

Міністерство науки і освіти України
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

На правах рукопису

Тимошенко Олексій Анатолійович

УДК 159.923.5: 37.015.3

**ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ОРІЄНТОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

доктор психологічних наук, професор
член-кореспондент НАПН України

Чепелева Наталія Василівна

Київ – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ	
ПРОБЛЕМИ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО	
ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА	
1.1. Теоретико-методологічні проблеми вивчення суб'єктності у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці.....	12
1.2. Структурно-функціональна характеристика суб'єктної орієнтованості особистості майбутнього практичного психолога.....	32
1.3. Трансформація смислових утворень як чинник розвитку суб'єктної орієнтованості майбутнього практичного психолога.....	57
Висновки до першого розділу.....	78
РОЗДІЛ II. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОЇ	
ОРІЄНТОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО	
ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА	
2.1. Психодіагностичні методи дослідження суб'єктної орієнтованості особистості майбутнього практичного психолога.....	83
2.2. Дослідження типів суб'єктної орієнтованості.....	108
2.3. Взаємозв'язок суб'єктної орієнтованості та психологічних характеристик майбутнього практичного психолога.....	113
Висновки до другого розділу.....	132
РОЗДІЛ III. ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ОРІЄНТОВАНОСТІ	
ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО	
ПСИХОЛОГА	
3.1. Програма формування суб'єктної орієнтованості особистості майбутнього практичного психолога.....	136

3.2. Специфіка та проведення емпіричного дослідження з формування суб'єктної орієнтованості	150
3.3. Основні результати емпіричного дослідження з формування суб'єктної орієнтованості.....	175
Висновки до третього розділу.....	186
ВИСНОВКИ	189
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	192
ДОДАТКИ	217

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасний етап становлення вітчизняної психології характеризується стрімким розвитком інтересу до процесу підготовки фахівця-психолога, що зумовлюється підвищенням соціальної значущості цієї професії, зростанням її популярності та розширенням сфер практичного застосування.

Проблема професійного становлення особистості майбутнього практичного психолога вирішується через розкриття основних принципів фахової підготовки психологів-практиків (О.Ф.Бондаренко, І.С.Булах, Ж.П.Вірна, Л.В.Долинська, В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелєва, Н.Ф.Шевченко та ін.). Розробляються моделі професійної психологічної освіти, вивчаються умови формування професійно значущих якостей, форм та методів підготовки майбутніх фахівців. У цьому сенсі актуальною постає проблема дослідження явища суб'єктності, зокрема у сфері професійного становлення.

Традиційно проблема суб'єкта власної життєдіяльності як особистості розглядається в різних психологічних концепціях (К.Абульханова-Славська, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв, С.Д.Максименко, С.Л.Рубінштейн, Т.М.Титаренко, В.М.Ямницький).

Окремо аналізуються феномени суб'єктності (В.А.Петровський), компоненти суб'єктного досвіду (А.К.Осницький), механізми суб'єктності (В.О.Татенко).

Розгляд людини як суб'єкта своєї життєдіяльності, зокрема, представлено в концепції О.Ю.Коржової, де під суб'єктністю розуміється здатність активно брати участь у процесі життєдіяльності і тим самим вибудовувати своє буття, тобто бути її суб'єктом.

В.А.Петровський визначає поняття суб'єктності як здатність людини бути дійсним чинником власного буття у світі і усвідомлювати це. Зокрема, це виявляється в актах вільного виходу за межі встановленого. Окремий

аспект цього підходу – розгляд суб'єктної та об'єктної орієнтованості особистості. Суб'єктна орієнтованість розглядається як здатність особистості брати активну участь у власній життєдіяльності, вибудовувати власне буття та перетворювати життєву чи професійну ситуацію (О.Ю.Коржова, В.А.Петровський). Простір, у якому реалізуються можливості людини взаємодіяти з життєвими та професійними ситуаціями, виступати суб'єктом життєдіяльності, життєтворчості, і становить суб'єктні орієнтації особистості, що характеризують ступінь залежності внутрішнього світу людини від світу зовнішнього і полягають у "вибудовуванні" власного буття. Водночас вони є основою прояву потенціалу суб'єктності.

Суб'єктність є інтегратором професійної майстерності людини і забезпечує можливість виконання професійних вимог на високому рівні якості. Для суб'єктно орієнтованої людини актуальним є ціннісне ставлення до іншої людини.

Суб'єктна орієнтованість психолога полягає у ставленні не лише до себе як до суб'єкта власної життєдіяльності, але й до інших людей як до суб'єктів їх життєдіяльності. Це дозволяє йому діяти творчо і нестандартно, проявляючи самодіяльну активність, спрямовану на вирішення професійних завдань, та керуватися у своїй роботі позитивним самоствавленням та гуманістичними мотивами і цінностями.

Професійне становлення особистості майбутнього практичного психолога, зокрема її мотиваційно-сміслової регуляції, вивчалось Ж.П.Вірною. У ході аналізу ціннісно-смілової сфери майбутнього практичного психолога Т.Л.Вілюжаніною розглядалась здатність особистості до розвитку. Вивчення впливу смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність студентів здійснювалось Х.Дмитерко-Карабін, динаміку змін відповідальності у навчанні студентів-психологів розкрито в дослідженні М.С.Яницького. Досліджуючи суб'єктність педагогів, О.М.Волкова довела, що це поняття визначається через категорію ставлення і є ставленням до себе як до діяча.

Таким чином, у сучасній психології здійснюється вивчення певних проявів суб'єктності. Водночас, залишається недослідженим такий важливий аспект даної проблеми, як творча самодіяльність майбутніх психологів, здатність бути суб'єктом власної життєдіяльності.

Ураховуючи актуальність явища суб'єктної орієнтованості у професійному становленні психолога та недостатню розробку даної проблеми у психологічній літературі, була обрана тема дисертаційного дослідження: **"Формування суб'єктної орієнтованості особистості майбутнього практичного психолога"**.

Робота виконана відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри психології Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (напрямок "Теорія і технологія навчання та виховання в системі освіти") і затверджено вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол №8 від 27.02.2007 р.) та узгоджено з міжвідомчою Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 292 від 17.05.2007 р.).

Мета дослідження полягає у дослідженні психологічних особливостей суб'єктної орієнтації, її особистісних корелят та специфіки формування у процесі професійного становлення майбутніх практичних психологів.

Гіпотези дослідження: суб'єктна орієнтованість полягає у перетворювальній активності особистості і є ключовою професійною якістю психолога, яка пов'язана з базовими психологічними структурами особистості майбутнього практичного психолога (самоствалення, професійні смисли, смислоутворювальні мотиви, рівень самоактуалізації).

Суб'єктна орієнтованість не є сталим явищем і може цілеспрямовано розвиватися за умов: організації навчально-виховного процесу, що передбачає включення студента в контекст майбутньої професійної діяльності; усвідомлення студентами специфіки суб'єктної орієнтованості особистості та її зв'язку зі смисловою сферою, розробки учбових завдань,

спрямованих на формування суб'єктної орієнтованості, удосконалення прийомів діалогічної взаємодії з іншими.

Об'єкт дослідження – процес професійного становлення майбутнього практичного психолога під час навчання у ВНЗ.

Предмет дослідження – психологічні умови формування суб'єктної орієнтованості майбутнього практичного психолога у процесі професійної підготовки.

Відповідно до поставленої мети було визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз категорії "суб'єктність" у системі психолого-педагогічних знань та розглянути її зв'язок зі становленням смислової сфери особистості.

2. Емпірично встановити особливості й провідні характеристики суб'єктної орієнтованості майбутнього практичного психолога.

3. Виділити основні типи суб'єктної орієнтованості студентів-практичних психологів, визначити комплекс критеріїв, експлікувати й описати специфічні особливості, ознаки й показники даної якості у взаємозв'язку з особистісними властивостями.

4. Дослідити смислові складові суб'єктної орієнтованості студентів у контексті їх майбутньої професійної діяльності.

5. Визначити психологічні умови формування суб'єктної орієнтованості, розробити й апробувати програму, спрямовану на зміну (розвиток) показників суб'єктної орієнтованості майбутнього практичного психолога.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань розроблено програму дослідження, реалізація якої передбачала використання таких методів:

– **теоретичні:** аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних та експериментальних розробок досліджуваної проблеми, представлених у науковій літературі;

– **емпіричні:** тестування, констатувальний, формувальний та контрольний експерименти. На різних етапах дослідження використовувалися такі діагностичні методики: для виявлення типів суб'єктної орієнтованості особистості студентів – "Опитувальник життєвих орієнтацій" О.Ю.Коржової; для дослідження особистісних властивостей студентів із різними типом суб'єктної орієнтованості – "Тест-опитувальник самоствалення" В.В.Століна, С.Р.Пантелеєва, "Тест смисложиттєвих орієнтацій" Д.О.Леонтєєва, "Самоактуалізаційний тест" Л.Я.Гозмана, М.В.Кроза, "Методика вивчення трудової мотивації" І.Г.Кокуріної, семантичний диференціал, "Методика граничних смислів" Д.О.Леонтєєва;

– **статистичні:** методи математичної статистики (методи описової статистики, знаходження достовірності відмінностей за критерієм Манна-Уїтні, Т-критерієм Вілкоксона). Методи статистичної обробки отриманих даних здійснювалися за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Досліджувані – студенти 4-5 курсів (майбутні практичні психологи) – 115 осіб.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що:

– *вперше* розкрито структуру суб'єктної орієнтованості студентів - майбутніх психологів та запропоновано методики діагностування її окремих складових. Виявлено психологічні умови формування суб'єктної орієнтованості (організація навчально-виховного процесу, що передбачає включення студента до контексту майбутньої професійної діяльності; усвідомлення студентами специфіки суб'єктної орієнтованості особистості та її зв'язку зі смисловою сферою; розробка учбових завдань, спрямованих на формування суб'єктної орієнтованості; вдосконалення прийомів діалогічної взаємодії з іншими). Виокремлено типи орієнтованості (об'єктний, змішаний,

суб'єктний) та досліджено їх представленість у студентів - майбутніх психологів; доведено взаємозв'язок між типом суб'єктної орієнтованості та іншими професійно значущими особистісними властивостями майбутнього практичного психолога (самоствлення, професійні смисли, смислоутворювальні мотиви, рівень самоактуалізації); обґрунтовано та експериментально перевірено програму формування у майбутніх практичних психологів суб'єктної орієнтованості;

– *розширено і доповнено* наукові знання про тенденції та закономірності особистісного розвитку студентів у процесі професійної підготовки, про структуру суб'єктної орієнтованості, психологічні умови, які пов'язані з формуванням суб'єктності майбутнього практичного психолога, а також виявлення зв'язків, що виникають між типом суб'єктності та іншими особистісними якостями;

– *набуло подальшого розвитку* наукове уявлення про феномен суб'єктності та його значення для професійного становлення студентів-психологів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблена та апробована програма формування суб'єктної орієнтованості майбутніх психологів може бути використана у підготовці практичних психологів до майбутньої професійної діяльності; розроблені формувальні заходи та вказані умови їх застосування сприятимуть оптимізації навчального процесу студентів; запропонований комплекс діагностичних процедур може застосовуватись у діяльності практичних психологів для виявлення даних, що можуть бути враховані для покращання професійної підготовки. Отримані дані щодо психологічних умов формування суб'єктної орієнтованості у студентів-психологів можуть бути використані для доповнення, уточнення змісту освітньо-кваліфікаційних програм підготовки практичних психологів у вищих навчальних закладах освітньо-кваліфікаційних рівнів "бакалавр", "спеціаліст", зокрема, при викладанні

таких дисциплін, як "Психологічне консультування", "Практична психологія індивідуальності", "Організація психологічної служби".

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** у навчальний процес факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (довідка № 04/1706 від 27.10.09), факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету (довідка № 01-25/89 від 07.12.09).

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження: основні положення та результати дисертаційного дослідження були представлені на Міжнародній науковій конференції "Проблеми становлення фахівця-психолога у процесі вузівського навчання" (Ніжин, 2006); II Міжнародному конгресі "Українська освіта у світовому часопросторі" (Київ, 2007); XIII симпозіумі "Психологические проблемы смысла жизни и акме" (Москва, 2008); Міжнародній науково-практичній конференції "Проблеми духовності в психології розвитку особистості" (Ніжин, 2008); Міжнародній науковій конференції "Соціально-психологічні трансформації особистості та суспільства на сучасному етапі" (Чернігів, 2008); Міжнародній науково-практичній конференції "Актуальні проблеми підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічної діяльності" (Ніжин, 2010); засіданнях кафедри психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова; звітних наукових конференціях викладачів Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя та викладачів і аспірантів Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (2005-2009 рр.).

Зміст і результати дослідження викладено у 9 публікаціях, з них 7 – у фахових виданнях, включених до списку ВАК України.

Структура та обсяг роботи

Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 255 найменувань, 23 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 191 сторінці

комп'ютерного набору. Робота містить 7 таблиць та 10 рисунків на 17 сторінках. Повний обсяг роботи становить 260 сторінок, з них 44 сторінки – додатки.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

У розділі проаналізовано основні аспекти вивчення суб'єктності в сучасній психології, розглянуто психологічні особливості суб'єктної орієнтованості майбутніх практичних психологів, охарактеризовано етапи професійної підготовки студентів, трансформацію смислових утворень особистості як вираження суб'єктної позиції, обґрунтовано власний погляд на проблему суб'єктності майбутніх практичних психологів.

1.1. Теоретико-методологічні проблеми вивчення суб'єктності у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці

У системі професійної підготовки майбутніх практичних психологів певна увага приділяється осмисленню свого життєвого шляху, розвитку особистісних якостей, які пов'язані із професійним зростанням та є необхідними для успішної роботи фахівця. Слід врахувати, що фактично ні система традиційного виховання, ні система освіти не мають цілеспрямованого завдання з формування і розвитку здатності людини до осмислення свого життєвого шляху, до відшукування унікальних смислів своєї життєдіяльності [99]. Загалом проблема здатності суб'єкта навчальної діяльності до знаходження (або виявлення) смислів своєї життєдіяльності та смислів майбутньої професійної діяльності часто залишаються поза увагою вчених. Під час розгляду цього питання слід взяти до уваги твердження, що життєві смисли в силу своєї специфіки не можуть бути дані в готовому вигляді або засвоєні через традиційні канали передачі й обміну інформацією [212]. Їх особливість полягає в тому, що суб'єкту належить їх шукати, виявляти і розкривати. Тобто мова йде про певну активність суб'єкта.

У науковій літературі проблема активності представлена широко і розглядається дослідниками як "...загальна характеристика живих істот, їх власна динаміка, як джерело перетворення або підтримання ними життєво значимих зв'язків із оточуючим світом, здатність до самостійної сили реагування" [167, с. 14].

Науково обґрунтований підхід до осмислення поняття активності підготовлений у вітчизняній психології ідеями К.О.Абульханової, О.Г.Асмолова, Н.А.Бернштейна, Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, Д.М.Узнадзе, працями А.В.Брушлінського, А.В.Петровського та інших дослідників, які розкрили найважливіші положення про культурно-історичне опосередкування психічних процесів, про діяльність, співвідношення "зовнішнього і внутрішнього". При розгляді людської активності називаються, диференціюються та аналізуються рівні й типи активності.

"Активність" у найбільш загальному плані може бути розкрита як сукупність обумовлених суб'єктом моментів руху, що забезпечують становлення, реалізацію, розвиток і перетворення діяльності [20]. Умовою визначення "активності" у вузькому значенні, за О.Г.Асмоловим, є розмежування процесів здійснення діяльності й процесів руху самої діяльності.

Згідно з поглядами С.Л.Рубінштейна, діяльність є специфічною формою активності людини, яка спрямована на свідоме перетворення нею оточуючого світу. При цьому активність психіки людини, її свідомості не може бути зрозуміла поза зв'язком із діяльністю. Розглядаючи людину як активного суб'єкта, С.Л.Рубінштейн підкреслює, що в результаті діяльності змінюється не лише об'єкт, але й сам суб'єкт, тобто діяльність людини зумовлює формування її свідомості, психічних процесів і властивостей. Активність особистості має творчу природу, а вираз "творча активність" буде лише підсилювати значення сутності активності [144].

Важливий внесок у розуміння природи активності внесли дослідження В.А.Петровського і О.Г.Асмолова, які дозволили виділити "надситуативну активність" – готовність людини не тільки самостійно та усвідомлено здійснювати різні дії та вчинки, але й прагнути до нового, незапланованого в межах діяльності, що здійснюється, а також "неадаптивну активність" – готовність не лише слідувати до накресленої мети, але й конструювати нові, більш цікаві цілі та смисли вже в процесі своєї діяльності [159]. Зокрема, О.Г.Асмолов говорячи про такого роду активність, підкреслює, що вона проявляється в творчому перетворенні ситуації, у саморозвитку особистості як суб'єкта діяльності. Така активність досліджувалась у ситуаціях невизначеності й дійсно пов'язана зі здатністю переходити за межі функції пристосування, що забезпечує становлення, розвиток, зміну діяльності суб'єкта, а також його самого в реалізації неадаптивної активності як діючого суб'єкта [19; 20]. Важливим базовим компонентом творчого потенціалу особистості є інтелектуальна активність [34].

Отже, природа активності, вираженої в діяльності людини, значною мірою визначається суб'єктністю. У процесі реалізації суб'єктності полягає механізм її особливого прояву та розвитку як активної соціальної істоти. "Вихідним для нас, – пише В.А.Петровський, – є уявлення про активність як руху, що характеризує діяльність і є невіддільною від неї. При цьому активним може бути названий не будь-який процес, об'єктивно представлений у діяльності, а лише такий, саме існування якого знаходиться в прямій залежності від суб'єкта. Активність, отже, може бути визначена як сукупність зумовлених індивідом моментів руху діяльностей" [159, с. 15]. Потрібно враховувати також думку С.Д.Смирнова про те, що сам суб'єкт у якості джерела активного початку діяльності формується як результат попередніх його дій і взаємодій зі світом, іншими людьми і самим собою [186].

Таким чином, ми повинні звертати увагу на попередній досвід людини, який, безперечно, може вагомо визначати характер суб'єктної позиції, а,

отже, і діяльності. При цьому цілі й засоби діяльності мають джерелом події, які пов'язані з широким життєвим контекстом, основний зміст якого утворюють відносини з іншими людьми, а також соціально і культурно опосередковані ставлення до природи [188, с. 32]. Іншими словами, джерела активності (і суб'єктності) слід шукати в деякій сукупності знань або впорядкованої системи знань людини про світ, про себе, про інших людей, тобто образі світу, користуючись термінологією С.Д.Смирнова. Водночас, виходячи з того положення, що активність суб'єкта виступає як одна з конституюючих характеристик людської діяльності, що виражає її здатність до саморозвитку, самовираження, зміни самого суб'єкта [188], ми можемо говорити про зміну всієї сукупності знань – образу світу, певних його структур. З іншого боку, для того, щоб та чи інша стимуляція і чуттєві враження, що нею викликаються, могли зробити свій внесок в образ, точніше стати елементом образу світу, з точки зору С.Д.Смирнова необхідна особлива складова, що йде від образу світу в цілому назустріч стимуляції зовні [188].

Цікаво, що для С.Д.Смирнова рух від образів світу назустріч стимуляції зовнішній є модусом цього існування і носить, умовно кажучи, спонтанний характер. Цей процес забезпечує постійну апробацію образу світу чуттєвими даними, підтвердження його адекватності [188]. Отже, вчений наголошує на спонтанності даного процесу, проте далі зазначає, що абсолютно спонтанної активності не існує, бо, по-перше, сам суб'єкт активності завжди повинен враховувати характер об'єкта, на який вона спрямована, і присутність такого об'єкта. По-друге, будь-який внутрішньо зумовлений стан об'єкта, що породжує той або інший вид активності, сам є наслідком нехай і дуже далеко відсторонених у часі і просторі минулих взаємодій зі своїм оточенням (тут можна говорити про слід взаємодії з об'єктами, предметами, явищами) [14].

На нашу думку, ми повинні також враховувати принцип детермінізму, який був тривалий час основою обговорення проблеми суб'єкта у вітчизняній психології, "будь яке зовнішнє – тільки через внутрішнє" (С.Л.Рубінштейн). З

точки зору А.А.Волочкова, такий принцип певною мірою пов'язаний із ранньою концепцією активності особистості А.Ф.Лазурського. У ній описувалася особистість, орієнтована на перетворення соціального оточення, активність якої є ступенем стійкості суб'єкта до впливів оточуючого середовища і ступенем впливу на середовище [60]. Друга лінія інтерпретації принципу детермінізму простежується у концепції О.М.Леонтьєва, у якій трактування цього принципу полягало у зворотному напрямку: внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим самим себе змінює.

Таким чином, ми маємо певну відмінність у підходах до природи активності особистості: активність як реагування, як відповідь на зовнішні подразники (С.Л.Рубінштейн) і активність як акт творчості, як цілеспрямоване свідоме змінення природи та самої себе. У такому контексті заслуговує уваги позиція Л.Я.Дорфмана, який зазначав, що в дійсності людині властиві форми активності, зумовлені і зовнішніми, і внутрішніми джерелами одночасно [76].

Отже, активність особистості – це єдність відображення, вираження і реалізації зовнішніх і внутрішніх тенденцій у житті особистості [6]. Дуже важливою є внутрішня активність як протилежність внутрішній пасивності. Остання виявляється у таких феноменах:

А) уникання відповідальності, у тому числі як екстрапунітивна реакція звинувачення інших у власних невдачах та недоліках;

Б) споживацькі установки на отримання задоволення без докладання істотних зусиль [67].

У теорії діяльності, розробленою О.М.Леонтьєвим, розкриваються механізми розвитку людської активності, котра здійснюється в процесі діяльності внаслідок протиріч, що виникають, формування відповідних засобів їх вирішення. Однак із вирішенням протиріч розвиток не припиняється, оскільки в процесі діяльності виникають нові мотиви, настанови, нові протиріччя. Тут активність виступає як момент видозміни діяльності, що зачіпає основні структурні компоненти вихідної діяльності, а

також подолання пов'язаних із цим настанов як моментів "інерції" в діяльності [19]. Таким чином, можливим є виділення активності як динамічного компонента діяльності, котрий реалізує саморух цієї діяльності.

З точки зору А.А.Волочкова, категорія "діяльність" пов'язана із соціальною нормативністю і поновленням соціокультурного досвіду, а категорія "активність" – зі "здатністю суб'єкта до виходу за межі заданих умов життєдіяльності (ініціативою, творчістю, пошуком, подоланням)" [60, с. 25]. Активність виступає як одна з конституюючих характеристик людської діяльності, що виражає її здатність до саморозвитку, саморуху через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих творчих (тобто перетворюючих дійсність) предметних дій [188]. В.М.Ямницький розглядає активність як одну з найважливіших загальних властивостей особистості, що проявляється в діяльності, у процесі взаємодії з оточуючим середовищем і виступає енергетичною мірою діяльності [243].

Отже, активність особистості пов'язана в першу чергу із реалізацією творчого здійснення життя, тобто самостійним здійсненням діяльності цілепокладання. Така особистість, з точки зору Л.В.Сохань, володіє не просто набором специфічних якостей і рис, а характеризується особливою будовою своєї індивідуальності, поєднанням людських гідностей в їх структурі, яке надає здатності здійснювати особливий вид творчості – життєтворчість, що представляє собою вищу форму творчого самовираження людини [85; 86]. Специфічний вид активності, що виражається у життєтворчості особистості, відноситься В.М.Ямницьким до найвищого суб'єктного рівня [243]. Активність суб'єкта життєтворчості виражається у життєтворчій активності. Такий суб'єкт свідомо реалізує цільовий або смисловий аспект цілісного буття відповідно до власного творчого задуму (В.М.Ямницький).

Головним визначальним складовим елементом, носієм активності є суб'єктна позиція, суб'єктне ставлення, при цьому слід розрізняти "суб'єктне і суб'єктивне".

З точки зору В.О.Татенко, під суб'єктивним може розумітись все те, що задає якісну визначеність життя конкретного суб'єкта [198]. Це можуть бути суб'єктивні ідеї, смисли, судження, оцінки, погляди, точки зору, інтенції та потенції, потреби і здібності [199; 200]. Отже, суб'єктивне – це цілісна онтологічна характеристика буття людини і є змістовно-дійовою характеристикою активності, що підкреслює інтенціональність суб'єкта або соціальний, діяльнісно перетворювальний спосіб буття людини. Поняття "суб'єктність" відображає, перш за все, авторський характер активності людини як суб'єкта і розкривається в таких термінах як вільний, самостійний, авторський, творчий, оригінальний. Це змістовно-дійова характеристика активності, котра підкреслює інтенціональність діяча-суб'єкта [129].

Відповідно, проблема суб'єктності людини-працівника – це, передусім, проблема активності, яка ініціює дану діяльність [168], причому один із найскладніших парадоксів суб'єктності трудової діяльності, на думку російського вченого Н.С.Пряжникова, полягає в тому, що людина виступає суб'єктом власної праці не сама по собі, а як самостійний елемент оточуючого середовища, який лише поступово може збільшувати рівень своєї суб'єктності, проте ніколи не стане повністю вільним від світу [168].

З цієї позиції суб'єктність – це постійне прагнення людини до все більшої своєї усвідомленої спонтанності у виборі і реалізації тієї або іншої трудової діяльності через психологічне освоєння навколишнього, що зменшує його залежність від світу і розширює можливості повноцінної взаємодії зі світом. Розуміння особистості як суб'єкта життєздійснення, життєтворчості є розумінням "її ставлення до часу життя, реальних можливостей здобуття нею справжньої свободи самовираження" [204, с. 39].

Суб'єкт може виступати як спосіб розуміння людиною самої себе в одному з екзистенційних модусів і пов'язаний із поняттям "автор" [61]. Цей термін, на думку Г.В.Ложкіна, висвітлює людину не стільки в ролі виконавця, скільки як пристрасного "сценариста" своїх дій, якому притаманна активна позиція і цілеспрямованість [129]. І саме активність

особистості є ціннісним способом моделювання, структурування і здійснення особистістю діяльності, спілкування й поведінки, при якому вона набуває якості більш автономно, цілісно й успішно функціонуючої системи в міжособистісному просторі [6].

Як зазначає З.С.Карпенко, "під суб'єктністю ми розуміємо саморушну причину суцього, універсальний принцип переходу можливих станів суб'єкта в дійсність інтенціональних предметностей" [100, с. 159]. За В.О.Татенком, людина може розвиватись у якості суб'єкта до свідомого діяча і є здатною цілеспрямовано перетворювати внутрішній і зовнішній світ згідно зі своїми власними законами. При цьому вважається, що не лише розвиток, але й саме зародження людини як суб'єкта відбувається в ході зародження й розвитку предметної діяльності [187]. Отже, сама суб'єктність не дається з народження людині, вона розвивається, проходить певні стадії від повної залежності від зовнішніх "ініціаторів" до рівня справжньої творчості і внутрішньої активності. З іншого боку, суб'єкт розглядається як те, що протистоїть об'єктові, зовнішнім обставинам. Це протистояння може здійснюватись у формі активного відображення і взаємодії. При цьому суб'єкт може й пристосовуватись до зовнішніх умов існування, а може й змінювати ці умови, тобто виступати творцем власної долі. Іншими словами, ми маємо справу з людиною, яка перебуває у конкретних життєвих обставинах, які частково вплинули на її долю, а частково створені нею самою, і яка, ставивши власні цілі, на основі власних можливостей, будує свою поведінку. Суб'єктність виступає як "здатність вибудовувати життєвий шлях, вирішуючи протиріччя між своєю індивідуальною сутністю й об'єктивною логікою життя" [95, с. 131].

Це відповідає позиції В.Франкла, який розглядав унікальність людини та її життя, і стверджував, що люди, тоді коли придумують, знаходять цінності, ідеали й самих себе, у дійсності переживають факт об'єктивного існування чогось, що протистоїть їм. Отже, для суб'єкта є необхідним реалізувати себе у зовнішньому світу.

У ході вирішення окремих діяльностей, підкреслює А.В. Петровський, суб'єкт вирішує кожного разу конкретну задачу. Однак сам процес активного подолання перешкод, активного перетворення оточуючої дійсності і себе самого формує в людині нову якість, що полягає в здатності протистояти будь-яким обмеженням, здатності до ініціювання діяльності. Визначаючи суб'єктність як форму активності людини, А.К.Осницький зазначає, що саме в цій формі людина виступає автором власної активності. Авторство розглядається А.К.Осницьким, зокрема, через включення до опосередкованих форм досвіду опосередкованих переживань, що сприяє "перетворенню набутого "чужого знання", знання для всіх, у знання власне – суб'єктне" [150, с. 17]. Отож, умовою авторства (як характеристики суб'єктності) є взаємодоповнювальні процеси відчуження і суб'єктивації знання.

Як і багато інших психологічних категорій, поняття "суб'єкт" є, перш за все, філософською категорією. Власне психологічною ця категорія стає тоді, коли С.Л.Рубінштейн розкриває її онтологічний план. Та якщо дотримуватись історичної послідовності, то вперше у психологічній науці категорія "суб'єкт" вживається у роботах Д.М.Узнадзе і має для нього принципове значення. Учений наголошує на тому, що психологія як наука повинна виходити з поняття самого суб'єкта, як цілого, який, вступаючи у взаємодію з дійсністю, змушений звернутися по допомогу до окремих психічних процесів [206]. У якості однієї з характеристик суб'єкта вченим виділяється цілісність, яка, в свою чергу, пов'язана з поняттям установки, що трактується ним як "стан суб'єкта, що змінюється залежно від задач, які він сам ставить перед собою, і умов, за яких він їх вирішує" [206, с. 186]. Характерно, що в якості суб'єкта особистість реалізує власну установку, а не чужий наказ. Установка пов'язана з діяльністю, оскільки є модусом суб'єкта в кожний окремий момент його діяльності. А відносна незалежність від зовнішніх впливів проявляється у людини завдяки процедурі об'єктивації, яка характеризується тим, що переживається затримка, зупинка вражень, які

діють на людину, і це дозволяє людині сприймати їх як дещо дане, отже, як дещо об'єктивне [206].

Ш.О.Надірашвілі виокремлює три рівня психічної активності: практичної (пов'язана із категорією індивіда), теоретичною (пов'язана із категорією суб'єкта) і соціальною (пов'язана із категорією особистості). Рівень, що належить суб'єкту, характеризується вченим як такий, що лежить між неусвідомленим рівнем індивіда і усвідомленим рівнем особистості. Ш.О.Надірашвілі вважає, що "особистість здатна до самоактивації, де одним із факторів діяльності виступає вона сама" [146, с. 327]. Поняття "суб'єктність" вченим пов'язується із об'єктивацією, тобто коли людині не вдається пристосуватися до дійсності шляхом установки практичної діяльності, вона "часто зупиняє цю діяльність і об'єктивує цю ситуацію, починає усвідомлювати, пізнавати причини, що заважають" [145, с. 267]. Отже, дія суб'єкта починається там, де закінчується пристосування. У концепції вченого суб'єкт розглядається як суб'єкт теоретичного пізнання, головна мета якого зняти проблематичність ситуації. Вчений стверджує: "Слід вважати, що такі характерні для процесу мислення особливості, як детермінуюча тенденція, спрямованість, цілісність та інші, виникають на основі теоретичної установки суб'єкта" [145, с. 268]. На рівні активності суб'єкта, шляхом фіксації теоретичної установки людина "виробляє цілу систему знань та інтелектуальних операцій, які вона включає до структури активної теоретичної установки, і вирішує мислинневі задачі" [145, с. 271]. Установки, що виробляються під впливом самоактивності особистості, фіксуються і зберігаються в досвіді людини, а в подальшому і без спеціальної самоактивності можуть надати діяльності людини характерний їй унікальний, специфічний характер [146].

Своє розуміння категорії "суб'єкт" Д.М.Узнадзе розробляв приблизно в один час із С.Л.Рубінштейном, для якого дане поняття також є досить принциповим і важливим. Учений наголошує, що специфіка способу існування людини визначається ступенем співвідношення самовизначення

людини і залежностей її від того, що є поза людиною. У взаємини з цим іншим людина вступає як активна істота, що своїми діями перетворює оточуючу дійсність і змінюється сама. Власне ці дії детермінують ситуацію, але в цю ситуацію входить і сама людина з її потребами, інтересами, нахилами. Активне долучення людини до ситуації передбачає, що вона аналізує цю ситуацію, визначає в ній ті умови, які повинні бути співвіднесені з вимогами до неї і завданнями, що виходять за межі самої ситуації, і сприяють саморозвитку особистості. Отже, дії людини, що перетворює ситуацію, детермінуються умовами, але, разом з цим, власними діями людина змінює обставини. Змінюючи ситуацію, перетворюючи суттєве, людина змінюється сама. Постійне вирішення людиною завдань, що виникають, сприяє тому, що вона перевіряє ситуацію, виходить за її межі та приєднується до системи нових взаємозв'язків і взаємозалежностей.

С.Л.Рубінштейн також використовує принцип детермінізму в аналізі проблеми необхідності й свободи. Основним щодо розуміння проблеми свободи людини та детермінуючого впливу буття є положення про те, що взаємовідносини людини і світу будуються на свідомій регуляції поведінки самою людиною. Це передбачає усвідомлення нею власного світу і тих дій, що спрямовані на його зміну. Важливе значення мають думки вченого про свободу як контроль людини над власними потягами і потребами. Зовнішні умови є необхідними для життя людини в суспільстві, але діють вони, впливають на людину тільки шляхом переломлення через внутрішні моральні установки особистості. Зовнішня детермінація як система людських норм діалектично пов'язана з внутрішніми умовами, тенденціями, потягами і потребами особистості. Детерміністське пояснення ставлення людини до іншої людини дало поштовх С.Л.Рубінштейну до формулювання важливого положення про проблему виховання людини. З цього приводу С.Л.Рубінштейн зазначає, що етичний сенс принципу детермінізму полягає "в підкресленні ролі внутрішнього моменту самовизначення, вірності собі, не-однобічного підкорення зовнішньому. Тільки зовнішня детермінація залишає

за собою внутрішню пустоту" [177, с. 378]. Аналіз праць С.Л.Рубінштейна дозволяє вивести ряд важливих характеристик суб'єкта. Перш за все, – суб'єкт – це свідомо діюча особа [178]. Однією з найбільш важливих характеристик суб'єкта, що виступає як вищий рівень активності поряд із ініціативою, є відповідальність. Відповідальність людини не лише за те, що вона робить, але й за те, що чим вона стане, за себе саму. "Це положення дозволяє нам побачити, що людина є творцем свого життя, і що вона несе за нього відповідальність" [178, с. 86]. Для С.Л.Рубінштейна поняття "суб'єкт" включає не тільки психологічну активність, але й соціально-психологічну представленість особистості в міжособистісному, життєвому просторі. Людина, з точки зору вченого, не лише знаходиться у певному ставленні до світу і визначається ним, але й відноситься до світу, і сама визначає своє ставлення [175]. Поняття "суб'єкт" виявляє те, як особистість співвідносить себе з дійсністю, як вона заявляє про себе, як вона структурує і категоризує оточуючу дійсність, тобто тип її взаємодії з дійсністю. Нарешті, категорія "суб'єкт" визначається С.Л.Рубінштейном через ті ставлення, до числа яких "він зараховує в якості рівноправних із пізнанням і дією споглядання і етичне ставлення" [7, с. 210]. Підкреслюється, що ставлення до іншого як суб'єкта – це не будь-яке ставлення до іншої людини, взагалі не будь-які стосунки між людьми, які можуть носити і відчужений характер. Саме за допомогою ставлення людина може подолати позазнаходженість іншого і поставитись до нього як до вільного суб'єкта, що має право на самовизначення. Ідея побудови етичних стосунків з людьми як задача суб'єкта, прийняття ним етичних рішень – такою є логіка реалізації принципу суб'єктності С.Л.Рубінштейном [7]. Він вважає, що мати ставлення до іншого як до суб'єкта – означає допомогти йому подолати негативне в ньому з позиції того позитивного, що потенційно є в кожній людині. Але при цьому треба володіти готовністю побудувати своє етичне ставлення до іншого проти його негативного ставлення до себе. К.О.Абульханова-Славська, аналізуючи праці С.Л.Рубінштейна, зазначає, що активно-етичне ставлення до іншого, але не

нав'язане йому силою, а таке, що враховує його внутрішню сутність, спрямоване на те, щоб допомогти людині встояти і подолати життєві і внутрішні складнощі – "така глибоко діалектична позиція вченого в розробці проблем етики у людини як її суб'єкта" [7, с. 211]. Фактично, це початок суб'єкт-суб'єктного підходу.

