазначеного випливає, що у респондентів експериментальної групи відбулось переструктурування особистісних цінностей у відповідності до цінностей майбутньої професійної діяльності. Про це свідчить, зокрема тенденція до гармонізації ціннісних ієрархій та домінування таких ціннісних орієнтацій, що входять до типів “Самостійність”, “Стимуляція”, “Доброта”, “Універсалізм” та “Досягнення”. Можна припустити, зокрема, що поєднання таких пріоритетних цінностей, як “Самостійність”, “Стимуляція”, “Досягнення” буде сприяти розвитку у студентів-психологів спрямованості на наукову та дослідницьку діяльність (оскільки ціннісні орієнтації, що входять до зазначених мотиваційних типів, передбачають високу пізнавальну активність та прагнення до саморозвитку, здобуття компетентності та успіхів у здійснюваній діяльності). Однак, зазначена ціннісна спрямованість майбутніх психологів може також сприяти їх подальшому становленню і як практичних психологів, оскільки вони мають достатньо розвинуте бажання самореалізації у діяльності, а отже і здатність до ідентифікації з професією що “передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, наявність мотиваційних структур, котрі спонукають особистість до ефективної практичної діяльності” [139, с.244].

Для студентів-психологів, у яких переважає орієнтація на мотиваційні типи “Самостійність”, “Доброта” та “Універсалізм” можна констатувати високий розвиток гуманістичної спрямованості, та “діалогічності” як одного із її найважливіших компонентів. У такому випадку провідною рисою особистості “стає подолання власних домінант, яке забезпечує відкритість духовному світові іншого, спрямованість свого “Я” на розуміння “чужої свідомості” [139, с.243], що і є передумовою високої успішності у реалізації майбутньої професійної діяльності.

Позитивні зрушення відбулись також і відносно рівня осмисленості життя, його цілеспрямованості. Характерним є підвищення суб'єктної позиції студентів-психологів щодо власного життя та діяльності (високі показники за субшкалами "Цілі у житті", "Локус контролю – Я" та "Локус контролю – життя") та можливості регулювати їх на основі власних ціннісних орієнтацій (за рахунок розвитку таких регуляторно-особистісних властивостей як, наприклад, самостійність та гнучкість).

Вищезазначене підтверджується також даними, отриманими на основі методики "Незакінчені речення" та контент-аналізу творів. Методика "Незакінчені речення" дозволяє визначити як відношення студентів-психологів до свого минулого, теперішнього і майбутнього (особливості життєвої транспективи), так і надає можливість отримати додаткові дані щодо домінуючих ціннісних орієнтацій особистості та її відношення до майбутньої професійної діяльності.

Зазначимо, що для більшості респондентів характерним є позитивне відношення як до свого минулого, так і до майбутнього. Більшість студентів-психологів розглядає власне майбутнє як "...радісне", "...щасливе", "...яскраве". Цікавим є також той факт, що 15% досліджуваних підкреслюють власну активну позицію у визначенні майбутнього. Так, наприклад, для них характерні такі продовження фрази "Коли я думаю про майбутнє..." "...то гадаю, що майбутнє "в моїх руках", "...моє майбутнє – залежить від мене".

Отже, для можна відмітити що серед респондентів експериментальної групи намітилась тенденція до конкретизації власного майбутнього, усвідомлення необхідності докладати зусилля для досягнення поставлених цілей, усвідомлення майбутнього, як такого, що детерміноване вчинками та виборами, що здійснюються у теперішньому. Тобто, у даному випадку можна говорити про виникнення цілісної життєвої перспективи, а відповідно і до підвищення усвідомленості, реалістичності життєвих планів, які базуються на власних ціннісних орієнтаціях.

Для досліджуваного контингенту відмічено також зростання усвідомлення необхідності самодетермінації поведінки та діяльності. Зокрема, продовження фрази "Сподіваюсь на..." свідчить здебільшого про вищий (порівняно із попередніми результатами) ступінь самостійності студентів-психологів, прагнення до здійснення власного вибору та відповідальність за нього. Так, для більшості майбутніх психологів переважним є доповнення фрази за типом "Сподіваюсь на себе" та "... власні сили".

Зміни спостерігаються також і в уявленнях майбутніх психологів про зрілість. В даному випадку для майбутніх психологів стає характерним є акцентування уваги на певних досягненнях (наприклад, типовим є продовження фрази "Коли я буду зрілою людиною ... я досягну успіхів", "... обов'язково досягну поставлених цілей") або особистісному зростанні (наприклад, "Коли я буду зрілою людиною ... я буду відповідальною, серйозною", "...я буду більш розумною та досвідченою", "... буду незалежною та відповідальною за власні вчинки").

Завершення фраз "Я завжди хотів (хотіла)..." та "Я мрію ..." свідчить, що для досліджуваного контингенту в однаковій мірі важливими є як цінності особистого життя, так і досягнення у навчанні та професійній діяльності. Студенти зазвичай вказують на те, що завжди хотіли або мріяли "... про щасливе сімейне життя та хорошу роботу", "... бути успішними у навчанні", "... допомагати людям", "... бути успішною та мати гарну сім'ю", "... стати хорошим психологом і мати свою сім'ю".

Більшість висловлювань респондентів щодо своєї майбутньої професійної діяльності стосується її важливості, значущості як для себе (наприклад, "Моя майбутня професія... важлива для мене", "... дуже цікава", "... допоможе мені у повсякденному житті", "... це стиль мого життя") так і для інших (наприклад, "Моя майбутня професія... приносить користь людям", "... це підтримка, допомога іншим"). Подальший аналіз даних свідчить, що досліджувані, що увійшли до експериментальної вибірки, пов'язують свою майбутню роботу саме із психологічною практикою. Значно зросла також обізнаність респондентів щодо специфіки майбутньої професійної діяльності. Більшість студентів серед переваг професії зазначають, зокрема "... допомогу людям", а серед недоліків "... високу психологічну напругу", "... енергетичні затрати", "... ймовірність спілкування з неприємними людьми" "... недостатність у оточуючих інформації про психологію" і т.д.

Аналіз творів свідчить також про зростання розуміння студентами-психологами специфіки своєї майбутньої професії, більш чітке усвідомлення її вимог до особистості професіонала. Зокрема, респонденти зазначають серед важливих професійно значущих властивостей психолога такі, як "... стриманість", "... врівноваженість", "... ввічливість", "... толерантність", "... емпатійність", "... уважність до людей", "... відповідальність", "... критичність", "... ерудованість", "... бути гарним фахівцем", "... добropорядність", "... любов до своєї професії і до людей", "... прагнення до саморозвитку". Слід відмітити, що збільшився діапазон якостей, які досліджувані визначають як необхідні, та їх змістовні характеристики. Так, наприклад, більшість респондентів акцентують увагу на необхідності мати не лише знання з психології, але й підкреслюють важливість розвитку у психологів гуманістичних цінностей ("... любов до людей", "... прагнення допомагати іншим", "... постійний саморозвиток та самовдосконалення"). Серед необхідних умов досягнення успіхів у професійній діяльності досліджуваними зазначаються "... любов до професії, розуміння її завдань", "... прагнення до набуття знань та вміння користуватись ними", "... вміння подивитись на ситуацію збоку".

Значні позитивні зрушення можна відмітити також і у сфері професійних інтересів майбутніх психологів. Відмітимо, що після роботи за програмою з формування ціннісних орієнтацій, останні стали більш широкими та диференційованими. Так, зокрема, значно розширюється діапазон прагнень до здобуття знань та накопичення практичного досвіду роботи. Останнє, на наш погляд, свідчить про усвідомлення досліджуваними психолога як суб'єкта професійної діяльності, розуміння його функцій та сфери їх реалізації. Так, наприклад,

студентів цікавить прогнозування та оптимізація психологічних феноменів і процесів у суспільстві, на виробництві, в школі; особливості проведення реабілітаційної та корекційної роботи у виховних та виправних закладах, із “залежними” людьми; робота у різноманітних соціальних службах і т. ін.

Не виникло ускладнень у респондентів експериментальної групи також і при визначенні власних наукових уподобань. Варто відмітити, що вони стали більш усвідомленими та такими, що ґрунтуються на ціннісних орієнтаціях студентів. Зокрема, тематика наукових робіт та дискусій визначалась ними, спираючись на бажання розібратись у певній проблематиці з метою подальшого застосування здобутих знань, умінь і навичок у науковій або практичній діяльності. В цілому по групі слід відзначити також прагнення до набуття досвіду практичної роботи та необхідність самовдосконалення і саморозвитку через прийняття участі в особистісних та просвітницьких тренінгових заняттях.

Отже, із вищезазначеного випливає, що у респондентів експериментальної групи намітилась тенденція до гармонізації ціннісних структур та до підвищення самодетермінації власної активності, що “опосередкована ціннісно-смысловими механізмами” [81, с.22]. Вказане проявляється, зокрема у виборі майбутніми психологами серед пріоритетних цінностей “Самостійність”, “Стимуляція”, “Доброта”, “Універсалізм” та підвищенні рівня “Осмысленості життя” та саморегуляції на основі застосування таких властивостей як “Моделювання”, “Самостійність”, “Гнучкість”. Вищевказане проявляється також і у висловлюваннях студентів-психологів щодо специфіки майбутньої професійної діяльності, її завдань та вимог до особистості. Вибір можливого напрямку самореалізації стає все більш ціннісно обумовленим.

За результатами методики “Незакінчені речення” більшість респондентів контрольної групи (80%) проявляє інтерес до своєї майбутньої професійної діяльності, вказує на її значущість, важливість. Однак, подальший аналіз свідчить про те, що лише деякі з них (20%) можуть визначити переваги та недоліки майбутньої професійної діяльності, та зовсім незначна кількість респондентів (10%) пов’язує роботу із психологічною практикою. Це, на наш погляд, обумовлено недостатнім знанням студентами контрольної групи специфіки своєї майбутньої професійної діяльності, неспроможністю визначити її предметний зміст. Для основної частини респондентів професія та робота розглядається з позицій матеріальної забезпеченості, можливості бути самостійною та успішною особою. Так, часто зустрічаються наступні продовження речень, що характеризують ставлення до професійної та трудової діяльності: “...засіб досягнення успіху”, “...принносить високі прибутки”, “...перспективна”, “...засіб заробити багато грошей”.

Аналіз міні-творів свідчить, що студентам контрольної групи притаманна деяка помилковість суджень відносно особистісних властивостей професіонала, як, наприклад: “...психологом потрібно народитись”, “...психолог повинен давати гарні поради”, “...психолог повинен вирішувати проблеми клієнта” і т. ін. В цілому для наших респондентів властива досить висока варіативність уявлень стосовно професійно значущих якостей психолога (“добрий”, “уважний”, “впевнений у собі”, “з приємною зовнішністю”, “проникливий” і т.д.). Найчастіше, серед необхідних, зазначаються можливість “...бути цікавим співрозмовником”, “...розуміти інших” та “...допомагати людям”. Таку специфіку отриманих результатів можна пояснити, спираючись на думку про те, що професійне становлення наших респондентів ще тільки розпочинається, уявлення про професійну діяльність часто не достатньо реалістичні, оскільки здебільшого базуються лише на малодиференційованих побутових знаннях (зокрема, не завжди розмежовуються уявлення про роботу психолога, психіатра та психотерапевта). Отже, по суті, уявлення про психолога як про суб’єкта діяльності є досить стереотипним у тому розумінні, що вони відображають лише одну з його основних функцій, пов’язану перш за все із впливом на окрему людину. Натомість, зовсім не згадується роль психолога у прогнозуванні й оптимізації психологічних феноменів та процесів у суспільстві, на виробництві, в школі і т. ін.

Пропозиція визначитись та пояснити свій вибір щодо можливостей проходження практики, власних наукових уподобань здебільшого викликала ускладнення. Структура професійних інтересів слабо виражена та мало диференційована. Даний факт є, на нашу думку, цілком закономірним, оскільки студенти тільки починають знайомитись з майбутньою професійною діяльністю, адаптуються до вимог та специфіки професійного навчання.

Порівняння кореляційних зв’язків між визначеними ціннісними типами, особливостями смисложиттєвих орієнтацій та специфікою саморегуляції в кожній з груп вказало на різну щільність цих зв’язків.

Вказані відмінності стосуються перш за все структури ціннісних орієнтацій особистості майбутніх психологів.

Далі з метою з’ясування “смыслового навантаження” домінуючих ціннісних орієнтацій, які виступають пріоритетами у поведінці досліджуваних, порівнювалися дані, отримані за допомогою методики Ш. Шварца та СЖО. Проведене порівняння кореляційних зв’язків між визначеними ціннісними типами та особливостями смисложиттєвих орієнтацій в кожній з груп вказало на різну щільність цих зв’язків. Так, у першій групі ціннісна орієнтація “Самостійність” позитивно корелює з субшкалою “Мета у житті” ($r_s = 0,415$, при $p \leq 0,01$); з субшкалою “Процес життя” ($r_s = 0,414$, при $p \leq 0,01$); з субшкалою “Результативність життя” ($r_s = 0,325$, при $p \leq 0,05$); з субшкалою “Локус контролю – Я” ($r_s = 0,379$, при $p \leq 0,05$); з субшкалою “Локус контролю – життя” ($r_s = 0,312$, при $p \leq 0,05$). На нашу думку це свідчить про те, що “Самостійність” як пріоритетна ціннісна орієнтація респондентів цієї групи визначає високу здатність до постановки цілей, які надають життю осмысленість, спрямованість та часову перспективу, сприяє виникненню відчуття емоційної насиченості, смислової наповненості та продуктивності життя, усвідомлення себе як сильної особистості, яка має свободу вибору та здатна побудувати власне життя відповідно до своєї мети.