До розробки категорії суб'єкта певний внесок зробила концепція людини як активного діяча М.Я.Басова. У структурі особистості людини вчений умовно виділяє: організм, що може бути співвіднесеним з поняттям індивіда, оскільки розглядаючи розвиток організму, М.Я.Басов визначає його як біологічний, який має власне фіксоване в собі джерело. Також вчений виділяє діяча в оточуючому середовищі: "людина на відміну від тварин не лише сама пристосовується до середовища, але й пристосовує середовище до себе, впливаючи на нього і перетворюючи його в процесах своєї праці за допомогою штучних знарядь праці. Останнє робить її не просто діячем у середовищі, але й активним діячем" [23, с. 224]. Також вчений використовує поняття "суб'єкт" у відповідності до поняття "самопізнання".

Продуктивний розвиток категорії суб'єкта відбувався у роботах К.О.Абульханової-Славської, яка аналізуючи дану проблему, значної уваги надавала розробці поняття "життєдіяльності". Це об'єктивний процес, що характеризується через певні об'єктивні протиріччя між загальним та індивідуальним, що виникають у результаті їх неспівпадіння [4]. Життєдіяльність для людини виступає як проблема, засобом вирішення якої є психічна діяльність. Індивід є суб'єктом психічної діяльності в тому сенсі, що "він завдяки психіці змінює об'єктивні умови своєї діяльності" [4, с. 261]. Психологічна категорія суб'єкта дає змогу "...розкрити співвідношення ідеалу розвитку і реально досягнутого рівня, можливостей особистості й реальної міри її активності" [5, с. 48].

К.О.Абульханова-Славська підкреслює, що індивід є не лише суб'єктом, що довільно управляє психікою і навіть своїми діями, але й суб'єктом, що свідомо організовує своє життя, тобто є суб'єктом своєї

життєдіяльності [4]. Суб'єкт життєдіяльності – це основа для диференціації суб'єктів, суб'єкт пізнання, спілкування, діяльності.

Для А.В.Брушлінського категорія "суб'єкт" носить особливий характер. Учений доводить гуманістичний характер цієї категорії, що відображає активну позицію людини. Як підкреслює В.В.Знаков, А.В.Брушлінський не просто розвивав суб'єктно-діяльнісний підхід, продовжуючи ідеї С.Л.Рубінштейна, він зробив принципово новий крок у цьому напрямку, описав наукові основи психології суб'єкта [93].

Суб'єкту, на думку А.В.Брушлінського, властивий ряд якостей. Одна із головних – це характеристика суб'єкта як цілісності. Отже, у концепції А.В.Брушлінського суб'єкт є інтегратором всіх властивостей людини, ця категорія включає в себе якості і особистості, і індивіда, індивідуальності. "Суб'єкт" є найбільш широким всеохоплюючим поняттям людини, що узагальнено розкриває єдність усіх її якостей: природних, соціальних, суспільних, індивідуальних. Згідно з концепцією А.В.Брушлінського, кожна людина є суб'єктом, однак це онтологічна якість, і на кожному етапі розвитку людина знаходиться на певному рівні перетворювальної діяльності [41; 43]. Отже, суб'єкт виступає як ініціатор активності, і саме на цій основі розвивається. Вчений пов'язує поняття суб'єкт із творчим початком у людині: "суб'єкт у своїй діяльності, духовності – це суб'єкт творчості, створення, інновації. Його діяльність є творчою і самостійною" [42, с. 8]. Людина як суб'єкт є автором свого життєвого шляху, джерелом саморозвитку, вона цілеспрямовано змінює дійсність, але тим самим змінює і саму себе. Як автор, людина турбується про свою екзистенціальну ситуацію [62]. З віком роль даних процесів зростає. Значно більшу роль у житті людини починають відігравати саморозвиток, самовиховання, самоформування і, звісно, велику роль відіграють внутрішні умови як основа розвитку, через які завжди і діють всі зовнішні причини, впливи.

А.В.Брушлінський виділяє і альтернативну до даної позиції – антисуб'єктну точку зору, згідно з якою "діяльність має безособовий

характер, тобто є безсуб'єктною, або ж вона сама стає суб'єктом, немовби "захоплюючи" окремих індивідів і змушуючи їх поводити себе подібним чином" [44, с. 15]. Суб'єктна активність визнається у якості основної детермінанти розвитку і В.О.Татенком, а вплив середовища і біологічні фактори відносяться лише до умов розвитку [198].

Для вченого суб'єкт – "це істота, що самоінтегрується, самостійно, вільно і творчо здійснює свою життєдіяльність і в цій якості розвивається протягом життя у формі особистості, індивідуальності як специфічно людських стосунків" [198, с. 185]. Як суб'єкт людина вирішує наступні задачі: 1) пізнання й перетворення свого зовнішнього світу; 2) пізнання й перетворення свого внутрішнього світу; 3) пізнання й розвиток себе як суб'єкта власного психічного життя і свого буття взагалі.

О.Н.Волкова, досліджуючи суб'єктність педагогів, пише, що суб'єктність визначається через категорію ставлення і являє собою ставлення до себе як до діяча [58]. Наголошується, що суб'єктність передбачає таке ставлення не лише до себе, але й до інших людей, особливо до учнів. Виявлення такого ставлення пов'язується з іншою людиною, що має суб'єктність.

Проблему суб'єктності розглядав і Г.С.Батіщев, який наголошував, що суб'єктність людини за своєю суттю є міжсуб'єктною [29].

З точки зору В.А.Петровського, суб'єктно орієнтована людина – це носій і творець діяльності, єдина, неподільна істота, що діє. Вчений, використовуючи поняття суб'єктності, зазначає, що даний феномен полягає в тому, що людина вважає себе в якості причини свого буття в світі [158; 159]. У процесі вирішення пізнавальних задач особливе значення має О-орієнтованість та S-орієнтованість, як спрямованість особистості на виявлення, перевірку, реалізацію своїх пізнавальних можливостей.

Аналізуючи психологічні особливості структурно-змістовних компонентів активності, В.П.Хайкін, як момент її руху, виділяє "активне пошукове ставлення-самоставлення" [214]. Вчений підкреслює: "Як рух до

реального ставлення, до діяльності, воно відповідним чином співвідноситься з готовністю, настановою, спрямованістю, мотивом, метою, але виступає самостійним феноменом" [214, с. 159]. В.П.Хайкін зазначає, що формування процесу і стану активного ставлення включає процеси інтеграції знань про конкретну дійсність. Це особливий рівень і форма самовираження і самопізнання, самореалізації "Я" не лише по відношенню до реальної дійсності, але й по відношенню до себе. Для Л.В.Сохань універсальна здатність людини ставитись до самої себе є складним феноменом, що включає різні аспекти: дана здатність є важливим показником загального розвитку особистості і залежить як від соціальних можливостей, умов, так і від внутрішніх якостей особистості, її спрямованості, прагнення до саморозвитку [85]. З цієї позиції суб'єктна орієнтованість виступає як форма життєтворчості, оскільки дає можливість визначально впливати на творіння себе, побудову власного життя, виходячи з особистості, її духовного світу, світогляду, цілей, тим більше, що життєтворчість – це процес саме активної життєдіяльності людини [86].

З точки зору Н.І.Сарджвеладзе, модус існування особистості визначається включеністю в соціальні стосунки і здатністю породжувати ставлення до зовнішнього світу і до себе [182]. Вчений виділяє два способи ставлення до себе і зовнішнього світу: суб'єктно-об'єктний і суб'єктно-суб'єктний. Специфіка такого ставлення пов'язана з тим, на що спрямований суб'єкт. Відповідно спосіб презентації "Я" може бути об'єктним чи суб'єктним. При об'єктному самоствавленні позиція спостерігача – суб'єкта – від "інших до себе", при суб'єктному підході домінує "погляд зсередини", а осягнення чужого зовнішнього світу характеризується спрямованістю "від себе до іншого". Відмінності між об'єктним і суб'єктним самоствавленням фіксуються в когнітивній, конативній та емоційній сторонах. Так, емоції, що виникають в рамках об'єктного ставлення до себе, залежать від позиції зовнішнього спостерігача, який розглядає себе, як засіб для досягнення особистої мети. Емоції, що виникають при суб'єктному самоствавленні

визначаються станом потреб, пов'язаних із пошуком свого місця призначення і смислу життя. Якщо неприйняття є джерелом об'єктного самоствавлення, то суб'єктне самоствавлення будується на самоприйнятті і прагненні "бути самим собою" [182].

Н.І.Сарджвеладзе виділяє шість варіантів установки особистості до речей, інших людей, до самої себе:

- 1) суб'єктно-об'єктне ставлення до речей (S-o-O);
- 2) суб'єктно-об'єктне ставлення до інших людей (S-o-P);
- 3) суб'єктно-об'єктне ставлення до самої себе (S-o-S);
- 4) суб'єктно-суб'єктне ставлення до речей (S-s-O);
- 5) суб'єктно-суб'єктне ставлення до інших людей (S-s-P);
- 6) суб'єктно-суб'єктне ставлення до самої себе (S-s-S).

Важливо, що способи самоствавлення пов'язані з таким самим способом ставлення особистості до інших людей.

Характерно, що в "якості важливого моменту здійснення активного ставлення-самоствавлення до дійсності виступає внутрішній пошук себе (свого смислу, осмислення себе) в просторі смислів, пов'язаних із формуванням відповідного рівня Я-позиції і реальним виділенням смислової домінанти" [214, с. 153]. Смислова орієнтованість взагалі розглядається як один із основних факторів саморозвитку зрілої особистості [61]. Подібними є думки Д.О.Леонтєва, який, міркуючи про нові перспективи розробки проблеми смислу, наголошував: "смысл дозволяє нам існувати в полі можливостей, які ми можемо обирати, а не таких, що знаходяться під дією механічних сил" [133, с. 43].

На нашу думку, така позиція є дуже близькою до змісту поняття "суб'єктної орієнтованості", яке розглядається в рамках нашої роботи. Отже, в процесі такої активності здійснюється не просто пошук смислу дії, діяльності, але й відбувається пошук "себе", осмислення Я, самореалізація, що обов'язково співвідноситься із смисловими утвореннями особистості, які

в той же час можуть лежати в основі смислоутворення (професійні мотиви, настанови, особистісні цінності тощо).

Розгляд людини як суб'єкта своєї життєдіяльності, представлено в концепції О.Ю.Коржової [110]. Під суб'єктністю вона розуміла здатність активно брати участь у процесі життєдіяльності. В.А.Петровський, використовуючи поняття суб'єктності, зазначає, що даний феномен полягає в тому, що людина вважає себе в якості причини свого буття в світі [159].

Схожим терміном – смислобудівництво – оперує Ф.Е.Василюк [48], який досліджував переживання людини в критичних ситуаціях. Проте, на думку В.П.Хайкіна, смислобудівництво в полісмиловому просторі і виділення в ньому домінантного смислу у відповідності до смислу Я в ситуації, яка створюється, забезпечує формування мотивів його прийняття, створює конструкти відношення. Стимулює потребу сформувати простір відношень між феноменом дійсності і своїм "Я", в якому і визначається, і завершується активне пошукове ставлення, що забезпечує функціональні можливості людини до реального відношення і практичних дій [214].

Г.С.Батіщев пише, що суб'єктне буття людини вміщує в собі "багатомірне багатство віртуальних складових, або прихованих потенцій, що безперервно змінюються" [29, с. 58]. Загалом проблема потенційного в особистості розглядалась Т.І.Артем'євою, Д.О.Леонтьєвим [17]. Потенціал суб'єктності характеризують як можливість людини взаємодіяти з життєвою ситуацією певним, індивідуально специфічним чином [110].

Погляд на особистість як на суб'єкта свого власного розвитку дозволяє говорити про накопичення нових потенцій розвитку, які проявляються саме у пошуці й побудові певних видів діяльнісного відношення до світу [13]. В структурі особистості виділяються потенційна й актуальна сфери. Способи взаємопереходів між ними розглядаються як характеристики механізмів розвитку особистості [20]. Сфера потенційного виконує важливу детермінуючу функцію – вона слугує джерелом смислоутворення [17]. Однією з форм потенційного виступають цілі, прагнення, ідеали людини. Потенційні

особливості тісно пов'язані з актуальними, тобто такими, що реалізуються, діють за конкретних умов життєдіяльності. Г.С.Батіщев наголошує на тому, що суб'єктне буття слід розглядати не ізольовано, а як міжсуб'єктне буття, і саме воно має в собі внутрішню глибину. Комунікативність, з точки зору вченого, взагалі відноситься до однієї з цінностей життя і розглядається ним як життя у "взаємності з іншими і у глибинному співбутті з іншими, а через них, і в їх особі – у взаємності й співбутті з усім суцям на світі" [29, с. 42]. Ближчий і суто свій Інший тут виступає як втілення тієї суб'єктності, лише по відношенню до якої, і у внутрішній всепроникаючій співвіднесеності з якою, дійсно живе Я. Така міжсуб'єктність включає в себе відвертість, відкритість адресованості життя своєму Іншому, і здатність всередині свого власного життя приділяти без хвилювання і турботи достатньо місця й часу, дій і станів, думок і почуттів, цінностей не лише власних, але й тих, що властиві Іншому. Це здатність суб'єкта в процесі співбуття не боятись втратити своє Я, не відгороджуватись, не захищати своє Я від Іншого [29]. Дійсний прогрес становлення особистості, вихід її на вищий виток спіралі пов'язується з можливістю подолати певну відчуженість і "допустити" світ до себе, увійти з ним у відносини родинної уваги [132].

Нарешті, заслуговує увагу робота О.М.Волкової, в межах якої вона наголошувала на активно-перетворювальній функції особистості, на її суб'єктних характеристиках і виділила певне ставлення до себе, а саме ставлення як до діяча, а сам суб'єкт нею розглядався як властивість особистості здійснювати взаємнозумовлені зміни у світі, інших людях [58].

Ідею творчого самотворення себе, можливості культивувати свій творчий потенціал у процесі власних зусиль реалізує концепція творчої унікальності (Є.П.Варламова, С.Ю.Степанов), принцип творчої самодіяльності (С.Л.Рубінштейн), концепція життєтворчості (Л.В.Сохань) [49; 131; 142; 176; 241; 243]. Зазначені підходи об'єднує переконання в тому, що людина як суб'єкт власної життєдіяльності здатна до активної перетворювальної діяльності і, при цьому, одним і тим самим актом творчої самодіяльності,

створюючи і його, і себе, особистість створюється і визначається. Аналізуючи вказані підходи, слід врахувати, що кожна людина – унікальний і неповторний світ у собі, який не може бути виражений у жодній системі понять. Але цей унікальний внутрішній світ втілює в собі загальнолюдські цінності й набуває реальності лише в творчій діяльності індивіда, зверненого до інших. Це і буде продовження думки Г.С.Батіщева, який зазначав, що немає більш комунікативного процесу, ніж власна творчість, а творчість по суті своїй є міжсуб'єктною.

Таким чином, пошук, виявлення та розкриття життєвих та професійних смислів, тобто розвиток здатності людини до осмислення свого життєвого шляху, відбувається за умов активності, що спрямована на свідоме перетворення оточуючого світу, проявляється у творчому перетворенні життєвої та професійної ситуації, у саморозвитку особистості як суб'єкта діяльності. Така активність зумовлена досвідом людини, пов'язаним із взаємодією з оточуючим середовищем.

Головним визначальним складовим елементом, носієм активності є суб'єктна позиція, яка відображає, перш за все, авторський характер такої активності. Людина виступає суб'єктом власного життя та професійної діяльності як самостійний елемент оточуючого середовища, що поступово збільшує рівень своєї суб'єктності, залишається завжди пов'язаною з оточуючим середовищем, тобто іншими людьми як учасниками взаємодії. Суб'єктність виникає і розвивається в результаті взаємодії людей при здійсненні діяльності. Відповідно, необхідною і достатньою умовою розвитку суб'єктності індивідуума є інша людина, якщо у нього є розвинуте ставлення до себе як до діяча, здатного до активної перетворювальної діяльності.

Суб'єктна орієнтованість полягає у прагненні людини до усвідомленої спонтанності у виборі й реалізації тієї чи іншої діяльності через психічне освоєння навколишнього, що зменшує її залежність від світу і розширює можливість взаємодії з ним. Суб'єктна орієнтованість розглядається нами як здатність особистості брати активну участь у власній життєдіяльності,

вибудовувати власне буття та перетворювати життєву чи професійну ситуацію. Суб'єктність є інтегратором професійної майстерності людини і забезпечує можливість виконання професійних вимог на високому якісному рівні. Для суб'єктно орієнтованої людини актуальним є ціннісне ставлення до іншої людини. Відповідно суб'єктна орієнтованість психолога полягає в тому, що він ставиться не лише до себе як до суб'єкта власної життєдіяльності, але й до інших людей як до суб'єктів їх життєдіяльності.

Тенденціями розвитку категорії суб'єкт у сучасній психології є розширення сфер її застосування, перетворення змісту даної категорії від опису якостей людини (відповідальність, ініціативність) до виявлення процесуальних характеристик (саморозвиток, саморегуляція).

1.2. Структурно-функціональна характеристика суб'єктної орієнтованості особистості майбутнього практичного психолога

Традиційно феномен професійної діяльності вивчався в аспекті її об'єктної представленості індивіду. Вивчення професії з таких позицій включає аналіз змісту професійної діяльності, дій і засобів, а також умов її здійснення, тобто всіх компонентів структури професії.

Окрім того, такий підхід, спрямований на дослідження процесу становлення професіонала, передбачає розгляд людиною праці як деякої системи, що володіє заданим набором психічних якостей, психофізіологічних функцій, що забезпечують нормальне пристосування працівника до вимог спеціальності [37].

У процесі виконання професійної діяльності людина більше прагне до того, щоб професійна діяльність відображала й розвивала ті або інші сторони її особистості, перетворюючи тим самим вибір професії у вибір способу життя [102; 105]. Сутність проблеми формування особистості професіонала можна охарактеризувати наступними положеннями:

1) особистість проявляється в професії – в процесі вибору й оволодіння професією, професійному удосконаленні й реалізації особистості фахівця.

2) розвиток особистості відбувається в діяльності – формування професійно орієнтованих якостей людини, розширення сфери пізнання світу і його смислового змісту, розвиток форм і змісту предмету спілкування [55; 238; 239].

Водночас у процесі вузівської підготовки професійне самовизначення спрямоване не лише на освоєння наявного досвіду культури, але й на побудову в ідеальному (прогнозованому) плані унікальних (особистісно-індивідуальних), таких, що поки не існують у цьому світі, об'єктів, смислів і перспектив свого розвитку [168]. Формування та розвиток професійної ідентичності психолога відбувається саме на імпліцитному рівні, важливого значення при цьому набуває процес самопізнання (відкриття себе), чого навчитись важко, але можна пережити [167].

Професійне становлення особистості, вважає Ж.П.Вірна, відбувається у процесі постійного вирішення комплексу протиріч, узгодження різноманітних тенденцій і вимог, які задаються базовими протиріччями між соціально професійними вимогами, що ставляться до індивіда, та його бажаннями і можливостями їх реалізації [55]. Таким чином, психолог-практик є особистістю, яка здатна гарно адаптуватись до соціального середовища [77].

Людина, що зробила свій перший професійний вибір, включається до процесу освоєння обраного фаху, і, таким чином, переходить на фазу професійного розвитку, яку називають фазою оптанта. Форми та напрямки професійної спеціалізації зумовлюють суттєві особливості розвитку людини на даному етапі та ключові особливості становлення особистості на подальших етапах. Важливим для студента-психолога є становлення його як суб'єкта учбової діяльності, його саморозвиток, який визначається не зовнішніми впливами як такими, а внутрішньою позицією самої людини [53].

Концептуальна модель професіоналізації практичного психолога, з точки зору Т.Л.Вілюжаніної, повинна відповідати певним вимогам [54]. Ці вимоги передбачають, по-перше, визнання практичного психолога суб'єктом безперервного процесу розвитку (саморозвитку), пізнання (самопізнання), професійного функціонування (самореалізації), особистісно-професійного вдосконалення (самовдосконалення). По-друге, визнання практичного психолога суб'єктом, що володіє певним ступенем свободи від детермінації соціокультурного середовища, завдяки цінностям і смислам, якими він керується в своєму виборі. По-третє, визнання практичного психолога як особистості, здатної до розвитку, як активного, творчого суб'єкта діяльності [54].

Час навчання у виші можна умовно розділити на два основних етапи: етап молодших курсів, коли відбувається адаптація студента-новачка до навчального закладу, до діяльності в умовах вишу; і етап старших курсів (починаючи з третього) – основний етап професійного самовизначення студента як майбутнього спеціаліста. Отже, протягом професійної підготовки студент включається в різні форми роботи, і можна погодитись із думкою А.О.Вербицького і Н.К.Бакшаєвої про те, що організація учбового процесу повинна забезпечити перехід учня з позиції студента в позицію спеціаліста, оскільки, трансформація учбової діяльності в професійну передбачає і зміну предмета діяльності [52].

Для досягнення цілей формування, точніше "вирощування" особистості професіонала необхідно організувати такий освітній процес, що забезпечить перехід, трансформацію одного типу діяльності (учбово-пізнавальної) в іншу (професійну) з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предмета і результатів [52].

А.О.Вербицький виділяє три види моделей, які навчають, – семіотичну, імітаційну та соціальну, кожній з яких відповідає певна форма учбової діяльності й організаційна форма навчання [52]. Таким чином, простежується послідовність моделей навчання спеціалістів: семіотична – імітаційна – соціальна. Кожній навчальній моделі відповідають форми

учбової діяльності й організаційна форма навчання. Показники моделей для навчання представлено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Характерні показники моделей для навчання

Модель, що навчає	Форми учбової діяльності	Організаційні форми навчання
Семіотична	Власне учбова діяльність	Лекції, семінари, заліки, екзамени.
Імітаційна	Квазіпрофесійна діяльність	Рольові ігри, тренінги
Соціальна	Учбово-професійна діяльність	Виробничі практики

Модель особистості психолога-практика містить низку основних підструктур, кожна з яких вирізняється провідними особистісними властивостями, домінуючим типом психологічної компетентності, характером професійних знань та деякими іншими специфічними особливостями (Н.І.Пов'якель).

Розроблена модель особистості психолога-практика включає:

1. Мотиваційно-цільову підструктуру, що передбачає сформовану мотиваційну сферу, наявність позитивної мотивації до професійної діяльності, надання психологічної допомоги, прийняття себе та інших. Базовою особистісною якістю на цьому рівні виступає діалогізм, що включає діалогічну інтенцію, безумовне прийняття іншого, особистісну рефлексію, розвинену систему професійних смислів (Н.В.Чепелєва).

2. Когнітивну підструктуру: семантичне і особистісне знання, знання себе та інших; Я-концепцію фахівця; професійно-важливі якості пізнавальних процесів особистості. Одними з найважливіших особистісних компонентів когнітивної підструктури є професійна рефлексія та

професійний інтелект. Базовою особистісною якістю на цьому рівні виступає практичний інтелект.

3. Операціонально-технологічну підструктуру, що передбачає розвинену операціональну компетентність особистості фахівця-психолога – сформовані процедурні знання, здатність до інтерпретації тощо.

4. Комунікативно рольову підструктуру, що передбачає розвинену комунікативну компетентність психолога. Базовими особистісними якостями у цьому випадку виступають професійна ідентифікація та соціальний інтелект.

5. Регулятивну підструктуру, яка забезпечує толерантність до фрустрації, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до психічного збудження та швидкого виснаження. Провідною особистісною компонентою у цьому випадку виступає професійна саморегуляція [165].

Рівень сформованості названих професійно важливих якостей та властивостей, професійних умінь та навичок, у кожній підструктурі моделі особистості практичного психолога значною мірою забезпечує продуктивність професійної діяльності. Професійні завдання здатна вирішити лише особистість, що має достатній особистісний потенціал, відрефлексовані прийоми самопізнання й особистісного зростання і яка є суб'єктом власного життя, є здатною до творчості (Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелева).

Суттєву роль у становленні професіоналізму відіграє ціннісно-смилова сфера майбутнього практичного психолога. Це може пояснюватись тим, що професійна діяльність належить до числа основних засобів побудови власного життєвого шляху [103; 222]. Та побудова такого шляху буде успішною тільки тоді, коли професійна діяльність набуває особистісного відтінку, тобто здатна відображати і втілювати через себе особистість. Отже, особливого значення набуває той життєвий смисл, через який будується і ставлення до професії. Тобто мова йде про смисложиттєве ставлення до професії, яке передбачає включення її до системи найважливіших цінностей,

які утворюють смисложиттєві орієнтації людини, а сфера професійної самореалізації постає однією з найвагоміших. Таке ставлення, на думку Д.К.Завалішиної, О.Р.Фонарьова, В.Е.Чудновського та інших, є важливою умовою досягнення вершин професіоналізму.

Усвідомленість змін, що відбуваються із людиною в професійній діяльності, визначає рівень розвитку суб'єктності, проявляється в здатності обирати відповідні цілі для досягнення, знаходити засоби для цього, відстежувати і оцінювати отримані результати і причини. Свобода вибору цілі, засобів і способів її реалізації, що засвоюються в ході розвитку культури – важлива характеристика суб'єктності. Свобода надає діяльності людини морального виміру (Г.О.Балл). Вільний вибір вимагає від індивідуума усвідомлення цінності об'єкта соціальної дійсності. Володіння цінностями полегшує людині пошук смислу її життя, що забезпечує цілісність людини, її тотожність самій собі в потоці змін і самозмін. При наявності загального смислу життя людина починає вибудовувати певну ієрархію мотивів діяльності і поведінки. О.М.Волкова підкреслює, що сама постановка питання про смисл існування конкретною людиною служить проявом суб'єктності [58]. Отже, генеральним фактором суб'єктності і, відповідно, суб'єктної орієнтованості, виступає осмисленість життя.

Особистісний сенс, життєві та світоглядні позиції, що зумовлюють вибір людиною професії практичного психолога, є чи не найважливішими у структурі її особистості [153]. Питання смислу життя у вітчизняній психології розкривається по-різному, однак найважливіші соціально-психологічні проблеми залишались тривалий час невизначеними. За В.Е.Чудновським, смисл життя – це ідея, що вміщує в собі мету життя людини, така що присвоєна нею і стала для неї цінністю надзвичайно високого порядку [223; 225]. В.Франкл вважає, що саме прагнення до набуття смислу свого існування є тією силою, що детермінує розвиток особистості [212], а сама здатність до "розкриття смислу" є властивою для високого рівня розвитку особистості [211; 251; 252].

Б.С.Братусь пише про пошуки смислу життя як потреби, що будується на протиріччі між обмеженістю індивідуального буття людини і всезагальної родової сутності людини [38]. Більш категоричним є Д.О.Леонтьєв, який підкреслює, що смисл життя за своєю глобальністю і роллю займає особливе місце в структурі особистості і стверджує, що питання – "у чому полягає смисл життя?", не входить у компетенцію психології: "До сфери інтересів психології особистості входить, однак, питання про те, який вплив має смисл життя або переживання його відсутності на життя людини, а також проблема психологічних причин втрати і шляхів набуття смислу життя" [124, с. 373]. Учений зазначає, що життя будь-якої людини, оскільки вона до чогось спрямована, об'єктивно має смисл, який однак може не усвідомлюватись людиною до самої смерті. Смисл життя за Д.О.Леонтьєвим – це більш або менш адекватне переживання інтенційної спрямованості власного життя [124].

Характеризуючи смисл життя, дослідники виділяють його позитивний вплив на життєдіяльність людини і становлення її особистості [124; 222; 224]. Разом з тим, розглядаючи смисл життя як психологічний феномен, слід підкреслити, що одна з його основних характеристик – багатозначність набуття смислу життя – ще не гарантує гармонійного становлення особистості [223]. За В.Е.Чудновським, багато залежить від змістовної характеристики даного феномену, його адекватності, і під час аналізу слід виділити різні рівні смислу життя. Аналіз показує, що смисл життя – це не просто певна ідея, мета, переконання [222].

Отже, В.Е.Чудновський робить висновок, "ми маємо справу зі складною динамікою окремих смислів життя, їх ієрархією і співвідношення з "великим" – головним смислом життя" [226, с. 214].

А.Р.Фонарьов пропонує чітке розмежування понять "мета життя" і "смисл життя" [209]. Різниця, на його думку, полягає в тому, що мета орієнтована на досягнення певного результату, а смисл життя – на реалізацію свого призначення. Тому, робить висновок учений, смисл життя буває тільки

один, у той же час як життєвих цілей може бути нескінченно багато. Такі життєві цілі можуть мати тісний зв'язок із професійною або навчальною діяльністю. Коли говорять про розрізнення "малих" життєвих смислів у структурі життєвого смислу та їх зв'язок із різними видами діяльності та професії зокрема, то мова йде про смисложиттєві орієнтації особистості, які тлумачаться, як домінуючі ціннісні настанови та потреби в межах конкретної смислової системи. Однією з основних відмінностей смисложиттєвих орієнтацій від смислу життя є дещо менша їх інтегральність та глобальність, з одного боку, і більша мінливість, з іншого. Це визначається акумуляцією в смисложиттєвих орієнтаціях пріоритетних цінностей – цілей та напрямів самореалізації стосовно певного вікового етапу, а не цілісного життєвого шляху, що дозволяє розглядати перші як особистісні новоутворення молодшої людини.

У дослідженні Х.Дмитерко-Карабін виявлено, що протягом професійної підготовки студентів-психологів відбувається інтеграція професійних смисложиттєвих орієнтацій. У цей час відбувається переорієнтація студентів із позиції власної психологічної оптимізації на позицію бачення психології як майбутньої професійної діяльності, зростає розуміння її сутності, складності, відповідальності, врахування соціальних та матеріальних аспектів праці. Виявлено, що у студентів спостерігається зниження показників переживання цілей майбутнього, емоційної насиченості життя та ставлення до себе, як до творців свого життя, вони досягають мінімальних значень на 3-му курсі, а далі – зростають. Показники керованості життям і задоволеності самореалізацією, навпаки, – зростають до 3-го курсу, далі – знижуються, стабілізуючись наприкінці навчання [73]. Однак найбільш значущою цінністю для студентів-психологів є матеріальне становище, яке розглядається як умова життєвої стабільності. Серед пріоритетів також цінності "збереження власної індивідуальності", "активні соціальні контакти", "досягнення", "самовдосконалення" (Х.Дмитерко-Карабін).

В теорії В.Франкла смисл представлений як життєва задача. Пошук смислу є важливою рушійною силою в житті людини. Смисл у даній теорії представлений як об'єктивна категорія – "трансуб'єктивна" [212]. Суб'єктивною є перспектива, у якій людина пізнає реальність, але те, що бачиться у перспективі, якою б суб'єктивною вона не була, є об'єктивним світом. Таким чином, смисл швидше виявляється, знаходиться у реальній дійсності [212]. Смисл не є деякою абстракцією, він унікальний і неповторний для кожної людини: "у кожній ситуації є лише тільки один смисл – її справжній (істинний) смисл... Смисл – це те, що мається на увазі: людиною, яка задає питання, або ситуацією, яка теж передбачає питання, що вимагає відповіді" [212, с. 293].

Використання поняття "смисложиттєве ставлення до професії" не означає, що професійна діяльність має бути єдиним смислом чи безумовну відданість одній професії протягом усього життя. Є.А.Клімов взагалі відкидає саму ідею вибору професії "однієї на все життя", пояснюючи хибність такої настанови тим, що зміст праці настільки змінюється, що навіть при старій назві професія виглядає, як нова, яку необхідно або вибирати собі на майбутнє, або відмовитись від неї. Цим можна пояснити і неминучість багатьох виборів на професійному шляху. Однак, коли йдеться про певний період життя, протягом якого фахівець займається обраною професійною діяльністю, то він повинен максимально повно, наскільки це можливо, реалізувати себе у ній. Займаючись якоюсь справою "тут і тепер", важливо вміти повністю мобілізувати свої сили [102]. Отже, йдеться не про те, щоб професійна діяльність стала єдиним смислом життя людини, а про те, щоб професійна діяльність стала його частиною.

Як стверджує В.Е.Чудновський, професійна діяльність, як одна з найбільш значущих цінностей людини, є суттєвим компонентом структури її смисложиттєвих орієнтацій і може займати в ній різне місце [222]. В одних випадках вона може складати головний смисл існування, тобто бути провідним компонентом структури, в інших випадках – "вагомим"

компонентом, або ж "периферійним"; існує зв'язок між даною градацією та особливостями прояву індивідуальності людини [222; 223]. Якщо професійна діяльність займає значуще місце в структурі смисложиттєвих орієнтацій, відбувається ніби зближення, з'єднання вимог професії і проявів індивідуальності. З іншого боку, периферійне місце професійної діяльності в структурі смисложиттєвих орієнтацій призводить до певного дисонансу між вимогами професії та проявами індивідуальності.

У ході професіоналізації потреби особистості знаходять свій предмет у діяльності, і таким чином відбувається формування структури професійних мотивів та їх усвідомлення. У результаті цього процесу встановлюється особистісний смисл діяльності і окремих її аспектів. Усвідомлення особистісного смислу діяльності знаходить відображення в характері виконання окремих дій і діяльності в цілому. Особистісний смисл, за Д.О.Леонт'євим, виступає формою пізнання суб'єктом його життєвих смислів, і є одним із компонентів образу світу в свідомості суб'єкта [120]. Отже, якщо прийняття діяльності породжує прагнення виконати її певним чином, то встановлення особистісного смислу веде до подальшого її перетворення. Це виражається у настановах на якість і продуктивність, специфіці виконання діяльності, її динаміці, напруженості, що, насамперед, проявляється у формуванні психологічної системи діяльності.

Такий шлях вивчення смислів, який був традиційним для вітчизняної психології, пов'язувався з аналізом процесів "витягування" смислів із ситуації діяльності, детермінованої її мотивами.

Саме у смислоутворювальній функції мотив дуже тісно пов'язаний зі свідомістю і конкретизується через особистісний смисл.

Можливість вибору створює передумову для народження відповідальності. Відповідальність внутрішньо обумовлена мотивами, потребами і цілями, тобто є похідною від внутрішньої позиції особистості (Г.С.Батіщев). Мотивація взагалі деякими вченими розглядається як інтегруючий потенціал майбутнього психолога, оскільки в ній імпліцитно

міститься і розвиток здібностей, і формування характеру [74]. Окрім того, студент із належною мотивацією учіння схильний сумлінніше і наполегливіше працювати [88]. Слід зазначити, діяльність людини відповідає не лише одному мотивові, вони існують у певній ієрархічній структурі, яка визначається розподілом функцій між мотивами однієї й тієї самої діяльності. І.Г.Кокуріна виділила найбільш значущі професійні мотиви-стимули: гроші, колектив та працю, а серед смислоутворювальних виділила мотиви перетворення, комунікативний, утилітарно-прагматичний, кооперації, конкуренції і досягнення [108]. Як ми бачимо, мова йде про певну систему мотивів особистості. Враховуючи, що така структура не може бути пов'язаною з діяльністю, в яку включена та чи інша людина (професійною, зокрема), виникає низка питань: система яких саме професійних мотивів може бути пов'язаною з утворенням смислу професійної діяльності, яку структуру може мати ця система і, звичайно, яким чином вона може бути досліджена.

У структурі професійної мотивації майбутніх практичних психологів дослідники виділяють різноманітні параметри: задоволеність здійсненим професійним вибором, професійна самовизначеність, бажання працювати у майбутньому за фахом, що мотивуються цікавістю до змісту своєї професійної діяльності, бажання забезпечити достойне соціальне і матеріальне становище.

Х.Дмитерко-Карабін на основі проведеного дослідження мотиваційної структури особистості студентів-психологів зазначає, що такі висловлювання, як: "професію психолога варто здобувати заради особистісного розвитку, а не професійної діяльності", "оволодіння професією допомагає пізнати і змінити себе, розширює мої можливості", зовні відображають позитивне ставлення до психології, однак, не вказують на бажання працювати у майбутньому за фахом, а тому більше свідчать про домінування позиції клієнта психолога, а не психолога-фахівця. Дослідниця зазначає, що аналіз динаміки професійних цілей студентів-психологів свідчить про недостатнє розуміння ними необхідності постійного фахового

самовдосконалення, врахування конкретних методичних аспектів майбутньої діяльності, а також про загальну вузькість змістового репертуару цілей, що актуалізує доцільність створення формувальних програм, спрямованих на розвиток їх професійного самопроекування [73].

В концепції О.М.Леонтьєва ієрархічні відношення мотивів не тільки характеризують мотиваційну сферу особистості, а є центром особистості людини. Мотиви, які виконують функцію смислоутворення, завжди перебувають на більш високому рівні і є провідними. Найбільш оптимальним для ефективної професійної діяльності є інтринсивна мотивація, яка в кінцевому рахунку визначається внутрішнім прагненням самого суб'єкта діяльності [221]. У цьому сенсі внутрішня мотивація характеризується підвищенням ефективності діяльності, покращенням психологічного комфорту [107]. Відповідно, екстернальна залежність актуалізації мотивів у студентів зумовлює орієнтацію на зовнішні фактори соціальної організації, які регулюють їх активність, а не на власну самоорганізацію активності [80]. Водночас, заслуговує уваги думка В.Є.Мільмана, про те, що розмежування понять внутрішньої і зовнішньої мотивації взагалі потребує деяких однозначних критеріїв [140]. Згідно з найбільш розповсюдженою інтерпретацією, внутрішніми є мотиви, що породжуються всередині суб'єкта, а зовнішніми – ті, які задаються зовні, зокрема, із соціального оточення індивідуального суб'єкта [221]. Таку інтерпретацію вчений заперечує, оскільки на його думку, будь-який мотив породжується всередині суб'єкта: визнання мотиву внутрішнім може означати лише те, що він знаходиться всередині предмета даної діяльності, збігаючись при цьому з його метою [140].

На перших етапах навчання у майбутніх психологів виразно домінує внутрішня мотивація навчальної діяльності, змістом якої є бажання здобути професію, пізнати внутрішній світ людей, у студентів 3-го курсу суттєво зростає компонент зовнішньої позитивної мотивації, представлений бажанням отримати диплом про вищу освіту та забезпечити собі позитивний

імідж серед оточуючих. У четвертокурсників, окрім зовнішнього позитивного компоненту мотивації, представлений також інтегративний варіант, який акумулює в собі прагнення уникнути проблем під час сесії та дієвість примушування до навчання з боку батьків.

У даному контексті знаходиться і проблема співвідношення значень і особистісних смислів. Якщо значення відображає в собі певну, вже засвоєну суб'єктивну дійсність, то особистісний смисл відображає деяку нову, ще не засвоєну дійсність більш широкого життєвого світу. Тому тією необхідною умовою, за якої може здійснюватись розвивальне зрушення мотиву на ціль, є момент розширення життєвого світу суб'єкта (В.С.Мільман). У конкретних умовах навчання цей процес із особистісно-мотиваційної сторони, з точки зору вченого, виражається в індивідуально властивому учню прагненні до розширення його свідомості, до засвоєння нового образу світу і нових можливостей дії у ньому, до складних і важких форм переживання, тобто у наявності в нього прогресивної структури мотивації, що розширюється [140]. Можна говорити також про те, що мотивація розглядається як внутрішня психологічна детермінація діяльності, як її спонукальний компонент, як складний механізм, який співвідносить вплив зовнішніх для особистості факторів діяльності з зовнішніми властивостями і можливостями людини як суб'єкта діяльності.

Ж.П.Вірна зазначає, що мотиваційний блок є індикатором смислового ставлення до професійної діяльності [55]. Відомо, що будь-яка діяльність може бути мотивована зовнішньо і внутрішньо, і у вирішенні проблем суб'єктності особливе значення має те, як сама людина сприймає своє життя і діяльність: як результат її власної активності, чи активності інших людей, впливу обставин і т.д. Суб'єктність зумовлена пріоритетом першого роду, тобто внутрішньою мотивацією. Характеристикою такої мотивації є уявлення особистості про те, де знаходяться причини, що зумовлюють її поведінку. При внутрішній мотивації в особистості внутрішній локус каузальності знаходиться всередині її самої і особистість реалізує дану поведінку з власної

волі. Суб'єктність як діяльне ставлення до самого себе, до інших людей і до світу, передбачає відчуття першопричини власних дій, відчуття себе джерелом, основою перетворень [159].

Отже, чинником, що здійснює позитивний мотиваційний вплив на почуття власної ефективності, є переживання власної причинності, яке властиве самотнім самодіяльно-творчим особистостям. Окрім того: "здатність особистості регулювати, організовувати свій життєвий шлях як ціле, яке є підкорене її цілям, цінностям, є вищим рівнем і справжньою оптимальною якістю суб'єкта життя" [2, с. 40]. Якщо особистість ставиться до себе як до чинника власної поведінки і діяльності, то можна говорити про внутрішній локус каузальності, тобто про особистісну причинність. А сама особистісна причинність розглядається як ініціація суб'єктом поведінки з наміром викликати зміни у своєму оточенні і самому собі. Відповідно, коли ззовні спонукають особистість здійснювати ті чи інші дії, то вона може відчувати себе інструментом зовнішньої сили (яка виступає як причина діяльності і поведінки) і тому, якщо особистість спонукається до дії ззовні, то вона є не стільки суб'єктом дій, скільки об'єктом маніпуляцій і діяльності інших. Використання особистістю внутрішніх референтів (орієнтація на себе) свідчить про її незалежність від "поля", від впливу ззовні. Ця незалежність однозначно виявляється в аналізі сприйняття, у мисленні та у формуванні міжособистісного спілкування [205]. Таким чином, внутрішньо активна людина не прагне знайти зовнішніх винуватців своїх негараздів і шукає виходу, докладуючи власних зусиль. Для неї характерні інтрапунитивні реакції, пов'язані з покладанням відповідальності за наслідки своєї діяльності на себе [68].

У дослідженні М.С.Яницького виявлено, що в процесі навчання студентів-психологів відбувається певна динаміка змін відповідальності. Так, зростають показники загального рівня інтернальності (Іо), інтернальності у сфері невдач (Ін) та інтернальності у сфері виробничих стосунків (Ів). Студенти, які спеціалізуються з психології, починають відчувати себе усе

більш відповідальними за ті події, які відбуваються в їх житті [244]. Отже, у процесі навчання майбутніх практичних психологів одночасно здійснюється інтерналізація локуса контролю і формування професійно орієнтованої системи ціннісних орієнтацій і особистісних смислів. Процес формування відповідальності майбутнього психолога-практика супроводжується розвитком здатності до автономності [203].

Визначення людини як "причини" себе дещо критично розглядає Г.С.Батіщев і аналізує предметну діяльність як процес, у якому суб'єкт, змінюючи і перетворюючи предметні обставини, за допомогою цього здійснює також і самозмінювання [29]. Отже, предметна діяльність розглядається як робота, що спрямована на нескінченне становлення і вироблення "внутрішньої людини". З іншого боку, Г.С.Батіщев наголошує, що буття є предметним у більш широкому сенсі, у тому, що воно змінюється, розвивається в результаті нескінченних зустрічей між людиною і світом, іншими людьми. Далі – більше, учений робить висновок, що немає "більш творчої справи ніж можливість спілкування, і немає більш комунікативного процесу, ніж власна творчість. Творчість по своїй суті є міжсуб'єктною" [29, с. 436].

Б.С.Братусь також вважає, що гуманістична психологія (в межах якої і розглядається дане поняття) є позаморальною – це психологія самості і самоцілі людини. Центральною, смислоутворювальною характеристикою людини є її спосіб ставлення до іншої людини [38]. В.Франкл приходять до аналогічної точки зору і висловлюється проти сучасного йому акценту на самоактуалізації. На його думку, надмірне захоплення самовираженням і самоактуалізацією приводить у протиріччя зі справжнім смислом життя. В.Франкл цілком справедливо вважає, що якщо самовираження (самоактуалізація) перетворюється на самоціль, то "воно часто робить осмислене ставлення неможливим" [224, с. 58]. Невипадково у дослідженні А.А.Волочкова та Е.Г.Єрмоленка, спрямованого на вивчення смислоутворювальної активності, як вираження ціннісної спрямованості особистості, було

виявлено, що цінності самоактуалізації не лежать в основі високого рівня даної активності (більше значення мають цінності пізнання, творчості) [59].

Під самоактуалізацією особистості більшість дослідників розуміють здійснення індивідуальних та особистісних можливостей "Я", як власними зусиллями, так і засобами спільної з іншими діяльності і спілкування [248]. Для успішної самоактуалізації необхідними є: адекватність соціальних умов індивідуальним особливостям особистості; активність самої особистості, спрямована на розкриття її власних потенцій; усвідомлення та прийняття нею суспільних вимог та завдань; реалізація особистістю тих своїх можливостей, яким властива найвища міра ймовірності та які є для неї суттєвими (Т.І.Артем'єва). Ефективність самоактуалізації особистості визначається не стільки зовнішніми обставинами, скільки тим, як вона усвідомлює і оцінює їх відносно себе [78]. Важливою умовою самоактуалізації особистості є усвідомлення нею своїх індивідуальних особливостей, визначення свого місця у житті. У дослідженні Ю.Г.Долинської виявлено розуміння студентами-психологами різних курсів поняття "самоактуалізація", його специфіки відносно майбутньої професії, факторів впливу на цей процес. У поглядах студентів на роль процесу професійної підготовки у самоактуалізації особистості простежується певна динаміка: студенти першого курсу з оптимізмом дивляться у майбутнє і абсолютно впевнені у позитивній ролі такого впливу; студенти третього і п'ятого курсів диференціюють неоднозначність такого впливу, а дехто з випускників вважає, що "навчання у вузі лише спрямовує, або й цілковито не впливає на процес самоактуалізації особистості" [78, с. 86].

Дослідження, проведене Ю.Г.Долинською, показало, що у студентів першого курсу середній рівень самоактуалізації знаходиться в межах норми, проте індивідуальні показники значно коливаються (від 34 до 66 балів за результатами модифікованого тесту РОІ Шострома). У студентів із високими і середніми показниками самоактуалізації найменша кількість балів за такими шкалами як контактність, орієнтація в часі. У студентів із низкими

середніми показниками самоактуалізації особистості виявився високим показник шкали погляду на природу людини. Отже, "процес самоактуалізації майбутніх практичних психологів є нерівномірним та асинхронним" [78, с. 92].

У студентів третього курсу рівень самоактуалізації зафіксований у межах норми, однак спостерігається деяке падіння базових складових самоактуалізації – орієнтація в часі та підтримки, гнучкості в поведінці. У подальшому показники самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів дещо зростають, проте виявлено, що деякі з показників протягом 5-ти років практично не змінилися, а показник гнучкості поведінки навіть знизився [78]. Загалом, процес самоактуалізації особистості практичного психолога "зумовлюється більшою мірою внутрішніми умовами, ніж зовнішніми, зокрема його психологічною зрілістю, самосталенням, змістом життєво-професійних цілей" [78, с. 112].

Якщо говорити про самоактуалізацію в розумінні Б.С.Братуся, то необхідно звернути увагу ще на один феномен, якому в межах екзистенціальної психології надається значна вага. Мова йде про самотрансценденцію, яку пов'язують із виходом за межі свого "Я", здатністю виходити за межі ситуації, що склалась і яка обумовлена онтологічною природою людини.

За Р.Меем, "прикладні здатності нормальних людей до трансценденції з теперішньої ситуації можна знайти в усіх типах поведінки: по-перше, це здатність трансцендувати із теперішнього моменту і приносити в теперішнє щохвилине існування, минуле і віддалене майбутнє" [234, с. 179]. По-друге, зазначає Р.Мей, це унікальна людська здатність думати і говорити, використовуючи символи. "Окрім того, люди можуть виходити за межі в своїх соціальних стосунках, бачити себе так, як їх бачать інші, і надавати відповідного значення сприйняттю інших" [83, с. 179]. Учений вважає, що здатність виходити за межі ситуації, що склалась, лежить в основі як свободи людей, так і їхньої відповідальності за своє життя. І, що цікаво, ця здатність

передбачає *Eigenwelt*, "тобто форму поведінки, в якій людина бачить себе одночасно і суб'єктом, і об'єктом" [83, с. 181]. В цілому, в межах екзистенціального напрямку вважається, що унікальність людського існування полягає в широкому спектрі можливостей, які в свою чергу залежать від самоусвідомлення, від її здібності в уяві перебирати різні способи реагування в даній ситуації. Виступаючи як суб'єкт, людина "змінює свої одні, вдосконалює інші, перебудовує ще інші особливості" [5, с. 51].

К.О.Абульханова-Славська зазначає, що і "спосіб діяльності, і спосіб поведінки, і сам спосіб життя будуть істотно різнитися залежно від уявлення про себе як суб'єкта або об'єкта" [5, с. 51]. Представники того типу, що мислять себе суб'єктами, прагнуть до організації цілісного контуру діяльності, виступаючи її ініціатором, тоді, як ті, хто мислять себе об'єктом, здійснюють її як прості виконавці. Далі К.О.Абульханова-Славська підкреслює: "Це і є особлива характеристика суб'єкта активності, пов'язана із самосвідомістю і свідомістю особистості" [5, с. 51].

Е.А.Родіонова зазначала, що розвиток особистості здійснюється не в ході іманентного розгортання в індивіда якихось психічних сил. Не виступає він і результатом стихійно здійснених перебудов психічної організації: "передумови внутрішнього розвитку особистості пов'язані, зокрема, зі здатністю людини виробляти і змінювати ставлення до самої себе, переоцінювати і видозмінювати свій внутрішній досвід, глянути на себе, немовби, "іншими очима" [174, с. 183]. Однак виникає "ставлення до себе" в процесі реальної взаємодії індивідів [96]. Ставлення до себе завжди залишається відкритим, незавершеним, проблемним [113].

Вважається, що питання самоствавлення набуває особливого значення в учбовій діяльності, оскільки наслідки негативних форм прояву даного феномену надзвичайно небезпечні і можуть несприятливо позначитись не лише на продуктивності навчання, а й на психічному здоров'ї загалом [64]. Саме проблема "Я" повинна бути основною при дослідженні особистісних змін, оскільки уявлення про себе, образ "Я" є підсумковою характеристикою

роботи особистості над пізнанням самої себе, у ньому виявляються результати активності особистості [46; 101]. На Я-концепції особистості базується саморегуляція мислення психолога, як індивідуально створена система дій, що виступає засобом професійного самоусвідомлення та самоорганізації [164].

Самоставлення особистості має складну будову, цікаву спробу визначення якої здійснили В.В.Столін та С.Р.Пантелєєв [193]. Самоставлення, як смисл "Я", розглядається на основі нетотожності до самооцінки. Учені виділили в основі макроструктури самоставлення як емоційно-оцінної системи такі базові виміри: самоповагу, аутосимпатію, самозневажання та самоінтерес, кожен із яких має позитивні та негативні полюси. Самоставлення особистості, незважаючи на певну сталість, постійно знаходиться в динаміці, в процесі неперервного розвитку. Кожен акт самосвідомості – це взаємодія самопізнання і самоставлення. З одного боку, самоставлення формується і виникає в процесі самопізнання на різних його рівнях, з іншого – самоставлення в тій чи іншій формі (з яких воно складається на даний момент розвитку особистості) суттєво впливає на весь процес самосвідомості, визначаючи його специфіку, спрямованість, особистісний відтінок. Процес самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного "Я" актуалізує нові рівні відкриття у самому собі моральних якостей та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій як вільних, відповідальних вчинків [46].

Н.С.Пряжников, розмірковуючи над розвитком суб'єкта праці (професійної діяльності психолога, зокрема), говорить про розвиток його здатності самостійно осмислювати свою діяльність, самостійно знаходити смисли цієї діяльності та шукати шляхи вдосконалення себе в цій діяльності [168].

Таким чином, можна прийняти положення про те, що смисл професійної діяльності, як вираження суб'єктної позиції, пов'язаний із особливостями тієї чи іншої професії, з одного боку, та особистісними

якостями людини, з іншого. При такому взаємозв'язку нас буде цікавити становлення людини, як суб'єкта праці, тобто особливості професійної підготовки студента. Тим паче, що сучасні дослідники зазначають, що протягом навчання дійсно набуває особливого значення здатність студента до самостійного знаходження смислу професійної діяльності, і це забезпечує успішне володіння професією, а також подолання особистісних криз, які можуть виникати в цей час [168]. Вірогідно, мова йде насамперед про творчий характер подолання ускладнень, що є умовою розвитку життя, всієї життєдіяльності людини.

Характеристика ціннісного контексту професійної діяльності органічно доповнюється смисловим контекстом. В.В.Пчелінова використовує поняття "смысл праці", яке визначає як цілі і розумні підстави діяльності, що приймаються фахівцями [171]. За Є.І.Сіляєвою смысл професійної діяльності відображає ставлення до професії, заради опанування якою розгортається її активність, включає професійні знання, вчинки, соціальні професійні норми, цінності, ідеали [184].

Ж.П.Вірна, пропонуючи у своєму науковому дослідженні професійно-прогностичну модель фахівця, зазначає, що результативність, як один із компонентів даної моделі, тісно пов'язана зі змінами у мотиваційно-смысловій сфері. Вимоги професійної діяльності, об'єктивно введені в життєвий світ суб'єкта, в його діяльність, де вони набувають певного особистісного смислу. Розуміння об'єкта, процесу і результату професійної діяльності пов'язане з утворенням смислу цієї діяльності, яка завжди легітимована особистісним смыслом, а смысл діяльності визначається ставленням до цілі, яку перед собою визначила людина [55]. Отже, у процесі професійної підготовки важливим є набуття особистісного смислу знань (тобто значення для себе подальшого життя, професійної діяльності) [193].

Смысл професійної діяльності у найзагальніших рисах відображає суб'єктивне значення, значущість (а, відповідно, й ціннісне ставлення) для суб'єкта окремих аспектів його професійної діяльності [73]. А оскільки

переживання смислового відношення включає і момент цінності, то правомірно говорити і про ціннісно-сміслові ставлення до професійної діяльності.

Д.Н.Завалішина для опису діапазону ставлення до професійної діяльності вживає поняття "ціннісно-сміслові" або "смісловиттєві" ставлення до професійної діяльності [87]. Прикладом ціннісно-сміслового ставлення дослідниця називає вподобання, інтереси; пристрасне, реалістичне, абстрактне та романтизоване ставлення, а також захоплення, покликання, відчуження, розчарування. Внутрішній план професійної діяльності представлений у свідомості фахівця не тільки як соціально важливе об'єктивне явище, але і як об'єктивна цінність, прийняття якої є необхідною умовою як професійного становлення, так і власне праці спеціаліста, розвитку та самовдосконалення його особистості [87].

Враховуючи, що становлення професіонала відбувається в процесі учбової діяльності, доцільно говорити не лише про смисл професійної діяльності, але й про смисл учіння, і, отже, учбові смисли. Відповідно, учіння набуває особистісно значущого для навчаємого в силу того, що його смисл спирається на систему цінностей, ідеалів. Згідно з А.К.Марковою, смисл учіння – це складне особистісне утворення, пов'язане з рівнем сформованості учбової діяльності тих, хто навчається, що передбачає усвідомлення об'єктивної значимості учіння, яке спирається на суспільно вироблені моральні цінності, прийняті в соціальному оточенні і сім'ї: розуміння суб'єктивної значущості учіння для себе [136].

Процес включення людини до обраної нею професії – це не лише набуття відповідних трудових навичок та вмінь, але й активне особистісне становлення, прийняття професії, вживання в неї. Вважається, що суттєвою частиною роботи з студентами ВНЗ є вивчення та спрямована корекція професійної та особистісної орієнтації, допомога у засвоєнні й освоєнні світу професії.

Про необхідність звернення уваги на термін "світ професії" вказувала О.Ю.Артем'єва, зазначаючи при цьому, що на рівні повсякденних уявлень ми часто його використовуємо, коли підкреслюємо специфічні особливості професійних світів людей різних спеціальностей. "Можна сказати, що професіонали, які приймають свою професію як спосіб життя, набувають особливого бачення оточуючого світу. Особливе ставлення до ряду об'єктів, а часто і особливі властивості перцепції, що оптимізують взаємодію з цими об'єктами. Такі особливі для професії акценти сприйняття і відображення об'єктів і ситуацій ми будемо називати світом цієї професії" [14, с. 242]. Отже, виходячи з такого розуміння професіонала та процесу професіоналізації зокрема, О.Ю.Артем'євою пропонується розуміти навчання професії як спрямовану перебудову суб'єктивного досвіду, що включає не лише трансляцію смислів та особливостей професійної категоризації об'єктів, пов'язаних із професійними діями, але й формування світогляду в цілому. Саме для можливостей конструктивного опису цього формування "нового" ставлення до об'єктів та ситуацій було і введено поняття "світ професії" – "групового інваріанта, який характеризує особливі для даної професії акценти сприйняття і відображення об'єктів і ситуацій. У деякому розумінні, світ професії – еталонне відображення світу людьми, які повністю прийняли професію як спосіб життя" [14, с. 171].

За О.Ю.Артем'євою, джерелом смислів стає не лише предметно-практична діяльність, але також індивідуальне присвоєння суспільно породжених значень. Структура цих нових індивідуалізованих смислів тільки і може бути зрозумілою через їх зв'язки з тими суспільними ставленнями, в які включений індивід. З точки зору дослідниці, у спілкуванні відбувається взаємодія суб'єктивних досвідів того, хто навчається, і того, хто навчає і це є важливим фактором навчання: у ньому відбувається становлення спільної семантики тих, хто взаємодіє (а, отже, і смислів). Показниками ефективної взаємодії є зрушення суб'єктивної семантики як сліду взаємодії до об'єктів учбового курсу, і це відбувається за умови, якщо останні стають для учня

(або студента) "своїми", особисто значущими, "якщо вони вводяться в суб'єктивний досвід" [14, с. 165].

Пізніше поняття "світ професії" розширила І.Б.Ханіна, побудувавши системний конструкт ("професійне бачення світу"), який характеризує індивідуальне ставлення професіонала до об'єктів світу, що включає наступні компоненти:

- 1) професійну семантику;
- 2) особливості професійного відображення ситуацій;
- 3) особливості професійної соціальної перцепції;
- 4) професійні аспекти спілкування [215].

Для того, щоб навчання здійснювалось свідомо, воно повинно мати "життєвий смисл" для учня [118]. Отже, можна говорити, що різні мотиви (сенси) учіння виникають і змінюються з розвитком життя, з розвитком змісту дійсних життєвих відносин. Зміст цих життєвих відносин у найбільш інтегрований формі відображено в особистісному утворенні, яке О.М.Леонт'єв пізніше назвав образом світу. Це цілісна, багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, про себе і свою діяльність [118].

Враховуючи визначальний вплив образу світу на життєдіяльність людини, на нашу думку, можна говорити і про його вплив на особливості "світу професії" (в розумінні О.Ю.Артем'євої, І.Б.Ханіної). Іншими словами, ті особливості образу світу (як певної сукупності знань), які є характерними для конкретного суб'єкта освітнього процесу, можуть характеризувати певні професійні особливості (або, навіть, професійну свідомість), які змінюються протягом професійного зростання в ході вузівської підготовки. З іншого боку, безперечним є той факт, що професійні особливості обов'язково впливають на життєдіяльність людини. На нашу думку, важливо також з'ясувати, які саме структури образу світу змінюються в навчальному процесі, і, взагалі, чи може це відбуватись в умовах професійної підготовки. Дослідження, які проводяться в сучасній науці на основі використання

методів психосемантики свідчать, що психосемантичний підхід має широкі перспективи в плані вивчення особистості, її професійного шляху [89].

З точки зору І.Г.Петухова, під час опису образу світу можна виокремити дві підструктури – це "уявлення про світ" та ядерні "уявлення світу" (або образ світу) [161].

У межах психосемантичного напрямку у психології подається змістовний аналіз структури суб'єктивної реальності, що включає в себе виділення як інваріантних, або індивідуально-специфічних параметрів категоризації суб'єктивного досвіду та локалізований у поняттях "образ світу", "актуальні координати досвіду", "категоріальна структура індивідуальної свідомості" [14; 15; 16; 156; 157; 228; 249].

О.Ю.Артем'єва представляє свою теорію суб'єктивної семантики, як розвиток і, в деякій мірі, як обґрунтування концепції "образу світу" О.М.Леонт'єва, яка дозволяє розуміти образ суб'єктивного світу як інтегратор слідів взаємодії людини з об'єктивною дійсністю [14]. Дослідниця вважає, що даний образ несе в собі відбитки всієї передісторії психічного життя суб'єкта, а, отже повинна існувати структура, яка організовує ці відбитки, дозволяючи їм бути регуляторами і будівельним матеріалом суб'єктивного образу світу – структура суб'єктивного досвіду [14].

Найбільш глибокий рівень, який співвідноситься з ядерними структурами образу світу – рівень амодальних структур, що утворюється при "обробці" семантичного рівня. О.Ю.Артем'єва називає цей рівень образом світу у вузькому розумінні і розглядає його як позамодальну і відносно статичну структуру суб'єктивного досвіду.

Елементи саме семантичного рівня суб'єктивного досвіду і розуміються О.Ю.Артем'євою як сліди діяльностей, зафіксовані у відношенні до предметів, об'єктів маніпуляції і умов цих діяльностей. Смыслом (об'єкта, явища, ситуації) О.Ю.Артем'єва називає слід взаємодії з об'єктом, явищем, ситуацією, зафіксований у вигляді ставлення до них [14]. Систему смислів, за аналогією з відповідними термінами психосемантики, дослідниця називає

семантиками, а для того, щоб підкреслити їх співвіднесеність з історіями індивідуальних діяльностей – суб'єктивними семантиками.

У межах проблеми формування суб'єктної орієнтованості майбутнього психолога важливим є вивчення еталонної моделі особистісної і професійної структури фахівця. Зіставлення образу "Я-професійного" і "образу професіонала", оцінка їх неузгодженості, прагнення і вироблення стратегій наближення до еталонної моделі свідчать про високий рівень професійної ідентифікації. У даному випадку образ "Я-професіонал" розглядається як об'єктивний показник динаміки професійного самовизначення особистості (можливо, і як продукт, або результат смислоутворення), а "образ професіонала" лише спрямовує формування настанов і спонукальних сил особистості до удосконалення її психологічної структури. За Ж.П.Вірною, уявлення особистості про себе як про професіонала, її рівень ідентифікації образу Я з образом професіонала є індикатором мотиваційної сфери особистості, що обумовлює ставлення до професійної діяльності [55]. Враховуючи, що питання про смисл – це завжди питання про мотив, можна говорити про необхідність урахування особливостей особистості (або образу себе) у смисловій сфері особистості та особливостей смислу професійної діяльності зокрема.

Межа професійних і особистісних якостей фахівця об'єднує та робить їх взаємозалежними. Такий професійно-особистісний комплекс є критерієм професійної придатності. Таким чином, стає важливою проблема вивчення професійної свідомості та особливо, її "ядра".

Особистісна зрілість спеціаліста системи професій "людина-людина" виступає необхідною умовою успішної професійної діяльності з тієї причини, що особистість спеціаліста, його свідомість, особистісний досвід є основними знаряддями його діяльності. Створення, розвиток смислу професійної діяльності майбутніх спеціалістів тісно пов'язаний з процесом усвідомлення професійного образу, оскільки формування професійних

якостей майбутнього спеціаліста передбачає постійну роботу із формування і деталізації внутрішнього образу професійної діяльності [90; 130].

Процес включення студентів до процесу навчання – це не лише набуття відповідних навичок та вмій, але й активне особистісне ставлення до неї, прийняття професії, набуття особливого бачення оточуючого світу, що пов'язане із формуванням світогляду в цілому. Таке ставлення відображається в категоріальній структурі індивідуальної свідомості на рівні професійної семантики. Результати дослідження динаміки індивідуальних значень понять професійного простору у свідомості майбутніх психологів доводять, що у процесі підготовки у вищому навчальному закладі система індивідуальних значень зазнає певних змін через перетворення уявлень про зміст професійної діяльності [227].

Отже, показником зміни суб'єктної орієнтованості є особливості суб'єктивної семантики, що можуть розглядатись як слід взаємодії із учбово-професійними ситуаціями, процесами та явищами освітнього середовища.

У процесі професійної діяльності відбувається трансформація мотиваційної структури суб'єкта діяльності, поява нових та інволюція старих мотивів, що є результатом трансформації смислових утворень особистості, які мають безпосереднє відношення до формування суб'єктної орієнтованості.

1.3. Трансформація смислових утворень як чинник формування суб'єктної орієнтованості майбутніх практичних психологів

Специфіка практичної психології як особливого виду людської діяльності визначає особливу методологію та підходи до предмета дослідження. Це зумовлює й відповідні форми, методи й зміст підготовки даних фахівців. Науковцями виділені основні професійно значущі якості особистості фахівця-психолога, визначені зміст, умови ефективної підготовки, які мають провідне значення для становлення професіонала

(В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелева). Значна увага приділяється особливостям ціннісно-сислової сфери особистості, оскільки протягом вузівської підготовки студент не просто отримує теоретичні знання та практичні вміння, але й необхідний досвід, пов'язаний із формуванням професійних цілей, цінностей, ідеалів, мотивів. Протягом навчання майбутні практичні психологи переживають декілька професійно зумовлених криз, знайомляться з різними формами та методами роботи. Відповідно, змінюється їх ставлення до навчання, і це дозволяє говорити про зміну смислу професійної діяльності, а отже, і про трансформацію смислових утворень, які дослідниками на сучасному етапі розглядається в структурі смислової сфери особистості (О.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Д.О.Леонт'єв).

Психологічні особливості смислових утворень дозволяють говорити про те, що вони відносяться до важливих структур особистості і потребують особливої уваги щодо вивчення їх функціонування. На нашу думку, проблема трансформації смислових утворень особистості майбутніх практичних психологів є особливо актуальною, оскільки розв'язання проблеми розвитку творчої особистості професіонала з високим рівнем професійної компетентності вимагає врахування життєвого смислу, адже саме розвинута смислова сфера особистості дає змогу продукувати нові ідеї, знаходити нетривіальні розв'язання складних професійних проблем [217].

Вважається, що смисл – це поняття не якоїсь спеціальної науки, а поняття принципово міждисциплінарне, яке виражає зміст соціального досвіду [128].

У психології одним із перших проблему смислових утворень особистості виділив Б.С.Братусь, який займався дослідженням ціннісно-сислової сфери особистості. На його думку смислові утворення є одиницями особистості, що безпосередньо визначають головні й відносно постійні ставлення людини до основних сфер життєдіяльності – до світу, до інших людей, до самої себе [38]. Були визначені ряд властивостей смислових утворень, їх відмінність від сфери значень, знань та вмінь.

По-перше, смислові утворення існують не лише в усвідомленій, але часто і в неусвідомленій формі.

По-друге, смисли не піддаються прямому довільному контролю і вербальним впливам.

По-третє, смислові утворення не можуть бути зрозумілими і дослідженими поза їх життєвого контексту. За Б.С.Братусем, психологію особистості повинні цікавити не окремі факти, а акти поведінки, тобто цілісні ситуації і взаємозв'язки, в яких виникають і проявляються ті чи інші смислові відношення до дійсності.

По-четверте, зміна смислових утворень завжди опосередкована зміною самої діяльності суб'єкта [38].

В структурі смислових утворень особливе місце займають смислові настанови особистості. Проблема настанов продуктивно розроблялась у різні часи провідними вченим вітчизняної та зарубіжної психології. Так, згідно висновків, зроблених в результаті тривалої теоретичної та експериментальної роботи представниками грузинської психологічної школи (Д.М.Узнадзе) настанова випереджає й визначає будь-які форми психічної активності особистості.

Своє відображення у психологічній науці дістали проблеми співвідношення діяльності й настанови (О.М.Леонтьєв), зв'язок настанови з поведінкою, з емоціями, з пізнавальними процесами, з несвідомим (О.Г.Асмолов, Д.О.Леонтьєв, Ф.Зімбардо, М.Ляйппе).

Для наукових визначень поняття "настанова" характерна деяка багатозначність. За О.М.Леонтьєвим, настанова трактується як особистісний смисл. Специфічні сутнісні особливості настанов розкрили Ф. Зімбардо і М.Ляйппе, які вважали, що настанова – це ціннісна диспозиція стосовно того або іншого об'єкта: "це оцінка чого-небудь або кого-небудь за шкалами "приємно-неприємно", "корисно-некорисно" або "гарно-погано" [91, с. 45]. На їх погляд, подібні оцінки взаємин із оточуючим світом відбивають (відображають) наші настанови, при цьому вони мають диспозиційний

характер у тому розумінні, що є благонабутими, засвоєними шляхом наочності тенденції думати про будь-який предмет, людину або проблему певним чином. Розглядаючи настанову як комплексне утворення – настановчу систему, що складається із взаємопов'язаних елементів: когніцій, поведінки, поведінкових інтенцій, афективних реакцій, – Ф.Зімбардо та М.Ляйппе підкреслили їх вплив на пізнавальні процеси (сприймання, мислення, зокрема), афективні реакції, на власну поведінку [91]. Серед функцій настанов у сучасній психології виділяють: по-перше, визначення стійкого, послідовного, цілеспрямованого характеру перебігу діяльності, що виступає як механізм її стабілізації; по-друге, настанова може виступати в якості фактора, який обумовлює інертність діяльності, ускладнювати пристосування суб'єкта до нових ситуацій.

Згідно з положеннями Д.О.Леонтьєва, поняття "сміслові утворення" має достатньо невизначений характер, тому в межах послідовного руху від опису функціонально спеціалізованих елементів до організації смислової сфери особистості як цілого, учений пропонує замінити дане поняття на два нових: смислових структур і смислових систем [120]. При цьому поняття смислових структур виступає як узагальнене родові поняття для специфічних елементів структурної організації смислової сфери особистості, а поняття смислових систем відноситься до особливим чином організованих цілісних багаторівневих систем, що включають у себе цілий ряд різноманітних смислових структур. Д.О.Леонтьєв трактує смислові структури особистості як перетворені форми життєвих відносин суб'єкта і пропонує наочну схему їхнього функціонування. Вищим рівнем системи смислової регуляції поведінки є особистісні цінності як смислоутворювальні якості. Мотиви, смислові конструкти та диспозиції утворюють другий, а особистісні смисли й смислові настанови – третій рівні, що забезпечують смислову регуляцію свідомості людини. Таким чином, ці смислові структури тісно пов'язані між собою. "Один і той самий життєвий смисл,

"преломлюючись" у структурі особистості, може приймати різні перетворювальні форми і виступати у різному вигляді" [120, с. 127].

Отже, аналіз наукової літератури дозволяє нам говорити про складність, неоднозначність природи смислів. Смисли в різних психологічних школах та напрямках охоплюють широкий спектр життєдіяльності людини і виражаються в таких поняттях як смисл дії, діяльності, життя, існування [116; 121; 154; 155; 160; 180; 196].

А.Ю.Агафонов розглядає людину як смислову модель світу і визначає людину як "перетин чотирьох смислових сфер (біосфери, когнітивної сфери, соціальної сфери, духовної сфери)" [8, с. 128]. Людина як суб'єкт володіє свідомістю, активність якої полягає в пізнанні; як особистість, людина володіє соціальністю, метою якої є адаптація; людині як індивіду властива духовність, метою якої є творчість [8]. Індивідуальність А.Ю.Агафонов взагалі визначає як самостійне смислове утворення у психіці людини. Учений для позначення смислів, представлених в актуальний момент часу у свідомості, пропонує використовувати поняття "текст свідомості". У даному випадку, сукупність смислів організованих в текст, А.Ю.Агафонов вважає синонімом свідомості, якщо остання розглядається в змістовному аспекті [8; 9]. Така точка зору є спорідненою з основними положеннями психологічної герменевтики, яку найчастіше розглядають як мистецтво розуміння та осягнення смислу і значення знаків, або ж, як теорію і загальні правила інтерпретації текстів. Так, серед положень, на які спираються вчені, що працюють у межах даного напрямку, є наступні: людський досвід, зафіксований та представлений у формі тексту (або квазітексту), відповідно може бути прочитаний; настановлення на роботу зі смислами (а не зі значеннями), які й схоплюються, і виражаються у мовленні, дискурсі, тексті, символічних діях тощо [218; 220]. Отже, психологічна герменевтика працює з текстами, причому, як з текстами письмовими, що є характерним для класичної герменевтики, так і з текстами в широкому семіотичному сенсі. Сам текст у межах психологічної герменевтики розглядається як засіб

організації, осмислення та упорядкування особистого досвіду, змістом якого є не лише концепти, що відображають розуміння та інтерпретацію людиною дійсності та самої себе, але й світ внутрішніх переживань. Тобто переживання також може стати текстом. На думку А.Ю.Агафонова, смисл взагалі може бути виявлений лише в ході процедури розуміння, причому "воно пов'язане не з розумінням окремих смислових утворень, а з розкриттям смислу тексту як нероз'єднаної смислової констеляції" [8, с. 82]. Таким чином, А.Ю.Агафонов вважає, що структурно-функціональна єдність психіки, яка має свій склад, описується через тріаду: "смисл – текст – розуміння" [8, с. 97]. Таким вибором визначається можливість розглядати всі пізнавальні процеси, що беруть участь у репрезентації світу, як форми розуміння власного тексту свідомості, що складається зі смислів.