У другій групі було визначено, що при наявності високої позитивної кореляції ціннісної орієнтації “Гедонізм” з субшкалою “Мета у житті” ($r_s = 0,299$, при $p \leq 0,01$); з субшкалою “Процес життя” ($r_s = 0,295$, при $p \leq 0,05$); з субшкалою “Локус контролю – Я” ($r_s = 0,261$, при $p \leq 0,05$); з субшкалою “Локус контролю – життя” ($r_s = 0,297$, при $p \leq 0,05$) та ціннісної орієнтації “Стимуляція” з субшкалою “Мета у житті” ($r_s = 0,394$, при $p \leq 0,01$); з субшкалою “Процес життя” ($r_s = 0,412$, при $p \leq 0,01$); з субшкалою “Локус контролю – Я” ($r_s = 0,292$, при $p \leq 0,05$); з субшкалою “Локус контролю – життя” ($r_s = 0,271$, при $p \leq 0,05$), кореляційний зв’язок зазначених ціннісних орієнтацій із субшкалою “Результативність життя” відсутній. Такі результати можуть бути пояснені тим, що наявність ціннісної орієнтації “Гедонізм” та “Стимуляція” визначають спрямованість особистості на отримання нових вражень і задоволення, постановку цілей, які не мають реальної опори у теперішньому та не підкріплюються особистісною відповідальністю за їх реалізацію у майбутньому. Специфікою даної групи респондентів є неузгодженість їх нормативних ідеалів та індивідуальних пріоритетів, дифузність системи ціннісних орієнтацій, переважна спрямованість на отримання чуттєвої насолоди, що породжує суперечність між відчуттям афективної насиченості життя та відсутністю задоволення самореалізацією, продуктивністю життєдіяльності.

Отже, з вищезазначеного випливає, що у представників контрольної групи відмічені певні зміни у структурі ціннісних ієрархій, однак, їх статистична достовірність не доведена. У респондентів експериментальної групи констатуються позитивні зрушення у системі ціннісних орієнтацій (за результатами усього комплексу проведених методик), що підтверджено за допомогою методів математичної статистики. З цього випливає, що для досліджуваних експериментальної групи характерною є узгоджена та професійно релевантна система ціннісних орієнтацій.

Насамкінець слід зазначити, що процес становлення ціннісних орієнтацій особистості є досить складним і довготривалим та не може бути завершеним у межах одного року. Тому ми вважаємо, що виявлена в експериментальній вибірці тенденція до позитивних зрушень у ціннісній сфері, пов’язана з початковою стадією формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів. Подальша робота у цьому напрямку може та повинна продовжуватись протягом усього подальшого періоду професійного навчання.

3.3 Методичні рекомендації для психологів та викладачів вищих навчальних закладів з формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів

В наш час, в умовах реформування системи освіти, відбувається статусна та діяльнісна переорієнтація психолога. В цих умовах, перед вищою школою постає завдання підготувати психолога, здатного не лише до концептуального мислення, але і до розкриття свого професійно-особистісного потенціалу, рефлексивного управління своєю професійною діяльністю, перетворення професійної та суб’єктної активності.

Аналіз закономірностей розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів в процесі професійного навчання засвідчив наявність певних труднощів на шляху до формування високого рівня ціннісно-сислової сфери особистості. Так, розвиток ціннісно-сислової сфери студента відбувається в цілому стихійно. Студент, як суб’єкт саморозвитку, не завжди здатний до самостійного вирішення існуючих проблем та усунення протиріч, і, як наслідок, розвиток його ціннісно-сислової сфери уповільнюється, припиняється чи відбувається у напрямку, протилежному до професійної та навчальної діяльності. Підвищити ефективність процесу розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів можна за рахунок його оптимізації в межах професійного навчання.

Оптимізувати процес розвитку ціннісно-сислової сфери особистості можливо за рахунок його психологічного супроводу, що передбачає застосування в рамках професійного навчання цілісної системи діагностичних і розвиваючих аксіологічних технологій, які “будуть забезпечувати підвищення ефективності цього процесу та одночасно вдоволеності цим процесом всіх його суб’єктів” [54, с.271].

Робота по оптимізації процесу формування ціннісно-сислової сфери особистості студентів може здійснюватись у кількох напрямках, а саме: через роботу з викладачами, через роботу з психологом соціально-психологічної служби вищого навчального закладу, через роботу зі студентами, що навчаються за спеціальністю “Психологія”.

Основною метою вище вказаної роботи є формування аксіологічної компетентності та гармонійної системи ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, а також підвищення аксіологічної компетентності викладачів.

Зазначена мета може реалізуватись через усвідомлення студентами існуючої (наявної, актуальної) системи особистісних ціннісних орієнтацій та ціннісних орієнтацій професійної діяльності, а також їх узгодженості; узгодження особистісних та професійних ціннісних орієнтацій студентів, формування узгодженої, гармонійної системи ціннісних орієнтацій; усвідомлення викладачами ціннісних орієнтацій, якими вони керуються у поведінці та професійній діяльності та ступеню узгодженості власної системи ціннісних орієнтацій з провідними гуманістичними цінностями.

При психологічному супроводі процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів слід враховувати, що процес формування відбувається у кілька етапів.

Перший з них може бути названо когнітивним. На даному етапі відбувається ознайомлення зі світом цінностей, з їх впливом на поведінку та діяльність. Наступним є також усвідомлення власних ціннісних

пріоритетів, якими людина керується у поведінці та діяльності, визначення можливих протиріч ціннісної системи. Зазначений етап у студентському віці може реалізуватись не лише через пізнання власної системи цінностей, а й через розуміння специфіки ціннісних орієнтирів професійної та професійно-учбової діяльності. Основними питаннями на даному етапі є: “Що я знаю про ціннісні орієнтації?”; “Яке місце вони займають у структурі особистості та як впливають на поведінку?”; “Якими є цінності професійної освіти та професійної діяльності?”.

Другий етап (оцінково-емоційний) пов’язаний з прийняттям особистістю певних ціннісних орієнтацій. На даному етапі відбувається аналіз існуючої системи ціннісних орієнтацій, рівня її сформованості та ступеня узгодженості особистісних та навчальних, особистісних та професійних ціннісних орієнтацій. На даному етапі відбувається також декларування (вибір) пріоритетів, виходячи з оцінки їх привабливості, значущості для особистості, для реалізації нею власної життєдіяльності (певних життєвих стратегій). Основними питаннями на даному етапі є: “Що означають для мене професійні (навчальні) ціннісні орієнтації?”; “Чи співвідносяться мої особисті ціннісні орієнтації з професійними (навчальними)”.

Третій (поведінковий) етап пов’язаний з реалізацією особистістю прийнятих ціннісних орієнтацій. На даному етапі регуляція поведінки та діяльності здійснюється на підставі обраних ціннісних орієнтацій. Відбувається розвиток у особистості навичок самоаналізу поведінки та діяльності, виходячи з розуміння системи власних ціннісних пріоритетів. Ціннісні орієнтації розглядаються людиною як підстава для вибору та спосіб реалізації власного потенціалу. Основними питаннями на даному етапі є: “Що має для мене сенс?”; “Чи відповідає моя поведінка обраним ціннісним пріоритетам?”.

Врахування вищевказаних етапів, а також визначених нами критеріїв (загальна характеристика ціннісних пріоритетів особистості; відношення до професійної освіти; орієнтація на майбутню професійну діяльність) та рівнів (низького, середнього, високого) розвитку ціннісно-сислової сфери особистості дає можливість забезпечити не лише цілеспрямоване поетапне формування гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, а й відслідкувати рівень сформованості ціннісної структури за кожним критерієм та на кожному етапі. Це, в свою чергу, підвищує ефективність психологічного супроводу процесу формування ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів, оскільки дає змогу врахувати індивідуальні та вікові особливості особистості, зрозуміти (оцінити) особливості перебігу процесу в цілому та його окремих етапів, своєчасно відреагувати на будь-які зміни, скорегувати програму у разі необхідності, повернутись на попередній етап тощо.

Основними завданнями роботи викладача у напрямку оптимізації процесу розвитку ціннісних орієнтацій студентів-психологів є: сприяння накопиченню знань про цінності та ціннісні орієнтації особистості; створення позитивного образу професії; визначення провідної ролі гуманістичних цінностей у професійній діяльності психолога; сприяння усвідомленню студентами власних особистісних, професійних та навчальних ціннісних орієнтирів.

Робота викладача по розвитку та формуванню ціннісно-сислової сфери студентів може реалізуватись за допомогою методів формування свідомості та методів формування досвіду поведінки [99].

Перша група методів включає методи освічення, навчання, переконання, прикладу та призначена для “впливу на свідомість, почуття, волю вихованців для пояснення правильності чи необхідності певної поведінки, норм і правил спілкування, ставлення до оточуючого світу та ін.” [99, с.128].

Зазначені методи можуть реалізуватись у формі:

1. Моніторингу особливостей розвитку ціннісно-сислової сфери студентської молоді, визначення їх провідних ціннісних орієнтацій.

До основних умов реалізації гуманістично спрямованого навчання відноситься необхідність педагогічного моніторингу процесу особистісно-професійного розвитку студентів, оскільки “ціннісні орієнтації є соціально-психологічним механізмом, що лежить в основі відношення студентів до пізнавальної діяльності, вибору тих чи інших форм та рівнів діяльності” [146, с.94].

2. Бесід на аксіологічну тематику.

Бесіда може використовуватись з метою надання інформації про особистісні цінності та ціннісні орієнтації, для роз’яснення специфіки ціннісних орієнтирів професійної діяльності, а також, – для актуалізації ціннісних орієнтацій студентів, з’ясування особливостей їх ціннісно-сислової сфери та відношення до навчальної та професійної діяльності.

3. Обговорення етичних та ціннісних дилем в межах навчальних занять, психологічної практики та позанавчальних заходів.

Оскільки ціннісні орієнтації студентів у пізнавальній та професійній діяльності впливають не лише на внутрішню мотивацію учіння, а й на спрямованість діяльності, вибір того чи іншого рівня мислення в процесі учіння, і в значній мірі визначають успішність учіння та ефективність розвитку здібностей студентів [146], то важливим є обговорення тих ціннісних колізій, які можуть виникати в межах професійної діяльності психолога та усвідомлення можливих шляхів їх вирішення.

4. Обговорення ситуацій “з життя”, історичних сюжетів, відомих постатей, з метою з’ясування їх ціннісних пріоритетів, ціннісної основи вчинків, усвідомлення власних ціннісних орієнтацій.

5. Спецкурсів, що мають аксіологічну спрямованість.

Для виникнення у студентів навчального інтересу, особистісного ставлення до навчальної та професійної діяльності важливим є наповнення варіативної частини учбового плану дисциплінами з інноваційним змістом та способами викладання, які передбачають суб'єктно-рефлексивну позицію студента в учбовій взаємодії.

Група методів формування досвіду поведінки спрямована на вироблення та закріплення у особистості позитивного досвіду застосування на практиці набутих знань, усвідомлення їх необхідності та дієвості у власному житті [99]. Досягнення зазначеного відбувається за рахунок виконання різноманітних вправ та завдань різного рівня складності. Отже, для набуття студентами ціннісного досвіду викладач може запропонувати по-перше, вирішення задач аксіологічного змісту, по друге, виконання індивідуальних та групових завдань, спрямованих на усвідомлення власних особистісних та професійних ціннісних орієнтацій, по-третє – різноманітні творчі та проблемні завдання, спрямовані на розвиток розуміння аксіологічного змісту професії, на підвищення мотивації студентів до саморозвитку (як особистісного, так і професійного). В ході вирішення різноманітних “задач на смисл” у студентів актуалізуються існуючі ціннісні уявлення, розкривається особистісний смисл матеріалу, який вивчається. Зазначена робота спрямована на саморозвиток студента, на становлення його як суб'єкта саморозвитку. Доречним є проведення спільних проєктів та позанавчальних заходів з опорою на запити, потреби та інтереси студентів та викладачів. Зазначене сприяє виявленню спільних ціннісних орієнтирів, виникненню особистісного, емоційно забарвленого ставлення до пізнавальної та професійної діяльності, дає можливість набутти особистого досвіду взаємодії у атмосфері довіри та партнерства, підвищує ефективність пізнавальної діяльності. Крім цього, важливим є написання наукових робіт та проведення досліджень, що стосуються визначення особливостей формування, функціонування та розвитку ціннісних орієнтацій особистості в цілому та особистості психолога, зокрема. Така робота дає можливість поглибити знання у сфері ціннісних орієнтацій особистості, сформувати навички діагностики ціннісних орієнтацій особистості, сприяє формуванню вмінь аналізувати отримані результати, робити узагальнення.

Слід зазначити, що така аксіологічна спрямованість навчально-виховного процесу висуває ряд вимог до особистості викладача. Так, перш за все у викладача має бути сформоване особистісне ставлення до гуманістично орієнтованого навчання, сприйняття сучасних інноваційних технологій та визнання пріоритету розвитку особистості, її ціннісно-сміслової сфери у процесі професійної підготовки. Взаємодія викладачів й студентів повинна бути “партнерською” та будуватись на основі співпраці, співдії, співтворчості. Тільки в такому разі викладачі та студенти будуть суб'єктами педагогічної взаємодії. Крім того, викладач має забезпечувати створення відповідного середовища, в якому буде відбуватись розвиток особистості студента, його суб'єктної позиції. Зазначене можливо здійснити лише у випадку сформованої гуманістичної позиції викладача, його готовності до надання студенту свободи вибору у навчальній та позанавчальній діяльності.

А.О. Деркач та О.В. Селезньова вважають, що успішність взаємодії у системі “викладач – студент” та міра виховного і розвивального впливу залежать, в першу чергу від рівня майстерності викладача у сфері психологічного впливу, його авторитету у слухачів та сформованості “простору довіри”. В результаті співпадіння чи неспівпадіння особистісних позицій викладача та студентів відбуваються ті чи інші зміни ціннісно-смілової сфери останніх. Відповідно, якщо студент не приймає особистісну позицію викладача, то й змін в його ціннісно-смілової сфері не відбувається. Певні ціннісно-сміслові зрушення можуть відбутись при частковому прийнятті позиції викладача. Найбільш значні зміни у ціннісно-смілової сфері студента відбуваються при сприйнятті позиції викладача. Однак, і в такому випадку ціннісні зрушення можуть бути нестійкими, оскільки для активізації процесу саморозвитку та, відповідно, виникнення та закріплення нових ціннісно-смілових утворень можливе лише шляхом стимулювання суб'єктної активності студента в процесі взаємодії з викладачем, що виражається в усвідомленні студентами характеру та цілей взаємодії, особистісних позицій всіх учасників взаємодії та співвіднесення з власними позиціями, переживаннями, ціннісними орієнтаціями, смислами [54].