На думку Б.С.Братуся, смислова сфера особистості не є однорівневою і однорідною. Учений пропонує наступні рівні: нульовий – це власне прагматичні ситуаційні смисли, які визначаються самою предметною логікою задачі досягнення цілі в даних конкретних умовах.

- Перший рівень – це егоцентричний рівень, у якому вихідним моментом є особиста вигода, зручність, престижність.
- Другий рівень – групоцентристський; на цьому рівні визначальним смисловим моментом ставлення до дійсності стає близьке оточення людини, група, яку вона ототожнює з собою або ставить її вплив у своїх інтересах та прагненнях.
- Третій рівень – просоціальний; характеризується "внутрішньою смисловою спрямованістю людини на створення таких продуктів його праці, діяльності, спілкування, які принесуть благо іншим людям" [38, с. 33].

У цілому, смисл у концепції Б.С.Братуся представлений як складна динамічна система, що утворює особливу сферу особистості, яка й обумовлює всю життєдіяльність людини. При цьому сам смисл виражає властивість пристрастності ставлення людини до дійсності, пов'язаний із цінністю і наділяється моральними характеристиками. Для Б.С.Братуся

особливе значення в структурі смислової сфери мають особистісні цінності як усвідомлені й прийняті людиною загальні смисли її життя [38]. Учений розрізняє усвідомлені цінності життя і ті, що декларуються, не забезпечуються "золотим" запасом відповідного особистісного смислу, афективного, емоційного ставлення до життя, що переживається [38]. С.Л.Рубінштейн підкреслював, що цінність – це значущість для людини чогось у світі. З точки зору Н.В.Зоткіна, смисл виконує орієнтувальну функцію, виділення об'єкта з оточуючого середовища відбувається, якщо він має життєво важливе значення. Такою якістю об'єкта, на думку Н.В. Зоткіна, є його корисність або значущість [94].

Для Б.С.Братуся особистість – це ніби проекція на смислову площину: "...головним у цій площині стає не характер, не темперамент, не успіхи людини та її соціальні ролі, не сама по собі продуктивна її діяльність, а міра участі, зацікавленості, проникнення її в потреби іншої людини, суспільства, людства в цілому" [41, с. 42]. Автор робить висновок, що особливого значення набуває сукупність діяльностей, буття людини, через які відбувається засвоєння культури: "смисл це значення, що пройшло через життя (систему діяльностей)" [38, с. 43]. Можна тільки уточнити дану думку і говорити не лише про систему діяльностей, а про спілкування, комунікативні ситуації, взаємодію за участю іншої людини, часто значущої для нас, і, що, найбільш важливо, це супроводжується засвоєнням нового досвіду, його переживанням.

У психології уявлення про переживання використовується в декількох значеннях:

– прагнення, бажання і воління, які безпосередньо представляють в індивідуальній свідомості процес здійснюваного суб'єктом вибору мотивів і цілей його діяльності і, тим самим, співдіють усвідомленню ставлення особистості до тих подій, які відбуваються в її житті. Переживання є "вихідним моментом психічного буття людини, передумовою і, водночас, умовою розгортання психічного буття як такого – від психофізіологічного

стану організму до дедалі вищих і значущих відображень особистісного буття людини" [36, с. 54];

– діяльність, що виникає в складних ситуаціях і характеризується втратою ідеалів, цінностей. Така діяльність проявляється в процесі перетворення психологічного світу людини, спрямованого на переосмислення її існування [48].

Для М.М.Бахтіна переживання виявляється як втілення до іншого, до його страждань, це реакція людини на нього, оформлення, завершення страждань іншого [30; 173; 200].

Саме в процесі переживання, на нашу думку, відбувається розвиток смислової сфери особистості. Сміслові утворення, або, користуючись терміном Л.С.Виготського, динамічні смислові системи, що несуть у собі відображення дійсності і емоційно-особисте, афективне ставлення до неї, народжуються в складних, багатогранних співвіднесеннях меншого до більшого, цілісних ситуацій, актів поведінки з більш широким для них контекстом життя. У відповідності з цим, їх усвідомлення – завжди процес певного внутрішнього співвіднесення.

"Будь-яка вища психічна функція, що виникає в процесі історичного розвитку людства, з'являється на сцені двічі: спочатку як функція соціально-психологічного пристосування, як форма взаємодії між людьми, як категорія інтерпсихологічна, потім як форма індивідуального пристосування, як функція особистості, як категорія інтрапсихологічна" [56, с. 356]. Можна припустити, що смислові ставлення до дійсності виникають, зароджуються подібним чином. Отже, вони можуть спочатку ніби розподілятися між дитиною і дорослим, дитиною і її оточенням, а потім стають внутрішніми, власними ставленнями дитини до дійсності. Пізніше роль дорослого, тобто другого члена початкового інтерпсихологічного відношення в особистісному спілкуванні, може виконуватись іншою людиною, групою, колективом, суспільством, тими або іншими проявами культури, але шлях при цьому залишається той самий: через діяльність, через життя і працю засвоюються

все нові й нові рівні смислових ставлень до дійсності, які спочатку виникають як лише зовнішні, потім як внутрішні, привласнені [38].

Б.С.Братусь зазначав, що будучи раз сформованими, смислові утворення входять до цілісної структури смислової сфери, "починають своє самостійне життя, набувають власної інерції (смислову настанову, за О.Г.Асмоловим), породжують власні вимоги, тобто стають повноцінними рисами особистості моральної свідомості, що не просто відображають дійсність, але стають такими що творять її" [38, с. 47]. Звичайно, цей процес є складним, суперечливим і виявляється у породженні й подальших трансформаціях не лише смислової настанови, але й смислової диспозиції, конструктів, особистісного смислу та й усєї смислової сфери особистості. Нарешті, ключовою в даному процесі є роль іншого значущого (він може існувати і в ідеальному плані, але цілком реально впливати на розвиток особистість), саме значущі люди можуть визначати процес трансформації структури смислової сфери особистості, що відбувається за умов поєднання процесів засвоєння і переживання нового досвіду взаємодії, з одного боку, та актуалізації існуючого досвіду, в конкретних комунікативних ситуаціях.

У літературі пропонується розрізняти "велику" й "малу" динаміку смислових утворень [21]. Під великою динамікою розвитку смислових утворень розуміються процеси народження та зміни смислових утворень особистості в ході життя людини, в ході зміни різних видів діяльності. Під "малою" динамікою розвитку смислових утворень розуміються процеси породження й трансформації смислових утворень у ході руху тієї чи іншої особливої діяльності. Д.О.Леонт'єв виділяє три класи смислових процесів, які визначають розвиток смислових утворень: процеси смислоутворення, смислоусвідомлення та смислобудівництва.

У найширшому значенні смислоутворення – це процес, у результаті якого, ті чи інші явища набувають для суб'єкта особистісного смислу, змінюючи особистісний смисл, який вони мали першопочатково [120]. Тут слід розрізняти життєвий смисл як об'єктивну характеристику місця і ролі

об'єкта або явища в життєдіяльності суб'єкта й особистісний смисл як складову усвідомлення психічного образу, що репрезентує суб'єкту життєвий смисл відповідного об'єкта (явища).

К.О.Абульханова розглядає смислоутворення як "особистісну тенденцію до індивідуалізації, її здатність до інтерпретації життя, яка становить не стільки діяльнісну, і, навіть не стільки теоретично усвідомлену, скільки її екзистенційну здатність. Здатність переживати життя..." [3, с. 102].

У процесі смислоутворення встановлюється смисловий зв'язок між об'єктом (явищем), з одного боку, і єдиною системою життєвих відносин, що регулюють життєдіяльність суб'єкта, з іншого. У тих випадках, коли об'єкт або явище, що мають смисл, включаються до нових підсистем життєвих відносин і встановлюють із ними нові смислові зв'язки, його смисл ускладнюється, змінюється (Д.О.Леонтьєв).

Процес смислуосвідомлення пов'язаний з роботою самоаналізу, результатом якого є констатація суб'єктом присутності в структурі регуляції життєдіяльності певних смислових структур – мотивів, настанов, диспозицій, які мають на його життя більший чи менший суттєвий вплив. По-друге – з усвідомленням смислових зв'язків певного об'єкта, явища, або дії з життєдіяльністю суб'єкта. Це значить бачити їх унікальне, виключне і, разом з тим, об'єктивне місце у власній життєдіяльності. Така діяльність приводить до змін, які по відношенню до висхідного смислу, виступають як його вербалізація, а по відношенню до предметного змісту – як розширення контексту його осмислення.

І, нарешті, процес смислосудівництва здійснюється в особливій внутрішній діяльності – діяльності переживання, яка є внутрішньою роботою, спрямованою на зменшення смислового неузгодження свідомості й буття, поновлення їх відповідності. Серед ситуацій, у яких ми спостерігаємо процеси смислосудівництва: критичні перебудови (стрес, фрустрація, конфлікт, криза), художнє переживання та особистісні внески, пов'язані з впливом значущих інших [120].

Серед ситуацій, які пов'язані із виникненням нових смислів О.Ю.Артем'єва називає генезис смислів у безпосередньо-практичній діяльності, присвоєння смислів при навчанні та спільній діяльності [14].

Встановлено, що в ході професійної підготовки відбувається зрушення семантики професійних термінів (у першу чергу це проявляється у зближенні семантики студентів і викладача). Одночасно, професійне спілкування формує професійне бачення світу, зрушує ставлення до будь-яких об'єктів світу, навіть не пов'язаних із професійною діяльністю.

Отже, зважаючи на те, що професійна діяльність психолога-практика завжди відбувається в невизначених, непередбачених умовах [130], що характеризується відсутністю готових способів вирішення професійних задач, і, відповідно, передбачає здатність психолога діяти творчо і нестандартно, можна говорити, про те, що особливого значення набуває готовність студента до професійного самовизначення, самостійності, і, звичайно, до творчої діяльності. Це пов'язано ще й з тим, що для психолога-практика початківця важливе не стільки чітке знання того, що слід робити в тій або іншій ситуації, скільки вміння слухати "свій внутрішній голос", рефлексувати ціннісні основи своїх вчинків і будувати спілкування, керуючись заданою і співвіднесеною з індивідуальними цінностями суб'єктивною картиною світу, тієї чи іншої стратегії взаємодії [141]. Здатність практичного психолога знаходити найглибший смисл у найдрібнішій деталі, з точки зору А.М.Еткінда, виступає важливим показником роботи професіонала, що користується повагою [235].

Отже, розвиток особистості майбутніх практичних психологів пов'язаний із розвитком ціннісно-сислової сфери. При цьому навчання у виші передбачає можливість знаходження студентом особистісного смислу професійної діяльності, а це, як можна передбачити, може сприяти професійному зростанню та ефективному вирішенню всіх проблем, які постають перед майбутнім спеціалістом у навчальному процесі. Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про такі види діяльності студентів у

ВНЗ: учбова, професійна, учбово-професійна. Відповідно виділяють й етапи підготовки спеціаліста та формування професійної компетентності. Так, на першому етапі підґрунтям появи нових професійних смислів стає внутрішній конфлікт, який відбувається на основі зіткнення теоретичних знань, що здобуває студент у процесі навчання та буденного психологічного знання, сформованого на базі життєвого досвіду [120]. Студенти вирішують особливу "задачу на смисл", результатом якої є усвідомлення особистісного смислу, "значення-для-мене" психологічного знання. Результатом цього етапу виступає інтеріоризація і втілення сформованого в індивідуальній свідомості ставлення до психології у вигляді особистісного смислу. Дослідження, проведені Т.Кадиковою, свідчать також про підвищену тривожність студентів на стадії оптації (спостерігається у 11,2 %) [104]. У таких студентів наявні негативні емоційні переживання, пов'язані з необхідністю саморозкриття, презентацією себе іншим, демонстрацією своїх можливостей. У ході дослідження були виявлені особливості, що сприяють виникненню та розвитку стресу [98].

Проте, в цілому, як показують дослідження Т.Кадикової, Е.Клімова, С.Кучеровської, Н.Хазратової, з фактом вступу до ВНЗ підвищується переживання студентами цілеспрямованості, осмисленості життя, задоволеності самореалізацією. І лише, як негативний варіант, спостерігається зниження цих показників, що корелює з наявністю кризових моментів професійного становлення, яке супроводжується зрушеннями у мотиваційній, емоційній, і, головне, у ціннісно-смисловій сферах. Це нерідко призводить до загальної життєвої розбалансованості, кризи життєтворчості [111].

Таким чином, уже на першому етапі навчання має значення ступінь включення професійної діяльності до системи смисложиттєвих орієнтацій, відповідно, це забезпечує високу ефективність праці, творчий підхід до виконання своїх обов'язків (Д.Н.Завалішина, Т.В.Максимова, В.Е.Чудновський та ін.)

За даними дослідження професійних уявлень, проведеними А.Т.Донцовим та Г.М.Білокриловою, виділяються дві домінуючі групи мотивів вступу на факультет психології, які, відповідно, можуть розглядати як смислоутворювальні, на першому етапі навчання. По-перше – прагнення допомогти людям. По-друге – намір вирішити власні психологічні проблеми, забезпечити особистісне зростання та саморозвиток [75]. Т.Ю.Любимова серед мотивів вибору професії вказує на бажання (або потребу) більше дізнатись про нетрадиційну галузь знань, набути престижну професію "психолога-практика" (психотерапевта, консультанта) [130]. Отже, на першому етапі навчання у майбутніх психологів домінує внутрішня мотивація навчальної діяльності, змістом якої є бажання здобути професію, пізнати внутрішній світ людей [73].

Другий етап підготовки практичного психолога передбачає як провідну, квазіпрофесійну діяльність, пов'язану з переходом від вивчення загальнотеоретичних курсів до дисциплін, зорієнтованих на конкретну практичну діяльність. Процес занурення студентів у контекст майбутньої професійної діяльності спричиняє деконструкцію сформованих раніше професійних значень. Можна припустити, що на другому етапі підготовки особистісний смисл стає змістом смислової настанови студентів, це проявляється у вигляді готовності до здійснення певним чином спрямованої діяльності. Смисловий досвід ставлення студентів до психологічного знання, набутий на попередньому етапі, фіксується у свідомості, отримуючи можливість актуалізуватись у нових діях. У той же час на стадії цільової оптації (за Ж.П.Вірною) в деяких студентів спостерігається криза професійного становлення – "криза самовизначення" (Т.Ю.Любимова), "криза середини навчання" (Н.Хазратова). Поширеною "симптоматикою" цієї кризи є розчарування, спостерігається втрата сенсу – насамперед навчання, що може супроводжуватись як уявленнями про відсутність перспектив, так і незадоволенням процесом професійної підготовки [73]. За даними Х.Дмитерко-Карабін, у студентів-психологів спостерігається зниження

переживання цілей майбутнього, емоційної насиченості життям та ставлення до себе, як до творців свого життя, які досягають мінімального значення саме на 3-му курсі навчання. Показники керованості життям і задоволеністю самореалізацією, навпаки, зростають до даного періоду [73]. Також відбувається переорієнтація студентів із позиції власної психологічної оптимізації на позицію бачення психології як майбутньої професійної діяльності. За даними дослідження Ж.П.Вірної, у цей час сфера термінальних цінностей обмежена цінностями професійної реалізації та конкретними життєвими цінностями. У той же час суттєво зростає компонент зовнішньої позитивної мотивації, представлений бажанням отримати диплом про вищу освіту та забезпечити собі позитивний імідж серед оточуючих самим фактом навчання на цій спеціальності. Відповідно, також спостерігається зниження показників мотивів перетворення і досягнення на 3-му курсі, мотиву комунікації – на 4-му.

Нарешті, на третьому етапі підготовки спеціаліста розвиток смислових утворень пов'язаний із зіткненням сформованих на попередніх етапах навчання смислів, що великою мірою зумовлені учбовою діяльністю та смислів, що містять реальні практичні ситуації, які спіткають студента під час проходження практики [217]. На даному етапі спостерігається "рух" особистісного смислу від індивідуальної свідомості студентів до продуктів їх діяльності. Отже, для професійного зростання майбутніх психологів виняткове значення мають 4-5 курси, що іноді характеризують як період кризи працевлаштування (планування кар'єри, пошук місця роботи), а після закінчення виші – кризу професійної адаптації (Т.Ю.Любимова), або кризу випускника (Н.Хазратова). Її ознаки можуть проявлятися у високій напруженості, підвищеній стурбованості, переживанні невпевненості. У той же час у випускників стабілізується переважно внутрішня мотивація навчальної діяльності, а компонент зовнішньої позитивної мотивації представлений бажанням отримати диплом та забезпечити гідне матеріальне становище, що є цілком зрозумілим як для п'ятикурсників [73]. Показники

смісложиттєвих орієнтацій на стадії адепта змінюються. Так, переживання цілей майбутнього, емоційної насиченості життя і ставлення до себе, як до творців життя, зростає. Відбувається стабілізація показників керованості життям і задоволення самореалізацією.

Важливим чинником формування професійної спрямованості є проходження практики, у ході якої поглиблюється розуміння праці психолога, виробляються професійні вміння, відбувається оцінка власних фахових можливостей, що сприяє усвідомленню особистісно-професійної відповідності обраній спеціальності.

Продуктивним, на нашу думку, є підхід О.Ю.Артем'євої, яка розглядає смисл як слід у досвіді, що залишається після взаємодії з об'єктом, явищем, ситуацією, зафіксованими у вигляді ставлення до них [14]. Це дозволяє розширити можливості розуміння процесу формування смислової структури фахівця через зміну системи відношень із оточуючим світом, що може ефективно відбуватись у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів за допомогою, наприклад, активних методів навчання. Слід також дотримуватись принципу, який враховує похідність смислових утворень від реального буття суб'єкта, а саме, принципу "діяльнісного опосередкування", сформульованого О.Г.Асмоловим: для того, щоб дослідити і трансформувати смислові утворення, необхідно вийти за межі цих утворень і змінити систему діяльностей, яка породжує смислові утворення. У такому контексті смислова настанова може виступати як механізм стабілізації діяльності, з одного боку, та як механізм перешкоди, з іншого. Переживання досвіду взаємодії з об'єктом, явищем, ситуацією дозволяє зафіксувати особливості цієї взаємодії у вигляді нової смислової настанови. Фіксована смислова настанова, за О.Г.Асмоловим, має ряд особливостей.

По-перше, фіксовані смислові настанови нібито зберігаються в часі. Вони містять у собі провідні ставлення особистості до дійсності, тим самим визначаючи відносну стійкість поведінки особистості.

По-друге, у фіксованих латентних смислових настановах вміщується ескіз, проект майбутньої дії, що завжди випереджає її реальне втілення [20]. В силу цього смислові настанови можуть актуалізуватися при зустрічі з відповідною цьому ескізу ситуацією і проявляться в індивідуальному стилі діяльності. Фактично в даному випадку мова йде про смислову диспозицію, що розглядаються як певне "ставлення до об'єктів і явищ дійсності, що мають для суб'єкта стійкий життєвий смисл" [120, с. 213].

Як вже зазначалось, смислові настанови є утворенням нестійким, пов'язаним із контекстом поточної діяльності (навчальної), вони є породженими саме від смислових диспозицій, які виконують у діяльності смислоутворювальну функцію. За такого підходу можна припустити, що на різних етапах підготовки майбутніх практичних психологів трансформація смислових утворень розрізняється змістовно [119]. Так, на першому етапі, пов'язаному з адаптацією студентів до навчання, засвоєнням психологічних знань, смислові настанови та особистісний смисл, які вони виражають, будуть походити від смислових диспозицій, що пов'язані з повсякденними психологічними знаннями, тобто житейськими, та тими значеннями, якими володіють студенти. На наступних етапах навчального процесу смислові утворення особистості трансформуються з опорою на той смисловий досвід, який пов'язаний безпосередньо з учбовою діяльністю, із "зануренням" студента в "світ професії", отриманням як теоретичних знань, так і професійно зумовленого досвіду, що не просто набувається, а, швидше за все, проживається або переживається. Актуалізація смислових диспозицій виражається в породженні актуальних смислових настанов та особистісних смислів, які прагнуть надати діяльності, в якій вони виникли, спрямованості, що узгоджується зі спрямованістю смислової диспозиції. Тобто важливою є проблема узгодженості у трансформації основних утворень смислової сфери. З іншого боку, смислова диспозиція, як зазначалось, не пов'язана з контекстом актуальної діяльності, й утворення, які вона породжує, можуть не збігатися за своєю спрямованістю з тими, які більше пов'язані з мотивом,

який також може лежати в процесі смислоутворення. Отже, це дозволяє говорити про дію певних механізмів смислоутворення у навчальній діяльності майбутніх практичних психологів: 1) мотиваційного – суть його полягає в тому, що об'єкти або явища набувають особистісного смислу, перебуваючи у певному зв'язку з реалізацією мотивів суб'єкта;

2) диспозиційного – джерелом смислу виступають не мотиви, а значущі об'єкти, ставлення до яких вкорінене в структурі особистості у вигляді смислових диспозицій.

Отже, динаміка розвитку смислових утворень особистості може бути представлена наступним чином: настанова – свідома диспозиція – особистісний смисл (диспозиція включена до системи індивідуальних смислів і значень, яка набула особливої індивідуальної значущості, чуттєвого смислу) [53]. Рух від першого ланцюга до останнього йде по шляху накладання одного на інший, із перетворенням або трансформацією попередніх ланцюгів [53]. Диспозиція, обрана неусвідомлено, набуває усвідомленості, тобто перетворюється на ставлення – тут усвідомлення передбачає не лише кристалізацію диспозиції у свідомості, але й уточнення її, переосмислення. У подальшому ставлення включається до системи індивідуальних смислів.

Зміст самих смислових диспозицій, як і інших утворень, пов'язаний з цінностями особистості, які відносяться до вищого рівня смислової регуляції особистості, а чим вище за ієрархічними ступенями смислові утворення, тим складніша робота із їх усвідомлення, оскільки все більш ширшою і невизначеною повинна бути сфера дійсності, яка стане смислопороджуючою (Б.С.Братусь).

Окрім вказаних механізмів смислоутворення, Д.О.Леонт'єв виділяє ще один – атрибутивний. Він проявляється у своєрідному висвічуванні смислу через категоріальні шкали, які служать інструментом для виділення, класифікації й оцінювання суб'єктом значущих характеристик об'єктів і явищ дійсності [122]. Набір цих шкал різний і залежить від тієї самої системи

цінностей особистості. Проте останні не є основним джерелом утворення нових смислів. За допомогою подібних шкал – актуальних координат об'єкта, людина оцінює смисл об'єктів, явищ і ситуацій, виділяє ті ознаки, які дозволяють їх певним чином класифікувати і приписати їм певне значення. О.Ю.Артем'єва вважає елементи цієї системи (системи властивостей, яка реально використовується піддослідним під час опису об'єкта або ситуації) актуальними координатами об'єкту або ситуації. Для неї вибрати актуальні координати – це означає визначити, що треба знати про нього [15]. Такий вибір забезпечується актуалізацією уявлень про об'єкт, певних образних структур, "внутрішніх проєкцій світу", які склались у результаті досвіду взаємодії суб'єкта і світу. Це повертає нас до трактування смислу як сліду взаємодії з об'єктами, явищами, ситуаціями зафіксованими у вигляді ставлення до них [14]. А отже, зміна системи відносин особистості можлива за умов поєднання процесів засвоєння і переживання нового, науково-обґрунтованого досвіду професійної взаємодії, з одного боку, та актуалізації існуючого досвіду, в конкретних комунікативних ситуаціях. У психології для позначення таких індивідуальних категоріальних шкал іноді використовується термін, уведений у працях В.В.Століна і М.Кальвіньо [194], – смисловий конструкт, який окрім вираження значимості для суб'єкта певної характеристики (параметра) об'єктів і явищ дійсності (або їх окремого класу), має функцію диференціації та оцінки об'єктів і явищ за цим параметром. Проте як саме відбувається зміна категоріальних шкал, які умови та особливості цього процесу протягом фахової підготовки майбутнього практичного психолога – це є предметом подальшого аналізу. Якщо спиратись на теорію Дж.Келлі та її основні положення, можна припустити, що важливо, щоб в ієрархічній організації конструктів майбутніх практичних психологів, серед яких є конструкти, що підкорюють (тобто ті, які включають у себе інші конструкти) та підлеглі (включені до іншого конструкта), ті, що підкорюють, були якомога прозоріші. Саме це збільшує можливість зміни структур, до яких вони відносяться. У

термінології Дж.Келлі, конструкти здорової людини є прозорими і, фактично, відкритими для пояснення нових явищ [213; 246; 247]. Під цим розуміється те, що людина може за необхідності переглянути свої конструкти, коли цього вимагає життєвий досвід [253].

У психології вважається, що, на відміну від інших видів динаміки смислових процесів, смислоутворення характеризується тим, що тут не відбувається змістовна трансформація смислів [120].

Смисловий зміст змінює лише свою форму вияву в діяльності суб'єкта. З іншого боку, професійна підготовка практичних психологів є настільки особливою, що це дозволяє говорити про інше змістовне наповнення процесу смислоутворення. Важливим є не просто розширення смислу або розповсюдження від "смислоутворювальних, ядерних смислових структур до окремих, периферійних", а власна діяльність студентів із виявлення, знаходження смислу тієї чи іншої діяльності. Така діяльність, як правило, супроводжується актуалізацією рефлексивних процесів, що дозволяє створити середовище для виникнення у студентів внутрішньої рефлексії [97]. Власне кажучи, саме ця здатність особистості є необхідною для студента в процесі вирішення внутрішніх конфліктів, пов'язаних із основними етапами підготовки у вузі, а також під час включення до різних видів діяльності, в тому числі й безпосередньо практичну. Таким чином, мова йде про певну активність студентів, спрямовану на знаходження смислу професійної діяльності. Така активність, на нашу думку, буде пов'язана з тією складовою професійної компетентності студентів-психологів, яка формується протягом навчального процесу – комунікативної. Основний механізм, який забезпечує її становлення, – діалог, який тлумачиться як зіткнення, взаємодія смислових позицій. Для психолога-практика взагалі важливо бути проникливим співрозмовником, здатним допомогти [11]. Діалог означає не просто розмову двох людей, це сутність буття людини, розмова зі своєю совістю, в якій проявляється духовне "Я" [208]. Отже, діалог зовсім не обмежується спілкуванням людей один з одним, він є "ставленням людей один до одного,

що виражається в їх спілкування" [45, с. 129]. Слід зазначити, що діалог – це не просто полеміка протилежних смислів, а завжди пошук нових основ смислоутворення, пошук нових основ самого діалогу [71]. Таке спілкування є міжособистісною суб'єкт-суб'єктною взаємодією [216]. Відповідно, діалогізм, як одна з професійно значущих якостей психолога, включає діалогічну інтенцію, безумовне прийняття іншого, професійну рефлексію, здатність встановлювати ефективні контакти з людьми [162; 165; 217]. Діалогізм є базовою особистісною якістю мотиваційно-цільової підструктури особистості практичного психолога (Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелева).

Необхідною умовою трансформації у майбутніх практичних психологів усіх вище виділених нами характеристик є особистісно орієнтоване навчання, основою якого виступає саме діалогічний підхід, тобто підхід центрований на побудові "Я-ТИ" відносин між суб'єктами навчальної діяльності. Ефективність діалогу як методологічного принципу в навчальному процесі, зумовлюється його "здатністю бути чинником розвитку, значущістю у подоланні деформуючих факторів у професії практичного психолога" [227, с. 21].

Орієнтація на парадигму діалогу є взагалі істотною для гуманізації освіти й виховання [27]. А.Ф.Копйов, спираючись на концепцію М.М.Бахтіна, розглядає діалог у двох взаємопов'язаних аспектах [109]. У широкому розумінні діалог інтерпретується як деяка загальна людська реальність, як, з одного боку, вихідна уява людської свідомості та самосвідомості і, з іншого боку, як основна форма їхньої реалізації. У більш вузькому своєму значенні діалог розуміється як конкретна подія спілкування, при якій відбувається "розмикання" ціннісного світу людини, її самовиявлення у відповідь на відповідне посилення партнера. За Г.О.Баллом, у категорії діалогу присутні різні аспекти, найчастіше підкреслюється "самостійність, суб'єктність учасників діалогу" [25, с. 10]. М.В.Папуча, розглядаючи діалогічну позицію психолога, виділяє три складові: по-перше, здатність і прагнення сприймати іншого як цінного і рівноцінного партнера

для зустрічі, тобто партнера по діалогу; по-друге, рефлексивне управління власною внутрішньою діалогічністю; по-третє, володіння технікою ведення діалогу і викликання діалогічної інтенції співрозмовника [152].

Отже, діалог є суттєвою складовою ефективною фаховою діяльністю практичного психолога, яка забезпечує справжні "Я-ТИ" відносини в процесі психологічної допомоги. Виходячи з цього, і процес підготовки майбутніх практичних психологів повинен враховувати дану вимогу до його особистості.

Також, на нашу думку, слід мати на увазі, що запропонована динаміка розвитку смислових утворень і, відповідно, суб'єктної орієнтованості спрямована на вихідну активність особистості в процесі професіоналізації: "Передбачається, що опиняючись у певній соціальній ситуації, особистість вирішує її як певну задачу індивідуально, тобто активність індивіда тут первинна" [53, с. 163].

Смислові утворення відносяться до таких структур особистості, що безпосередньо визначають головні й відносно постійні ставлення людини до основних сфер життєдіяльності, які є похідними від реального буття суб'єкта, його об'єктивної позиції в суспільстві, є предметними, незалежними від свідомості. Для розвитку смислових утворень важливе значення має система діяльностей, до яких включена людина, комунікативні, життєві та професійні ситуації, взаємодія за участю іншої людини, часто значущої. У ході професійної підготовки відбувається зрушення структур суб'єктивної семантики.

Трансформацію смислових утворень визначають етапи професійної підготовки спеціаліста. На першому етапі підґрунтям появи нових професійних смислів стає внутрішній конфлікт, який відбувається на основі зіткнення теоретичних знань, що здобуває студент у процесі навчання та буденного психологічного знання, сформованого на базі життєвого досвіду. Студенти вирішують особливу "задачу на смисл", результатом якої є усвідомлення особистісного смислу, "значення-для-мене" психологічного знання. Результа-

том цього етапу виступає інтеріоризація і втілення сформованого в індивідуальній свідомості ставлення до психології у вигляді особистісного смислу.

На другому етапі підготовки особистісний смисл стає змістом смислової настанови студентів, це проявляється у вигляді готовності до здійснення певним чином спрямованої діяльності.

На третьому етапі підготовки спеціаліста розвиток смислових утворень пов'язаний із зіткненням сформованих на попередніх етапах навчання смислів, що великою мірою зумовлені учбовою діяльністю та смислів, що містять реальні практичні ситуації, з якими студент зустрічається під час проходження практики. На цьому етапі спостерігається "рух" особистісного смислу від індивідуальної свідомості студентів до продуктів їх діяльності.

На різних етапах підготовки трансформація смислових утворень розрізняється змістовно. Так, на першому етапі, пов'язаному з адаптацією студентів до навчання, засвоєнням психологічних знань, смислові настанови та особистісний смисл, які вони виражають, будуть походити від смислових диспозиції, що пов'язані з повсякденними психологічними знаннями, тобто життєвими та тими значеннями, якими володіють студенти. На наступних етапах навчального процесу смислові утворення особистості трансформуються з опорою на той смисловий досвід, який пов'язаний безпосередньо з учбовою діяльністю.

Нарешті, у реалізації гуманістичної парадигми в професійному плані слід звернути увагу на об'єктивізацію фрагментів смислової сфери особистості студентів, що дасть можливість позначити "проблемні зони" і здійснити внутрішню регуляцію своїх уявлень про дійсність.

Висновки до першого розділу

1. Суб'єктна орієнтованість трактується нами як здатність особистості брати активну участь у власній життєдіяльності, вибудовувати власне буття та перетворювати життєву чи професійну ситуацію. Загальна спрямованість суб'єкт-об'єктної орієнтації може виступати "полем смислоутворення",

орієнтиром руху смислів, параметрів, або складових смислової сфери особистості.

Суб'єктна орієнтованість полягає у прагненні людини до усвідомленої спонтанності у виборі і реалізації тієї чи іншої трудової діяльності через психічне освоєння навколишнього, що зменшує її залежність від світу і розширює можливість взаємодії з ним.

2. Аналіз категорії "суб'єкт" представлено в наукових працях К.О.Абульханової, Г.С.Батіщева, А.В.Брушлінського, В.А.Петровського, С.Л.Рубінштейна, Д.М.Узнадзе та ін. У їхніх наукових працях суб'єкт розглядається як активний діяч, що є відповідальним за власну перетворювальну активність, з одного боку, і, з іншого, як людина, що характеризується міжсуб'єктністю.

3. Суб'єктність виникає і розвивається в результаті взаємодії людей у процесі здійснення діяльності. Відповідно, необхідною і достатньою умовою розвитку суб'єктності індивідуума є інша людина, якщо у нього є розвинуте ставлення до себе як до діяча, здатного до активної перетворювальної діяльності. За умов розвинутої суб'єктної орієнтованості, як вираження життєтворчості особистості, здійснюється пошук смислу дії, діяльності, життєвої та професійної ситуації, відбувається "пошук себе", осмислення Я, що і буде реалізацією потенціалу суб'єктності як втілення в життя можливості взаємодіяти з життєвими та професійними ситуаціями певним, індивідуальним чином.

4. Складовими суб'єктної орієнтованості майбутнього практичного психолога є:

1) осмисленість життя, що відображається у певній структурі, ієрархії життєвих смислів. Чільне місце при цьому займають смисложиттєві орієнтації особистості, що тлумачаться, як суб'єктивно-психологічні часові вектори самореалізації особистості. Вони характеризуються мінливістю, дещо меншою глобальністю та інтегральністю, порівняно зі смислом життя;

2) діяльне ставлення до самого себе, до інших людей і до світу, що передбачає відчуття першопричини власних дій, тобто переживання власної причинності, і виражається, зокрема, у переважанні внутрішнього локусу контролю;

3) високий рівень самоактуалізації особистості, що спрямована не лише на себе, але й пов'язана зі ставленням до іншої людини, а сам процес спілкування є процесом творчим та інтерсуб'єктивним;

4) здатність до саморозвитку, оскільки, виступаючи як суб'єкт, людина змінює та вдосконалює певні свої якості, а сам спосіб життя та процес діяльності істотно різняться залежно від уявлення про себе як суб'єкта чи об'єкта;

5) рухлива та гнучка мотиваційна структура суб'єкта діяльності, поява нових і видозмінювання старих мотивів, що є результатом трансформації смислових утворень особистості, які мають безпосереднє відношення до формування суб'єктивної орієнтованості.

Можна вважати, що суб'єктивна орієнтованість майбутнього практичного психолога полягає у здатності до перетворення життєвої чи професійної ситуації за наявності інтенції на діалогічну взаємодію із нею, яка виступає як джерело смислопородження. Суб'єктивна орієнтованість психолога розкривається в тому, що він ставиться не лише до себе як до суб'єкта власної життєдіяльності, але й до інших людей як до суб'єктів їх життєдіяльності, оскільки спеціаліст у тій чи іншій мірі "включається" в життя іншої людини і в особливий вид взаємодії з нею.

5. Для розвитку суб'єктивної орієнтованості майбутнього психолога мають значення етапи професіоналізації, як складової освітнього процесу, що забезпечує трансформацію одного типу діяльності – учбово-професійної в професійну.

Показником зміни суб'єктивної орієнтованості є особливості суб'єктивної семантики, що можуть розглядатись як відбиток взаємодії із учбово-професійними ситуаціями, процесами та явищами освітнього середовища.

6. Необхідною умовою трансформації смислових утворень як чинника розвитку суб'єктної орієнтованості є особистісно орієнтоване навчання, основою якого виступає діалогічний підхід. Відповідно для появи нових смислів важливе значення має не просто розширення смислу або розповсюдження від "смислоутворювальних, ядерних смислових структур до окремих, периферійних", а власна діяльність студентів із виявлення, знаходження смислу тієї чи іншої діяльності. Таким чином, мова йде про певну активність студентів, спрямовану на знаходження смислу професійної діяльності, і про рефлексію особливостей формування професійної компетентності, основних етапів професійної підготовки. Така активність спрямована на аналіз трансформації смислових структур, усвідомлення власної суб'єктної позиції, "авторства" свого життєвого та професійного шляху.