Основними завданнями практичного психолога закладів освіти є підвищення аксіологічної компетентності викладачів та студентів; усвідомлення викладачами ціннісних орієнтацій, які реалізуються ними у професійній діяльності та на основі яких будується їх взаємодія зі студентами; сприяння розвитку гуманістичних ціннісних орієнтацій викладачів; усвідомлення студентами системи актуальних ціннісних орієнтацій, які реалізуються ними у поведінці та діяльності; усвідомлення студентами ціннісних орієнтацій, що реалізуються у професійній діяльності психолога; сприяння розвитку гармонійної ціннісної системи студентів з опорою на гуманістичні цінності; налагодження ефективної взаємодії у системі “викладач-студенти”; сприяння виникнення у викладачів та студентів ціннісного відношення до саморозвитку та самовдосконалення.

Зазначені завдання можуть реалізуватись по-перше через роботу з викладачами, по-друге – через роботу зі студентами та по-третє – через спільну роботу з викладачами та студентами.

Робота з викладачами може здійснюватись у вигляді курсів підвищення кваліфікації, круглих столів, дискусій, тренінгів, рефлексивних практикумів, методичних та науково-практичних семінарів, консультативної та психотерапевтичної роботи і т.д.

Важливо використовувати тренінгові форми роботи з метою розвитку особистісної сфери викладача, його здібностей “прийняття іншого”, як індивідуальності, для виявлення моделей, установок та ціннісних орієнтацій, що реалізуються у тих чи інших способах поведінки, а також особливостях відношення до себе, до інших, до праці, формування рефлексивної позиції педагога, формування позитивної “Я-концепції”, формування особистісного ставлення викладача до сучасних освітніх технологій.

Психологічний супровід формування ціннісних орієнтацій студентів-психологів може здійснюватись через:

1. Проведення діагностики особливостей розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів.

Н.М. Пейсахов зазначає, що ціннісні орієнтації відображають структуру усвідомлених цілей студентів у пізнавальній діяльності, а також рівень розвитку їх самопізнання та самооцінки, а виявлення ціннісних орієнтацій студентів є першим етапом в організації діагностики та розвитку здібності студентів до самоуправління пізнавальною діяльністю [146].

Виявлення особливостей ціннісно-сислової сфери студентів проводиться з метою з'ясування провідних ціннісних орієнтацій, які можуть опосередковувати процес сприймання викладача та навчального матеріалу, впливати на взаємодію з викладачами, а також на процес засвоєння та застосування професійних знань, умінь, навичок.

2. Проведення “аксіологічних семінарів”.

Проводяться у діалогічній формі з метою усвідомлення, розвитку та уточнення ціннісно-сислової сфери студентів. У результаті створюється поле для розуміння та сприйняття студентами навчального матеріалу через призму “значення-для-мене”.

3. Складання “аксіологічного портрету” героїв фільмів, мультфільмів, відомих людей і т.д.

Проводиться з метою усвідомлення власних ціннісних орієнтацій, вміння визначати ціннісні орієнтації, які регулюють поведінку та діяльність. Така робота сприяє виробленню навичок аналізу та самоаналізу (в тому числі й у аксіологічній сфері), привчає до спостережливості, розкриває механізми ціннісної саморегуляції.

4. Аналіз випадків (робота з фільмами, текстами статей, літературними творами і т.д.).

Сприяє формуванню вміння виявляти ціннісні підстави виборів, аналізувати наслідки таких виборів та формувати почуття відповідальності; співствляти та підпорядковувати різні ціннісні орієнтації, особливо в ситуації конфліктів та протиріч; спонукати до вироблення суб'єктної позиції студента.

5. Роботу з метафорою (казками, анекдотами, афоризмами, притчами і т.д.)

Метафори дозволяють створити активне особистісне ставлення студентів до власних ціннісних орієнтацій, навчально-пізнавальних та професійних цінностей.

6. Складання “пам'ятки психолога” та “пам'ятки клієнта”, використовується з метою поглиблення розуміння ціннісних основ взаємодії клієнта і психолога, можливості виникнення у них ціннісних бар'єрів та протиріч тощо.

7. Написання оповідань та казок, що відображають ціннісну спрямованість професійної діяльності психолога та спонукають до більш глибокого усвідомлення студентами цінностей професійної діяльності, співвіднесення їх з системою особистісних ціннісних орієнтацій.

8. Індивідуальну консультативну роботу, яка спрямована на формування “відкритості” до сприйняття впливів, виявлення ціннісних детермінант психологічних проблем студентів, супровід розвитку їх ціннісно-сислової сфери.

9. Проведення соціально-психологічних тренінгів та тренінгів особистісного зростання, що проводиться з метою формування суб'єктної позиції студента (як суб'єкта життя, навчання та професійної діяльності), розвитку навичок ціннісної саморегуляції, заснованої на механізмах свободи та відповідальності та, на думку О.Р. Калітеєвської, є показником особистісної зрілості.

Як було зазначено вище, психолог закладу освіти має здійснювати психологічний супровід особистісного розвитку викладача та студента. Він може реалізувати останнє як через роботу з викладачами та студентами окремо, так і через створення умов, які б сприяли взаєморозвитку викладачів та студентів. Взаєморозвиток відбувається у ході виконання спільної діяльності, при участі та фасилітуючому супроводі психолога.

Спільна робота викладачів і студентів може реалізовуватись через: проведення спільної науково-дослідної роботи в галузі ціннісно-сислової сфери особистості; організацію спільних просвітницьких заходів для студентів та викладачів інших спеціальностей / для громадян регіону; участь у різноманітних науково-практичних конференціях, семінарах, фестивалях, тренінгах; організацію факультативів та гуртків психології, круглих столів, дискусій. літніх психологічних шкіл; створення центрів психологічної допомоги при соціально-психологічній службі вузу для населення регіону із залученням студентів-волонтерів та викладачів навчального закладу.

Проведення спільної роботи зі студентами та викладачами дає можливість виявити особливості їх індивідуальних ціннісних пріоритетів та цінностей професійної діяльності, створити поле для розвитку позитивної “Я-концепції” та рефлексивної позиції студентів і викладачів, сприяти усвідомленню провідних гуманістичних цінностей, їх місця у структурі професійної діяльності, створенню простору особистісно-орієнтованої, діалогічної, партнерської взаємодії тощо.

Враховуючи зміст роботи по здійсненню психологічного супроводу процесу формування та розвитку аксіологічної компетентності студентів та викладачів, особливими є вимоги до особистості практичного психолога психологічної служби системи освіти. Він повинен не лише розуміти необхідність розвитку ціннісно-сислової сфери особистості викладача та студента, але і сам бути зрілою, гармонійною особистістю із

сформованою системою ціннісних орієнтацій. Практичний психолог повинен мати високий рівень знань в царині ціннісних орієнтацій особистості, а також мати особистий досвід та практичні навички і вміння по їх формуванню та розвитку. Вищезазначене обумовлює необхідність наявності у психолога досвіду участі у різноманітних психотерапевтичних проектах, наявності “клієнтського досвіду”, у спеціалізованих навчальних програмах тощо.

У процесі професійного навчання психологів рекомендовано використовувати розроблений та апробований нами тренінг “Цінності в моєму житті”, спрямований на формування гармонійної системи ціннісних орієнтацій майбутніх психологів через цілеспрямований вплив на процес усвідомлення смислу професійної діяльності та підвищення суб’єктивної значущості особистих та загальнолюдських цінностей.

Програма підготовки майбутніх психологів повинна включати різноманітні спецкурси аксіологічної спрямованості та передбачати використання різноманітних активних методів навчання, що буде сприяти оптимізації процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів під час професійного навчання.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Відповідно до завдань дисертаційного дослідження третій розділ був присвячений розгляду конкретно-прикладних аспектів організації формувального експерименту, а також аналізу результатів перевірки його ефективності.

У даному розділі обґрунтовано необхідність використання комплексної програми “Цінності в моєму житті” з метою оптимізації процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів під час навчання у виші. Запропонована авторська програма є за своєю сутністю соціально-психологічним тренінгом з елементами особистісного зростання, який містить широкий спектр методичних прийомів і технік, зокрема такі активно-діалогічні форми та методи навчання, як ігрові методи, методи групової дискусії, метод “мозкового штурму”, метод “з’ясування цінностей”, проєктивне малювання, дослідження випадків тощо. Використання вказаних процедур підкоряється загальній стратегічній меті – формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців – та спрямовується на реалізацію низки конкретних завдань, зокрема сприяти формуванню гуманістичних, професійно значущих ціннісних орієнтацій студентів-психологів; формувати в них уміння взаємодіяти з іншими (на основі уявлення про іншу людину та про спілкування як цінність); розвивати здібності до рефлексії, формувати позитивне ставлення до себе та оточуючих; сприяти усвідомленню учасниками групи власних ціннісних орієнтацій. При цьому доведена доцільність використання модульного підходу при розробці та реалізації програми формувального експерименту.

Порівняльний аналіз результатів дослідження після впровадження програми формування ціннісних орієнтацій студентів-психологів довів, що відбулось статистично достовірне (на 5% та 1% рівні) збільшення показників по усім ціннісним орієнтаціям у експериментальній групі. Збільшується чисельність респондентів з узгодженою системою ціннісних орієнтацій (46,7% порівняно з 23,3%). Значно зріс пріоритет таких професійно значущих цінностей, як “Самостійність”, “Доброта”, “Універсалізм” та “Стимуляція”. Визначено також наявність статистично значущих відмінностей за усіма показниками саморегуляції. Особливо слід звернути увагу на розвиток таких важливих компонентів саморегуляції, як “Моделювання”, “Тнучкість” та “Оцінювання результатів”. Конкретизуються також уявлення студентів експериментальної групи про специфіку майбутньої професійної діяльності, про її ціннісні пріоритети, про вимоги до особистості фахівця. Виявлені кореляційні зв’язки свідчать про розвиток продуктивної системи саморегуляції, заснованої на пріоритетних ціннісних орієнтаціях та гармонійній часовій перспективі. Вище зазначене свідчить про підвищення рівня усвідомленості власних життєвих та професійних цінностей, набуття ними статусу “реальнодіючих”. В ході аналізу виявлено також наявність змін у контрольній групі, однак вони є незначними та статистично не підтверджуються. Таким чином, результати емпіричного дослідження довели наше припущення про ефективність програми “Цінності в моєму житті”, її для формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.

Аналіз закономірностей розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів в процесі професійного навчання засвідчив наявність певних труднощів на шляху до формування високого рівня ціннісно-сислової сфери особистості. Підвищення ефективності процесу розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів можливо здійснити за рахунок його оптимізації в межах професійного навчання.

Робота по оптимізації процесу формування ціннісно-сислової сфери особистості студентів може здійснюватись через роботу з викладачами, через роботу з психологом соціально-психологічної служби вищого навчального закладу та через роботу зі студентами, що навчаються за спеціальністю “Психологія”. Визначено провідні завдання викладачів та практичних психологів психологічної служби системи освіти, які мають бути реалізовані в ході оптимізації процесу розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, а також відповідні вимоги до них. Основною метою такої роботи є формування аксіологічної компетентності та гармонійної системи ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, а також підвищення аксіологічної компетентності викладачів.

Психологічний супровід процесу формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів повинен проводитись у кілька етапів (когнітивне, оцінково-емоційне прийняття ціннісних орієнтацій та їх наступна реалізація у поведінці), які є пов’язаними та взаємообумовленими. На основі зазначених етапів (когнітивного, оцінково-емоційного та поведінкового), а також визначених нами критеріїв (загальна характеристика ціннісних пріоритетів особистості; відношення до професійної освіти; орієнтація на майбутню професійну діяльність) і рівнів (низького, середнього, високого) розвитку ціннісно-сислової сфери особистості можливе забезпечення цілеспрямованого поетапного формування гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, визначення рівня сформованості ціннісної структури за кожним критерієм та на кожному етапі. Зазначене дає змогу врахувати індивідуальні та вікові особливості особистості, зрозуміти особливості перебігу як процесу в цілому, так і його окремих етапів, своєчасно відреагувати на будь-які зміни, скорегувати програму у разі необхідності, повернутись на попередній етап тощо.

Результати формувального етапу дослідження відображено в таких наукових статтях:

●Тітова Т.Є. Теоретико-методологічні аспекти формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів / Т.Є. Тітова // Наукові студії із соціальної та політичної психології. Збірник статей. Випуск 17 (20). – К., 2007. – С.301-309.

●Тітова Т.Є. Формування ціннісних орієнтацій як необхідна складова навчання майбутніх психологів / Т.Є. Тітова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Психологічні науки. Серія 12. Випуск 17 (41). Ч.

І. – К., 2007. – С.287-291.

●Тітова Т.Є. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки / Т.Є. Тітова // Вісник післядипломної освіти: Зб.наук.праць. – Вип.6 / Ред.кол.: В.В. Олійник (гол. ред.) та ін. – К.: Геопринт, 2007. – С.226-234.

●Тітова Т.Є. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування ціннісних орієнтацій студентів-психологів / Т.Є. Тітова // Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в сучасному світі: Збірник наукових праць. – Полтава, 2007. – С.139-142.

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та зроблена спроба нового практичного вирішення наукової проблеми розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, що виявилось в обґрунтуванні та емпіричному доведенні психологічних особливостей структури, рівнів розвитку та динаміки ціннісних орієнтацій у професійному становленні майбутніх практичних психологів, розробці психологічного супроводу формування ціннісних орієнтацій студентів-психологів.