Результати даного розділу дисертації опубліковано в таких статтях:

1. Тимошенко О. А. Взаємодія зі значущим іншим як засіб смислоутворення / О. А. Тимошенко // Проблеми загальної та педагогічної психології / [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2006.

Т. 8. – Ч. 8. – 2006. – С. 278 – 287.

2. Тимошенко О. А. Роль смислоутворювальної активності особистості в переживанні наслідків екологічної катастрофи / О. А. Тимошенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12 "Психологічні науки" : зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – № 12 (37). – С. 199 – 204.

3. Тимошенко О. А. Особливості смислових структур особистості майбутніх практичних психологів на різних етапах вузівської підготовки / О. А. Тимошенко // Проблеми загальної та педагогічної психології / [за ред. академіка С. Д. Максименка]. – К., 2007.

Т. 9. – Ч. 5. – 2007. – С. 405 – 412.

4. Тимошенко О. А. Смислоутворювальна активність як відображення суб'єктної спрямованості студентів майбутніх практичних психологів /

О. А. Тимошенко // Актуальні проблеми психології / [за ред. С. Д. Максименка]. – Київ ; Ніжин : Видавництво НДУ ; ДС "Міланік", 2007.

Т. 10 : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 1. – С. 123 – 126.

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ОРІЄНТОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

У розділі описується специфіка експериментального дослідження суб'єктної орієнтованості студентів-психологів. Представлено опис організації методів дослідження. Описується процедура проведення методики на визначення типології суб'єктної орієнтованості. Аналізуються результати вивчення особистісних властивостей досліджуваних із різним типом суб'єктної орієнтованості.

2.1. Психодіагностичні методи дослідження суб'єктної орієнтованості особистості майбутнього практичного психолога

Теоретико-методологічний аналіз, результати якого представлені в першому розділі дисертації, дозволяє нам на основі вивчення психологічних особливостей показників суб'єктної орієнтованості провести реконструкцію їх змісту, розглянути психологічну структуру, функціональні особливості, визначити шляхи використання результатів розвитку суб'єкт-об'єктних орієнтацій в умовах сучасної психолого-педагогічної науки.

У процесі професійної підготовки студентів відбувається розвиток та оновлення смислових утворень особистості, які:

- виникають і трансформуються (змінюються) протягом етапів професійної підготовки на основі отримання нового, професійно зумовленого досвіду взаємодії з навчальними і життєвими ситуаціями;
- виникають, розгортаються та змінюються залежно від рівня розвитку суб'єктної орієнтованості особистості;
- зумовлюються мотивацією самоактуалізації, здатністю до рефлексії, самоставленням, впливом інших (часто значущих) людей;

– є необхідними для розв'язання професійних задач, знаходження особистісного смислу актуальної навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Ми припускаємо, що студенти-майбутні практичні психологи розрізняються за рівнем розвитку суб'єктної орієнтованості:

– тип суб'єктної орієнтованості студентів-майбутніх практичних психологів пов'язаний із іншими професійно-значущими якостями особистості (мотивами майбутньої трудової діяльності, рівнями осмислення життя та самоактуалізації, особливостями самоставлення, уявленнями про себе як студента, що навчається зі спеціальності "практична психологія").

Особистість майбутніх практичних психологів, що здатна до високого рівня суб'єктної орієнтованості в учбово-професійній діяльності, (або професійній діяльності) – це особистість:

– із вираженим суб'єктним типом орієнтацій у життєвих ситуаціях, який характеризується транситуаційним освоєнням світу, транситуаційною мінливістю, гнучкістю, творчим ставленням до життя (життєтворчістю), адаптуючою інтернальністю, відповідальністю за себе;

– високим рівнем спрямованості до самоактуалізації, яка виражається в цінностях самоактуалізації, підтримці, орієнтації в часі;

– локалізацією суб'єктивного контролю в інтернальній зоні;

– високим рівнем осмислення життя.

Відповідно, при розгляді динаміки смислової сфери особистості майбутніх практичних психологів, тих змін в структурі смислових утворень, які відбуваються протягом професійної підготовки, слід враховувати не лише психологічні особливості етапів підготовки, змістовну наповненість навчального процесу, але й загальний рівень суб'єктної орієнтованості особистості.

Високий рівень розвитку суб'єктної орієнтованості в життєвих ситуаціях характеризується вираженим прагненням включатись до нових життєвих ситуацій, перетворювати їх, змінюватись самому в даному процесі.

Мова в цьому випадку йде про вираження творчого ставлення до життя (або життєтворчості). Вірогідно, що показником рівня розвитку суб'єктної орієнтованості можуть виступати не тільки високий рівень вказаних параметрів, а й, навпаки, їх недостатня представленість у структурі ціннісно-сміслової сфери. У такому разі ми будемо говорити про низький рівень розвитку суб'єктних орієнтацій. Відповідно, можна припустити, що в ході спланованого експериментального дослідження можливим є виділення суб'єктної орієнтації особистості майбутніх психологів і на основі статистичної обробки даних, факторного аналізу отримати емпіричні дані, які будуть характеризувати психологічні особливості рівня розвитку суб'єктності як умови професійної підготовки майбутніх практичних психологів.

Поряд із суб'єктною орієнтацією необхідно виділяти й об'єктну, і тоді ми зможемо отримати цілісну картину відмінностей параметрів суб'єктності за різною спрямованістю суб'єкт-об'єктних орієнтацій особистості студентів.

Проблема людини як суб'єкта діяльності і життєдіяльності у вітчизняній психології розроблялась різними дослідниками. З точки зору Д.М.Узнадзе, категорія суб'єкта має принципове значення – психологія як наука має виходити з самого поняття суб'єкта, як цілого, який вступаючи у взаємодію з дійсністю, змушений звернутися по допомогу до окремих психічних процесів. Учений вважає, що в якості суб'єкта особистість реалізує власну настанову, а не чужий наказ [206].

Філософсько-психологічна концепція людини С.Л.Рубінштейна конкретизована в роботах К.О.Абульханової-Славської, А.В.Брушлінського та інших учених; дослідження людини як системи індивідних, особистих, суб'єктних властивостей та індивідуальності, виконані в школі Б.Г.Ананьєва, складають методичну основу вивчення суб'єктного потенціалу людини. СЛ.Рубінштейн серед характеристик суб'єкта виокремлює:

- 1) усвідомленість суб'єкта;
- 2) суб'єкт вважається центром перебудови буття, його роль полягає в тому, що він своїм пізнанням і цією дією конститує буття;

3) категорія суб'єкта визначається через ставлення. Саме за допомогою ставлення людина може подолати позазнаходження іншого і ставитись до нього як до вільного, що має право на самовизначення. Це початок суб'єкт-суб'єктного підходу;

4) однією з найважливіших характеристик суб'єкта, що виступає як вищий рівень активності, поряд з ініціативністю, є відповідальність [175].

Розгляд людини як суб'єкта своєї життєдіяльності, представлено в концепції О.Ю.Коржової [110]. Під суб'єктністю вона розуміла здатність активно брати участь у процесі життєдіяльності і тим самим вибудовувати своє буття, тобто бути її суб'єктом. Основним предметом її дослідження стала суб'єкт-об'єктна орієнтація (або O-S орієнтованість) у життєвих ситуаціях.

В.А.Петровський, використовуючи поняття суб'єктності, зазначає, що цей феномен полягає в тому, що людина вважає себе в якості причини свого буття в світі, що виявляється в актах вільного виходу за межі встановленого. Учений підкреслює, що у процесі вирішення пізнавальних задач особливе значення має O-орієнтованість та S-орієнтованість, як спрямованість особистості на виявлення, перевірку, реалізацію своїх пізнавальних можливостей (побудова адекватного образу самого себе – "образу Я"), тобто за умов вирішення особистістю мислиннєвих задач, виникає особлива – особистісна [159]. Виявлення цієї особистісно орієнтованої задачі передбачає постановку нових задач, що не вимагаються ситуацією.

Отже, під час вирішення пізнавальних задач людина як суб'єкт, реалізує специфічне ставлення – у вигляді спрямованості суб'єкта на зовнішній щодо нього об'єкт (об'єктна орієнтація) або спрямованості суб'єкта на самого себе у процесі пізнання (суб'єктна орієнтація, або орієнтованість). При S-орієнтованості суб'єкт самостійно ставить перед собою пізнавальну мету, під час розв'язання задачі відбувається розв'язання "задачі на смисл". Таким чином, мова йде про об'єктну орієнтованість особистості та суб'єктну орієнтованість, що мають визначальне значення для вільного виходу за межі встановленого.

Феномен, в якому розгортаються можливості людини взаємодіяти з життєвими ситуаціями, виступати суб'єктом життєдіяльності, життєтворчості є суб'єкт-об'єктні орієнтації особистості, що характеризують ступінь залежності внутрішнього світу людини від світу зовнішнього і полягають у "вибудовуванні" власного буття, і є основою прояву потенціалу суб'єктності, яким володіє кожна людина [110].

Цей потенціал може реалізовуватись безпосередньо в учбово-професійній діяльності, виявляючись у структурі ціннісно-сислової сфери особистості, у смислому ставленні студентів до майбутньої професійної діяльності і до себе як майбутнього фахівця. Отже, можна розглядати суб'єктну орієнтованість як здатність особистості брати активну участь у власній життєдіяльності, вибудовувати власне буття та перетворювати життєву чи професійну ситуацію за участі іншої людини як учасника взаємодії. Загальна спрямованість суб'єкт-об'єктної орієнтації, яка може бути виявлена в ході експериментального дослідження, може виступати "полем смислоутворення" (О.Ю.Коржова), орієнтиром руху смислів, параметрів, або складових смислової сфери особистості.

Для О.Ю.Коржової можливим є виділення двох типів суб'єкт-об'єктної орієнтації, залежно від яких процес життєдіяльності може бути представлений по-різному:

1. У разі об'єктної орієнтації життєдіяльність детермінується передусім зовнішніми ситуаціями як її об'єктами. Джерело життєдіяльності при цьому знаходиться поза людиною. У такому разі людина несвідомо потрапляє в такі ситуації, коли змушена змінюватись, розвиватися внутрішньо.

2. У разі суб'єктної орієнтації для людини характерна свідомо робота над собою, така, як звернення до того чи іншого виду самоаналізу, звернення до психотехнічних прийомів, релігії. Фактично це характеристика "людини внутрішньої" [110]. Мова йде про різні способи, стратегії осмислення світу і свого місця в ньому, усвідомлення себе як суб'єкта власної життєдіяльності.

Різні способи осмислення світу знаходимо в працях А.Шюца, який підтримує спробу М.Вебера визначити предмет розуміючої соціології як науки, задачею якої є інтерпретація суб'єктивного смислу різновидів соціальної поведінки. Водночас дослідник рішуче вказує на деякі недоліки концепції Вебера, зазначаючи, що він "не задає питання про особливий спосіб конституювання смислу для діючої особи, як і про те, які зміни переживає цей смисл для партнерів у соціальному світі або невключеного спостерігача, не задає питання і про своєрідний зв'язок між власною і чужою психікою" [232, с. 693]. Учений впевнений, що будь-яка наука про смисл соціального світу відсилає до осмислених актів життя в ньому, до нашого повсякденного досвіду у відношеннях з іншими людьми [232]. Цей світ існував до нашого народження, переживався та осмислювався нашими попередниками як світ структурований, організований [63; 230; 233; 254; 255]. А.Шюц намагається пояснити особливості осмислення цього інтерсуб'єктивного світу, спираючись на погляди Е.Гуссерля щодо будови соціального світу [189]. Розглядаючи суб'єктивність як породження "Я", Е.Гуссерль наголошував на тому, що світ є "світом для всіх нас". Це з одного боку, а з іншого він як "об'єктивний" є також моїм світом [70, с. 55].

Для А.Шюца феномени зовнішнього світу мають смисл також не лише "для мене чи тебе", але й для всіх людей, що спільно живуть у цьому світі, тому, говорить він: "...будь-яке смислопокладання цього світу через мене відсилає до смислопокладання, яке цей світ зазнає в твоєму переживанні через тебе і таким чином відбувається утвердження смислу як інтерсуб'єктивного феномену" [232, с. 721]. Живучи у світі, ми живемо з іншими і для інших, орієнтуючись на них у своїх повсякденних справах. В актах смислопородження в більшій або меншій близькості переживання, перспективах, що перехрещуються, складається для нас смислова структура соціального світу, що є "як нашим світом (в першу чергу – моїм світом), так і світом інших". Акцент на тому, що процес смислопокладання відбувається за участю іншої людини (Чужого, в термінології А.Шюца), поєднується у

міркуваннях ученого з виділенням інтенції, яка знаходиться в основі наділення смислом. У цьому плані він був вірним послідовником ідей феноменології. Для Е.Гуссерля інтенціональність означає спрямованість на предмет; властивість переживати, бути свідомістю чогось. Починаючи з "Ідей чистої феноменології", інтенціональні акти розглядаються Гуссерлем переважно як конституюючі предметний смисл. Для А.Шюца, все, що "здається суб'єкту при швидкому погляді осмисленим, було вже раніше конституюване завдяки інтенційній роботі свідомості людини" [232, с. 724]. А.Шюц продовжує свої міркування далі і виділяє два способи осмислення світу:

по-перше, суб'єкт може сприймати світ, який розкривається перед ним, як повністю конституюваний, не звертаючись до інтенційної діяльності своєї свідомості. У такому разі перед людиною постає світ ідеальних і реальних предметів, відносно яких вона може сказати, що вони є осмисленими, причому не лише для неї, але й для інших людей. Для А.Шюца такий спосіб сприймання світу є вираженням "об'єктивного смислу";

по-друге, суб'єкт може звернутись до самих інтенційних дій своєї свідомості, у яких і завдяки яким відбувається наділення смислом. Тоді перед людиною постає світ ще не повністю конституюваний, а світ, який лише тільки конституюється, постійно вибудовується, і тому не є статичним. Цей світ також є для людини осмисленим, але завдяки її власним смислонаділяючим інтенціям, які можна виявити за допомогою рефлексії. Смисл, який виявляється в такому випадку, А.Шюц називає "суб'єктивним" [232, с. 726].

Виділення вченим понятійної пари "об'єктивного та суб'єктивного смислу" дозволяє говорити про те, що смисли (предметів, ситуацій) існують у життєвому світі, інша справа, яким способом відбувається віднайдення або виявлення смислів – за допомогою простого сприйняття предметів та явищ світу в їх безпосередній представленості суб'єкту чи за допомогою рефлексії, яка забезпечує виявлення смислонаділяючих інтенцій свідомості людини.

Таким чином, смислова реальність виявляє себе в різних формах, тому для її емпіричного дослідження потрібна комплексна стратегія, застосування

різних підходів і методів. Відтак, при виборі основних методів дослідження ми виходили по-перше: з необхідності враховувати місце досліджуваних об'єктів у системі життєвих відносин досліджуваних, по-друге, врахувати відповідність обраних методик тим завданням, меті дослідження, які були нами визначені попередньо при плануванні роботи.

У психологічній науці вважається, що достатньо великий обсяг емпіричних даних про ті чи інші аспекти смислової реальності можуть бути отримані за допомогою як специфічних, так і неспецифічних методів.

Дослідження психологічних особливостей суб'єктної орієнтованості особистості майбутніх практичних психологів проходило в декілька етапів.

Враховуючи, що рівень розвитку суб'єктності розглядається нами як вираженість суб'єкт-об'єктних орієнтацій особистості в життєвих ситуаціях, в репрезентативній вибірці (115 студентів – майбутніх практичних психологів 4-5 курсів) ми змогли виокремити загальні типи суб'єктної орієнтованості та за допомогою описової (дескриптивної) статистики та порівняння даних за критерієм Манна-Уїтні отримати та проаналізувати загальні параметри суб'єктної орієнтованості особистості, що виявляються в групі студентів із суб'єктним, об'єктним та, відповідно, змішаним типами орієнтацій. Факторний аналіз дозволив нам виявити домінуючі тенденції в різних групах студентів за типом суб'єктної орієнтованості особистості, продемонструвати навантаження змінних за факторами, що отримується завдяки комплексу методів дослідження.

На другому етапі констатувального експерименту досліджувались психологічні особливості мотиваційно-смислової сфери особистості, а саме – професійно зумовлені смислові утворення особистості майбутніх практичних психологів, а відтак, можливим стає виявлення зв'язку між їх структурою та рівнем розвитку суб'єктної спрямованості особистості.

Для визначення типу суб'єктної орієнтованості особистості нами використовувалась психодіагностична методика "Опитувальник життєвих орієнтацій", запропонована О.Ю.Коржовою для визначення загальної

спрямованості суб'єкт-об'єктних орієнтацій. Досліджуваному пропонується тестовий буклет, що містить 21 пункт, і стандартний бланк відповідей. Інструкція передбачає два варіанта відповідей: А чи Б, які фіксуються досліджуваним у відповідних позиціях бланка відповідей.

Шкальні значення підраховуються за наступними показниками:

1. За підсумковим показником – загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій (О).

2. За чотирма шкалами:

- трансситуаційна мінливість;
- трансситуаційний локус контролю;
- трансситуаційне освоєння світу;
- трансситуаційна рухливість.

3. Додатково вираховується значення похідної шкали – трансситуаційна творчість.

Значення підраховуються за допомогою ключа – трафарету, що накладається на бланк. Отримані таким способом сирі бали по спеціальній таблиці переводяться в стандартні оцінки – "стени".

Інтерпретація здійснюється за допомогою аналізу чотирьох первинних показників, які разом дають цілісну картину суб'єкт-об'єктних орієнтацій людини в життєвих ситуаціях; аналізу підсумкового показника опитувальника, що дозволяє виявити схильність до суб'єктного чи об'єктного типу життєвих орієнтацій (в одновимірній типології суб'єкт-об'єктних орієнтацій); аналізу співвідношення вторинних факторів – для визначення типу суб'єкт-об'єктних орієнтацій в життєвих ситуаціях.

При цьому **трансситуаційна мінливість** характеризує людину, яка прагне пізнати нове в навколишньому світі (нових людей, отримати новий досвід), вдосконалити свій внутрішній світ (поглиблюючи самопізнання, досягаючи внутрішньої гармонії, особистісного зростання), а також приділяти достатньо уваги зовнішнім, факторам середовища, які мають значення для її життя.

Негативний полюс шкали (трансситуаційна стабільність) характеризує людину, яка надає перевагу звичним діям, прагнучи при цьому максимально реалізувати ті можливості, які в неї є на сьогоднішній день, і, виходячи з даних можливостей, планувати своє життя.

Шкала **трансситуаційної інтернальності**, або внутрішнього трансситуаційного локусу контролю, відображає високий рівень суб'єктивного контролю над життєвими ситуаціями і характеризує людину, яка відчуває відповідальність за події свого життя і прагне ними управляти, планувати своє життя, сприймати його як цілісність, бачити взаємозв'язок своїх власних вчинків і подій, які з ними пов'язані.

Негативний полюс шкали (зовнішній трансситуаційний локус контролю) характеризує людину, яка надає в своєму житті більше значення долі, збігу обставин, і, отже, не планує своє життя наперед, не відчуває вплив своїх вчинків на життєві події, які з ними пов'язані, сприймає свій життєвий шлях як сукупність окремих його моментів – зовнішніх подій.

Шкала **трансситуаційне освоєння внутрішнього світу** показує напрямок взаємодії людини із життєвими ситуаціями. Шкала характеризує звернення людини до свого внутрішнього світу, прагнення до внутрішнього зростання, самовдосконалення. Характерним є прагнення планувати своє життя. У той самий час звернення до внутрішнього світу характеризується відсутністю відчуття контролю над своїм життям, оскільки вона розглядається як один із аспектів існування зовнішнього світу.

Негативний полюс шкали (трансситуаційне освоєння зовнішнього світу) характеризується прагненням до самоздійснення у зовнішньому світі, що супроводжується сприйняттям свого життя як насиченого зовнішніми подіями, відчуттям контролю над власним життям і небажанням планувати життя в зв'язку з акцентуванням уваги на ролі зовнішніх обставин.

Шкала **трансситуаційна рухливість** показує, за яких умов здійснюється життєдіяльність як процес взаємодії людини із життєвою ситуацією – в звичних чи нових. Позитивний полюс шкали характеризує прагнення людини до

взаємодії з новими життєвими ситуаціями (професійними, учбовими тощо), до активного руху, розвитку, до життєвих змін.

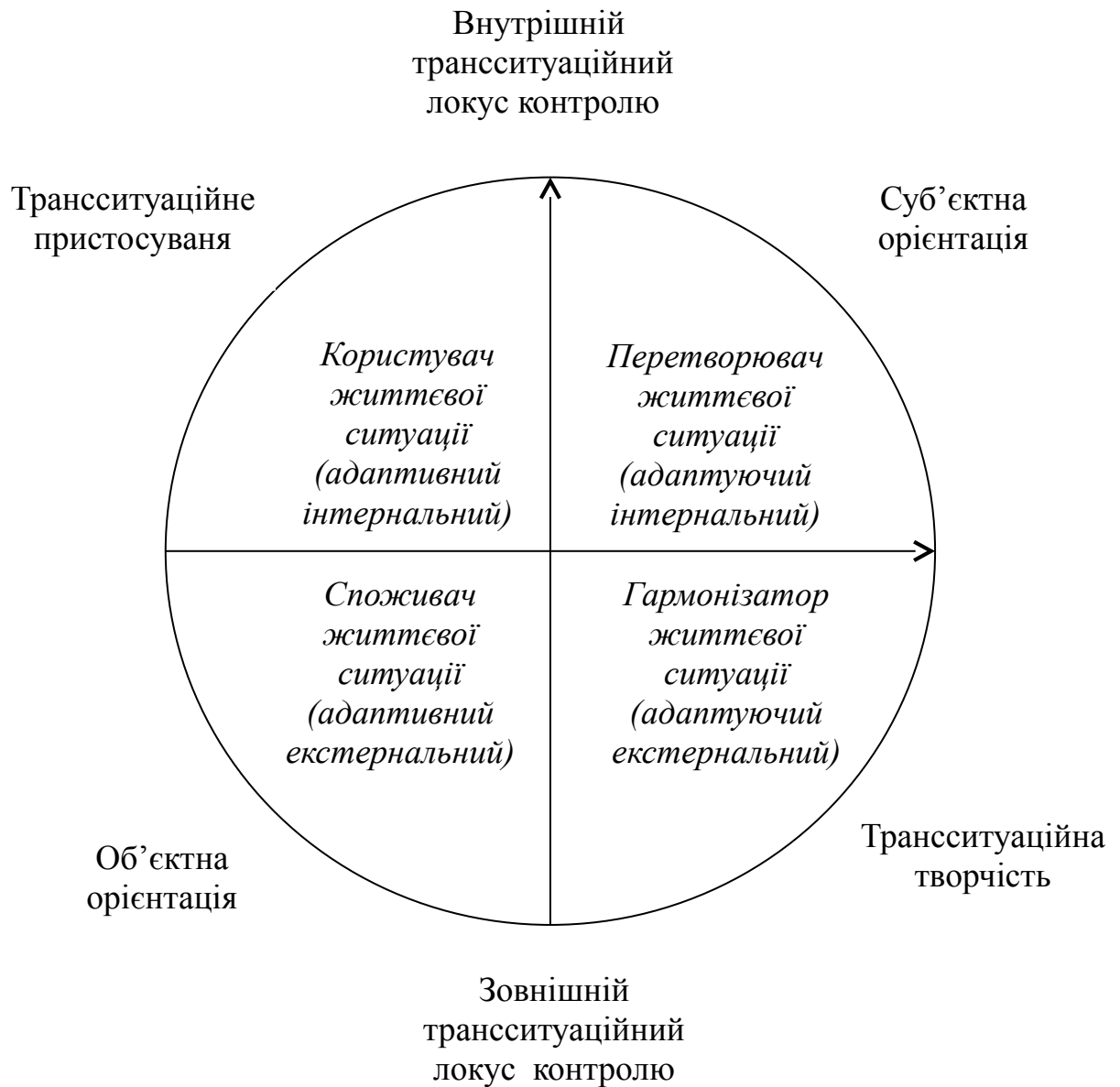
Негативний полюс шкали (зовнішній трансситуаційний локус контролю) характеризує прагнення до взаємодії зі звичними життєвими ситуаціями, до пасивного слідування в життєвому потоці, відсутності потягу до життєвих змін.

Додаткова похідна шкала **трансситуаційна творчість** включає взаємопов'язані шкали "трансситуаційна мінливість", "трансситуаційне освоєння внутрішнього світу", "трансситуаційна рухливість". Зміст позитивного полюса шкали характеризує людину як активного діяча, схильного до активного перетворення життєвої ситуації. Негативний полюс шкали (трансситуаційне пристосування) характеризує людину, яка схильна до пристосування до життєвої ситуації.

На думку автора методики О.Ю.Коржової, найбільш близьким терміном до поняття "трансситуаційна творчість" є термін "життєтворчість", або "життєва творчість" – характеристика творчої спрямованості чи життєвої позиції особистості. Вона може виступати ефективним засобом професійного самовизначення, знаходженням нових цілей і смислів професійної діяльності, буде відповідати тому шляху, який стимулює свідомість до творчості в різних проявах (інтелектуальній, вчинковій, соціальній, моральній), тобто звільняти психічне від "закріпачення зовнішньою детермінацією" [68].

Окрім одновимірної типології, яка демонструє наявність двох орієнтацій суб'єктної-об'єктної, залежно від вираженості показників чотирьох вищезазначених шкал, існує двовимірна типологія, побудована на основі двох вимірів (трансситуаційна творчість – трансситуаційне пристосування, внутрішній трансситуаційний локус контролю – зовнішній трансситуаційний локус контролю). При цьому, окрім двох крайніх типів суб'єкт-об'єктних орієнтацій, виявляється існування проміжних.

Типи в двовимірній типології суб'єкт-об'єктних орієнтацій в життєвих ситуаціях представлені на рис. 2.1.



*Рис. 2.1. Двовимірна типологія суб'єкт-об'єктних орієнтацій
людини в життєвих ситуаціях*

Ступінь активності особистості у "вибудовуванні" власного буття, з точки зору сучасних дослідників, може визначати суб'єктивний локус контролю. Вважається, що локус контролю є важливою особистісною характеристикою, що має вплив на поведінку людини, характеризує схильність до інтерпретації значущих подій як результату дії зовнішніх сил: обставин, інших людей (часто значущих) – це екстернальний, зовнішній локус контролю, низький рівень суб'єктивного контролю, або ж як результату своєї власної активності – інтернальний, внутрішній локус

контролю, високий рівень суб'єктивного контролю. Інтернальність, яка проявляється в активному творенні свого життя, сприяє формуванню суб'єктної орієнтованості особистості у життєвих ситуаціях, а екстернальність, як вияв суб'єктної пасивності до свого життя, є більш характерним для об'єктної орієнтації. У той же час схема типології суб'єкт-об'єктних орієнтацій особистості показує, що творче ставлення до життя можливе при різних варіантах локусу контролю.

Це пов'язано з тим, що життєвий шлях людини, з одного боку, є об'єктивно заданим (людина приходить в цей світ не за своєю волею, повинна жити в межах якихось норм, дотримуючись їх). З іншого боку, все-таки є суб'єктивні можливості здійснення життєвого шляху, оскільки людина здатна брати відповідальність за себе, свої вчинки. Тобто мова йде про те, що люди по-різному виявляють суб'єктну спрямованість, по-різному осмислюють життя, життєвий шлях, ситуації, виходячи саме із суб'єкт-об'єктної орієнтованості, проте частина з них, орієнтуючись на зовнішній світ, активна в пристосуванні, відповідно, смислоутворення як процес руху від ядерних структур буде йти по відповідним напрямкам (який зумовлений досвідом взаємодії з предметами, речами зовнішнього світу), а інші, навпаки, орієнтуючись на внутрішній світ (на основі суб'єктної орієнтованості), активні в перетворенні ситуації.

У вітчизняній психологічній науці для діагностики локусу контролю частіше всього використовують методика "Дослідження рівня суб'єктивного контролю", створену Е.Ф.Бажиним, Е.А.Полиніною, А.М.Еткіндом [151]. Даний опитувальник є багатомірною шкалою, що вимірює індивідуальні особливості суб'єктивного контролю над різнобічними життєвими ситуаціями. Автори тесту розробили його, виходячи з принципу ієрархічної структури системи регуляції діяльності. Отже, методика дослідження рівня суб'єктивного контролю призначена для діагностики інтернальності та екстернальності. Американський психолог Дж.Роттер запропонував розрізняти між собою людей відповідно до того, де вони локалізують

контроль над значущими для себе подіями. Існують два типи такої локалізації. У першому випадку людина вважає, що події, які з нею відбуваються, залежать від її особистісних якостей і є закономірним наслідком власної діяльності. У другому випадку людина переконана, що її успіхи чи невдачі – це результат зовнішніх сил.

Розроблена на основі шкали локусу контролю Дж.Роттера та опитувальника Е.Ф.Бажина в співавторстві у 1984 році, методика "Дослідження рівня суб'єктивного контролю" складається з 44 тверджень, із якими досліджуваним пропонується погодитись (+) або не погодитися (-).

На відміну від оригінальної шкали Дж.Роттера до опитувальника включені пункти, що вимірюють інтернальність-екстернальність у міжособистісних та сімейних стосунках.

За допомогою цього опитувальника вимірюється інтернальність-екстернальність за наступними шкалам:

1. Шкала загальної інтернальності.
2. Шкала інтернальності у сфері досягнень.
3. Шкала інтернальності у сфері невдач.
4. Шкала інтернальності в сімейних стосунках.
5. Шкала інтернальності у сфері виробничих відносин.
6. Шкала інтернальності у сфері міжособистісних відносин.
7. Шкала інтернальності по відношенню до здоров'я і хвороби.

Показники методики "Дослідження рівня суб'єктивного контролю" організовані за принципом ієрархічної структури системи регуляції діяльності таким чином, що включають у себе узагальнений показник індивідуального рівня суб'єктивного контролю і ряд ситуативно-специфічних показників. Результати заповнення опитувальника окремим досліджуваним перетворюються у стандартну систему одиниць – стени, і можуть бути наочно представлені у вигляді профілю суб'єктивного контролю.

Для виявлення психологічних особливостей ставлення студента до себе ми використали: тест-опитувальник самоствавлення (В.В.Столін, С.Р.Пантелєєв) [65]. Опитувальник самоствавлення (ОСС) побудований у відповідності з ієрархічною структурою самоствавлення, яка була розроблена В.В.Століним. Ця версія опитувальника дозволяє виявити три рівні самоствавлення, що розрізняються за ступенем узагальненості:

- 1) глобальне самоствавлення;
- 2) самоствавлення, диференційоване на самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес і очікування ставлення до себе;
- 3) рівень конкретних дій (готовності до них) у відношенні до свого Я.

При цьому глобальне самоствавлення виявляється у внутрішньому ставленні до самого себе. Самоповага об'єднує твердження, які говорять про "внутрішню послідовність", "саморозуміння", "самовпевненість". Мова йде про той аспект самоствавлення, який емоційно і змістовно об'єднує віру в свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей, контроль власного життя і самопослідовність. Аутосимпатія – шкала, що об'єднує пункти, в яких відображається дружнє-вороже ставлення до свого "Я". До шкали увійшли пункти, що говорять про "самоприйняття", "самозвинувачення". У змістовному плані шкала на позитивному полюсі об'єднує схвалення себе в цілому, довіру до себе і позитивну самооцінку, на негативному полюсі – виділення в собі переважно недоліків, низьку самооцінку, готовність до самозвинувачення. Пункти свідчать про такі емоційні реакції на себе, як роздратування, винесення звинувачень. Самоінтерес – шкала, що відображає міру близькості до самого себе, зокрема інтерес до власних думок і почуттів, готовності спілкуватись із собою на рівних, упевненість у своїй цікавості для інших. Очікуване ставлення для інших – шкала, що відображає очікування позитивного чи негативного відношення до себе оточуючих.

Джерелом, що забезпечує реалізацію суб'єктності, є цінності самоактуалізації в сфері професійної діяльності. Самоактуалізована особистість

характеризується самостійністю, творчим характером відносин, постійним розвитком, самореалізацією своїх сутнісних сил, самоствердженням, прагненням до справедливості, краси. Вважається, що особистості з високим рівнем самоактуалізації повноцінно, активно і продуктивно реалізують свій творчий потенціал. Існують різні методики, спрямовані на дослідження рівня розвитку самоактуалізації особистості як багатомірної величини.

У нашій роботі ми також використали "Самоактуалізаційний тест" (САТ), який був розроблений російськими психологами Л.Я.Гозманом та М.В.Крозом на основі опитувальника особистісних орієнтацій, що був створений в 1963 році Е.Шостромом. Власне, тест складається із 126 пунктів, кожен з яких включає по два судження ціннісного або поведінкового характеру [35]. Досліджуваному пропонується обрати те з них, яке в більшій мірі відповідає його уявленням або звичному способу поведінки. "Самоактуалізаційний тест" вимірює самоактуалізацію за двома базовими і рядом додаткових шкал. Базовими є шкала компетентності в часі і шкала підтримки. Дванадцять додаткових шкал розподілені на шість блоків – по дві у кожному. Кожен пункт входить до однієї чи більше додаткових шкал, і як правило, до однієї базової.

Базові шкали

Шкала компетентності в часі включає 17 пунктів. Високий бал за цією шкалою свідчить про здатність суб'єкта, по-перше, жити "теперішнім", тобто переживати сучасний момент свого життя в усій повноті, а не просто як фатальний наслідок минулого чи підготовку до майбутнього сучасного життя, по-друге, відчувати нероз'єднаність минулого, сучасного і майбутнього, тобто бачити своє життя цілісним. Саме таке світовідчуття говорить про високу самоактуалізацію особистості. Низький бал за шкалою означає орієнтацію людини на один із відрізків часової шкали (минуле, сучасне або майбутнє), дискретне сприйняття свого життєвого шляху.

Шкала підтримки включає 91 пункт і вимірює ступінь незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від впливу ззовні. Людина, яка має високий

бал за цією шкалою, відносно незалежна у вчинках. Низький бал свідчить про високий ступінь залежності, конформності, зовнішній локус контролю.

Додаткові шкали, на відміну від базових, що вимірюють глобальні характеристики самоактуалізації, орієнтовані на реєстрацію окремих її аспектів.

1. Шкала ціннісних орієнтацій та шкала гнучкості поведінки, доповнюючи одна одну, утворюють блок цінностей. Перша шкала характеризує самі цінності, друга – лабільність поведінки.

2. Шкала сензитивності та шкала спонтанності складають блок почуттів. Перша визначає те, наскільки суб'єкт усвідомлює власні почуття, друга – в якій мірі вони проявляються у поведінці. Шкала спонтанності вимірює здатність спонтанно виражати свої почуття. Високий бал за цією шкалою не означає відсутності здатності до продуманих, цілеспрямованих дій, але свідчить про можливість іншого способу поведінки.

3. Шкала самоповаги та шкала самоприйняття складають блок самосприйняття. Шкала самоповаги вимірює здатність суб'єкта цінувати свої переваги. Шкала самоприйняття реєструє міру прийняття своїх недоліків та позитивних якостей.

4. Шкала уявлення про природу людини та шкала синергії складають блок концепції людини. Високий бал за шкалою уявлення про природу людини свідчить про схильність суб'єкта сприймати природу людини, в цілому, як позитивну. Шкала синергії характеризує здатність до цілісного сприйняття світу і людей, до розуміння зв'язку протилежностей.

5. Шкала прийняття агресії та шкала контактності складають блок міжособистісної чутливості. Високий бал за шкалою прийняття агресії свідчить про здатність приймати свої роздратування, гнів і агресивність як природний вияв людської природи. Шкала контактності характеризує здатність суб'єкта до швидкого встановлення глибоких контактів із людьми.

6. Шкала пізнавальних потреб та шкала креативності складають блок ставлення до пізнання. Шкала пізнавальних потреб вимірює ступінь

вираженості у людини прагнення до накопичення знань про оточуючий світ. Шкала креативності характеризує вираженість творчої спрямованості особистості.

У процесі професійної діяльності відбувається розвиток і трансформація мотиваційної структури суб'єкта діяльності. За Ж.П. Вірною, цей розвиток йде у двох напрямках: по-перше, відбувається трансформація загальних мотивів особистості в мотиви трудової діяльності і, по-друге, спостерігається динаміка мотивів професійної діяльності, яка виражається у появі нових та інволюції низки старих мотивів, у зміні абсолютної та відносної значущості окремих мотивів і структури мотивів [55]. Така трансформація мотивів відбувається поряд із розвитком вміння студентів брати на себе відповідальність, сили волі у досягненні цілей, здатності витримувати емоційно-психічну напругу, асертивності та комунікативності.

Для виявлення особливостей мотиваційно-сислової сфери особистості майбутніх практичних психологів була використана "Методика вивчення трудової мотивації" [108]. Ця методика спрямована на вивчення мотиваційних механізмів трудової активності особистості. В її основі лежить ідея про те, що саме структура смислових уявлень людини про найбільш важливі стимули її діяльності є сферою психічної реальності, що може допомогти зрозуміти, як особливості особистості в праці, так і особливості самої трудової діяльності. Також у цій методиці втілюється ідея про те, що мотивація може мати пасивно-активний характер (орієнтація на процес, або на результат). Вважається, що методика є універсальною, з одного боку за її допомогою можна "побачити" мотиваційні особливості різних видів праці, з іншого – вона дозволяє діагностувати певні стійкі психологічні стани особистості і групи, такі як: включеність людини до організації, соціально-психологічний клімат групи та інноваційний потенціал особистості.

Смислоутворювальні мотиви трудової діяльності, які діагностуються за допомогою даної методики, були виокремлені на основі теоретичного аналізу

наукової літератури та опису тих смислових відношень, які виникають під час людини в діяльності.

У класифікації смислоутворювальних мотивів активно-пасивний (динамічний) характер мотивації в різних мотивах може мати різний зміст, але кожний мотив при цьому може мати дві смислові орієнтації: процесуальну і результуючу.

Процесуальна смислова орієнтація (ПО) означає, що активність людини обмежена заданими межами діяльності. Вона особливо яскраво виявляється в репродуктивній діяльності, де відбувається редукція активності цілей, результатів діяльності на саму діяльність, наприклад, на вдосконалення майстерності там, де еталон результату є заданим (серійне виробництво).

Результуюча смислова орієнтація (РО) означає вищий рівень активності. Саме орієнтація на результат частіше за все змушує людину вийти за певні межі діяльності, отримання цих результатів відкриває людині існування віддалених, непередбачених цілей.

На основі класифікації мотивів і виділення в кожному типі результуючої і процесуальної орієнтації можна дати наступну характеристику кожному мотиву і кожній орієнтації в ньому.

- Перетворювальний мотив. Прагнення до вирішення цікавих задач, орієнтація на результат заради самого результату (РО), або ж прагнення досягнути майстерності в роботі, любити роботу саму по собі.
- Комунікативний мотив. Прагнення до встановлення контакту з іншими людьми, допомоги іншому, вирішення проблем цієї людини (РО), або прагнення зберегти і зміцнити досягнуті з іншими позитивні міжособистісні відносини (ПО).
- Утилітарно-прагматичний мотив. Прагнення робити тільки те, що приносить користь для суб'єкта, дозволяє задовольняти інші потреби й інтереси, не пов'язані з працею (РО), або ж прагнення в роботі зберегти себе, своє здоров'я, не втрачати зайву енергію (ПО).

- Кооперативний мотив. Прагнення розглядати свою роботу з точки зору її необхідності для інших людей, для суспільства в цілому (РО), або ж прагнення розглядати свою працю з точки зору її необхідності для близьких та рідних (ПО)
- Конкурентний мотив. Прагнення бути першим серед кращих, мати високий авторитет, успіх в очах оточуючих (РО) або ж прагнення бути не гірше за всіх, отримувати від інших схвалення, позитивну оцінку (ПО).
- Мотив досягнення. Прагнення до подолання перешкод у вирішенні поставленої цілі, прагнення до успіху у вирішенні самої задачі (РО), або ж прагнення до самовдосконалення, орієнтація на себе як об'єкт перетворення (ПО).

Важливим показником життєздатності індивіда і групи в сучасному світі, що швидко змінюється, є показник інноваційного потенціалу.

Цей показник сконструйований із двох орієнтацій: орієнтації на перетворення і досягнення в результуючій орієнтації, тобто смисловий зміст цього показника повинен відображати одночасно й орієнтацію на отримання нових результатів, прагнення вирішувати нові задачі, і орієнтацію на подолання перешкод і складнощів у досягненні значущих результатів. Отже, інноваційний потенціал відображає психологічну готовність до перетворювальної активності в поєднанні з орієнтацією на подолання перешкод.

Методика побудована на основі ідеї вивчення житейських понять. Оскільки методика спрямована на вивчення смислоутворювальних мотивів трудової діяльності, то серед житейських понять, які відповідають трьом сферам стимулювання, були обрані слова "праця", "гроші", "колектив". Зміст цих понять розкривали 108 пар визначень, серед яких досліджувані визначали ті, що їм властиві.

Обробка результатів опитувальника відбувалась за допомогою спеціального ключа, що дозволило зробити підрахунок кожної орієнтації на основі заповненого бланку респондента. При цьому вибір одного визначення

з пари оцінювався 1 балом. Результати підрахунку набраних балів заносяться до таблиці первинних балів.

Для змістовного опису особливостей мотивації тієї чи іншої людини на основі таблиці первинних даних досліджуваного чи групи розраховуються мотиваційні профілі.

Профіль №1 складається з розподілу шести показників шести мотивів. Для цього додаються бали, отриманні кожним мотивом в усіх трьох стимулах.

Профіль № 2 будується з урахуванням двох орієнтацій в кожному мотиві: на результат і на процес і має 12 показників (6 мотивів по 2 орієнтації).

Для діагностики смисложиттєвих структур особистості, у яких відображається прагнення людини до віднайдення смислу, нами було використано "Тест смисложиттєвих орієнтацій" Д.О.Леонтєєва [123]. Це адаптована версія тесту "Ціль життя" Джеймса Крамбо і Леонарда Махолика. Методика була розроблена авторами на основі теорії прагнення до смислу і логотерапії Віктора Франкла і представляла собою спробу емпіричної валідації ряду положень цієї теорії. "Ціль життя", яку діагностує методика, автори визначають, як переживання індивідуумом онтологічної значущості життя. Адаптація методики була здійснена Д.О.Леонтєєвим. Зокрема, у спеціальному дослідженні, спрямованому на виявлення факторної структури російськомовної версії тесту, було виділено шість факторів. Отримані результати дозволили вченому зробити висновок, що осмисленість життя не є внутрішньо однорідною структурою. Фактори були розподілені на дві групи. До першої увійшли власне смисложиттєві орієнтації: цілі життя, насиченість життя і задоволеність самореалізацією. Ці три категорії були співвіднесені з ціллю (майбутнім), процесом (теперішнім) і результатом (минулим). Два інших фактори характеризують внутрішній контроль, один із них характеризує переконання в тому, що контроль можливий, а інший відображає віру у власну здатність здійснювати такий контроль. Ця методика

– це набір з 20 шкал, кожна з яких сформульована як твердження з подвійним закінченням: два протилежних варіанти закінчення задають полюси оцінної шкали, між якими можливі сім градацій виборів. Досліджуваним пропонувалось найбільш властиву їм із семи градацій підкреслити або обвести відповідну цифру. Обробка результатів полягає у додаванні числових значень для всіх 20 шкал і перетворенню сумарного бала в стандартні значення.

"Тест смисложиттєвих орієнтацій" включає поряд із загальним показником осмисленості життя також п'ять субшкал, що відображають три конкретні смисложиттєві орієнтації і два аспекти локусу контролю.

Інтерпретація шкал:

1. Цілі в житті. Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність у житті досліджуваного цілей у майбутньому, які надають життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу. Низькі показники за цією шкалою навіть при високому рівні осмислення життя властиві людині, що живе сьогоднішнім або вчорашнім днем.

2. Процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя. Цей показник говорить про те, чи сприймає досліджуваний сам процес життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений смыслом.

Високі бали за цією шкалою і низькі за іншими будуть характеризувати гедоніста, що живе сьогоднішнім. Низькі бали за цією шкалою – ознака незадоволеності своїм життям у теперішньому, при цьому повноцінного смыслу у житті можуть надавати спогади про минуле або спрямованість у майбутнє.

3. Результативність життя, або задоволеність самореалізацією. Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивним і осмисленим було попереднє життя. Високі бали за цією шкалою і низькі за іншою будуть характеризувати людину, яка доживає своє життя, у якій все в минулому, але минуле може надавати смисл тій частині життя, що залишилась. Низькі показники – незадоволеність прожитою частиною життя.

4. Локус контролю-Я (Я-господар життя). Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, що має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його смисл.

5. Локус контролю-життя, або керованість життям.

При високих балах – переконання в тому, що людина може контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх в життя. Низькі бали – фаталізм, переконаність у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю.

Аналіз психологічних інтерпретацій смисложиттєвих орієнтацій особистості дозволяє окреслити деякі з найістотніших характеристик: структура смисложиттєвих орієнтацій становить ієрархічну єдність життєвих цілей, термінальних цінностей і смислів, зміст яких визначає вибір людиною найбільш значущих сфер самореалізації на певному етапі життєвого шляху; смисложиттєві орієнтації актуалізуються у свідомості людини, виконують функції спонукання, спрямування, стимулювання, регулювання, інтегрування процесу самореалізації суб'єкта на певному віковому етапі, забезпечують переживання осмисленості життя [222].

У нашій роботі ми виходили з положення, що майбутні практичні психологи з різною суб'єктною орієнтованістю будуть мати різні групові інваріанти Я-концепцій, або самокатегоризації, які, на нашу думку, можуть розглядатися як складова професійних смислів.

Таким чином, ми припускаємо, що студенти з різним типом суб'єктної орієнтованості будуть розрізнятися за семантичними структурами, які є вираженням ставлення до себе як до студента, що навчається зі спеціальності "практична психологія". Відповідно, на нашу думку, саме їх вивчення і зможе довести професійно зумовлений характер суб'єктної орієнтованості. Для виявлення даних семантичних структур нами було використано 25-шкальний стандартний семантичний диференціал (СД) Ч.Осгуда (російськомовна версія О.Ю.Артем'євої) із 3-бальною градацією вираженості

кожної якості. Це перелік пар антонімічних прикметників, які включають і емоційно-оцінний (гарний – поганий), і метафоричний (дорогий – дешевий) і фізичний (легкий – важкий) описи. Цей список, завдяки семантичній різноплановості прикметників, є універсальним, як діючий механізм синестезії і зручним для опису будь-якого класу об'єктів [181]. Досліджуваним пропонувалось оцінити об'єкти "Я – сам, студент-професіонал", що навчається зі спеціальності "практична психологія".

За допомогою методу семантичного диференціалу можна визначати такі процеси, як ставлення суб'єкта до світу речей, соціального оточення і самого себе [156]. Цей метод було запропоновано в 1955 році групою американських психологів на чолі із Ч.Осгудом, як метод вивчення прагматичного значення чи конотативного значення. Семантичний диференціал – це модифікована процедура суб'єктивного шкалування. Стандартний варіант семантичного диференціалу передбачає оцінку досліджуваним стимулу (значення) на основі запропонованого набору шкал-антонімів. Набір шкал – біполярний (досліджуваний обирає один із можливих полюсів оцінки). Серед переваг методу можна визначити – компактність, можливість бланкової роботи з великими групами досліджуваних, стандартизація результатів і процедур, порівняння результатів роботи різних досліджуваних і груп досліджуваних [181]. Важливою перевагою семантичного диференціалу є те, що в якості стимулу для оцінювання може використовуватися будь-який об'єкт: подія, ситуація, соціальна роль, продукція, ставлення. Цей метод застосовується для дослідження й моделювання значень, систем значень, для опису результатів навчання і професіоналізації, для опису психологічного стану людини, оцінювання себе та інших. Метод дозволяє виявити структуру нових індивідуалізованих смислів, що виникають у процесі навчання професії, як спрямованої перебудови суб'єктивного досвіду, що включає не лише трансляцію смислів та особливостей професійної категоризації об'єктів, пов'язаних із професійними діями, але й формування світогляду в цілому (О.Ю.Артем'єва). За допомогою семантичного диференціалу можна досліди-

ти "світ професії" – групового інваріанта, який характеризує особливі для даної професії акценти сприйняття та відображення об'єктів і ситуацій. Отже, і структуру суб'єктивного досвіду тих, хто лише навчається, здобуває фахову освіту.

У якості первинного представлення результатів експерименту із використанням семантичного диференціалу використовуються двомірні матриці, до яких заносяться результати оцінювання. Ці матриці будуються у форматі статистичних програм. Обробка результатів експерименту з використанням семантичного диференціалу може включати: порівняння профілів оцінки; співставлення і якісний аналіз співставлення універсалій оцінки різних стимулів або різних досліджуваних; виділення факторної структури оцінки; якісний аналіз факторної структури оцінки; співставлення і якісний аналіз співставлення факторної структури оцінки різних стимулів або різних досліджуваних (груп досліджуваних) [181].

Для обробки даних, що представляють масив оцінок даного об'єкту за 25 шкалами, у кожній групі досліджуваних було використано статистичну програму "SPSS 10.0" для Windows. Пакети SPSS мають широкий набір опцій, які дозволяють застосовувати різні методи факторизації, що дає користувачу значну свободу під час проведення аналізу. SPSS – програма факторного аналізу, що часто використовується вітчизняними психологами. Вона виконує факторний аналіз і аналіз головних компонентів на основі кореляційної матриці, або матриці факторного навантаження, надаючи досліднику можливість здійснення аналізу високих порядків. У програмі передбачено роздруківку великого обсягу обрахунків і різних параметрів, отриманих при факторизації та оберненні.

Обробка проводилась з послідовним використанням наступних статистичних процедур:

- 1) Факторний аналіз (метод головних компонент із varimax обертанням). Мета цієї процедури – вивчення основних структурних компонентів отриманих описів, співставлення факторних структур за об'єктом, що

оцінювався, між різними групами. Важливими для нас показниками аналізу були: факторне навантаження кожної шкали, що увійшла до фактора; процент дисперсії, отриманий факторною структурою. В основі парадигми використання факторного аналізу лежить уявлення про те, що фактори, які виділяються, відображають глибинні (латентні процеси), які є причиною первинних (таких, що спостерігаються) змінних. Такі фактори детермінують первинні зміни і можуть бути використані для пояснення комплексних явищ. Процедура факторно-аналітичної обробки включає наступний алгоритм:

1. Підготовка матриці даних.
2. Вираховування матриці взаємозв'язків ознак.
3. Обернення – перетворення факторів, що полегшує їх інтерпретацію.
5. Підрахунок факторних значень за кожним фактором.
6. Інтерпретація даних.

2) Розрахунок показників описової (дескриптивної) статистики, які виявили середні значення і стандартне відхилення, максимальне і мінімальне значення.

Таким чином, використання вказаних методик дослідження суб'єктної орієнтованості дозволило виявити: осмисленість життя (смыслжиттєві орієнтації особистості), що відображається у певній структурі, ієрархії життєвих смислів; першопричини власних дій студентів-психологів, що виражається у внутрішньому локусі контролю; самоактуалізацію особистості, що спрямована не лише на себе, але й пов'язана зі ставленням до іншої людини; ставлення студентів до себе; мотиваційну структуру суб'єкта діяльності. Показниками зміни суб'єктної орієнтованості можуть бути особливості суб'єктивної семантики, які можна зафіксувати за допомогою "Семантичного диференціала".

2.2. Дослідження типів суб'єктної орієнтованості

За допомогою "Опитувальника життєвих орієнтацій" О.Ю.Коржової на основі аналізу підсумкового показника, що дозволяє виявити схильність до

суб'єктного чи об'єктного типу життєвих орієнтацій (за одновимірною типологією S-орієнтованості), нами було виділено три групи студентів із різним типом суб'єктних орієнтованостей (із загальної кількості 115 студентів 4-5 курсів факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя). Феномен, що діагностувався, відображає особливості загального способу буття людини як участі в створенні свого власного життя [110].

Ці типи ми розглядаємо як основні вектори розвитку суб'єктності (і смислоутворення). Типологію суб'єктної орієнтованості досліджуваних представлено на рис. 2.2.

Отже, це група з об'єктною орієнтацією – 29 (25,2%) студентів; зі змішаним типом – 37 (32,2%) студентів; група з суб'єктною орієнтацією – 49 (42,6%) студентів.

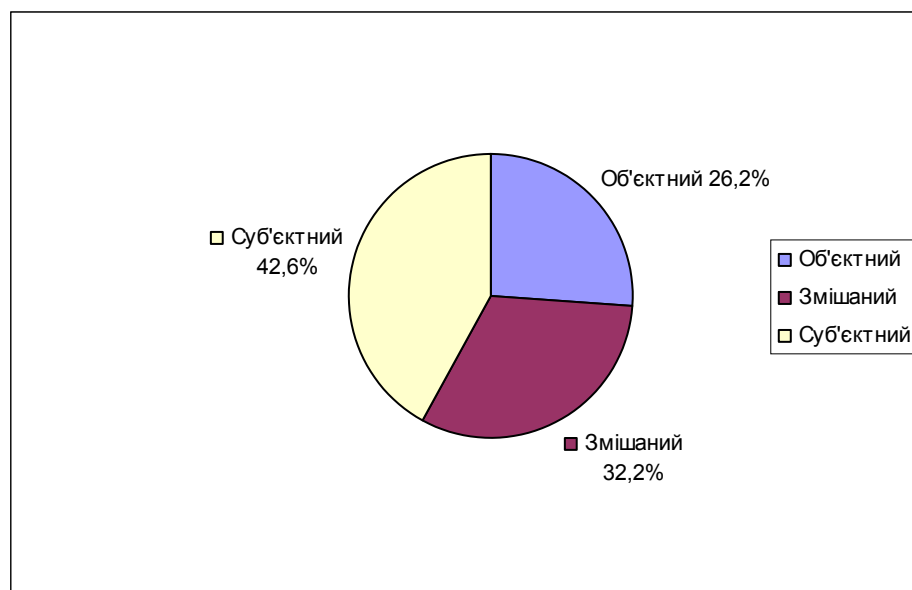


Рис. 2.2. Типологія суб'єктної орієнтованості досліджуваних

У науковій літературі зазначається, що часто перед дослідником постає завдання виявлення відмінностей між двома, трьома і більше вибірками досліджуваних [185]. Іноді за виявленими у дослідженні достовірними відмінностями формується "груповий профіль", або "узагальний портрет"

людини тієї чи іншої спеціальності, статусу [185]. Зокрема, досліджується одна група (не менше 60 досліджуваних), а потім всередині цієї вибірки виокремлюються більш або менш успішні спеціалісти, і їх дані за змінними, що виявлені, співставляються між собою. Слід також звернути увагу на те, що "узагальний профіль успішного спеціаліста" повинен розглядатися як дослідницький результат, що дозволяє сформулювати гіпотези для подальшого дослідження. Співставлення рівневих показників у різних вибірках може бути необхідною частиною комплексних діагностичних, учбових, психокорекційних та інших програм. "Воно допомагає звернути увагу на ті особливості вибірок, що досліджуються, які повинні бути враховані й використані при адаптації програм до даної групи в процесі їх конкретного втілення" [185, с. 41]. Одним із критеріїв, що дозволяє оцінити відмінності між двома вибірками за рівнем певної ознаки, є U-критерій Манна-Уїтні. Отже, використання цього критерію дозволило нам зафіксувати особливості "узагального профілю успішного спеціаліста" групи студентів із певним типом орієнтованості. Аналіз представлених результатів, отриманих після використання тесту Манна-Уїтні, показує, що студенти – майбутні практичні психологи з суб'єктною орієнтацією мають вищий рівень розвитку особистісного потенціалу, ніж студенти з об'єктною орієнтацією. Значення $U_{\text{крит}}$ при $n_1=29$ та при $n_2=49$ дорівнюють відповідно 550 ($p<0,05$) та 484 ($p<0,01$). При $U_{\text{емп}} < U_{\text{крит}}$ 0,05 відхиляється гіпотеза про відсутність відмінностей та приймається гіпотеза про їх достовірність. Чим менше значення $U_{\text{емп}}$, тим достовірність відмінностей вища [185].

За показниками трансситуаційної мінливості $U_{\text{емп}} = 305,5$; трансситуаційного локусу контролю $U_{\text{емп}} = 276,0$; трансситуаційної рухливості $U_{\text{емп}} = 260,0$; трансситуаційної творчості (життєтворчості) $U_{\text{емп}} = 60,0$. Відповідно за даними показниками $U_{\text{емп}} < U_{\text{крит}}$ 0,01. За показником трансситуаційного освоєння світу $U_{\text{емп}} = 499,0$. Відповідно $U_{\text{емп}} < U_{\text{крит}}$ 0,05. Результати підрахунку критерію представлено у додатку Б, показники дескриптивної статистики на рис. 2.3.

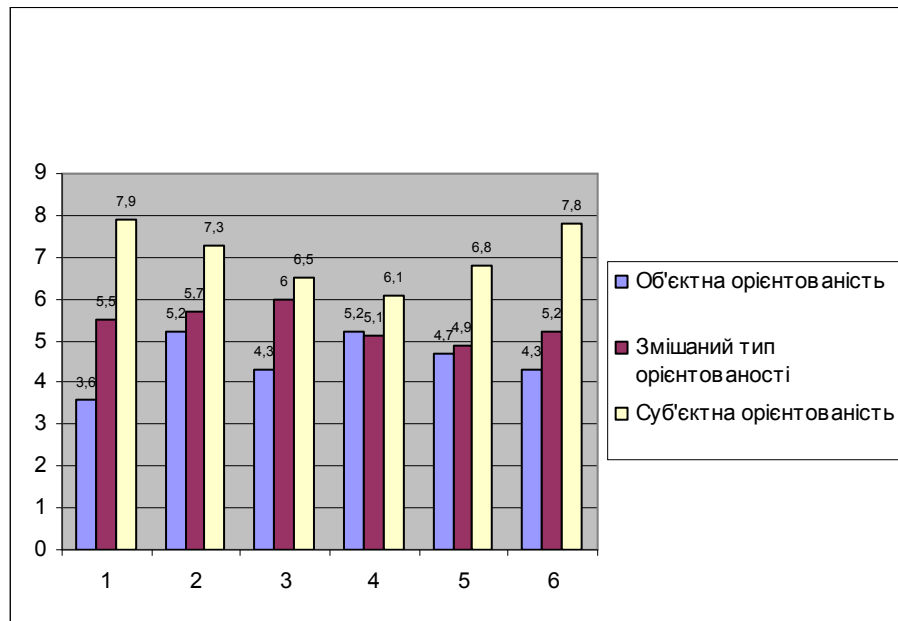


Рис. 2.3. Показники дескриптивної статистики особистісного потенціалу суб'єктності у студентів-психологів з різним типом суб'єктної орієнтованості.

Примітка:

1. Загальний показник суб'єктної орієнтованості.
2. Трансситуаційна мінливість.
3. Трансситуаційний локус контролю.
4. Трансситуаційне освоєння світу.
5. Трансситуаційна рухливість.
6. Трансситуаційна творчість (життєтворчість).

Аналіз отриманих результатів дозволяє зробити висновок, що студенти з об'єктною орієнтацією характеризуються вираженим відчуттям себе в якості об'єкта дій інших людей, обставин, ситуацій. Під час взаємодії з ними проявляють пасивність, пристосування. У досліджуваних із таким типом орієнтованості виявляється ригідність, небажання життєвих змін і будь-яких змін взагалі, а також власної участі в життєвих змінах. Діагностується виражене прагнення покладатись на зовнішні обставини, складнощі в розумінні себе та інших, спрямованість на досягнення успіху, але за рахунок реалізації прагматичних установок при взаємодії із життєвими ситуаціями у

різних сферах (навчання, робота, сім'я). Менше уваги звертають на позитивні події свого життя, особливо пов'язані зі змінами у внутрішньому світі. Досліджувані з об'єктною орієнтацією характеризуються закритістю до нового досвіду, невираженим прагненням до самовдосконалення, особистісного зростання; відчуттям, що життя є багато в чому реалізованим. Цей тип характеризує "спрямованість до себе" [110, с. 75]. Така спрямованість характеризує життєдіяльність як рух до реалізації своїх можливостей, що виражається у формуванні активності суб'єктом, виходячи з існуючих реалій, своїх можливостей і вимог середовища, підкоряючись їм [110].

Студенти із суб'єктною орієнтованістю характеризуються наявністю значущих переживань, що розкривають широку часову перспективу. Вираженість такого типу свідчить про те, що досліджуваними більше уваги звертається на життєві зміни, зокрема, – внутрішні, (для суб'єктно орієнтованих людей більш значущі події виду "Я" – зміни у внутрішньому світі). Діагностується відчуття реалізованості свого життєвого шляху, вміння орієнтуватися в життєвих змінах, позитивне ставлення до свого життєвого шляху, реалістичність у розумінні свого майбутнього, впевненість у своїх можливостях ефективно взаємодіяти із життєвими ситуаціями в різних сферах (навчання, робота, сім'я). Студенти із суб'єктною орієнтованістю характеризуються наявністю вираженого бажання зрозуміти сенс свого буття, максимально реалізувати його, прагненням до саморозвитку, самовдосконалення, духовного розвитку. Досліджувані удосконалюються у різних формах освоєння людської культури, а також у внутрішній роботі над собою (це виражається у міркуваннях про життя, аналізі своїх вчинків, прагненні змінюватися). Цей тип характеризує екоорієнтація, тобто "спрямованість від себе" [110, с. 75]. Така орієнтація надає особистісному розвитку форму самовдосконалення, відображає рух до досягнення смислу свого існування, пошуку гармонії із самим собою, з іншими, виходу за межі своєї особистості [110].

Для змішаного типу властива тенденція взаємодіяти з життєвими ситуаціями в різних сферах життя, залежно від їх значущості. Однак, перш за все, спостерігається прагнення до взаємодії зі звичними життєвими ситуаціями, до пасивного слідування в життєвому потоці, відсутності потягу до життєвих змін.

Відповідно, об'єктний тип відповідає низькому рівню розвитку суб'єктності, є вираженням тенденції до об'єктивного смислопокладання, смислоутворення.

Змішаний тип – середньому рівню розвитку суб'єктної спрямованості та тенденції до об'єктивно-суб'єктивного смислопокладання.

Нарешті, суб'єктний тип відповідає високому рівню розвитку суб'єктної орієнтованості та тенденції до суб'єктивного смислопокладання.

Таким чином, нам залишається довести, що показники групи студентів із суб'єктною орієнтованістю представляють собою "узагальний профіль успішного спеціаліста", – студента, що здобуває фахову психологічну освіту. Для цього нам потрібно вивчити взаємозв'язок суб'єктної орієнтованості та психологічних характеристик майбутніх практичних психологів.

2.3. Взаємозв'язок суб'єктної орієнтованості і психологічних характеристик майбутнього практичного психолога

Для обробки даних, отриманих за допомогою методик, які, на нашу думку, виявляють рівень розвитку суб'єктної орієнтованості студентів-майбутніх практичних психологів, та дозволять розглянути основні складові компоненти орієнтованості ("Опитувальника життєвих орієнтацій" О.Ю.Коржової, методики "Дослідження рівня суб'єктивного контролю" Е.Ф.Бажина, Е.А.Голинкіної, А.М.Еткінда, тесту-опитувальника самоставлення В.В.Століна, С.Р.Пантелєєва, "Самоактуалізаційного тесту" Л.Я Гозмана, М В.Кроза).

Обробка експериментально отриманих даних здійснювалася за допомогою версії 10.0 комп'юрної програми Statistical Package for the Social Science (SPSS) for Windows. Ця програма має широкі можливості для обробки даних.

Статистична обробка отриманих результатів проводилася із застосуванням дескриптивної статистики. Дескриптивна статистична обробка даних включає до свого складу аналіз нормального розподілу ознак у виборці (N- кількість даних (Valid N), X-середнє квадратичне (Mean), мінімальне та максимальне значення (Minimum, Maximum)).

Отже, для перевірки нашого припущення про відмінності показників суб'єктної спрямованості (професійно-значущих якостей особистості майбутнього практичного психолога) в групах студентів із різним типом суб'єктної орієнтованості (суб'єкт-об'єктних орієнтацій) ми спробували їх виявити за допомогою застосування U-критерію Манна-Уїтні (додаток А1–А3). Він дозволяє виявити відмінності між малими вибірками за рівнем розвитку якоїсь ознаки, що кількісно представлена [183].

Цей метод визначає, чи є достатньою зона перетину значень між двома рядами (групами). Першою групою називають ряд значень, в якому значення за припущенням є вищими, другою групою – та, де вони нижчі. Чим менше зона значень, які перетинаються, тим більш вірогідно, що відмінності достовірні. Емпіричне значення критерія U відображає те, наскільки велика зона співпадіння між рядами. Тому, чим менше U_{emp} , тим більш вірогідно, що відмінності достовірні [183]. У непараметричній статистиці цей тест використовується досить часто. Існує декілька способів використання критерію і декілька варіантів таблиць критичних значень, що відповідають цим способам.

Отже, результати виявлення відмінностей між двома групами студентів: по-перше, із суб'єктною орієнтацією в життєвих ситуаціях; по-друге, із об'єктною орієнтацією в життєвих ситуаціях представлено на рис. 2.4 – 2.7.

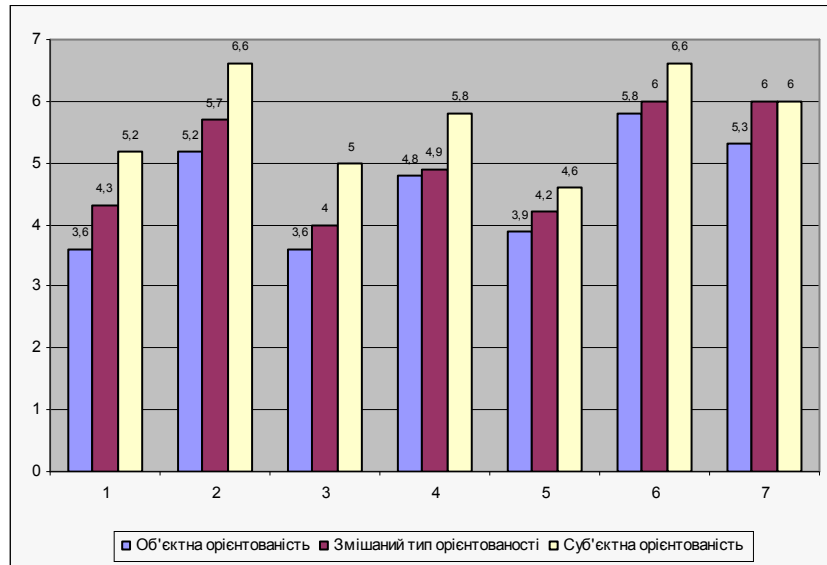


Рис. 2.4. Показники дескриптивної статистики внутрішнього контролю у студентів-психологів з різним типом суб'єктної орієнтованості

Примітка:

1. Загальний показник інтернальності.
2. Інтернальність у сфері досягнень.
3. Інтернальність у сфері невдач.
4. Інтернальність у сімейних стосунках.
5. Інтернальність у виробничій сфері
6. Інтернальність у міжособистісних стосунках.
7. Інтернальність у здоров'ї.

Студенти – майбутні практичні психологи з суб'єктною орієнтованістю мають вищий рівень розвитку внутрішнього контролю: за показниками загальної інтернальності $U_{emp} = 352,5$; інтернальності у сфері досягнень $U_{emp} = 407,5$; інтернальності у сфері невдач $U_{emp} = 429,5$; інтернальності у сфері сімейних стосунків $U_{emp} = 475,5$. Відповідно $U_{emp} < U_{крит} 0,01$. За показниками інтернальності у сфері виробничих стосунків $U_{emp} = 489,0$; інтернальності у сфері міжособистісних стосунків $U_{emp} = 495,5$. Отже, $U_{emp} < U_{крит} 0,05$. Недостовірними є відмінності за показником інтернальності по відношенню до здоров'я і хвороб. Зокрема $U_{emp} = 593,5$. $U_{emp} > U_{крит} 0,05$. Показники дескриптивної статистики представлено на рис. 2.4.

Результати підрахунку критерію представлено у додатку В.

Студенти-майбутні практичні психологи з суб'єктною орієнтованістю мають вищий рівень розвитку самоствавлення. Зафіксовано відмінності: за показниками глобального самоствавлення $U_{\text{емп}} = 457,5$; самоповаги $U_{\text{емп}} = 416,0$; аутосимпатії $U_{\text{емп}} = 472,0$; самовпевненості $U_{\text{емп}} = 455,5$; самоприйняття $U_{\text{емп}} = 433,5$; саморозуміння $U_{\text{емп}} = 359,0$. Відповідно $U_{\text{емп}} < U_{\text{крит}} 0,01$. Недостовірними є відмінності за показниками ставлення інших $U_{\text{емп}} = 685,0$; самопослідовності $U_{\text{емп}} = 704,0$. Отже, $U_{\text{емп}} > U_{\text{крит}} 0,05$. Результати підрахунку критерію представлено у додатку Д, показники дескриптивної статистики на рис. 2.5.

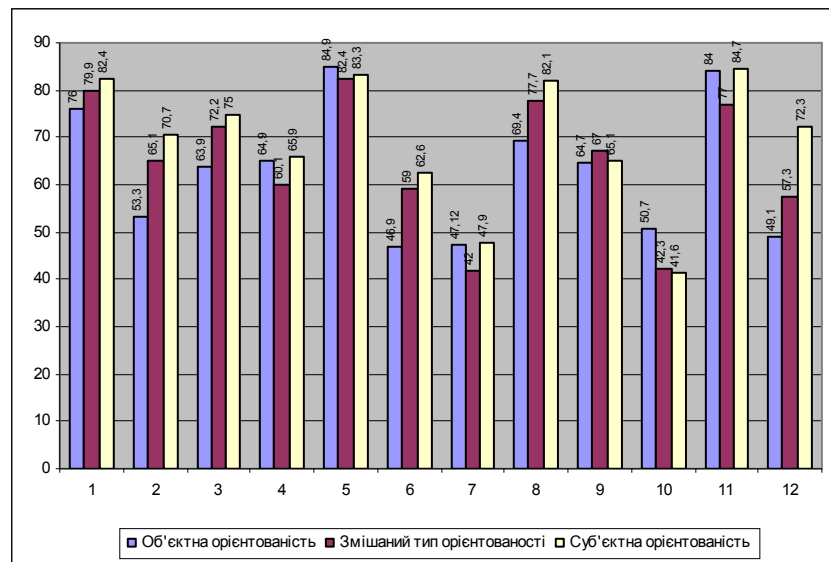


Рис. 2.5. Показники дескриптивної статистики самоствавлення особистості у студентів-психологів із різним типом суб'єктної орієнтованості

Примітка:

1. Глобальне самоствавлення. 2. Самоповага.
3. Аутосимпатія. 4. Очікуване ставлення від інших.
5. Самоінтерес. 6. Самовпевненість.
7. Ставлення інших. 8. Самоприйняття.
9. Самопослідовність. 10. Самозвинувачення
11. Самоінтерес. 12. Саморозуміння.

Студенти майбутні практичні психологи з суб'єктною орієнтованістю мають вищий рівень розвитку самоактуалізації (рис. 2.6).

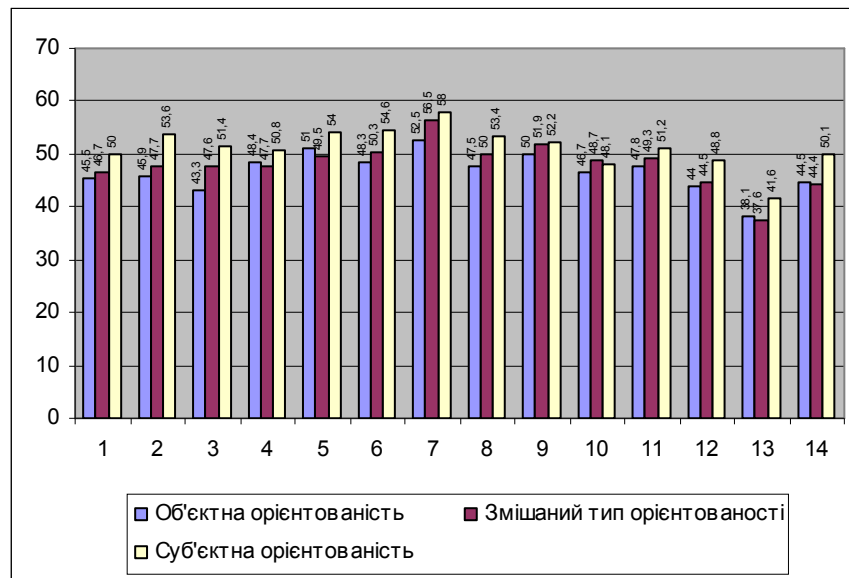


Рис. 2.6. Показники дескриптивної статистики самоактуалізації особистості у студентів-психологів з різним типом суб'єктної орієнтованості

Примітка:

1. Шкала орієнтації в часі. 8. Шкала самоприйняття.
2. Шкала підтримки. 9. Шкала уявлення про природу людини.
3. Шкала ціннісної орієнтації. 10. Шкала синергічності.
4. Шкала гнучкості поведінки. 11. Шкала прийняття агресії.
5. Шкала сенситивності. 12. Шкала контактності.
6. Шкала спонтанності. 13. Шкала пізнавальних потреб.
7. Шкала самоповаги. 14. Шкала креативності.