1. Ціннісні орієнтації розглядаються як елемент ціннісно-сислової структури особистості, що репрезентований цінностями, котрі набули в індивідуальній свідомості статусу “значення-для-мене”, тобто є усвідомленими, відрефлексованими та такими, що забезпечують відповідне смислове ставлення особистості до життєдіяльності. Особливості ціннісно-сислової сфери виявляються через взаємозв'язок ціннісних орієнтацій, часової перспективи та свідомої особистісної саморегуляції. Ціннісні орієнтації, що входять до структури ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів мають відзначатись високим рівнем усвідомленості та осмисленості. Тільки в такому випадку, система ціннісних орієнтацій буде гармонійною, узгодженою, дієвою. Специфіка ціннісних орієнтацій майбутнього психолога визначається вимогами професійної діяльності, зафіксованими у професіограмі, моделі особистості психолога та рядом морально-етичних вимог до психолога. На основі теоретичного аналізу та теорії цінностей за Ш. Шварцем, визначено, що у процесі навчально-професійної діяльності цілеспрямовано має відбуватись формування цінностей “Самостійність”, “Універсалізм”, “Стимуляція” та “Доброта”.

2. Визначено критерії (Загальна характеристика ціннісних пріоритетів, Відношення до професійної освіти та Орієнтація на майбутню професійну діяльність), показники та рівні сформованості (низький, середній, високий) ціннісних орієнтацій майбутніх психологів. Зазначені критерії дають змогу визначити загальний рівень сформованості ціннісних орієнтацій особистості. Він низький, якщо у студента неузгоджена система ціннісних орієнтацій, котрі мало пов'язані з регуляцією поведінки; негармонійна життєва перспектива; виникають складності у визначенні пріоритетних цілей та можливостей їх досягнення. Середній рівень характеризується гармонійною системою ціннісних орієнтацій, яка проявляється в достатній осмисленості життя та визначеності часової перспективи, у сформованій ідентичності та розвинутій свідомій саморегуляції поведінки. Високий рівень визначається наявністю високої осмисленості життя, гармонійністю системи ціннісних орієнтацій, відповідністю особистісних ціннісних орієнтацій провідним професійним цінностям, високим рівнем розвитку свідомої саморегуляції.

3. Структура ціннісних орієнтацій майбутніх психологів I-V курсів є внутрішньо конфліктною, неоднорідною та недостатньо сформованою за усіма критеріями. Пріоритетними є конкуруючі, протилежні цінності – “Доброта”, “Самостійність”, “Гедонізм”, “Досягнення”, “Стимуляція”, що вказує на переважання у свідомості майбутніх психологів цінностей індивідуалістичного спрямування. Студенти характеризуються недостатнім рівнем усвідомленості життєвих цілей та перспектив, суперечливістю поведінки, недостатнім рівнем розвитку особистісної саморегуляції. Вони не завжди можуть правильно визначити пріоритети професійної освіти, співвіднести особистісні ціннісні пріоритети з цінностями навчально-пізнавальної діяльності. Достатнім є розуміння специфіки професії, її ціннісних пріоритетів. Натомість, недостатньо виражена орієнтація на конкретну сферу чи вид діяльності, ускладнений процес узгодження особистісних та професійних пріоритетів.

4. Система ціннісних орієнтацій у переважній більшості студентів усіх курсів суперечлива, проте до п'ятого курсу намічається тенденція до узгодження системи ціннісних пріоритетів. Серед домінуючих цінностей студенти усіх курсів визначають “Самостійність”, “Гедонізм” та “Стимуляцію”, а до п'ятого курсу в ієрархії цінностей зростає суб'єктивна вага такої цінності, як “Самостійність”. Для деяких студентів характерною є досить висока визначеність життєвих та професійних планів, помітна тенденція до їх взаємозалежності, однак зазначені зміни на рівні всієї вибірки не є статистично значущими. Для більшої частини досліджуваних притаманною є така ієрархія ціннісних орієнтацій, де домінуючі цінності знаходяться поза сферою професійної діяльності, що зумовлює орієнтацію здебільшого на зовнішню привабливість професії, нерозуміння її сутності, нечітке, розмите уявлення про можливості реалізації в ній. Для більшості респондентів сформованість ціннісних орієнтацій за всіма критеріями знаходиться на низькому рівні та засвідчує недостатній розвиток регулятивної функції ціннісних орієнтацій. Зазначене проявляється у недостатній гармонійності та реалістичності часової перспективи та непродуктивній саморегуляції діяльності.

5. Ефективною щодо формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів є авторська програма “Цінності у моему житті”, спрямована на оптимізацію міжособистісних стосунків студентів, надання їм знань про специфіку вимог до особистості психолога, вироблення ними власних світоглядних позицій, формування в них професійної ідентичності та професійної культури, що, у свою чергу, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх психологів.

Позитивні зміни проявилися у підвищенні рівня сформованості ціннісних орієнтацій студентів за всіма критеріями. Збільшується чисельність студентів із узгодженою системою ціннісних орієнтацій, значно зріс пріоритет таких професійно значущих цінностей, як “Самостійність”, “Доброта”, “Універсалізм” та “Стимуляція”.

На основі авторської програми розроблено методичні рекомендації для викладачів і психологів вишів з формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів. Методичні рекомендації спрямовано на оптимізацію

процесу розвитку ціннісно-сислової сфери особистості студента та викладача за допомогою застосування в рамках професійного навчання комплексу діагностичних і розвивальних аксіологічних технологій.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Перспективи її дослідження вбачаємо у подальшій теоретичній розробці проблеми формування ціннісних орієнтацій спеціалістів професій типу "Людина-Людина", вивченні особливостей ціннісних орієнтацій особистості на різних етапах її професійного становлення, розвитку гармонійної системи ціннісних орієнтацій засобами психологічного консультування та психотерапії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллаева М.М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход / М.М. Абдуллаева // Психологический журнал. – 2004. – №2. – С.84-95.
2. Абрамова Г.С. Введение в практическую психологию / Галина Сергеевна Абрамова. – М.: Изд.центр «ACADEMIA», 1996. – 224с.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334с.
4. Айламазьян А.М. Выбор мотивов деятельности: теоретические аспекты проблемы и экспериментальное изучение / А.М. Айламазьян // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 123-130.
5. Алексеева В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – №5. – С. 63-70.
6. Аминов А.М. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / А.М. Аминов, М.В. Молоканов // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С.74-83.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. – 337с.
8. Анисимов С.Ф. Ценности реальные и мнимые / С.Ф. Анисимов. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 128с.
9. Анненков В.П. Особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді / В.П. Анненков. – К., 1999. – 138с.
10. Антонова Н.О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу : автореф. дис.на здобуття ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Наталія Олександрівна Антонова. – К., 2003. – 16с.
11. Асмолов А.Г. Принципы общепсихологического анализа: [уч.пос.] / Александр Григорьевич Асмолов. – Изд-во МГУ, 1990. – 367с.
12. Атутов П.Р. Проблемы психологического обеспечения подготовки молодежи к труду и выбору профессии / П.Р. Атутов, Е.В. Климов // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. – С. 13-19.
13. Бадалова М.В. Моральные суждения будущих психологов: поиск специфического / М.В. Бадалова, О.А. Кондрашихина // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №3. – С.22-27.
14. Балашов М.М. Специфика подготовки психологов к профессиональной деятельности в различных социально-производственных средах М.М. Балашов, М.И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. – С. 64-67.
15. Балл Г.А. Психология в радиогуманистической перспективе: [избранные работы] / Георгий Алексеевич Балл. – К. : Основа, 2006. – 408с.
16. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта. Соціально-філософські і психолого-педагогічні аспекти / Георгій Олексійович Балл. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128с.
17. Барабанова В.В. Представления старшеклассников о будущем как аспект их социализации / В.В. Барабанова, М.Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. – 1998. – №1. – С.52-58.
18. Белинская Е.П. Взаимосвязь ценностных ориентаций и образа социального мира / Е.П. Белинская // Мир психологии. – 2004. – №3. – С.97-102.
19. Берулава Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога / Г.А. Берулава. – М, 2003. – 80с.
20. Бескровная О. Основы педагогики и психологии профессиональной деятельности / О. Бескровная. – Тамбов, 2003. – 181с.
21. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М. : СОВЕРШЕНСТВО, 1997. – 297с.
22. Бодалев А.А. О предмете акмеологии / Алексей Александрович Бодалев // Психологический журнал. – 1993. – №5. – С.73-79.
23. Бодалев А.А. О психологическом понимании Я человека / Алексей Александрович Бодалев // Мир психологии. – 2002. – №2. – С.12-30.
24. Бодалев А.А. О характеристиках идентификации и идентичности на ступени взрослости / Алексей Александрович Бодалев // Мир психологии. – 2004. – №2. – С.93-98.
25. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика : [учеб. пособие] / Александр Федорович Бондаренко. – К. : Укртехпрес, 1997. – 216с.

26. Братусь Б.С. Аномалии личности / Борис Сергеевич Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301с.
27. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С.Л. Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. – Красноярск, 2003. – С.104-117.
28. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / Светлана Сергеевна Бубнова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 5. – С. 38-44.
29. Будинайте Г.Л. Личностные ценности или личностные предпочтения субъекта / Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – №5. – С.101-108.
30. Буткевич Т.В. Практична психологія: Вступ у спеціальність : [навчальний посібник] / Т.В. Буткевич, О.В. Савицька. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256с.
31. Буякас Т.М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании / Т.М. Буякас, О.Г. Зевина // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С. 44-56.
32. Варбан М.Ю. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці / М.Ю. Варбан // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №6-7. – С.80-83.
33. Варфоломеева О.В. Акмеологические критерии, показатели и уровни профессионального становления психотерапевта / О.В. Варфоломеева // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – №3. – С.19-22.
34. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории / Федор Ефимович Василюк // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – №1. – С.15-32.
35. Введение в профессию «психолог»: [учеб. пособие] / В.И. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников ; под ред. И.Б. Гриншпуна. – [2-е изд.]. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 464 с.
36. Вілюжаніна Т.А. Динаміка ціннісно-сислової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів : автореф. дис.на здобуття ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Тетяна Анатоліївна Вілюжаніна. – К., 2006. – 22 с.
37. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сислова регуляція у професіоналізації психолога: [монографія] / Жанна Петрівна Вірна – Луцьк : Вежа, 2003. – 320с.
38. Войскунский А.Е. Качественный анализ данных как инструмент научного исследования / А.Е. Войскунский , С.В. Скрипкин // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 2001. – №2. – С.93-108.
39. Волочков А.А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А.А. Волочков, Е.Г. Ермоленко // Психологический журнал. – 2004. – №2. – С.11-26.
40. Ворбан М.Ю. Диагностика профессиональных ожиданий в юношеском возрасте / М.Ю. Ворбан // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3. – С.15-18.
41. Воробьева Л.И. Гуманитарная психология: Предмет и задачи / Л.И. Воробьева // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С.19-30.
42. Вязникова Л.Ф. Ценности в образовании: выбор пути развития / Л.Ф. Вязникова // Психологическая наука и образование. – 2002. – №4. – С.88-98.
43. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 176 с.
44. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / Михаил Романович Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С.43-52.
45. Гинзбург М.Р. Сформированность личностной идентичности как показатель успешности социализации в старшем подростковом и юношеском возрастах / Михаил Романович Гинзбург // Мир психологии. – 1998. – №1. – С.21-26.
46. Гиппенрейтер Ю.Б. О природе человеческой воли / Юлия Борисовна Гиппенрейтер // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №3. – С. 15-24.
47. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Евгений Иванович Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 145с.
48. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Евгений Иванович Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – 430 с.
49. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / А. Гольдштейн, В. Хомик [пер. з англ. В. Хомика]. – К. : Либідь, 2003. – 520с.
50. Гриценко В.В. Ценностные ориентации и склонность к девиантному поведению (на примере этнических мигрантов и коренных жителей Саратовской области) / В.В. Гриценко, Т.Н. Смотрова // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №6. – С.44-58.

51. Гусельцева М.С. Парадигмы развития в психологии / М.С. Гусельцева, А.Г. Асмолов // Мир психологии. – 2007. – №2. – С.18-31.
52. Гусякова Н.И. О психологических механизмах становления профессионального сознания будущего учителя / Н.И. Гусякова // Мир психологии. – 2006. – №1. – С.152-161.
53. Делійська Ю.Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки : автореф. дис.на здобуття ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Ю.Г. Делійська. – К., 2000. – 19 с.
54. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЕК, 2006. – 496с.
55. Дмитренко-Карабін Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів : автореф. дис.на здобуття ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Х.М. Дмитренко-Карабін – Івано-Франківськ, 2004. – 20с.
56. Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272с.
57. Донцов А.И. Профессиональные представления студентов-психологов / А.И. Донцов, Г.М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С.42-49.
58. Дробницкий А.Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей. Проблема ценностей в философии / А.Г. Дробницкий. – М. : Наука, 1989. – 324с.
59. Дубровин Д.Н. Профессиональное самоопределение в подростковом и раннем юношеском возрасте как психологический феномен и психолого-педагогическая проблема / Д.Н. Дубровин // Журнал прикладной психологии. – 2004. – №4-5. – С.7-11.
60. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Харвест, 2004. – 576с.
61. Ермолаева М.В. Субъектный поход в психологи развития взрослого человека (вопросы и ответы) : [учеб. пособие] / Марина Валерьевна Ермолаева. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 200с.
62. Журавлев А.Л. “Социально-психологическая зрелость”: обоснование понятия / Анатолий Лактионович Журавлев // Психологический журнал. – 2007. – №2. – С.44-54.
63. Завалишина Д.Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности / Динара Николаевна Завалишина // Психологический журнал. – 2003. – №6. – С.2-15.
64. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Георгий Евгеньевич Залесский. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 144с.
65. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / [за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики]. – Житомир : Рута, 2006. – 320с.
66. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / Андрей Григорьевич Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223с.
67. Зеер Э.Ф. Профессионально ориентированная логико-смысловая модель личности / Эвальд Фридрихович Зеер // Мир психологии. – 2005. – №1. – С.141-147.
68. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Эвальд Фридрихович Зеер. – М. : Академия, 2003. – 320с.
69. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Ирина Алексеевна Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С.34-42.
70. Иванцев Н.И. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді протягом професійної підготовки : автореф. дис.на здобуття ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Наталія Іванівна Іванцев. – К., 2001. – 19с.
71. Каган М.С. Общение как ценность и творчество / М.С. Каган, А.М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С.25-34.
72. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / Моисей Соломонович Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328с.
73. Кадикова Т.А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / Тамара Анатоліївна Кадикова. – О., 2002. – 17с.
74. Казанцева Т.А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – №6. – С. 51-58.