Рівень самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів представлено у показниках: підтримки $U_{emp} = 411,0$; цінностей самоактуалізації $U_{emp} = 411,0$; спонтанності $U_{emp} = 406,0$; креативності $U_{emp} = 421,0$. Відповідно $U_{emp} < U_{крит} 0,01$. За показниками компетентності в часі $U_{emp} = 521,5$; контактності $U_{emp} = 520,0$; самоповаги $U_{emp} = 517,0$. $U_{emp} < U_{крит} 0,05$. Недостовірним є відмінності за наступними

показниками: гнучкості поведінки $U_{emp} = 642,0$; сензитивності до себе $U_{emp} = 564,5$; уявлення про природу людини $U_{emp} = 611,5$; синергії $U_{emp} = 674,5$; прийняття агресії $U_{emp} = 600,0$; пізнавальних потреб $U_{emp} = 551,5$. Отже, $U_{emp} > U_{крит} 0,05$. Результати підрахунку критерію представлено у додатку Е.

Студенти з об'єктним типом орієнтацій характеризуються як такі, що в цілому мають низький рівень розвитку суб'єктної спрямованості, при цьому під час взаємодії з новими життєвими ситуаціями (професійними, учбовими), їх осмисленні, вони надають перевагу звичному, прагнучи максимально реалізувати наявні можливості.

Отже, процес смислоутворення, смислопокладання відбувається при зверненні студента до свого внутрішнього світу, але зумовлюється прагненням людини діяти у звичних ситуаціях (точніше, досвідом взаємодії із звичними ситуаціями, або "слідом взаємодії", смислом), спираючись на ті актуальні якості, які вже існують, а не на сферу потенційного, іншими словами, студенти виступають не перетворювачами ситуації, а пристосовуються до неї, відповідно, осмислення є репродуктивним (об'єктивним за А.Щюцем).

Студенти при осмисленні життєвої ситуації (взаємодії з нею) є достатньо інертними, з вираженим прагненням до пасивного слідування в життєвому потоці, відсутності потягу до життєвих змін. У таких студентів є недостатньо вираженим прагнення до накопичення знань про оточуючий світ. У той же час студенти із об'єктною орієнтацією звертаються до свого внутрішнього світу (за показником транситуаційного освоєння світу), у них є інтерес до свого "Я". Це розкривається у тенденції до суб'єктної спрямованості при взаємодії із життєвими ситуаціями, їм властиве прагнення до внутрішнього зростання.

Отже, при зверненні до свого внутрішнього світу при осмисленні життєвої ситуації ці студенти не можуть реалізувати свій потенціал суб'єктності. По-перше, ці студенти характеризуються недостатнім

контролем над своїм життям (це підтверджується низьким рівнем розвитку транситуаційного локусу контролю, загальним рівнем інтернальності), такі досліджувані не бачать зв'язку між власними діями і значущими для них подіями життя. Здебільшого екстернальний локус контролю у таких студентів має місце у сфері невдач, неприємностей і страждань, коли відповідальність за події приписується іншим людям, особливо, коли це стосується значущих ситуацій, що виникають у їхніх сім'ях. По-друге, прагнення особистісного розвитку в таких студентів супроводжується низьким рівнем самоповаги, що виражається у недостатній вірі в себе, свої сили, здібності адекватно оцінювати свої можливості, бути самопослідовним, цінувати свої переваги. Характерно, що самоінтерес, невпевненість у власних силах поєднується із самозвинуваченням, недостатнім розумінням себе. Такі студенти очікують негативного ставлення з боку інших. Залежність у міжособистісних стосунках, конформність підтверджується також низькими показниками за шкалою підтримки, контактності самоактуалізуючого тесту. Також студенти з об'єктною орієнтацією мають низький рівень креативності, як і взагалі творчого ставлення до життя, недостатню схильність до підтримки цінностей самоактуалізації.

Таким чином, аналіз даних показує, що студенти з об'єктною орієнтацією, з одного боку, прагнуть до особистісного зростання, мають інтерес до внутрішнього світу, але при цьому є інертними, не звертаються до самого процесу конституювання, до життєтворчості, до "МИ-ставлення" в інтерсуб'єктивній взаємодії, до суб'єктивного смислопокладання (за А. Щюцем), а залишаються на рівні об'єктивного, коли світ сприймається як статичний, заданий, звичний.

Студенти – майбутні практичні психологи зі змішаним типом суб'єктною орієнтованості (або суб'єкт-об'єктних орієнтацій) демонструють середній рівень суб'єктною орієнтованості, при взаємодії з життєвими ситуаціями (професійними, учбовими). Вони також інертні, тобто у них є виражене прагнення до взаємодії зі звичними ситуаціями, до пасивного

слідування в життєвому потоці, відсутній потяг до життєвих змін. Але при цьому, за показником трансситуаційної інтернальності, або внутрішнього локусу контролю, студенти характеризуються високим рівнем контролю над життєвими ситуаціями. Вони відчувають відповідальність за події свого життя і можуть ними управляти, планувати своє життя, сприймати його як цілісність, бачити взаємозв'язок своїх власних вчинків і подій, які з ними пов'язані. Так, суб'єктивний контроль над емоційно позитивними подіями і ситуаціями є інтернальним, свої успіхи, досягнення і радощі вони приписують здебільшого собі, своїм власним силам. А от за негативні події досліджувані схильні приписувати відповідальність іншим людям, причиною значущих ситуацій, що виникають у сім'ї також вважають своїх партнерів, як і у виробничих стосунках більшого значення надають зовнішнім обставинам. Можливо, саме це зумовлює інертність особистості в життєвих ситуаціях, змушує до пасивного слідування в життєвому потоці.

В цілому, можна припустити, що студенти зі змішаним типом суб'єктної орієнтованості (суб'єкт-об'єктних орієнтацій) в життєвих ситуаціях можуть займати різну позицію в них. В одних випадках такі люди прагнуть пізнати нове, отримати новий досвід, вдосконалити свій внутрішній світ (осмислення буде в цьому продуктивним), в інших – спираються на той досвід, що в них вже є, на звичне, те, що пов'язане з позитивним досвідом взаємодії, або навпаки, негативним, фіксуючись на ньому.

Таким чином, студент зі змішаним типом орієнтацій має тенденцію як до об'єктивного смислопокладання, смислоутворення, так і суб'єктивного (за А.Шюцем).

Можна припустити, що він може включатись в "МИ-ставлення" (це можна стверджувати, спираючись на дані за показником контактності "Самоактуалізаційного тесту"), але за певних умов. Це підтверджується недостатнім рівнем розвитку цінностей самоактуалізації, особливо гнучкості, яка вимірює здатність людини швидко реагувати на ті аспекти ситуації, що змінюється, ступінь гнучкості в реалізації своїх цінностей.

Також у цих студентів чітко простежується недостатній рівень самоповаги, самовпевненості, тобто віри в свої сили, самостійності, оцінки своїх можливостей.

Студенти із суб'єктивним типом орієнтованості характеризуються високим рівнем творчого ставлення до життя, схильністю до активного перетворення життєвої ситуації, схильністю до суб'єктивного смислопокладання. Вони характеризуються здатністю спонтанно виражати свої почуття, що не означає відсутності здатності до продуманих, цілеспрямованих дій, але свідчить про можливість іншого способу поведінки.

Досліджувані мають чітко виражену тенденцію до пізнання нового в навколишньому світі (нових людей, нового досвіду), вдосконалити свій внутрішній світ, поглиблюючи самопізнання, досягаючи внутрішньої гармонії, особистісного зростання, а також приділяти достатньо уваги зовнішнім факторам середовища. Такі студенти прагнуть до взаємодії з новими життєвими ситуаціями, до активного руху, розвитку, до життєвих змін.

Дещо менш вираженим є рівень суб'єктивного контролю над життєвими ситуаціями, що характеризує людину, яка відчуває відповідальність за події свого життя, що підтверджується загальним рівнем розвитку загальної інтернальності. Тут студенти мають високий рівень інтернальності в області досягнень, але середній в області невдач. Недостатньо розвинутим є рівень інтернальності в сфері виробничих відносин, тобто в організації власної виробничої діяльності.

У ставленні до себе студенти із суб'єктивним типом орієнтованості виступають як такі, що мають високий рівень глобального самоствавлення і характеризуються самовпевненістю, адекватною самооцінкою своїх можливостей, інтересом до себе, самоповагою, відсутністю самозвинувачень, готовністю активних дій до свого "Я". Досліджувані характеризуються високим рівнем розвитку цінностей самоактуалізації. У той же час студенти демонструють складнощі у швидкому встановленні контактів із людьми.

В цілому студенти цього типу схильні до творчого ставлення до життя, виступають як перетворювачі життєвої ситуації, і, відповідно, творчого, суб'єктивного смислопокладання. Отже, суб'єктна орієнтованість особистості розглядається як така, що є творчою, не адаптивною.

Для перевірки припущення про зв'язок рівня розвитку суб'єктної орієнтованості та структурою мотиваційно-сислової сфери особистості майбутніх практичних психологів нами було використано "Методику вивчення трудової мотивації" І.Г.Кокуріної, "Тест смисложитєвих орієнтацій" Д.О.Леонтєєва та "Семантичний диференціал" Ч.Осгуда.

Ми спробували виявити відмінності в рівні розвитку смислової сфери студентів – майбутніх практичних психологів із різним типом суб'єкт-об'єктних орієнтацій за допомогою застосування U-критерія Манна-Уїтні. Значення $U_{крит}$ при $n_1 = 29$ та при $n_2 = 49$ також дорівнюють відповідно 550 ($p < 0,05$) та 484 ($p < 0,01$).

При $U_{емп} < U_{крит} 0,05$ відхиляється гіпотеза про відсутність відмінностей та приймається гіпотеза про їх достовірність.

Аналіз представлених результатів, отриманих після використання тесту Манна-Уїтні, показує, що майбутні практичні психологи з суб'єктною орієнтацією мають вищий рівень осмисленості життя, ніж студенти з об'єктною орієнтованістю, що простежується: за показниками загального рівня осмисленості життя $U_{емп} = 453,5$; процесу життя або інтересу та емоційної насиченості життя $U_{емп} = 439,0$; результативності життя, або задоволеності самореалізацією $U_{емп} = 472,5$; локусу контролю-життя, або керованістю життям $U_{емп} = 448,0$. Відповідно, за даними показниками $U_{емп} < U_{крит} 0,01$.

За показником локусу контролю-Я (Я-господар життя) $U_{емп} = 507,0$. Отже, $U_{емп} < U_{крит} 0,05$.

Недостовірними є відмінності за показником "цілі в житті". $U_{емп} > U_{крит} 0,05$. Відповідно $U_{емп} = 576,0$.

Результати підрахунку критерію представлено у додатку Ж, показники дескриптивної статистики представлено на рис. 2.7.

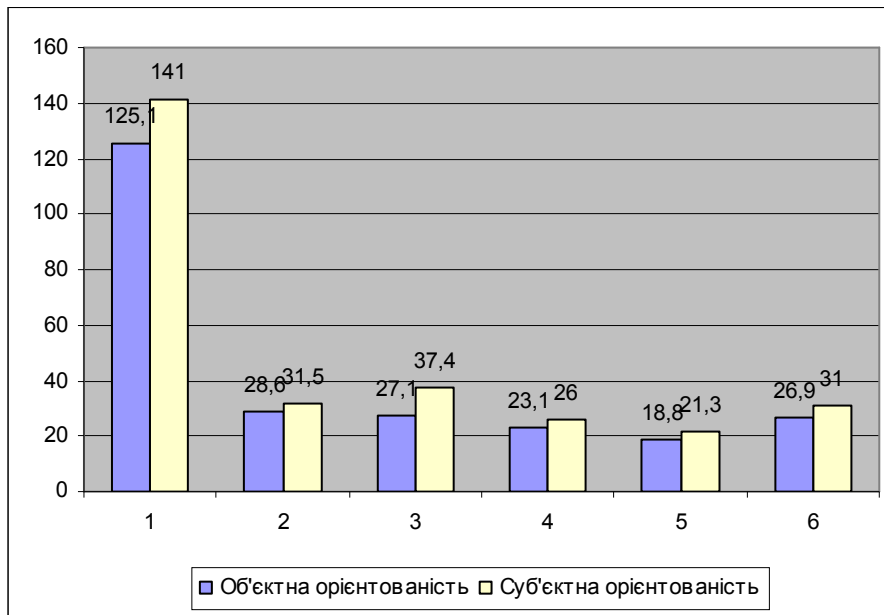


Рис. 2.7. Показники дескриптивної статистики осмисленості життя у студентів-психологів із різним типом суб'єктної орієнтованості

Примітка:

1. Загальний показник осмисленості життя.
2. Ціль.
3. Процес.
4. Результат.
5. Локус контролю-Я.
6. Локус контролю-життя.

Студенти із суб'єктним типом орієнтованості характеризуються більшою осмисленістю життя, особливо високі показники студенти мають за шкалою "процес життя", це дозволяє говорити про те, що вони в більшій мірі, ніж студенти з низьким рівнем суб'єктності, живуть сьогоднішнім. Сам процес життя вони сприймають як емоційний, цікавий, сповнений смислу.

Студенти з об'єктною орієнтацією, порівняно з іншими показниками за трьома шкалами тесту смисложиттєвих орієнтацій (мета, процес, результат життя) мають вищі показники за шкалою "ціль життя", тобто осмисленості в житті, часової перспективи, спрямованості їм надають цілі в майбутньому (а

не процес життя). Результати дескриптивної статистики представлено у додатках 31-32.

У структурі смислотворювальних мотивів трудової діяльності студентів психологів із різним типом суб'єктної орієнтованості (суб'єкт-об'єктних орієнтацій) достовірні відмінності виявлено за показником мотиву конкуренції та показником динамічного аспекту смислотворювальних мотивів – результуючої смислової орієнтації. Результати дескриптивної статистики представлено у додатках И1-И2. Структуру смислотворювальних мотивів майбутніх практичних психологів представлено на рис. 2.8.

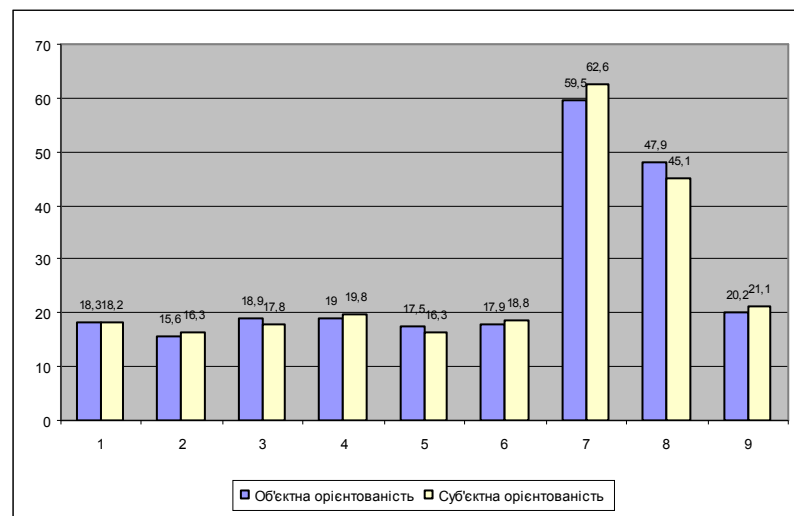


Рис. 2.8. Показники дескриптивної статистики смислотворювальних мотивів у студентів-психологів із різним типом суб'єктної орієнтованості

Примітка:

1. Мотив перетворення.
2. Комунікативний мотив.
3. Утилітарно-прагматичний мотив.
4. Мотив кооперації.
5. Конкурентний мотив.
6. Мотив досягнення.
7. Процесуальна смислова орієнтація.
8. Результуюча смислова орієнтація.
9. Інноваційний потенціал.

Водночас, при порівнянні узагальненого профілю структури смислоутворювальних мотивів студентів – майбутніх практичних психологів із нормативними показниками, запропонованими автором методики І.Г.Кокуріною, виявлено, що в цій структурі найменш розвинутими є комунікативний мотив (в обох групах), який полягає в прагненні до встановлення контакту з іншими людьми, допомоги іншому, вирішення проблем цієї людини (РО), або прагненні зберегти і зміцнити досягнуті з іншими позитивні міжособистісні відносини (ПО). Також у групі студентів із суб'єктною орієнтованістю недостатньо виражений конкурентний мотив, тобто прагнення бути першим серед кращих, мати високий авторитет, успіх в очах оточуючих (РО), або ж прагнення бути не гірше за інших, отримати від інших схвалення, позитивну оцінку (ПО).

Аналіз представлених результатів, отриманих після використання тесту Манна-Уїтні, показує, що за показниками конкурентного мотиву $U_{emp} = 518,5$; процесуальної смислової орієнтації $U_{emp} = 536,5$; результуючої смислової орієнтації $U_{emp} = 540,5$. Отже, $U_{emp} < U_{крит} 0,05$. За показниками перетворювального мотиву $U_{emp} = 667,0$; комунікативного мотиву $U_{emp} = 632,0$; утилітарно-прагматичного $U_{emp} = 572,5$; мотиву досягнення $U_{emp} = 601,5$; інноваційного потенціалу $U_{emp} = 608,5$. Відповідно $U_{emp} > U_{крит} 0,05$. Результати представлено у додатку К.

Для виявлення зв'язків у структурі мотиваційно-смислової сфери особистості студентів-психологів із різним типом суб'єкт-об'єктних орієнтацій (визначення результуючої чи процесуальної смислової орієнтації) ми використали факторний аналіз, оскільки цей підхід ґрунтується на уявленні про комплексний характер досліджуваного явища.

Мета факторного аналізу – сконцентрувати вихідну інформацію, представлену у вигляді масиву даних, і виразити якомога більшу кількість ознак, через найменшу кількість характеристик [106]. Фактори детермінують первинні змінні, що спостерігалися, і можуть бути використані для пояснення комплексних явищ. Виявлені фактори у групах студентів із

суб'єктною та об'єктною орієнтацією нами були описані та проаналізовані. Про необхідність і можливість порівняння двох факторних структур, що отримані на основі аналізу двох різних вибірок зазначається в сучасній науковій літературі [143]. Зокрема, перевіркою теорій і порівнянням факторних рішень, що отримані на різних вибірках, займається відносно нова галузь багатомірної статистики – структурне моделювання (латентно-структурний аналіз) [143].

У групі студентів із суб'єкт-об'єктною орієнтованістю було виявлено чотири значущі фактори. Результати представлено в додатку Л1.

Перший фактор, який ми умовно назвали фактором "процесуально-сміслового перетворення в професійній діяльності", включає власне показник процесуальної смислової орієнтації (0,955), мотив перетворення (-0,579) за процесуальною орієнтацією, результуючої смислової орієнтації (-0,935). Отже, студент цього типу має невисокий рівень активності в трудовій діяльності, яка є обмеженою заданими межами діяльності, хоча при цьому студент прагне досягнути майстерності в роботі, любити роботу саму по собі.

Другий фактор "процесуально смислове досягнення в професійній діяльності" включає: смислоутворювальний комунікативний мотив за результуючої смислової орієнтації (0,407), що полягає в прагненні до встановлення контакту з іншими, допомоги іншому, утилітарно-прагматичний мотив (0,467) за результуючої орієнтації, який полягає в тенденції робити тільки те, що приносить користь для суб'єкта, дозволяє задовольнити інші потреби й інтереси із працею не пов'язані, та мотив досягнення за процесуальної смислової орієнтації (-0,871), що заключається в прагненні до самовдосконалення, орієнтації на себе як об'єкта перетворення.

Третій фактор "кооперативно-процесуальної смислової орієнтації" включає власне показник кооперативного смислоутворювального мотиву за процесуальної орієнтації (-0,834), тобто прагнення розглядати свою працю з точки зору її необхідності для близьких та рідних (а не суспільства в цілому)

та комунікативного мотиву за результуючої орієнтації (0,725) як прагнення до встановлення до контакту з іншими людьми.

Четвертий фактор "конкурентно-результуючої смислової орієнтації" включає конкурентний мотив (0,759), як прагнення бути першим серед кращих, мати високий авторитет, успіх в очах оточуючих та утилітарно-прагматичний мотив за процесуальної смислової орієнтації (-0,710), як прагнення зберегти себе, своє здоров'я, не витратити зайву енергію.

В групі студентів із суб'єкт-суб'єктною орієнтованістю було виявлено три значущих фактори. Результати представлено в додатку Л2.

Перший фактор названий нами умовно "процесуально смислової орієнтації в професійній діяльності" включає власне показники процесуальної смислової орієнтації (0,870), результуючої орієнтації (-0,879) та смислоутворювальний мотив перетворення за результуючої орієнтації (0,560), як прагнення до вирішення цікавих задач, орієнтація на результат заради самого результату, та утилітарно-прагматичний за процесуальної орієнтації (-0,557) як прагнення в роботі зберегти себе, своє здоров'я, не втрачати зайву енергію (ПО), кооперативний мотив за результуючої орієнтації (0,556) – прагнення розглядати свою роботу з точки зору її необхідності для інших людей, для суспільства в цілому.

Другий фактор "конкурентно-процесуальної смислової орієнтації в професійній діяльності" включає власне мотив конкуренції, але за процесуальною орієнтацією (-0,887), тобто прагнення в професійній діяльності бути не гірше за інших, отримати від інших схвалення, позитивну оцінку, та комунікативний мотив (0,758) за результуючої орієнтації, що виявляється в прагненні до встановлення контакту з іншими людьми, допомоги іншому, вирішення проблем цієї людини.

Третій фактор "досягнення в результуючій смисловій орієнтації" включає власне смислоутворювальний мотив досягнення за результуючої орієнтацій (0,894), як прагнення до подолання перешкод у вирішенні поставленої цілі в професійній діяльності, прагнення до успіху у вирішенні самої задачі та мотиву

кооперації за процесуальної смислової орієнтації (-0,487), тобто прагнення розглядати свою працю з точки зору її необхідності для близьких та рідних.

Таким чином, студенти – майбутні практичні психологи з різним типом суб'єктної орієнтованості (суб'єкт-об'єктних орієнтацій) розрізняються за структурою смислоутворювальних мотивів у трудовій діяльності, по-різному активні в реалізації професійних цілей та досягнення професійних задач, хоча студенти обох типів характеризуються, в першу чергу, процесуальною смисловою орієнтацією, тобто їх активність обмежена заданими межами діяльності. Процесуальна орієнтація особливо яскраво виявляється в репродуктивній діяльності, де відбувається редукція активності цілей, результатів діяльності на саму діяльність, наприклад, на вдосконалення майстерності там, де еталон результату є заданим (серійне виробництво). При цьому в групі студентів із об'єктною орієнтацією низький рівень активності пов'язаний (процесуальна смислова орієнтація) із смислоутворювальним мотивом перетворення, досягнення, кооперації.

Високий рівень активності у трудовій діяльності у цих студентів пов'язаний із смислоутворювальними мотивами: комунікативним, утилітарно-прагматичним, конкуренції. Відповідно, у групі студентів із суб'єктною орієнтованістю низький рівень активності пов'язаний із мотивами: утилітарно-прагматичним, конкуренції, кооперації. Високий рівень активності виражається у смислоутворювальних мотивах: перетворення, кооперації, комунікативному, досягнення.

Це дозволяє зробити висновок, що в групі студентів із суб'єктною орієнтацією в життєвих ситуаціях (професійних, учбових) результуюча смислова орієнтація дійсно є вищою, що означає більш вищий рівень активності. Тобто студенти мають більш виражену тенденцію до знаходження смислів професійної діяльності, постановки нових задач, смислопородження, оскільки саме орієнтація на результат частіше всього змушує людину вийти за певні межі діяльності, отримання цих результатів відкриває людині існування віддалених, непередбачених цілей. Узагальнену

психологічну характеристику типів суб'єктної орієнтованості особистості майбутніх практичних психологів представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Узагальнена психологічна характеристика різних типів суб'єктної орієнтованості особистості майбутніх практичних психологів

Параметри, що досліджувалися	Типи	
	Об'єктний	Суб'єктний
1	2	3
Життєтворчість	Трансситуаційне пристосування, трансситуаційні стабільність, зовнішній локус контролю, пасивність	Трансситуаційна творчість, трансситуаційні мінливість, внутрішній локус контролю, рухливість
Відповідальність	Загальна екстернальність, екстернальність у сфері невдач	Загальна інтернальність, інтернальність у сфері досягнень, невдач, інтернальність у сфері сімейних стосунків
Рівень розвитку самоактуалізації особистості	Низький	Високий
Рівень розвитку самосвідомості	Низький рівень глобального самоставлення	Високий рівень глобального самоставлення
Структура професійних смислоутворювальних мотивів	Комунікативний, утилітарно-прагматичний, конкуренції	Перетворення, кооперації, комунікативний, досягнення
Осмисленість життя	Середній рівень	Високий рівень

Підтвердження того, що студенти – майбутні практичні психологи із різною суб'єктною орієнтованістю розрізняються за будовою смислових

утворень, і найголовніше, мають різні семантичні структури, що є характеристикою "світу професії" – групового інваріанта, який характеризує особливі для цієї професії акценти сприйняття і відображення об'єктів і ситуацій, ми отримали за допомогою аналізу даних семантичного диференціалу.

Психологія суб'єктивної семантики дає можливість розробити підхід до розуміння професійної орієнтації як смислової позиції в будь-якій діяльності. Процес входження в професію – не лише набуття відповідних трудових навичок і вмінь, але й активне особистісне становлення, прийняття професії, вживання в неї. Світ професії – це груповий інваріант суб'єктивного ставлення професіонала до об'єктів, що тісно пов'язані із семантичними характеристиками. Одним із способів опису ставлення до об'єктів, що сприймаються, є шкалування за шкалами семантичного диференціалу (використання опозицій типу "гаряче-холодне", "активне-пасивне"). Ми припускаємо, що власне тип суб'єктивної орієнтованості є професійно значущим, а отже, на рівні семантичних структур є відмінності у суб'єктивному ставленні студента до себе.

Для опису семантичних структур ми використали метод семантичного диференціалу, який дозволяє виявити, так зване конотативне значення – ті стани, які йдуть за сприйняттям символу-подразника, або, іншими словами, – смисл, що в даному випадку розглядається як слід взаємодії із явищами, предметами, який зафіксований у вигляді ставлення до них. Психологічним механізмом, що забезпечує групування шкал є явище синестезії, феномен якого полягає у виникненні відчуттів однієї модальності під впливом подразника іншої модальності. З цієї точки зору, метод семантичного диференціалу є універсальним і дозволяє оцінити різні об'єкти.

У результаті проведеного факторного аналізу оцінок "Я – сам, студент-професіонал" у кожній групі отримане стійке чотирифакторне рішення. Факторні навантаження свідчать про відносну стійкість входження шкали в кожний із виділених факторів. Зокрема, в групі студентів із першим типом

орієнтованості – об'єктною було виявлено чотири значущі фактори (додаток М1).

Розглянемо отримані результати в групі студентів із об'єктною орієнтацією.

Перший фактор – "сили" – включає оцінки студентів, у яких він постає як: слабкий (0,621), поганий (0,555), темний (0,670), хаотичний (0,582), простий (0,586), м'який (0,504), гладкий (-0,582), тупий (-0,577).

Другий фактор – "оцінки" – включає: гладкий (0,408), розслаблений (0,430), сухий (-0,685), дорогий (0,423), свіжий (0,820), чистий (0,816)

Третій фактор – "оцінки": радісний (0,795), великий (0,414), приємний (-0,702), життєрадісний (0,789), улюблений (0,588).

Четвертий фактор – "активності": легкий (0,472), гарячий (-0,407), активний (0,646), шершавий (-0,509), дорогий (0,406), швидкий (0,704), злий (0,553), чужий (-0,466).

У групі студентів із суб'єктною орієнтованістю було виявлено чотири значущих фактори (додаток М2). Розглянемо отримані результати в групі студентів із суб'єктною орієнтацією.

Перший фактор – "оцінки" – включає відповіді студентів, у яких він постає як:

легкий (0,536), світлий (-0,688), приємний (-0,701), рідний (0,432), дорогий (0,429), улюблений (0,652), свіжий (0,686), розумний (0,695).

Другий фактор – "складності": гарячий (0,471), вологий (0,714), рідний (0,723), гострий (0,732), шершавий (-0,416), складний (0,732), напружений (0,498).

Третій фактор – "сили": засмучений (-0,400), маленький (-0,777), м'який (0,578)

Четвертий – "стабільності": впорядкований (-0,708), добрий (-0,625), життєрадісний (0,812).

Результати факторизації отриманих даних свідчать про те, що студенти із об'єктною та суб'єктною орієнтацією розрізняються за будовою

семантичних структур, тими конотативними значеннями, чи смислами, які характеризують студента. Отже, студент із об'єктною орієнтованістю, в першу чергу, постає, як слабкий, темний, поганий, хаотичний і лише в третьому факторі як радісний, великий, приємний. За четвертим фактором студент не лише гарячий, активний, але й дорогий, злий, чужий. Водночас студент із суб'єктною орієнтованістю – як легкий, світлий, приємний, рідний, розумний. Таким чином, можна зробити висновок, що суб'єктно зорієнтований студент, по-перше, – більш компетентний як професіонал, а, по-друге, – спрямований на взаємодію з іншим як учасником комунікативної ситуації. Семантичні структури студентів із об'єктною орієнтованістю свідчать про те, що вони і самі себе розглядають як майбутніх спеціалістів достатньо слабких (слабкий, поганий, темний), і для інших людей постають, як злі, дорогі, чужі.

Висновки до другого розділу

1. Особистість майбутніх практичних психологів, що здатна до високого рівня суб'єктної орієнтованості в учбово-професійній діяльності (або професійній діяльності), – це особистість, якій притаманні:

– виражений суб'єктний тип орієнтацій у життєвих ситуаціях, який характеризується транситуаційним освоєнням світу, транситуаційною мінливістю, гнучкістю, творчим ставленням до життя (життєтворчістю), адаптуючою інтернальністю, відповідальністю за себе;

– високий рівень спрямованості до самоактуалізації, яка виражається в цінностях самоактуалізації, підтримці, орієнтації в часі;

– локалізація суб'єктивного контролю в інтернальній зоні;

– високий рівень осмислення життя.

2. Студенти-майбутні практичні психологи розрізняються за типами суб'єкт-об'єктних орієнтацій у життєвих ситуаціях. Нами було виділено:

1) об'єктний тип – 29 (25, 2%) студентів;

2) змішаний тип – 37 (32, 2%) студентів;

3) суб'єктний тип – 49 (42,6%) студентів;

3. У студентів із суб'єктною орієнтованістю показники виявилися вищими, ніж у студентів із суб'єктною орієнтацією за:

– транситуаційною мінливістю, транситуаційного локусу контролю, транситуаційної рухливості, транситуаційної творчості (життєтворчості); за показником транситуаційного освоєння світу достовірної відмінності не виявлено ($U_{\text{емп}} > U_{\text{крит.}}$);

– загальної інтернальності, інтернальності в сфері досягнень, невдач, інтернальності у сфері сімейних стосунків. За показником інтернальності у сфері виробничих стосунків, інтернальності в сфері міжособистісних стосунків.

Недостовірними виявилися відмінності за показником інтернальності по відношенню до здоров'я і хвороб;

– глобального самоствавлення, самоповаги, аутосимпатії, самовпевненості, самоприйняття, саморозуміння. Недостовірними виявилися відмінності за самоінтересом, самокерівництвом або самопослідовності;

– студенти із суб'єктним типом орієнтованості перевищують студентів із об'єктним типом також за показниками:

– підтримки, цінностей самоактуалізації, спонтанності, самоповаги, креативності, компетентності в часі, контактності.

Недостовірним виявилися відмінності за показниками гнучкості поведінки, сензитивності до себе, уявлення про природу людини, синергії, прийняття агресії, пізнавальних потреб.

4. Показники у студентів із суб'єктом типом орієнтацій характеризуються більшою осмисленістю життя, особливо високі показники студенти мають за шкалою "процес життя", це дозволяє говорити про те, що вони більшою мірою, ніж студенти з низьким рівнем суб'єктності, живуть сьогоднішнім. Сам процес життя вони сприймають як емоційний, цікавий, сповнений смислу.

5. Показники студентів з різним типом суб'єкт-об'єктних орієнтованості розрізняються за структурою смислоутворювальних мотивів у трудовій діяльності, по-різному активні в реалізації професійних цілей та досягненні професійних задач. Ці студенти характеризуються, в першу чергу, процесуальною смисловою орієнтацією, тобто їх активність обмежена заданими межами діяльності. При цьому в групі студентів із об'єктною орієнтацією низький рівень активності пов'язаний (процесуальна смислова орієнтація) із смислоутворювальним мотивом перетворення, досягнення, кооперації.

Високий рівень активності в трудовій діяльності (результуюча смислова орієнтація) у цих студентів пов'язаний зі смислоутворювальними мотивами: комунікативним, утилітарно-прагматичним, конкуренції.

Відповідно у групі студентів із суб'єктною орієнтацією низький рівень активності пов'язаний із мотивами: утилітарно-прагматичним, конкуренції.

Високий рівень активності виражається у смислоутворювальних мотивах: перетворення, кооперації, комунікативному, досягнення.

Це дозволяє зробити висновок, що в групі студентів із суб'єктною орієнтованістю в життєвих ситуаціях (професійних, учбових) результуюча смислова орієнтація дійсно є вищою, що означає більш високий рівень активності. Тобто ці студенти мають більш виражену тенденцію до знаходження смислів професійної діяльності, постановки нових задач, смислопородження.

6. Показники у студентів з різним типом суб'єкт-об'єктних орієнтацій розрізняються за семантичними структурами, які були виявлені нами при оцінюванні поняття "Я – сам, студент-професіонал". Студенти з об'єктним типом, в першу чергу, характеризують себе як людину, що навчається зі спеціальності "практична психологія" так: слабкий, поганий, темний, хаотичний, простий, м'який, гладкий, тупий.

За суб'єктно орієнтованим типом як: легкий, світлий, приємний, рідний, дорогий, улюблений, свіжий, розумний. Визначення особливостей

уявлення студентів-психологів про себе як про професіонала дозволяє зробити висновок про те, що тип суб'єктної орієнтованості, який було виділено в ході нашого дослідження, дійсно є професійно значущим, про це свідчить смисл "Я" як професіонала. Відповідно можна говорити про те, що суб'єктний тип орієнтованості більшою мірою характеризує професійну спрямованість особистості практичного психолога, змішаний – меншою. Об'єктний тип суб'єктної орієнтованості є найменш професійно значущим.

7. Порівняльний аналіз цих типів суб'єкт-об'єктних орієнтацій у життєвих ситуаціях студентів майбутніх практичних психологів дозволяє також зробити висновок про зв'язок цих типів із професійно значущими якостями та смисловими утвореннями особистості, що відображають рівень професійної підготовки (інтернальності, осмисленості життя, цінностей самоактуалізації, смислоутворювальних мотивів, глобального самоствавлення, професійних смислів) відрізняються в різних типах. Ми розглядаємо ці типи як рівні розвитку суб'єктного потенціалу в життєвих (професійних, учбових ситуаціях).

Результати даного розділу дисертації опубліковано в таких статтях:

1. Тимошенко О. А. Психологічні особливості смислоутворювальних мотивів студентів-психологів із різним типом суб'єктної орієнтованості / О. А. Тимошенко // Актуальні проблеми психології / [за ред. С. Д. Максименка]. – Київ ; Ніжин, 2008.

Т. 10: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 6. – С. 258 – 262.