75. Калитиевская Е.Р. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Е.Р. Калитиевская, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осни, И.И. Бородкина // Вопросы психологии. – 2007. – №2. – С. 68-79.
76. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / Виктор Николаевич Карандашев. – СПб. : Речь, 2004. – 70с.
77. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості / Зиновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ. : Лілея-НВ, 2009. – 512с.
78. Катаева Л.И. К вопросу о сущности профессионального самоопределения личности в пространстве становления нового российского общества / Л.И. Катаева, Т.А. Полозова // Мир психологии. – 2005. – №1. – С.147-156.
79. Кирилова Н.А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н.А. Кирилова // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 29-37.
80. Климов В.В. Ценностное самоопределение личности: трудности и противоречия / В.В. Климов // Вестник ОГУ. – 2007. – №7. – С.111-116.
81. Кожухарь Г.С. Модель усиленной мотивации: взаимодействие базовых механизмов межличностной толерантности / Г.С. Кожухарь // Вопросы психологии. – 2007. – №2. – С.15-29.
82. Коломінський Н.Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога / Наум Львович Коломінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С.12-13.
83. Коломинский Я.Л. Психологическая культура – условие и цель деятельности педагога-психолога / Яков Львович Коломинский // Коломінські читання : Матеріали першого міжнародного наукового форуму [за ред. М.Ф. Головатий]. – К. : МАУП, 2007. – С.8-15.
84. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание / Игорь Сергеевич Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335с.
85. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / Олег Александрович Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5-12.
86. Корнилова Т.В. Мотивационная регуляция принятия решений / Т.В. Корнилова, И.И. Каменев, О.В. Степаносова // Вопросы психологии. – 2001. – №6. – С.55-64.
87. Косов Б.Б. Закономерности развития личности / Б.Б. Косов // Психологическая наука и образование. – 2001. – №1. – С.5-20.
88. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика / Елена Ивановна Кузьмина. – СПб. : Питер, 2007. – 336с.
89. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта / А.Н. Лактионов. – Харьков : Бизнес Информ, 1998. – 494с.
90. Лапин Н.И. Модернизация базовых ценностей россиян / Н.И. Лапин // Социол. Исследования. – 1996. - №5. – С.3-23.
91. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С.3-12.
92. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – 2е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304с.
93. Леонтьев Д.А. Жизненный мир человека и проблема потребностей / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Психологический журнал. – 1992. – №2. – С.43-56.
94. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 1996. – №4. – С.35-44.
95. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.
96. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл, 1999.

- 486с.
97. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) / Дмитрий Алексеевич Леонтьев. – М. : СМЫСЛ, 1992. – 16с.
98. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С.15-26.
99. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч.пос. / В.І. Лозова, П.В. Троцько. – Х. : «ОВС», 2002. – 400с.
100. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444с.
101. Лушин П.В. О психологии человека в переходной период: Как выживать, когда все рушится? / Павел Владимирович Лушин. – К. : Наук. світ, 2007. – 2-е изд. – 207с.
102. Любимова Г.Ю. Представления психологов-старшекурсников о своей будущей профессиональной деятельности / Г.Ю. Любимова // Вестник МГУ. – Серия 14. Психология. – 2002. – №2. – С.64-68.
103. Магун В.С. Потребности и психология социальной деятельности / В.С. Магун. – Л. : Наука, 1983. – 175с.
104. Максименко С.Д. Генезис существования личности / Сергей Дмитриевич Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240с.
105. Максименко С.Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога / С.Д. Максименко, Т.Б. Ільїна // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №1. – С.2-6.
106. Малкина-Пых И.Г. Кризисы подросткового возраста / И.Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2004. – 384с. – (Справочник практического психолога).
107. Мариманова М. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем / Мария Маринманова // Развитие личности. – 2001. – №1. – С.49-65.
108. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Абрахам Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425с.
109. Матусевич В.А. Социальная микросфера и выбор профессии / В.А. Матусевич, В.Л. Оссовский. – К. : Наукова думка, 1982. – 140 с.
110. Машин В.А. О двух уровнях личностной регуляции поведения человека / В. А. Машин // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С.144-149.
111. Мельничук О.Б. Особливості професійного виховання студентів-психологів / О.Б. Мельничук // Коломінські читання: Матеріали першого міжнародного наукового форуму / [за ред. М.Ф. Головатий]. – К. : МАУП, 2007. – С.162-166.
112. Методичні рекомендації по проведенню тренінг-курсу для підлітків з питань просвітницької роботи щодо здорового способу життя. – К. : Навчальна книга, 2002. – 47с.
113. Мицько В.М. Психологічні особливості аксіогенезу майбутніх психологів : автореф. дис. на здобуття ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / Володимир Мирославович Мицько. – Івано-Франківськ, 2007. – 22с.

114. Молоканов М.В. Влияние личностных особенностей на профессиональный выбор в практической психологии / Михаил Валентинович Молоканов // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – №2 . – С. 79-96.
115. Молчанов С.В. Особенности ценностных ориентаций личности в подростковом и юношеском возрастах / С.В. Молчанов // Психологическая наука и образование. – 2005. – №3. – С.16-25.
116. Моросанова В.И. Диагностика индивидуально-стилевых особенностей саморегуляции в учебной деятельности студентов / В.И. Моросанова, Р.Р. Сагиев // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – 134-140.
117. Моросанова В.И. Личностные и когнитивные аспекты саморегуляции деятельности человека / В.И. Моросанова, И.В. Плахотникова, Е.А. Аронова и др. ; [под ред. В.И. Моросановой]. – М. : Психологический ин-т РАО, 2006. – 320с.
118. Моросанова В.И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – №2. – 118-128.
119. Москаленко А.Т. Смысл жизни и личность / А.Т. Москаленко, В.Ф. Сержантов. – Новосибирск : Наука, 1989. – 205с.
120. Музика О.Л. Суб'єктно-ціннісний аналіз особистісного росту / О.Л. Музика // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб.наукових праць. – К. : НПУ М.П. Драгоманова, 2005 . – №6 (30). – Ч.І. – С.137-143.
121. Муратов В.В. Особенности развития идентичности в условиях социально-экономических преобразований / В.В. Муратов // Мир психологии. – 2004. – №2. – С.37-42.
122. Мясищев В.Н. Психология отношений / Владимир Николаевич Мясищев. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 1995. – 356с.
123. Накохова Р.Р. Развитие ценностных ориентаций младших школьников средствами народного эпоса и мифологии / Р.Р. Накохова // Мир психологии. – 2000. – №4. – С. 159-173.
124. Научитель Е.Д. Ценностные ориентации молодежи / Елена Давыдовна Научитель // Практична психологія та соціальна робота. 1999. № 3. - С. 36-38.
125. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. // Освіта України. – 2001. – №29 (18 липня). – С.4-6.
126. Неверкович С.Д. Рефлексия оснований профессиональной деятельности в игровом обучении / С.Д. Неверкович // Психологическая наука и образование. – 2000. – №2. – С.68-74.
127. Непомнящая В.И. Ценностность как центральный компонент психологической структуры личности / В.И. Непомнящая, М.Е. Каневская, О.Н. Пахомова, В.В. Барцалкина, С.Н. Рубцова, Э.Н. Музе // Вопросы психологии. – 1980. – №1. – С. 22-30.
128. Никифорова Г.С. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Галина Степановна Никифорова. – СПб. : Питер, 1991. –

- 152с.
129. Николаева А.Б. Психология и психологи / А.Б. Николаева // Психологическая наука и образование. – 2001. – №12. – С. 86-88.
130. Нуркова В.В. Роль автобиографической памяти в структуре идентичности личности / В.В. Нуркова // Мир психологии. – 2004. – №2. – С.77-86.
131. Общая психология: [учебник для студентов пед. ин-тов / под ред. А.В. Петровского]. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
132. Овчарова Р.В. Технологии практического психологического образования: [уч. пос. для студентов вузов и практических работников]. – М. : Сфера, 2001. – 448 с.
133. Овчинникова Ю.Г. О конструктивной роли кризиса личностной идентичности в развитии личности / Ю.Г. Овчинникова // Мир психологии. – 2004. – №2. – С.124-132.
134. Орлов А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (К 100-летию со дня рождения К. Роджерса) / Александр Борисович Орлов // Вопросы психологии. – 2002. – №2. – С. 64-84.
135. Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера: Беседы психолога со старшеклассниками: [кн. для учащихся] / Ю.М. Орлов. – М. : Просвещение, 1987. – 224с.
136. Осипова А.А. Общая психокоррекция: [уч. пос. для студентов вузов] / А.А. Осипова. – М. : Сфера, 2004. – 512с.
137. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 5-19.
138. Осницкий А.К. Роль осознанной саморегуляции в учебной деятельности подростков, обучающихся в классах КРО / А.К. Осницкий, Н.В. Астахова // Вопросы психологии. – 2007. – №3. – С.42-51.
139. Основи практичної психології : підручник / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.] ; за ред. В. Панка. – К. : Либідь, 1999. – 536с.
140. Панок В.Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі / В.Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С.14-17.
141. Пашукова Т.И. Феноменология эгоцентризма в общении / Т.И. Пашукова // Мир психологии. – 2006. – №4. – С. 90-96.
142. Пейчева О. Емпіричне дослідження соціально-психологічної компетентності студентів / О. Пейчева // Соціальна психологія. – 2005 – №6(14). – С.68-73.
143. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. на здобуття ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Надія Іванівна Пов'якель. – К., 2004. – 45с.
144. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: [навч. посібник для магістрантів і аспірантів] / Людмила Григорівна Подоляк, Віктор Іванович Юрченко. – К. : Філ-студія, 2006. – 320с.

145. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / [под ред. Битяновой М.Р.]. – СПб. : Питер, 2005. – 304с.
146. Прикладная психология в высшей школе : [коллектив. монография / науч. ред. Пейсахов Н. М.]. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1979. – 270с.
147. Проблема формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: сб. науч. трудов / [под ред. В.С. Мухиной]. – М., – 1981. – 150с.
148. Профессиональное самоопределение и трудовой путь молодежи / [Л.А Аза , А.И. Вишняк, Е.И. Головаха и др.] ; под ред. В.Л. Оссовского – К. : Наукова думка, – 1982. – 304 с.
149. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / [И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина]; под ред. И.В. Дубровиной. – М. : Академия, 1998. – 160 с.
150. Психологические аспекты формирования нравственных ценностей у школьников: межвузовский сборник научных трудов. – Хабаровск, 1984. – 130с.
151. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте: Руководство практического психолога : [методическое пособие / под ред. И.В. Дубровиной]. – 3-е изд., – М. : Академия, 1998. – 128с.
152. Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни : Материалы III-V симпозиумов / [ред-кол.: В.Э. Чудновский и др.]. – М. : Ось-89, 2001. – 336с.
153. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – 480 с. – (Серия “Хрестоматия по психологии”).
154. Психология. Словарь / [под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского]. – М. : Просвещение, 1990. – 536 с.
155. Психологічна допомога сім'ї : навчальний посібник у 3 книгах / [За заг.ред З.Г. Кісарчук]. – К. : Главник, 2006 –.– кн. 2. – 2006. – 160с.
156. Психолого-педагогічні умови виховання громадянської спрямованості в юнацькому віці: Науково-методичний посібник / [М.Й. Боришевський, Т.М. Яблонська, Л.І. Пилипенко та ін.] ; за заг. ред. М.Й. Боришевського. – К. : Міленіум, 2004 – 154с.
157. Рабочая книга школьного психолога / [под ред. И.В. Дубровиной]. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 376с.
158. Радчук Г.К. Підготовка особистості майбутніх практичних психологів / Г.К. Радчук, І.П. Андрійчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С.18-20.
159. Радчук Г.К. Психологія аксіогенезу особистості у контексті вищої професійної освіти : автореф. дис. на здобуття ступеня докт. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Галина Кіндратівна Радчук. – Івано-Франківськ, 2011. – 42с.
160. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения / З. А. Решетова. – М., 1985. – 207 с.

161. Роджерс К. К науке о личности / Карл Роджерс // История психологии. Тексты. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – С. 199-230.
162. Романова Е. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Елена Романова. – СПб. : Питер, 2003. – 464с.
163. Романюк Л.В. Ціннісні орієнтації студентів: сутність, структура і психологічні механізми розвитку / Людмила Василівна Романюк. – К. : Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка – Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2004. – 188с.
164. Росийчук Т.А. Психологический субъект в гуманитарном мышлении: диалогическое осмысление психологической деятельности / Т.А. Росийчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №2. – С.1-5.
165. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512с.
166. Рубцов В.В. Стратегия развития высшего психологического образования / В.В. Рубцов, А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2. – С. 57-63.
167. Ручка А.А. Ценностный поход в системе социологического знания / А.А. Ручка. – К. : Наукова думка, 1987. – 156с.
168. Саарнийт Ю.Р. Ценностное содержание жизненных планов молодежи / Ю. Р. Саарнийт ; [под ред. Е.В. Шороховой]. – М., 1987. – 167с.
169. Савчин М.В. Вікова психологія : [навч. посібник] / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005. – 350с.
170. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности / Наталья Васильевна Самоукина. – СПб., 2003. – 224 с.
171. Семиченко В.А. Використання психології в навчально-виховному процесі вищої школи / Валентина Анатоліївна Семиченко // Педагогіка і психологія . – 1996. – №3. – С.33-43.
172. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека . [Модульный курс по психологии. Модуль «Направленность»] / Валентина Анатольевна Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521с. (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы)
173. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии : [учеб. пособие] / Валентина Анатольевна Семиченко. – К. : Магистр-S, 1997. – 120с.
174. Серый А.В. Ценностно-смысловая сфера личности : [учебное пособие] / А. В. Серый, М.С. Яницкий. – Кемерово : Кемеровский гос. ун-т, 1999. – 92с.
175. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2002. – 350 с.
176. Ситуаційна методика навчання: Теорія і практика / [упор. О. Сидоренко, В . Чуб]. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256с.
177. Собкин В.С. Возрастные особенности ориентации в социально- профессиональной сфере / В.С. Собкин, А.М. Грачева, А.А. Нистратов // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С.23-31.
178. Собкин В.С. Опыт структурного анализа ценностных ориентаций родителей дошкольников / В.С. Собкин, Е.М. Марич // Вопросы

- психологии. – 2003. – №1. – С.3-12.
- 179.Современные проблемы прикладной психологии : материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Т. I. – Ярославль, 2006. – 418с.
- 180.Сокурская Л.Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Сокурская Людмила Георгиевна. – Х. : ХНУ, 2006. – 576с.
- 181.Соціологія : підручник / [за заг. ред. проф. В.П. Андрущенко, проф. М.І. Горлача]. – Харків – Київ, 1998. – 624с.
- 182.Старшенбаум Г.В. Тренинг навыков практического психолога : [интерактивный учебник: Игры, тесты, упражнения]. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2006. – 416с.
- 183.Сухобская Г.С. Понятие “зрелость социально-психологического развития человека” в контексте андрагогики / Галина Степановна Сухобская // Новые знания. – 2002. – № 4. – С.17-20.
- 184.Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: [монография] / Виталий Александрович Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404с.
- 185.Титаренко Т.М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога / Тетяна Михайлівна Титаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 21-23.
- 186.Тихомандрицкая О.А. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационно-потребностной сферы (Методические аспекты) / О.А. Тихомандрицкая, Е.М. Дубовская // Мир психологии. – 1999. – №3. – С. 80-90.
- 187.Ткаченко О.М. Принципи і категорії психології / Олександр Миколайович Ткаченко. – К. : Вища школа, 1979. – 198с.
- 188.Тренинг развития жизненных целей (программа психологического содействия успешной адаптации) / [Алиева М.А., Гришанович Т.В., Лобанова Л.В., Травникова Н.Г., Трошихина Е.Г.] ; Под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб. : Речь, 2002. – 216с.
- 189.Философский энциклопедический словарь [Редкол. : С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др.]. – 2-е изд. – М. : Сов.энциклопедия, 1989. – 815с.
- 190.Фонарев А.Р. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / Александр Романович Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – №2. – С.88-93.
- 191.Франкл В. Человек в поисках смысла : [сборник] / Виктор Франкл ; [пер. с англ. и нем.]. – М. : Прогресс, 1990. – 368с.
- 192.Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів : автореф. дис.на здобуття ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Анатолій Анатолійович Фурман. – Одеса, 2009. – 22с.
- 193.Фурман А.В. Вітакультурне обґрунтування практичної психології / А.В. Фурман // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С.23-27.

194. Хьелл Л. Теории личности: Основные положения, исследования и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер, 1997. – 608с.
195. Человек и мир профессии / [под ред. М.Н. Сулейманова]. – Свердловск : Изд-во Уральск. ун-та, 1990. – 132 с.
196. Черный Е.В. Профессиональная идентичность практического психолога / Е. В. Черный // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – №8. – С.36-39.
197. Чиркова Т.И. О профессиональном осмыслении психологами своих позиций по отношению к педагогической практике / Т.И. Чиркова // Психологическая наука и образование. – 2003. – №2. – С.44-51
198. Чудновский В.Э. О некоторых прикладных аспектах смысла жизни / В.Э. Чудновский // Мир психологии. – 2001. – №2. – С. 82-89.
199. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: [монографія] / Наталія Федорівна Шевченко. – К. : Миллениум, 2005. – 298с.
200. Шендрик И.Г. Кризис идентичности и образование в период взрослости / И.Г. Шендрик // Мир психологии. – 2004. – №2. – С. 98-106.
201. Шиянов Е.Н., Развитие личности в обучении : [учеб. пособие для студ. пед. вузов] / Е.Н. Шиянова, И.Б. Котова. – М. : Академия, 1999. – 288 с.
202. Штольберг Р. Социология труда / Р. Штольберг [под общ. ред. А.В. Ермаковой]. – М. : Прогресс, 1982. – 248 с.
203. Щербакова Н.А. Эмпатические способности студентов-психологов: уч. пос. / Н.А. Щербакова. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2006. – 240с.
204. Юдина Е.Г. Профессиональное сознание педагога: опыт постановки проблемы в современном образовании / Е.Г. Юдина // Психологическая наука и образование. – 2001. – №1. – С.89-100.
205. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2000. – 204с.
206. Erikson E.H. Identity and the life cycle: Selected papers // Psychological Issues . – 1959. – Vol.1. – P.5-165.
207. Maslow A.H. Religions, values and peak-experiences. – N.Y., 1973.
208. Rokeach M. The Nature of Human Values. – N.V., 1973.
209. Schwartz S. H, Bilsky W. Values and personality // European Journal of Personality.– 1994.– Vol. 8.– P. 163-181.
210. Schwartz S. H, Sagiv L. Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruity effects // European Journal of Social Psychology.– 2000.– Vol. 30.– P. 177–198.
211. Schwartz S.H. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries // In M. P. Zanna (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology.– Orlando, FL: Academic.– 1992.– Vol. 25.– P. 1-65.

Додатки
Додаток А

Таблиця А1

Кореляційні взаємозв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та саморегуляції студентів першого курсу з суперечливою системою ціннісних орієнтацій

	“Цілі у житті”	“Процес життя”	“Результат життя”	“ЛК – Я”	“ЛК – життя”	“Осмисленість життя”	“Планування”	“Модель ювенія”	“Програмування”	“Оцінювання результатів”	“Гнучкість”	“Самостійність”	“Загальний рівень саморегуляції”
Ціннісні орієнтації													
“Влада”													
“Досягнення”													
“Гедонізм”	-,471*												
“Стимуляція”													
“Самостійність”					,456*			-,468*					
“Універсалізм”													
“Доброта”													
“Традиція”										-,488	-,691**		-,560**
“Конформність”													
“Безпека”													
Смисложиттєві орієнтації													
“Цілі у житті”													
“Процес життя”							,513**			,535**	,477*		
“Результат життя”													
“ЛК – Я”													
“ЛК-життя”							,526**						
“Осмисленість життя”							,503**						

* – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,05$

** – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,01$

Таблиця А2

Кореляційні взаємозв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та саморегуляції студентів другого курсу з суперечливою системою ціннісних орієнтацій

	“Цілі у житті”	“Процес життя”	“Результат життя”	“ЛК – Я”	“ЛК – життя”	“Осмисленість життя”	“Планування”	“Модельовання”	“Програмування”	“Оцінювання результатів”	“Гнучкість”	“Самостійність”	“Загальний рівень саморегуляції”
Ціннісні орієнтації													
“Влада”		,441*											
“Досягнення”													
“Гедонізм”													
“Стимуляція”													
“Самостійність”									,538**				
“Універсалізм”													
“Доброта”													
“Традиція”		-,496*										-,469*	-,485*
“Конформність”													
“Безпека”											-,475*		
Смисложиттєві орієнтації													
“Цілі у житті”													
“Процес життя”													
“Результат життя”													
“ЛК – Я”													
“ЛК-життя”													
“Осмисленість життя”													

* – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,05$

** – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,01$

Кореляційні взаємозв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та саморегуляції студентів третього курсу з суперечливою системою ціннісних орієнтацій

	“Цілі у житті”	“Процес життя”	“Результат життя”	“ЛК – Я”	“ЛК – життя”	“Осмисленість життя”	“Планування”	“Модельовання”	“Прогнозування”	“Оцінювання результатів”	“Гнучкість”	“Самостійність”	“Загальний рівень саморегуляції”
Ціннісні орієнтації													
“Влада”													
“Досягнення”								-,579*				-,535*	-,535*
“Гедонізм”													
“Стимуляція”													
“Самостійність”													
“Універсалізм”													
“Доброта”						-,547*							
“Традиція”		-,615*		,538*									
“Конформність”		-,680*											
“Безпека”													
Смисложиттєві орієнтації													
“Цілі у житті”												,560*	
“Процес життя”													
“Результат життя”													
“ЛК – Я”												,594*	
“ЛК-життя”												,617*	
“Осмисленість життя”												,599*	

* – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,05$

** – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,01$

Кореляційні взаємозв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та саморегуляції студентів четвертого курсу з суперечливою системою ціннісних орієнтацій

	“Цілі у житті”	“Процес життя”	“Результат життя”	“ЛК – Я”	“ЛК – життя”	“Осмисленість життя”	“Планування”	“Модельовання”	“Прогрумування”	“Оцінювання результатів”	“Гнучкість”	“Самостійність”	“Загальний рівень саморегуляції”
Ціннісні орієнтації													
“Влада”													
“Досягнення”											,505*		
“Гедонізм”													
“Стимуляція”													
“Самостійність”											,592*		,613*
“Універсалізм”													
“Доброта”											,671*		,502*
“Традиція”													
“Конформність”													
“Безпека”													
Смисложиттєві орієнтації													
“Цілі у житті”													
“Процес життя”													
“Результат життя”											,517*	,549*	
“ЛК – Я”													
“ЛК-життя”											,581*		
“Осмисленість життя”											,552*		

* – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,05$

** – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,01$

Кореляційні взаємозв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та саморегуляції студентів п'ятого курсу з суперечливою системою ціннісних орієнтацій

	“Цілі у житті”	“Процес життя”	“Результат життя”	“ЛК – Я”	“ЛК – життя”	“Осмисленість життя”	“Планування”	“Модельовання”	“Прогрумування”	“Оцінювання результату”	“Гнучкість”	“Самостійність”	“Загальний рівень саморегуляції”
Ціннісні орієнтації													
“Влада”												-,540*	
“Досягнення”													
“Гедонізм”								-,608*	,545*			-,611*	
“Стимуляція”							,616*						
“Самостійність”													
“Універсалізм”													
“Доброта”													
“Традиція”													
“Конформність”							-,559*						
“Безпека”							-,617*						
Смисложиттєві орієнтації													
“Цілі у житті”										,541*			
“Процес життя”													
“Результат життя”										,670*			,615*
“ЛК – Я”										,644*	,612*		
“ЛК-життя”													
“Осмисленість життя”										,703*	,482*		,629*

* – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,05$

** – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,01$

Кореляційні взаємозв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та саморегуляції студентів першого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій

	“Цілі у житті”	“Процес життя”	“Результат життя”	“ЛК – Я”	“ЛК – життя”	“Осмисленість життя”	“Планування”	“Модельовання”	“Прогрумування”	“Оцінювання результатів”	“Гнучкість”	“Самостійність”	“Загальний рівень саморегуляції”
Ціннісні орієнтації													
“Влада”													
“Досягнення”		,737**											
“Гедонізм”													
“Стимуляція”													
“Самостійність”	,636*												
“Універсалізм”													
“Доброта”													
“Традиція”										,784**			,670*
“Конформність”									,702**	,879**			,723**
“Безпека”													
Смисложиттєві орієнтації													
“Цілі у житті”								,718**					
“Процес життя”													
“Результат життя”													
“ЛК – Я”													
“ЛК-життя”													
“Осмисленість життя”													

* – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,05$

** – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,01$

Кореляційні взаємозв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та саморегуляції студентів другого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій

	“Цілі у житті”	“Процес життя”	“Результат життя”	“ЛК – Я”	“ЛК – життя”	“Осмисленість життя”	“Планування”	“Модельовання”	“Прогнозування”	“Оцінювання результатів”	“Гнучкість”	“Самостійність”	“Загальний рівень саморегуляції”
Ціннісні орієнтації													
“Влада”													
“Досягнення”													
“Гедонізм”													
“Стимуляція”									,732**			,686*	
“Самостійність”									,856**			,894**	
“Універсалізм”													
“Доброта”													
“Традиція”													
“Конформність”													
“Безпека”													
Смисложиттєві орієнтації													
“Цілі у житті”													
“Процес життя”													
“Результат життя”													
“ЛК – Я”													
“ЛК-життя”													
“Осмисленість життя”													

* – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,05$

** – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,01$

Кореляційні взаємозв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та саморегуляції студентів третього курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій

	“Цілі у житті”	“Процес життя”	“Результат життя”	“ЛК – Я”	“ЛК – життя”	“Осмисленість життя”	“Планування”	“Модельовання”	“Прогрумування”	“Оцінювання результатів”	“Гнучкість”	“Самостійність”	“Загальний рівень саморегуляції”
Ціннісні орієнтації													
“Влада”													
“Досягнення”				,652*									
“Гедонізм”													
“Стимуляція”							-,653*						
“Самостійність”													
“Універсалізм”													
“Доброта”												-,686*	
“Традиція”											-,727*		
“Конформність”		-,841**											
“Безпека”								,752*					
Смисложиттєві орієнтації													
“Цілі у житті”										,709*			
“Процес життя”													
“Результат життя”													
“ЛК – Я”													
“ЛК-життя”													
“Осмисленість життя”										,693*			

* – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,05$

** – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,01$

Кореляційні взаємозв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та саморегуляції студентів четвертого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій

	“Цілі у житті”	“Процес життя”	“Результат життя”	“ЛК – Я”	“ЛК – життя”	“Осмиленість життя”	“Планування”	“Модельовання”	“Прогрумування”	“Оцінювання результатів”	“Гнучкість”	“Самостійність”	“Загальний рівень саморегуляції”
Ціннісні орієнтації													
“Влада”													
“Досягнення”													
“Гедонізм”													
“Стимуляція”													
“Самостійність”													
“Універсалізм”													
“Доброта”													
“Традиція”													
“Конформність”												-,676*	
“Безпека”													
Смисложиттєві орієнтації													
“Цілі у житті”													
“Процес життя”													
“Результат життя”													
“ЛК – Я”													
“ЛК-життя”													
“Осмиленість життя”													

* – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,05$

** – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,01$

Кореляційні взаємозв'язки ціннісних орієнтацій, смисложиттєвих орієнтацій та саморегуляції студентів п'ятого курсу з узгодженою системою ціннісних орієнтацій

	“Цілі у житті”	“Процес життя”	“Результат життя”	“ЛК – Я”	“ЛК – життя”	“Осмисленість життя”	“Планування”	“Модельовання”	“Прогрумування”	“Оцінювання результатів”	“Гнучкість”	“Самостійність”	“Загальний рівень саморегуляції”
Ціннісні орієнтації													
“Влада”													
“Досягнення”													
“Гедонізм”													
“Стимуляція”													
“Самостійність”													
“Універсалізм”													
“Доброта”													
“Традиція”									-,940**				-,807*
“Конформність”													
“Безпека”													-,773*
Смисложиттєві орієнтації													
“Цілі у житті”												,801*	,855*
“Процес життя”												,905*	
“Результат життя”												,877*	
“ЛК – Я”													,801*
“ЛК-життя”												,820*	
“Осмисленість життя”												,905*	

* – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,05$

** – рівень статистичної значущості при $p \leq 0,01$

Додаток Б

Ціннісні орієнтації особистості. Навчальна програма спецкурсу для підготовки студентів зі спеціальності “Психологія” / Автор-укладач Тітова Т.Є. – Полтава, 2007. – 12с.

Методична довідка

Тематика спецкурсу тісно пов'язана з іншими дисциплінами психолого-педагогічного циклу та має на меті сформувати у студентів уявлення про основи гуманізації навчання та виховання; сформувати відношення до іншої людини, як до основної цінності; сприяти розвитку професійних орієнтацій студентів. В рамках запропонованого спецкурсу передбачається також сприяння розвитку рефлексивних якостей студентів, формування у них ціннісно-мотиваційних домінант, що визначають спрямованість особистості та її професійну культуру.

Курс розрахований на один семестр і передбачає 20 годин лекційних, 4 години семінарських та 4 години лабораторних занять. В рамках курсу визначаються також окремі питання та теми для самостійного опрацювання студентами. Самостійне опрацювання окремих розділів спрямоване на більш поглиблене та інтенсивне їх вивчення та передбачає конспектування статей, написання рефератів та виконання емпіричного дослідження за тематикою курсу.

Підсумковий контроль проводиться у формі заліку.

ТЕМАТИКА СПЕЦКУРСУ

Тема 1. "Цінність" як предмет міждисциплінарного дослідження (6 год.)

Зміст теми

Історичний розвиток філософських уявлень про цінності. Цінності. Благо. Значення. Оцінка. Відношення. Смысл. Норма. Настава. Інтерес. Основні теорії цінностей у психології. Розуміння сутності поняття "цінність" у зарубіжній психології. Розуміння сутності цінностей у вітчизняній психології. Культура та суспільство як джерело виникнення цінностей. Суспільні цінності. Індивідуальні цінності. Логічні елементи теорії цінностей. Структура цінностей. Ієрархія ціннісних орієнтацій. Класифікація цінностей. Матеріальні цінності. Духовні цінності. Термінальні та інструментальні цінності. "Цінності творення". "Цінності переживання". "Цінності відношення".

Тема 2. Місце ціннісних орієнтацій у структурі особистості (6 год.)

Зміст теми

Гене́за ціннісних орієнтацій особистості. Співвідношення понять цінність та ціннісна орієнтація. Емоційно-ціннісне відношення. Вибір. Ідеал. Суб'єктність. Ціннісні орієнтації як центральний компонент психологічної структури особистості. Ціннісно-смыслова сфера особистості. Функції ціннісних орієнтацій особистості: регуляторна, когнітивна, мотиваційна (спонукальна) та емотивно-оціночна. Ціннісно-орієнтаційна діяльність.

Тема 3. Особливості становлення ціннісних орієнтацій особистості в онтогенезі (6 год.)

Зміст теми

Психологічні аспекти формування ціннісних орієнтацій у молодших школярів. Суспільні норми та цінності. Роль переоцінки цінностей у моральному становленні особистості підлітка. Закономірності розвитку ціннісних орієнтацій у юнацькому віці. Особливості ціннісних орієнтацій особистості у період дорослості. Самоактуалізація. Ідентичність. Спрямованість. Ієрархія мотивів. Гендерні відмінності ціннісно-сміслової сфери особистості.

Тема 4. Аксіологічні аспекти навчання та виховання (4 год.)

Зміст теми

Особистість як суб'єкт навчання та виховання. Загальні принципи гуманізації освіти. Можливості та перспективи ціннісно-орієнтованого навчання та виховання у контексті гуманізації освіти. Діалогічність навчання. Формування та розвиток ціннісних орієнтацій. Вплив сім'ї на становлення та розвиток ціннісних орієнтацій особистості.

Тема 5. Особливості ціннісно-сміслової сфери у девіантних осіб (4 год.)

Зміст теми

Девіантна поведінка. Типи та форми девіантної поведінки. Психологічні механізми аномального розвитку особистості. Зміна ціннісно-сміслової сфери у девіантних особистостях. Специфіка ціннісних орієнтацій у делінквентних осіб. Особливості ціннісно-сміслової сфери у адиктивних осіб. Особливості ціннісних орієнтацій осіб, що мають акцентуації характеру. Специфіка ціннісних орієнтацій осіб, що мають девіації, обумовлені гіперздібностями. Аксіологічні аспекти зловживання речовинами, що викликають зміни психічної діяльності. Аксіологічні аспекти аморальної та неестетичної поведінки.

Тема 6. Становлення та розвиток ціннісних орієнтацій особистості професіонала (4 год.)

Зміст теми

Професійне самовизначення як психолого-педагогічна проблема. Професійна підготовка. Професійне становлення. Професійна адаптація. Ціннісні орієнтації як чинник професійного самовизначення особистості. Професійні цінності. Динаміка ціннісних орієнтацій особистості. Особливості гуманізації професійної підготовки. Проблема ціннісних орієнтацій професіонала. Цінності професійної діяльності майбутніх психологів.

Тема 7. Проблеми дослідження ціннісних орієнтацій особисті (4 год.)

Зміст теми

Науково-методологічні засади вивчення ціннісних орієнтацій особистості. Природничий та гуманітарний підходи. Гуманізація освіти. Методологія. Методика. Метод. Етапи дослідження. Емпіричні методи. Дослідження ціннісних орієнтацій за допомогою тестового методу. Методика "СЖО" (за Д.О. Леонтьєвим). Методика "Ціннісні орієнтації" (за М. Рокічем). Методика Ш. Шварца для дослідження цінностей. Експериментальне дослідження ціннісних орієнтацій особистості. Формувальний експеримент.

Додаток В
Програма тренінгу “Цінності в моєму житті”
Модуль 1. “Я для себе, я для інших” (14 год.)
Заняття №1 (4 год.).

Тема: “Знайомство”.

Мета: мотивування учасників до участі у межах програми “Цінності у моєму житті”, знайомство учасників, сприяння виникненню довірливої атмосфери в групі.

Зміст заняття

1.1. Вступне слово

Мета: повідомлення учасникам мети та структури тренінгу; повідомлення мети заняття та регламенту роботи.

1.2. Вправа “Мій... про мене сказав би...”

Мета: відпрацювати вміння короткої самопрезентації.

1.3. Вправа “Правила групи”

Мета: створити правила спільної роботи, створити атмосферу ефективної співпраці під час тренінгу.

1.4. Вправа “Очікування”

Мета: сприяти усвідомленню учасниками власних очікувань від заняття, усвідомлення мети заняття.

1.5. Вправа “Бінго”

Мета: сприяти формуванню позитивної самооцінки й усвідомленню унікальності особистості кожної людини; продовжити знайомство учасників один з одним.

1.6. Вправа “Малюнок “Я”

Мета: розширити уявлення учасників про себе, розвивати навички самоаналізу та рефлексії, сприяти зближенню групи.

1.7. Розповідь “Про рай і пекло”

Мета: сприяти активізації уваги учасників.

1.8. Інформаційне повідомлення “Спілкування в нашому житті”

Мета: звернути увагу учасників на цінність, важливість спілкування у нашому житті.

1.9. Мозковий штурм “Спілкування – це...”

Мета: Визначити розуміння учасниками поняття спілкування.

1.10. Вправа “Якості та вміння важливі для ефективного спілкування”

Мета: з’ясувати уявлення учасників про важливі якості та вміння особистості, необхідні для ефективного спілкування.

1.11. Підведення підсумків

Мета: підвести підсумки заняття; з’ясувати, наскільки справдились очікування учасників; отримати зворотній зв’язок щодо ефективності роботи в групі.

1.12. Домашнє завдання “Аналіз взаємовідносин”

Мета: Сприяти усвідомленню учасниками існуючої системи взаємовідносин та особливостей впливу останньої на їх ціннісні орієнтації.

Заняття №2 (4 год.).

Тема: “Вчимось спілкуватись ефективно”

Мета: Сприяти успішній взаємодії студентів у різних життєвих ситуаціях, досягненню цілей та побудові конструктивних відносин.

Зміст заняття

2.1. Рефлексія

Мета: відновити в пам'яті учасників події минулого заняття, налаштувати їх на роботу.

2.2. Вправа “Рідні душі”

Мета: продовжити знайомство учасників; сприяти створенню довірливої атмосфери в групі.

2.3. Вправа “Правила групи”

Мета: сприяти розумінню учасниками групових норм та їх значення.

2.4. Вступ

Мета: ознайомити учасників з метою заняття, встановити робочий регламент часу.

2.5. Вправа “Побажання друга”

Мета: сприяти усвідомленню учасниками власних очікувань від заняття та від участі у тренінгу взагалі.

2.6. Інформаційне повідомлення “Сторони спілкування”

Мета: ознайомити учасників з трьома складовими спілкування.

2.7. Вправа “Передача повідомлення”

Мета: продемонструвати механізми створення неефективної комунікації, виявити фактори, що впливають на спотворення інформації у процесі спілкування.

2.8. Мозковий штурм “Що заважає ефективному спілкуванню?”

Мета: визначити фактори, що зашкоджують ефективному спілкуванню.

2.9. Інформаційне повідомлення “Комунікативні бар'єри”

Мета: надати інформацію учасникам щодо специфіки комунікативних бар'єрів та причин їх виникнення.

2.10. Вправа “Розмова про особисте”

Мета: сприяти виробленню в учасників навичок ефективної взаємодії при спілкуванні.

2.11. Тест “Техніки активного слухання”

Мета: закріпити навички ефективного спілкування.

2.12. Інформаційне повідомлення “Активне слухання”

Мета: Надати учасникам інформацію про техніки активного слухання, пояснити їх значення для розуміння партнера у спілкуванні.

2.13. Вправа “Детектив”

Мета: сформуванню вміння чітко повторювати висловлювання партнера (техніка повторення).

2.14. Вправа “Перефразування”

Мета: сформуванню вміння передавати зміст сказаного власними словами, сприяти розвитку навичок взаємодії учасників у групі.

2.15. Вправа “Кулак, палець, долоня”

Мета: закріплення навичок ефективної взаємодії в групі.

2.16. Інформаційне повідомлення “Вербальне та невербальне спілкування”

Мета: інформувати учасників про особливості вербального та невербального спілкування.

2.17. Вправа “Невербальні етюди”

Мета: розвивати навички невербальної передачі інформації.

2.18. Вправа “Подарунки”

Мета: закріпити навички передавати інформацію без слів, налаштувати учасників на позитивний емоційний лад.

2.19. Підсумки заняття

Мета: отримати зворотний зв'язок від учасників групи.

2.20. Домашнє завдання “Самооцінка участі в групі”

Мета: сприяти усвідомленню учасниками особливостей взаємовідносин та власної ролі у групі.

Заняття № 3 (6год.).

Тема: “Розуміємо себе та інших”.

Мета: формувати уміння учасників розуміти вплив ефектів першого враження та ознайомити з прийомами їх подолання, сприяти розкриттю себе через усвідомлення власних стереотипів поведінки, формувати уміння використовувати зворотний зв'язок, я-повідомлення, розвивати навички толерантного, безоціночного спілкування, розвивати здатність до ефективної взаємодії учасників.

Зміст заняття

3.1. Рефлексія

Мета: актуалізувати пережиті в ході попереднього заняття емоції, набутті знання, вміння та навички учасників.

3.2. Вправа “Хто народився у травні...”

Мета: створити умови для отримання учасниками інформації про інших членів групи.

3.3. Вправа “Правила групи”

Мета: сприяти розумінню учасниками групових норм та їх значення.

3.4. Вступ

Мета: повідомити учасникам мету та завдання заняття, ознайомити з розкладом роботи.

3.5. Вправа “Очікування”

Мета: сприяти усвідомленню учасниками власних сподівань та очікувань від заняття.

3.6. Вправа “Перше враження”

Мета: виявити фактори, що впливають на сприйняття інформації у процесі спілкування.

3.7. Мозковий штурм “Що впливає на формування враження про людину?”

Мета: з'ясувати фактори, що впливають на формування враження про людину.

3.8. Інформаційне повідомлення “Ефекти першого враження”

Мета: Надати загальну інформацію про існуючі “ефекти сприймання”.

3.9. Діалог “Стереотипні окуляри”

Мета: наочно продемонструвати особливості спілкування, що засноване на стереотипах.

3.10. Робота в малих групах “Як подолати стереотипи в спілкуванні”

Мета: сприяти розумінню учасниками шляхів подолання стереотипів спілкування.

3.11. Вправа “Дивне місто”

Мета: забезпечити психологічне розвантаження учасників, сприяти виникненню позитивних емоцій.

3.12. Інформаційне повідомлення “Толерантна людина”

Мета: розкрити сутність поняття “толерантність”, визначити риси толерантної людини.

3.13. Вправа “Згода, незгода, оцінка”

Мета: закріпити набуті теоретичні знання про толерантність.

3.14. Інформаційне повідомлення “Зворотний зв’язок”

Мета: надати інформацію про зворотний зв’язок та його основні етапи.

3.15. Вправа “Я-повідомлення”

Мета: навчити учасників висловлювати свої почуття без оцінок, невдоволення, образ.

3.16. Вправа “Розтули кулак”

Мета: продемонструвати учасникам відмінності впевненої та агресивної поведінки.

3.17. Вправа “Договір”

Мета: формувати навички успішної взаємодії у ситуації розбіжності в думках та поглядах; сприяти формуванню навичок відповідальної поведінки.

3.18. Вправа “Хочу отримати зворотній зв’язок”

Мета: сприяти закріпленню навичок ефективного зворотного зв’язку.

3.19. Підсумки

Мета: розвивати навички рефлексії; сприяти розвитку вмінь робити узагальнення та висновки щодо важливих моментів заняття (особисто для кожного).

3.20. Домашнє завдання “Зворотний зв’язок”

Мета: Закріпити знання учасників про правила надання ефективного зворотного зв’язку. Сприяти усвідомленню учасниками власної ціннісної позиції, яку вони реалізують у процесі спілкування, а також рефлексії того, наскільки вона є ефективною.

Резюме до Модулю 1.

В цілому, за допомогою даного модулю формується розуміння іншої людини як цінності, створюються умови для розуміння ціннісної сутності спілкування та міжособистісних відносин. Формуються цінності “доброзичливості”, “чесності”, “відповідальності”, “духовності”, “вірності”, “толерантності”, “самопізнання та саморозвитку”.

Модуль 2. “Я” як цінність” (20 години)

Заняття № 4 (4 год.).

Тема: “Моя відповідальність”.

Мета: формувати уявлення учасників про особливості відповідальної поведінки, сприяти розвитку особистої відповідальності та відкритості при взаємодії з іншими. Ознайомити учасників із поняттям цінностей, сприяти з’ясуванню власних ціннісних орієнтацій.

Зміст заняття

4.1. Рефлексія

Мета: розвивати навички рефлексії; активізувати увагу учасників, налаштувати їх на робочий лад.

4.2. Вправа “Ступінь відвертості”

Мета: з’ясувати ступінь здатності учасниками розкрити себе в групі; виявити можливі причини ускладнень у реалізації прагнення “бути відвертим” та намітити шляхи їх подолання.

4.3. Вправа “Правила групи”

Мета: закріплення розуміння учасниками групових норм та їх значення.

4.4. Вступ

Мета: повідомити учасникам тему, мету та регламент заняття.

4.5. Вправа “Очікування”

Мета: з’ясувати очікування учасників від даного заняття.

4.6. Вправа “Хто для мене самий чужий?”

Мета: сприяти зближенню учасників, створенню довірливої атмосфери в групі.

4.7. Інформаційне повідомлення “Як поводитись відповідально?”

Мета: надати інформацію щодо особливостей відповідальної поведінки.

4.8. Мозковий штурм “Що заважає людям поводитись відповідально?”

Мета: з’ясувати причини, які можуть заважати людям поводитись відповідально.

4.9. Вправа “Я вмію сказати ні”

Мета: формувати в учасників вміння застосувати в життєвих ситуаціях навички відповідальної поведінки.

4.10. “Так і ні”

Мета: закріпити навички впевненої поведінки, виробити вміння впевненої відмови.

4.11. Розповідь “Все в твоїх руках”

Мета: акцентувати увагу учасників на тому, що вони є активними учасниками власного життя, у якому здійснюють вибори та несуть за них відповідальність.

4.12. Вправа “Емоції та ситуації”

Мета: зняття напруги, сприяти активізації уваги учасників.

4.13. Вправа “Колесо життя”

Мета: сприяти усвідомленню учасниками особливостей розвитку окремих сфер власної особистості, наголосити на можливості їх гармонізації.

4.14. Вправа “Цінності”

Мета: Сприяти усвідомленню учасниками власних пріоритетних цінностей.

4.15. Вправа “Підсумки”

Мета: завершити заняття, підвести підсумки; сприяти вивільненню можливих негативних емоцій та підвищенню згуртованості групи.

4.16. Домашнє завдання “Самоаналіз”

Мета: сприяти розвитку навичок рефлексії учасників; сприяти усвідомленню учасниками власних цілей та цінностей, а також можливості їх досягнення за рахунок роботи у групі.

Заняття № 5 (6 год.).

Тема: “Моє майбутнє в моїх руках”.

Мета: сприяти подальшому усвідомленню власних ціннісних орієнтацій, сприяти розвитку особистої відповідальності за реалізацію цілей та цінностей.

Зміст заняття

5.1. Рефлексія

Мета: сприяти відновленню “цілісності” тренінгу, з’ясувати особистісні переживання та здобутки учасників.

5.2. Вправа “Пересадки”

Мета: створення позитивного настрою, активізація уваги учасників.

5.3. Вправа “Правила групи”

Мета: забезпечити ефективну взаємодію учасників на основі прийнятих у групі правил.

5.4. Вступ

Мета: повідомити учасникам тему, мету та регламент заняття.

5.5. Вправа “Очікування”

Мета: допомогти учасникам усвідомити власні очікування від заняття.

5.6. Вправа “Ступінь включеності в групу”

Мета: звернути увагу групи на проблему включеності учасників і в той же час створити передумови для більш повної інтеграції в групу “аутсайдерів”.

5.7. Вправа “Почуття часу”

Мета: активізувати увагу учасників, сприяти усвідомленню почуття часу.

5.8. Вправа “Розподіл часу”

Мета: сприяти усвідомленню учасниками відповідальності за власне життя.

5.9. Вправа “Фільм мого життя”

Мета: сприяти усвідомленню учасниками цілей, яких вони прагнуть досягти в майбутньому.

5.10. Вправа “Лист у майбутнє”

Мета: сприяти подальшому усвідомленню учасниками власних життєвих цілей та цінностей.

5.11. Вправа “Підсумки”

Мета: підвести підсумки заняття, завершити роботу.

Заняття № 6 (4 год.).

Тема: “Цілі мого життя”.

Мета: сприяти усвідомленню учасниками власних цілей та можливостей їх досягнення.

Зміст заняття

6.1. Рефлексія

Мета: сприяти відновленню “цілісності” тренінгу, з’ясувати особистісні переживання та здобутки учасників.

6.2. Вправа “Правила групи”

Мета: забезпечити ефективну взаємодію учасників на основі прийнятих у групі правил.

6.3. Вступ

Мета: повідомити учасникам тему, мету та регламент заняття.

6.4. Вправа “Очікування”

Мета: допомогти учасникам усвідомити власні очікування від заняття.

6.5. Вправа “Оголошення”

Мета: сприяти усвідомленню життєвих цілей учасників, розвивати навички рефлексії.

6.6. Вправа “Карта майбутнього”

Мета: формувати вміння свідомої постановки цілей та визначення можливих шляхів їх досягнення.

6.7. Вправа “Підсумки”

Мета: відреагувати можливі негативні емоції, виявити ступінь значущості для когного члена групи того, що відбувалось на занятті.

6.8. Домашнє завдання “Я-концепція студентів”

Мета: сприяти розвитку в учасників навичок самоаналізу; сприяти усвідомленню учасниками своїх сильних та слабких сторін, а також можливостей саморозвитку.

Заняття № 7 (6 год.).

Тема: “Ясам роблю свій вибір”.

Мета: інформування учасників про поняття моральної поведінки, стадії моральних міркувань та їх врахування в процесі прийняття рішення. Формувати вміння формулювати цілі та визначати шляхи їх досягнення на основі аналізу проблеми.

Зміст заняття

7.1. Рефлексія

Мета: сприяти відновленню “цілісності” тренінгу, з’ясувати особистісні переживання та здобутки учасників.

7.2. Вправа “Настрій”

Мета: активізувати увагу учасників, сприяти створенню позитивної робочої атмосфери.

7.3. Вправа “Правила групи”

Мета: створити правила спільної роботи, створити атмосферу ефективної співпраці під час тренінгу.

7.4. Вступ

Мета: повідомити учасникам тему, мету та регламент заняття.

7.5. Вправа “Очікування”

Мета: сприяти усвідомленню учасниками власних очікувань від заняття, усвідомлення мети заняття.

7.6. Мозковий штурм “Що впливає на прийняття рішення?”

Мета: визначити фактори що впливають на процес прийняття рішення.

7.7. Вправа “Коло знань”

Мета: формувати в учасників уявлення про стадії морального міркування та особливості їх вияву в поведінці.

7.8. Вправа “Моральні міркування”

Мета: формувати уміння учасників засовувати знання про стадії морального міркування при вирішенні життєвих ситуацій.

7.9. Робота в групах

Мета: закріпити в учасників знання щодо стадій моральних міркувань, сприяти консолідації зрілої моралі.

7.10. Мозковий штурм “Що заважає прийняттю рішень на основі 4-ї стадії моральних суджень?”

Мета: визначити можливі труднощі в прийнятті рішень на основі зрілих моральних суджень.

7.11. Вправа “Крісло”

Мета: формувати у членів групи почуття згуртованості, навчати вмінню визначати стратегії діяльності з досягнення мети.

7.12. Вправа “Проблема”

Мета: дати можливість учасникам усвідомити поняття “проблема”.

7.13. Вправа “Визначаємо проблеми”

Мета: формувати уміння учасників виділяти найбільш актуальні проблеми, визначати можливі шляхи її вирішення.

7.14. Вправа “Мета-план”

Мета: формувати уміння учасників вирішувати проблему на основі її аналізу.

7.15. Вправа “Проблема – ціль”

Мета: формувати в учасників уміння формулювати цілі на основі аналізу проблеми.

7.16. Вправа “Павутиння”

Мета: сприяти згуртуванню учасників групи, розвитку їх спонтанності.

7.17. Вправа “Підсумки”

Мета: завершення заняття, підведення підсумків.

7.18. Домашнє завдання

Мета: сприяти усвідомленню учасниками власних ціннісних орієнтацій та ціннісних дилем; сприяти формуванню вміння аналізувати ціннісний зміст подій та вчинків.

Резюме до модулю 2.

В рамках даного модулю формуються цінності “самопізнання”, “творчості”, “відповідальності”, “активності”, “допитливості”, “життєрадісності”, “саморозвитку”.

Модуль 3. “Я – майбутній психолог” (10 годин).

Заняття № 8 (4 год.).

Тема: “Моя професія – психолог”

Мета: сприяти розкриттю особистості учасників, формувати уявлення про професіограму психолога, напрямки діяльності психолога, місце в системі взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу, формувати уявлення про професійно необхідні якості психолога.

Зміст заняття

8.1. Рефлексія

Мета: сприяти відновленню “цілісності” тренінгу, з’ясувати особистісні переживання та здобутки учасників.

8.2. Вправа “Три символи”

Мета: створити умови для кращого пізнання один одного, показати важливість власного вибору та залежність ставлення до нас оточуючих від конкретних дій та вчинків особистості.

8.3. Правила групи

Мета: створити правила спільної роботи, створити атмосферу ефективної співпраці під час тренінгу.

8.4. Вступ

Мета: повідомити учасникам тему, мету та регламент заняття.

8.5. Вправа “Очікування та побоювання”

Мета: з’ясувати очікування учасників та визначити їх побоювання щодо майбутньої професії психолога.

8.6. Вправа “Чотири кути”

Мета: з’ясувати учасниками власного розуміння ролі психолога

8.6. Інформаційне повідомлення “Професіограма психолога”

Мета: надати загальну інформацію учасникам про складові компоненти професіограми психолога.

8.7. Мозковий штурм “Де можна працювати психологом?”

Мета: сприяти усвідомленню учасників можливих місць їх майбутньої професійної діяльності для зближення їх теоретичних та практичних уявлень.

8.8. Робота в групах “Напрямок діяльності психолога”

Мета: визначити уявлення учасників про основні напрямки роботи практичного психолога (в системі освіти), формувати розуміння системи роботи психолога.

8.9. Вправа “Дійові особи”

Мета: сприяти усвідомленню учасниками місця, ролі та функцій психолога.

8.10. Вправа “Яким має бути психолог?”

Мета: визначити якості та риси, що мають бути притаманні психологу.

8.11. Вправа “Фасилітатор”

Мета: показати на прикладі вправи особливості та ціннісні орієнтири у взаємодії психолога, розвивати в учасників готовність до взаємодії, взаємодопомоги, чутливість до невербальних засобів спілкування.

8.12. Вправа “Подарунок”

Мета: Сприяння створенню позитивної атмосфери.

8.13. Підсумки

Мета: підвести підсумки заняття, завершити роботу.

8.14. Домашнє завдання

Мета: сприяти усвідомленню учасниками професійних цінностей.

Заняття № 9 (6 год.).

Тема: “Я – майбутній психолог”

Мета: сприяти усвідомленню власних цінностей учасників відносно до професійних, розвитку професійно необхідних якостей учасників, формувати їх уявлення про шляхи професійного становлення.

Зміст заняття

9.1. Рефлексія

Мета: сприяти відновленню “цілісності” тренінгу, з’ясувати особистісні переживання та здобутки учасників.

9.2. Вступ

Мета: повідомити учасникам тему, мету та регламент заняття.

9.3. Правила групи

Мета: створити правила спільної роботи, створити атмосферу ефективної співпраці під час тренінгу.

9.4. Очікування

Мета: сприяти усвідомленню учасниками власних очікувань від заняття, усвідомлення мети заняття.

9.5. Вправа “Синкан”

Мета: сприяти позитивному налаштуванню учасників на тему заняття.

9.6. Вправа “Цінності психолога-мої цінності”

Мета: сприяти усвідомленню учасниками в якій мірі їх власні цінності відповідають професійно важливим цінностям психолога.

9.7. Вправа “Трикутник”

Мета: усвідомити, що від кожного з учасників виховного процесу залежить успіх справи, кожен є важливим і значимим.

9.8. Вправа “Портрет психолога”

Мета: закріпити в учасників вміння застосовувати отримані знання щодо професійно необхідних якостей психолога.

9.9. Інформаційне повідомлення “Сім рівнів комфорту у набутті нових навичок”

Мета: сприяти усвідомленню учасниками впливу власної активності на досягнення успіхів

9.10. Вправа “Есе про тренінг”

Мета: спонукати учасників до аналізу й осмислення всього тренінгу.

9.11. Підсумки

Мета: підведення підсумків тренінгу, мотивація учасників на подальше самовдосконалення та саморозвиток.

9.12. Домашнє завдання “Я сам будую власне життя”

Мета: сприяти узагальненню отриманих в ході тренінгу знань, спонукати до подальшого усвідомлення учасниками своїх особистісних і професійних ціннісних орієнтацій та їх дієвості.

Резюме до модулю 2.

В рамках даного модулю формуються цінності професійної діяльності, цінності “самопізнання”, “творчості”, “відповідальності”, “активності”, “допитливості”, “життєрадісності”, “саморозвитку”, “широта інтересів”, “розуміння інших” тощо.