2. Тимошенко О. А. Смислові феномени соціального світу і інтерсуб'єктивній теорії Альфреда Шюца / О. А. Тимошенко // Актуальні проблеми психології / [за ред. С. Д. Максименка]. – Київ, 2009.

Т. 10: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 12. – С. 486 – 496.

РОЗДІЛ ІІІ

ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОЇ ОРІЄНТОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

У розділі представлено теоретичні основи навчально-розвивальної програми із формування суб'єктної орієнтованості особистості майбутніх практичних психологів. Описується специфіка реалізації програми, а також основний методичний інструментарій, що використовувався в ході її реалізації. Подано аналіз результатів проведеного формувального експерименту.

3.1. Програма формування суб'єктної орієнтованості особистості майбутнього практичного психолога

Аналіз результатів констатувального експерименту показав, що актуальним завданням підготовки майбутніх практичних психологів є формування суб'єктної орієнтованості, де об'єктом дослідження будуть виступати відносини між учасниками психолого-педагогічного процесу, структура, логіка і механізми реалізації даної програми, спрямованої на формування суб'єктної орієнтованості майбутніх спеціалістів психологів.

Концепція суб'єктності особистості, що виступає в якості основного методологічного принципу реалізації програми, виражається у визнанні студента не лише центром вищої освітньої системи, але й визнанні його як потенційного носія суб'єктності, здатного до пізнання, самовдосконалення, активної життєвої позиції. З іншої сторони, це відповідає розгляду освіти як можливості розширення розвитку особистості, освіти, яка забезпечує врахування в навчальному процесі активності суб'єкта, його саморозвитку, здатності робити компетентний вибір життєвого шляху [22].

Запропоновану нами програму можна розглядати як особистісно орієнтовану, оскільки два суб'єкта одного процесу діють разом,

є партнерами, утворюють поле передачі й утворення професійних смислів. Відтак роль викладача у розвивальному навчанні є суттєвою, оскільки він задає його зміст у зоні найближчого розвитку, студент як суб'єкт, переживаючи пізнавальну мотивацію, оволодіває запропонованим учбовим матеріалом.

Запропонована програма є навчально-розвивальною і спирається не лише на пізнавальний інтерес, а робить ставку на актуалізацію потреби особистості у самовдосконаленні на основі гуманістичної позиції.

Розробка програми формування суб'єктної орієнтованості спиралася на концептуальні положення підготовки майбутніх практичних психологів, що узгоджуються з прийнятими у світовому співтоваристві, і які враховують специфіку розвитку вітчизняної психології та активно досліджувалися у працях Г.С.Абрамової, О.Ф.Бондаренка, В.Г.Панка, Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелевої та інших. Отже, методологічною основою нашої програми є особистісно орієнтована парадигма [32]. Гуманістичний підхід є найбільш прийнятним для визначення аксіологічних засад інноваційних освітніх технологій, зорієнтованих на психосмисловий розвиток особистості [112]. Зокрема, в аспекті обраної проблематики цінним є положення про необхідність спеціальної організації і структурування загальнопсихологічних теоретичних знань зі спеціальності та спеціалізації.

Формування професійного світогляду майбутнього спеціаліста передбачає ознайомлення з умовами професійної діяльності, її психологічних аспектів, орієнтування на реконструкцію та розв'язання психологічних проблем інших людей тощо. Крім того, Н.В.Чепелева відзначає, що система підготовки майбутнього фахівця повинна передбачати формування не тільки професійних знань і вмінь, а передусім його особистості, а тому ця система має виходити, крім світоглядного та професійного, ще й на особистісний рівень, мета якого – формування у студента професійно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості та "діалогічності" як центрального її компонента, суб'єктної позиції [217]. М.Мінігалієва зазначає, що будь-яке

психологічне знання, щоб, бути ефективним, повинно передаватись, по-перше: контекстно, зв'язано, системно, що означає діалогічне подання іншій людині своєї картини світу у зіткненні з іншими точками зору; по-друге: розпредметнено, тобто розгляд знань повинен відбуватись у контексті особистісних смислів [141]. Виходячи з цього, автором виділені основні вимоги до процесу навчання, у ході якого здійснюється вирішення поставлених завдань: 1) необхідність використання під час навчання спеціальних завдань та нетрадиційних методів навчання, завдяки яким суб'єкти навчального процесу отримують можливість зіставляти свій досвід та життєву позицію з приводу значущої для них проблеми з досвідом та способом розуміння інших членів групи; 2) такі завдання повинні мати як високу суб'єктивну релевантність для учнів (торкатись значущих аспектів їхнього особистого та професійного досвіду), так і бути спрямованим на осмислення найбільш важливих феноменів та аспектів діяльності практичного психолога.

Нарешті, при проведенні зазначеної програми, слід брати до уваги гуманістичне переосмислення основних функцій освіти [24; 25; 28]. Таких функцій Г.О.Балл вказує дві: трансляційна, яка є зверненою до суспільства і полягає у забезпеченні неперервності його функціонування через передавання новому поколінню так званих норм діяльності – у формі знань, умінь, навичок, а також цінностей, настановлень, правил соціальної поведінки. У цьому випадку принцип гуманізації висуває на перший план ті норми діяльності, оволодіння якими дозволяє індивідові постійно вчитися, ефективно взаємодіяти з іншими людьми і самостійно осмислювати новий досвід. Друга функція, звернена до індивіда, адаптаційна. Відповідно її зміст полягає у тому, щоб допомогти індивідові пристосуватися до вимог суспільства, при цьому, як зазначає Г.О.Балл, по-перше, все частіше доводиться адаптуватися до вимог, які змінюються. По-друге, широко витлумачене поняття адаптації "охоплює не лише пристосування до наявної ситуації, але також і пристосування особистості до себе, інакше кажучи – активний вплив останньої на оточення відповідно до її

уподобань та ідеалів (які, може більшою мірою, ніж пануючі уявлення та звичні форми діяльності, відповідають гуманістичним засадам і тенденціям розвитку людства)" [25, с. 58].

Отже, розроблена програма формування суб'єктної орієнтованості у майбутніх практичних психологів передбачала сприяння самопізнанню та вдосконаленню професійно важливих якостей практичного психолога, які визначені і вивчаються у вітчизняній психології. Також, відповідно до виділених у вітчизняній науці складових гуманізації освіти, передбачалося стимулювання розвитку суб'єктних якостей студента, зокрема здатностей до самостійного визначення напряму своєї діяльності, до самонавчання і самовиховання, до побудови й реалізації життєвих планів [25].

Всі вищі духовні потреби людини – у пізнанні, у самоствердженні, у самовизначенні, у самоактуалізації – це прагнення до саморозвитку й самовдосконалення. Останнє є необхідним атрибутом суб'єктної орієнтованості особистості майбутніх практичних психологів. Однією з найголовніших цілей професійної вищої освіти стає формування людини не лише здатної до самовдосконалення, саморозвитку, але й до утворення нових учбових та професійних смислів, тобто до смислоутворення. Це повинна бути людина, яка б мала зрілий рівень потреби у самовдосконаленні.

Концептуальні основи процесу формування суб'єктної орієнтованості в підготовці майбутніх практичних психологів мають специфічні особливості:

1. Особливість технології професійного формування суб'єктної орієнтованості майбутніх практичних психологів полягає у тому, що ця технологія спрямована на самодетермінацію, на перехід від зовнішньої детермінації до самодетермінації.

2. Процес формування суб'єктної орієнтованості відбувається під час навчальної діяльності, що може включати як дисципліни теоретичного і, особливо, практичного напрямку, а також позанавчальної діяльності.

3. Вивчення студентами теоретичної бази психологічних знань, розв'язання ними внутрішніх конфліктів, що виникають на основі зіткнення

повсякденних психологічних уявлень і уявлень, сформованих на основі наукових психологічних знань, надає життєдіяльності студента особливого гуманістичного смислу, допомагає у формуванні внутрішньої відповідальності, активності, що спрямовує його діяльність і поведінку. Основний зміст професійної підготовки, яка проходить протягом 5-ти років, складають способи самодетермінації, реалізації суб'єктної позиції у власній діяльності студентів.

4. Ще одна особливість навчального процесу у ВНЗ – акцент на самоаналізі, рефлексії, на самостійній діяльності студента.

Можливості для вирішення ряду проблем, що характерні для системи професійної підготовки практичних психологів у ВНЗ, на нашу думку, відкриває особистісно орієнтоване навчання, основні принципи якого викладено в роботах І.С.Якиманської, і яке виходить з визнання унікальності суб'єктного досвіду того, хто навчається, як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності [240; 241].

Особистісно орієнтований підхід у навчанні спирається на такі вихідні положення:

1. Пріоритет індивідуальної самоцінності того, хто навчається, як активного носія суб'єктного досвіду, що складається задовго до впливу спеціально організованого навчання.

2. Освіта є єдністю двох взаємопов'язаних складових навчання і учіння.

3. Проектування освітнього процесу повинно передбачити можливості відтворення учіння як індивідуальної діяльності, яка полягає в трансформації (перетворення) соціально значущих нормативів (зразків) засвоєння, заданих у навчанні.

4. В освітньому процесі відбувається "зустріч" суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, та досвіду, що реалізується в учінні.

5. Взаємодія двох видів досвіду (суспільно-історичного та індивідуального) повинна йти не по лінії витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх поступового узгодження, використання всього того, що накопичено учнем як суб'єктом пізнання в його власній життєдіяльності, учіння тому, не є прямою проекцією навчання.

6. Розвиток учня як особистості (його соціалізація) йде не лише шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, але й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду, як важливого джерела власного розвитку.

Учіння, таким чином, не є безпристрасним пізнанням. Це суб'єктно значуще осягнення світу, наповненого для того, хто навчається, особистісними смислами, ціннісними ставленнями, зафіксованим в його суб'єктному досвіді. Зміст цього досвіду повинен бути розкритий, максимально використаний, збагачений науковим змістом та за необхідності перетворений у ході освітнього процесу.

Таким чином, особистісно орієнтований підхід до навчання наділяє однаковою активністю, відповідальністю як того, хто навчає, так і того, хто навчається. Основною цінністю при цьому виступає особистість того, хто навчається, а його особистий досвід розглядається як значущий та суттєвий ресурс. При цьому навчання можна уявити як процес взаємодії його суб'єктів, результат якого конструється через дану взаємодію. Саме такий підхід до освітнього процесу здатний забезпечити ефективну, особистісно та практично орієнтовану професійну підготовку майбутніх психологів.

Окрім того, при створенні нашої навчально-розвивальної програми враховувалася позиція Ю.М.Ємельянова, який стверджував, що в людській практиці історично склалась природна форма передачі не лише окремих знань, умінь, і навичок, але й цілісного життєвого досвіду через спілкування і спільну діяльність людей, тобто їх взаємної участі в різноманітних міжособистісних ситуаціях. Тому в умовах навчального процесу доцільно використовувати цей підхід, для якого особливе значення має саме можливість формування індивідуумом цілісного життєвого досвіду, що протікає в ході його участі в міжособистісних ситуаціях і пов'язана із взаємодією з іншими людьми, яку Ю.М.Ємельянов називає "ефектом транситуаційного навчання" [81]. Ми вважаємо, що слід орієнтуватися на ті діалогічні універсалії, які були виділені Г.О.Баллом, як такі, що полегшують

підтримання гуманістично зорієнтованих соціальних стосунків. Виділено наступні діалогічні універсалії:

- принцип поваги до партнера;
- принцип прийняття партнера таким, яким він є, і, водночас, орієнтації на його найвищі досягнення (реальні та потенційні), на перспективу, що відкривається перед ним;
- принцип поваги до себе;
- принцип конкордантності (згоди учасників діалогу щодо базових знань, норм, цінностей і цілей, якими вони керуються);
- принцип толерантності, який конкретизується як презумпції прийнятності: "висунута партнером ідея принаймні приймається до обговорення, його вчинок принаймні не відкидається як неприпустимий, поки і оскільки не обґрунтовано їх неприйняття з точки зору норм, що їх визнають усі учасники діалогу" [25, с. 11].

Враховуючи всі вищевикладені принципи, було створено навчально-розвивальну програму з формування суб'єктної орієнтованості особистості майбутніх практичних психологів. Специфіка суб'єктних орієнтацій практичного психолога визначає основну мету програми – формування суб'єктної орієнтованості особистості студентів. Окрім основної мети програма передбачає досягнення інших цілей:

1. Поглиблення й уточнення професійних знань студентів про особливості суб'єктності психолога та особливості психологічної допомоги іншому.
2. Розширення уявлень студентів про смислові утворення особистості, прояснення уявлень про зв'язок суб'єктності та її компонентів із рівнями розвитку смислової сфери особистості.
3. Удосконалення професійної звички до рефлексування та безоцінного прийняття іншого.
4. Активізація прагнення студентів до самоосвіти, самопізнання та самовдосконалення, інтересу до суб'єктивної картини світу інших людей.

Поставлені цілі передбачають розв'язання наступних завдань:

1. Ознайомлення учасників експериментальної групи з психологічними особливостями суб'єктності психолога.
2. Ознайомлення студентів із типологією суб'єкт-об'єктної орієнтації та її зв'язку із смисловою сферою особистості.
3. Розвиток здатності до побудови діалогічної взаємодії з іншими.

Досягнення означених цілей і реалізація поставлених завдань можливе за умови побудови програми на методичних принципах, пов'язаних із організацією розвивальних впливів.

1. Розвитку психічних процесів у діяльності. Реалізація цього принципу передбачає формування у студентів здатності до професійного осмислення та переосмислення інформації у конкретній ситуації.

2. Творчої діяльності як основної рушійної сили розвитку індивідуального світу людини.

3. Проблемності, яка реалізується за умови створення у групі креативного середовища, що забезпечує особистісне відкриття та осмислення студентами знання через вирішення проблемних питань, активізації ініціативи, самостійності, інтелектуального потенціалу та усвідомлення неконструктивності рішень, які приймаються, у ситуаціях, що моделюють майбутню професійну діяльність.

Професійна діяльність психолога-практика висуває особливі умови до особистості фахівця, покликаною надавати психологічну допомогу людині у ситуації "неможливості жити" (Ф.Ю.Василюк). Особистість практичного психолога виступає еталоном психологічного здоров'я і комфорту та є, за словами Р.Мея, основним інструментом, знаряддям праці [139]. Таким чином, серйозним завданням системи професійної підготовки практичних психологів має бути сприяння їх особистісному розвитку, культивування потреби у постійному самовдосконаленні, яке є неможливим без самопізнання.

Саме завдяки активності самопізнання особистість перестає бути продуктом зовнішніх обставин, набуває здатності до самотворення,

самоактуалізації. Адекватна самооцінка та високий рівень рефлексивних здібностей, несуперечлива Я-концепція (забезпечена, за К.Роджерсом, уявленнями про власні характеристики та здібності, уявленнями про себе відносно інших людей, цінностями та ідеалами) зумовлюють високий рівень мотивації особистісного і професійного зростання, постійне розширення життєвого простору. Водночас професійна свідомість психолога-практика виступає як відкрита система, що знаходиться у постійній взаємодії з іншими, система інтерсуб'єктна за своєю природою.

Самопізнання – невід'ємний компонент психічного життя особистості, що сприяє її повноцінному "функціонуванню": форма свідомості, що передбачає активність і самостійність особистості як суб'єкта своєї життєдіяльності. Процес самопізнання – це кропітка робота, що вимагає від суб'єкта значних зусиль, невпинної праці над собою, оскільки самопізнання взаємодіє з психічними утвореннями, якостями, властивостями, які або сприяють його розгортанню, або гальмують [127]. Необхідною умовою розвитку особистості виявляється її постійне перебування в "стані самопізнання", розвиток рефлексивних здібностей.

Отже, науковцями визначені основні професійно значущі особистісні якості практичного психолога, розроблені зміст, методологія підготовки таких фахівців. І хоча існують розбіжності щодо деяких аспектів підготовки фахівців, проте дослідники погоджуються з тим, що цей процес має певні особливості, порівняно навіть із підготовкою спеціалістів, які не спрямовані на практичну діяльність (В.Г.Панок, М.В.Папуча, Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелева). Це пов'язане з тим, що практична психологія є галуззю професійної діяльності, яка має на меті визначення психологічних особливостей життєвої ситуації та індивідуальності людини або групи, внесення позитивних змін у процес взаємодії між ними і профілактику небажаних форм поведінки для найбільш повного розкриття сутнісних сил людини. Таким чином, мова йде про кваліфіковану психологічну допомогу.

А вона, як відомо, забезпечується за допомогою специфічних психологічних методів, методик і технологій.

Використовується в практичній діяльності спеціаліста, спрямованого на допомогу іншим, і тренінгова робота, яка також має певні особливості, принципи проведення. Тож постає питання про необхідність підготовки психолога, який може в своїй практиці використати і можливості групової форми роботи, адже вона є ефективною і продуктивною, сприяє не лише покращенню самопочуття, підвищенню самооцінки, але й особистісному зростанню (К.Рудестам). З іншого боку, сама тренінгова робота може виступати як надійний засіб самопізнання особистості майбутніх практичних психологів, а, отже, й усвідомлення функціонування особливостей їх психічного життя, певних сфер життєдіяльності, та, звичайно, професійно значущих особистісних якостей. Тобто студенти в межах навчання у ВНЗ мають можливість познайомитись із тренінговою роботою, включитись в групову діяльність і за допомогою інших учасників групи та тренера-викладача зростати особистісно, набувати не лише теоретичні знання, але й досвід. Проте використання тренінгу у вищій школі має певні особливості, це пов'язано із специфікою навчального процесу, з одного боку, та специфікою групової форми роботи, з іншого.

Термін "тренінг" (від англ. train) має ряд значень: навчання, виховання, тренування. Ю.М.Ємельянов, як досвідчений фахівець з активних методів навчання зазначає, що термін "тренінг" повинен використовуватись не для "...позначення методів навчання, а для позначення методів розвитку здібностей до навчання, або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, і, зокрема, спілкування" [82]. Тренінг визначається як процес створення нових функціональних утворень (або розвиток вже існуючих), які керують поведінкою, або ж як група методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-яким видом діяльності. Дещо окремо від перерахованих підходів до тренінгової роботи можна розглядати погляди Т.С.Яценко, яка використовує метод активного соціально-психологічного навчання, який є подібним до

соціально-психологічного тренінгу, але має певні відмінності [244]. На її погляд, спільною є гуманістична орієнтація психокорекційних процедур. Розрізняються вони максимілізацією спонтанності групової взаємодії при активному соціально-психологічному навчанні та орієнтованістю процедур на дослідження особистісної проблеми суб'єкта спілкування. Через виявлення особистих причин складнощів у спілкуванні розширюється не тільки самосвідомість педагога, але й здійснюється вплив на його настанови, переорієнтування уваги з власного "Я" на "Я" іншої людини. Особливе значення має використання соціально-психологічного тренінгу для формування особистісних професійно значущих якостей, для розвитку комунікативної компетентності, зокрема [207; 248]. Для розвитку життєтворчої активності в психології використовується "творчий холістичний психотренінг", що є комплексним психотехнічним засобом, адекватним внутрішній структурі й динамічним характеристикам процесу життєтворчості. Метою пропонованої технології є створення психологічних умов у тренінговій групі, адекватних спрямованому виявленню життєтворчої активності особистості, відкриттю у власному внутрішньому світі потенціалів, що в підсумку призводить до підвищення рівня адаптованості, формування рефлексивних навичок (В.М.Ямницький). Для розвитку регулятивної культури професійного мислення майбутніх психологів використовується рефлексивно-творчий тренінг-практикум (Н.І.Пов'якель). Отже, саме за допомогою групової форми роботи здійснюється актуалізація прояву особистісних якостей та їх розвиток.

Враховуючи, що тренінгові методи успішно використовують у психотерапії, консультуванні, психокорекції й навчанні, цілі тренінгу можуть бути різноманітними, охоплювати різні процеси, що відбуваються в групі впродовж тренінгу та після його завершення [170].

К.Рудестам виділяє наступні переваги групової форми роботи:

- 1) група є мікрокосмом або суспільством в мініатюрі. Досвід участі в групах допомагає у вирішенні проблем у сфері міжособистісних стосунків і може переноситись за межі групи у зовнішній світ;

2) у групі її учасники мають можливість отримати зворотній зв'язок і підтримку від інших учасників, що мають подібні проблеми або досвід. Присутність рівноправних партнерів, а не лише тренера, створює атмосферу комфорту;

3) у групі її членам можна бути не лише учасником подій, але й спостерігачем. Це дозволяє ідентифікувати себе з іншими (активними) учасниками і використовувати результати своїх спостережень при оцінці власних емоцій і вчинків;

4) нарешті, група може сприяти особистісному зростанню. Кожна спроба саморозкриття або самозміни члена групи викликає схвальну реакцію з боку інших її учасників, і, відповідно, збільшується самооцінка особистості [179].

Різноманітність цілей обумовлена ще й тим, що вони ставляться у межах різних концептуальних підходів, шкіл тощо.

І.В.Вачков виділяє спільні цілі, які об'єднують різні за напрямком і змістом тренінгові групи:

- дослідження психологічних проблем учасників групи й надання допомоги в їхньому розв'язанні;
- поліпшення суб'єктивного самопочуття й зміцнення психічного здоров'я;
- вивчення психологічних закономірностей, механізмів і ефективних способів міжособистісної взаємодії до створення основи більш ефективного гармонійного спілкування з людьми;
- розвиток самосвідомості й самодослідження учасників для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх й поведінкових змін;
- сприяє процесу особистісного зростання, реалізації творчого потенціалу, досягненню оптимального рівня життєдіяльності й відчуття щастя й успіху [51] .

Часто, з розвитком групи, первинні цілі переходять в особистісні, які зумовлені бажанням спілкуватися з іншими учасниками, щоб встановити з ними позитивний емоційний зв'язок.

Отже, тренінг має певні особливості, що відрізняє його від інших форм роботи практичного психолога, він розглядається дослідниками як групова форма взаємодії з певними правилами або принципами роботи і це вже є важливим фактором вирішення тих завдань і цілей, які постають перед учасниками тренінгу. Осмислення власного досвіду, самопізнання, розвиток особистісних якостей учасниками групової взаємодії відбувається за умови створення особливого рефлексивного середовища та, звичайно, дотримання тих правил, які існують у тренінговій групі. Рефлексія виступає професійно-важливим метамеханізмом саморегуляції мислення практичного психолога (Н.І.Пов'якель). Професійна рефлексія є одним із найважливіших компонентів когнітивної підструктури особистості практичного психолога і розглядається "як сутнісна характеристика самопізнання і саморегуляції, а також психологічний механізм регулювання мислення, поведінки й діяльності" [164, с. 241]. Встановлено, що студентів-психологів характеризує стійка тенденція до рефлексивності [164]. Під час використання активних методів навчання ми виходили із результатів емпіричних досліджень, що проводилися у психологічній науці, і якими доведено, що вихідним етапом формування суб'єкта є процес пізнання самого себе, який містить дві складові, тісно взаємопов'язані між собою: пізнавальний цикл і пізнання своєї особистості [129]. Другий етап пов'язаний із самовдосконаленням, третій – із творінням суб'єктом власного життя, суб'єкт-суб'єктних взаємин зі світом, утвердження діалогу. Перераховані особливості тренінгу дозволяють говорити про можливість (та необхідність) його використання у навчальному процесі, спрямованого на професійне становлення практичних психологів.

Таким чином, актуальним було створення такої психолого-педагогічної програми, в ході якої у студентів – майбутніх практичних психологів збільшився б рівень розвитку суб'єктної орієнтованості.

Ґрунтуючись на теоретичних положеннях структурної організації суб'єктної орієнтованості особистості майбутніх практичних психологів у ході роботи було висунуто припущення, що процес її формування буде більш

ефективним, якщо активізувати всі компоненти – мотиваційний, ціннісний, самоставлення (самосвідомість), відповідальність.

На основі даного положення було створено та апробовано психолого-педагогічну тренінгову програму, в основі якої лежав індивідуально-творчий підхід у підготовці майбутніх практичних психологів. Програма спрямована передусім на перетворення свідомості і самосвідомості майбутніх спеціалістів, а також трансформацію їхніх цінностей, смислових утворень, смислової сфери загалом, і яке призвело б до саморозвитку, самоактуалізації особистості майбутнього психолога, розвитку його творчих здібностей, креативності.

Основний метод реалізації нашої програми – особистісно орієнтоване навчання, що передбачає як роботу з групою, так і з кожним членом групи. Можна також констатувати, що реалізація програми відбувалася у відповідності із принципом гуманізації у загальній і професійній освіті, який конкретизується у настановах, що передбачають:

- сприяння особистісному розвитку студента;
- запровадження в освіті діалогічних засад;
- надання студентові достатнього обсягу зовнішньої свободи і дієвої допомоги у здобутті внутрішньої (особистісної) свободи;
- поєднання гуманістичного переосмислення перспективних функцій освіти з гуманізацією сьогоденного життя кожного студента, стимулювання розвитку його суб'єктних якостей;
- реалізацію у професійній освіті загальних і особливих вимог до гармонійного розвитку особистості – "у поєднанні з урахуванням індивідуальних особливостей, перспектив і прагнень кожного студента та його заохоченням до саморозвитку" [25, с. 76].

Професійна діяльність викладача, що проводить заняття, моделює різні види ставлень між учасниками групи. Всі описані нижче заняття були розподілені таким чином, щоб забезпечити поступове формування суб'єктної орієнтованості в структурі особистості майбутнього практичного психолога. Було створено навчально-тренінгову групу як метод сенситивного соціально-

психологічного навчання. Передбачалось, що застосування групових методів у якості засобу формувального експерименту зумовлене:

1. Збільшенням рівня самопізнання і рефлексії, що в свою чергу впливає на ефективність процесу навчання.
2. Можливістю набуття нового досвіду, який дозволяє розширити межі образу "Я".
3. Набуттям практичних навичок і вмінь у безпосередній роботі з людьми.
4. Активізацією інтересу студентів до психологічних знань.
5. Розвитком у студентів здатності до співчуття та співпереживання.
6. Можливістю отримати в ході проходження тренінгу зворотного зв'язку, який би сприяв формуванню адекватного образу "Я".

Для перевірки ефективності навчальної програми, спрямованої на формування суб'єктної орієнтованості особистості студентів майбутніх практичних психологів, було застосовано наступну систему:

1. До і після проведення навчальної програми, яка включала як ознайомлення студентів із теоретичним матеріалом, так і проведення групової форми роботи, проводилося тестування за допомогою методики "Опитувальник життєвих орієнтацій" (О.Ю.Коржова).
2. В якості одного із методів формувального експерименту з учасниками експериментальної групи проводилась діалогічна "Методика граничних смислів" [126], спрямована на вивчення психологічних особливостей смислових утворень особистості, визначення професійних смислів студентів майбутніх психологів та рівнів розвитку смислової сфери.

3.2. Специфіка та проведення емпіричного дослідження з формування суб'єктної орієнтованості

У процесуально-організаційному аспекті реалізація розробленої нами програми пов'язана з принципами функціонування тренінгових груп, які

забезпечують зниження напруженості захисних механізмів особистості, стимулювання здатності до експериментування, створення максимально сприятливих умов до самопізнання та самовдосконалення, завдяки атмосфері емпатичної підтримки, довіри та співробітництва.

Наша програма включала лекційні заняття, спрямовані на ознайомлення студентів із психологічними особливостями суб'єктності особистості людини та розширення їх уявлень про особливості професійної підготовки майбутніх практичних психологів, про професійно значущі якості зокрема. Програма занять розрахована на 56 годин у групі. З них – 16 лекційних годин, 40 – практичних, які були побудовані у формі тренінгу. Заняття проходили протягом 3-х місяців із студентами п'ятого курсу факультету психології та соціальної роботи із спеціальності "Соціальна педагогіка та практична психологія" у 2007-2008 навчальному році. Кількість учасників групи – 24 особи, що розподілялися на дві підгрупи.

Блок 1. Лекційні заняття.

1. Категорія суб'єктності особистості в роботах вітчизняних та зарубіжних психологів.

2. Психологічні особливості розвитку суб'єктності особистості майбутніх практичних психологів протягом навчання у вузі.

3. Уявлення про суб'єкт-об'єктну орієнтованість у концепції О.Ю.Коржової та В.А.Петровського, концепцію суб'єкт-об'єктного самостворення Н.І.Сарджеладзе.

4. Загальні положення про смислові структури та смислову сферу особистості.

5. Трансформація смислових структур особистості майбутнього практичного психолога на різних етапах навчання.

6. Зв'язок суб'єктної орієнтованості зі смисловими структурами особистості (смисловими утвореннями, смислоутворювальними мотивами, цінностями, професійними смислами).

7. Концептуальна модель суб'єктної орієнтованості особистості майбутнього практичного психолога.

8. Ознайомлення студентів із методами, прийомами, способами і техніками, що стимулюють формування і розвиток суб'єктної орієнтованості особистості майбутнього практичного психолога.

Блок 2. Практичні заняття.

Заняття 1. Психологічні контексти функціонування навчально-тренінгової групи.

Заняття 2. Суб'єктність особистості як основа успішної професійної діяльності психолога-практика.

Заняття 3. Усвідомлення психологічних особливостей власного рівня розвитку суб'єктної орієнтованості.

Заняття 4. Самопізнання та усвідомлення власної відповідальності.

Заняття 5. Прояснення особливостей власної смислової сфери та її компонентів (професійних смислів, смислових настанов, смислу професійної діяльності).

Заняття 6. Усвідомлення рівня розвитку комунікативної компетентності.

Заняття 7. Усвідомлення причинно-наслідкового зв'язку між поведінкою та реакціями і почуттями інших людей.

Заняття 8. Рефлексія внеску інших у власні смисложиттєві орієнтації.

Заняття 9. Формування настановлення на діалогічні принципи у взаємодії з іншими.

Заняття 10. Аналіз життєвих стратегій та окреслення особистісних планів.

Заняття 11. Розширення уявлень про можливість діапазону реагування в різних життєвих та професійних ситуаціях.

Заняття 12. Динаміка смислових процесів. Смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудова.

Заняття 13. Смыслотехніка як смислова саморегуляція суб'єктної орієнтованості.

Отже, до проведення навчальної програми, яка включала як ознайомлення студентів із теоретичним матеріалом, так і проведення групової форми роботи, проводилося тестування за допомогою методики "Опитувальник життєвих орієнтацій".

В додатку Н1 наведені дані, отримані після проведення із студентами-психологами вказаної методики. Типологію суб'єктної орієнтованості представлено на рис. 3.1.

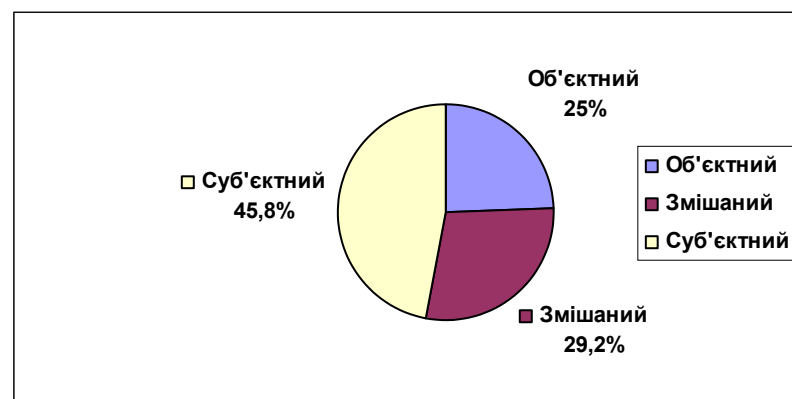


Рис. 3.1. Типологія суб'єктної орієнтованості

На основі методики "Опитувальник життєвих орієнтацій" в експериментальній (n=24) та контрольній групах (n=24) було отримано дані за основними показниками суб'єктної орієнтованості – трансситуаційній мінливості, трансситуаційному локусу контролю, трансситуаційному освоєнню світу, трансситуаційній рухливості, трансситуаційній творчості (життєтворчості). В одновимірній типології студенти експериментальної групи (n=24) розподілились наступним чином :

- 1) студенти з об'єктною орієнтованістю – 6 (25%);
- 2) зі змішаним типом – 7 (29,2%);
- 3) із суб'єктною орієнтованістю – 11 (45,8%).

За двовимірною типологією суб'єкт-об'єктних орієнтацій студентів було віднесено до адаптивного екстернального (споживач життєвої ситуації)

і адаптивного інтернального (користувач життєвої ситуації), відповідно по 3 студенти. Студентів із суб'єктною орієнтованістю – до адаптуючого екстернального (гармонізатор життєвої ситуації) і адаптуючого інтернального (перетворювач життєвої ситуації), 4 і 7 студентів відповідно. Результати представлено в таблиці 3.1. та додатках Н1 та П1.

Таблиця 3.1

Типологія суб'єктної орієнтованості

Типи	Кількість досліджуваних (%)	До експерименту
<i>Одновимірною типологією суб'єктної орієнтованості</i>		
Об'єктний		25
Змішаний		29,2
Суб'єктний		45,8
<i>Двовимірною типологією суб'єктної орієнтованості</i>		
Адаптивний екстернальний		12,5
Адаптивний інтернальний		12,5
Змішаний		29,2
Адаптуючий екстернальний		16,6
Адаптуючий інтернальний		29,1

Проективна методика "Життєво-професійний шлях", яка є модифікацією методики Н.Є.Бондар та спрямована на виявлення ієрархії, змісту значущих життєвих і професійних ціннісних орієнтацій, смислових настанов. Ми модифікували дану методику стосовно професії практичного психолога. Методика "Життєво-професійний шлях" базується на прийомі завершення незакінчених речень і дозволяє виявити ціннісні орієнтації, що переважають у структурі особистості.

Для О.Г.Асмолова метод незакінчених речень – це метод діагностики смислових настанов особистості, оскільки прийому, що в них використовується, відповідають ситуації, в яких цілі і способи дії прямо не задані самим контекстом ситуації і в яких особистості надається можливість обрати найбільш специфічні для неї способи поведінки [21]. Отже, опис життєво-професійного шляху здійснювався за схемою, що складалася з

переліку незакінчених речень, які "підштовхували" дослідника на розвиток мікротем, що містилися в кожному реченні. Це такі теми:

- 1) основні професійні цінності;
- 2) основні життєві цінності;
- 3) близька перспектива;
- 4) віддалена перспектива;
- 5) загальне уявлення про професію;
- 6) життєво-професійні цілі;
- 7) професійні плани;

Всього речень було 27:

1. Професійний шлях – це
2. У професії мені хотілося б досягти...
3. Плануючи своє життя, я...
4. Моє життя у виші...
5. Гарний практичний психолог той...
6. Через багато років моє життя...
7. У вузі найбільше подобається...
8. У моїй роботі неможливо обійтися без...
9. Мої професійні цілі...
10. Улюблений предмет...
11. На майбутнє я планую...
12. Зараз я живу...
13. Моя головна професійна мета...
14. Сенс роботи практичного психолога полягає...
15. Навчання у вузі...
16. Мої майбутні клієнти...
17. Ідеалом практичного психолога є...
18. Моя головна життєва мета...
19. Для практичного психолога найважливіше...
20. Людина чекає від практичного психолога...

21. Від майбутнього я очікую...
22. Мої батьки хочуть...
23. Практичний психолог повинен...
24. Найбільше в роботі практичного психолога мені подобається...
25. Практичний психолог у суспільстві...
26. Щоб стати практичним психологом...
27. Не дивлячись ні на що, практичний психолог...

За допомогою використання контент-аналізу ми отримали дані, які представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Групи професійних цілей майбутніх практичних психологів

Цілі	Опис цілей	%	ранг
професійні	Стати кваліфікованим спеціалістом, бути визнаним, зробити кар'єру	29%	1
особисті	Створити дружню сім'ю	12, 2%	3
самовдосконалення	Зростання, самовдосконалення, особистісний розвиток	29%	1
альтруїстичні	Зробити якомога більше корисного, допомагати іншим людям	22, 4%	2
матеріальні	Досягти матеріального достатку	8,1%	4

Серед життєвих цілей студенти виділяють:

– не визначені, не загадую наперед (13,3%), реалізувати свій потенціал, зробити більше ніж заплановано (26,6%), пов'язані із людьми (6,6%), успіху в професії (33,3%), сім'я (20%).

Смисл навчання студенти пов'язують із гарним проведенням часу, корисним проведенням часу (30,6%), з предметами, знаннями, отриманням вмінь, навичок (27, 4%), досвідом переживання (4,8%), сприймають процес

навчання як шлях до майбутнього, сходження вгору (20,9%), спілкуванням із друзями та викладачами (8%), пізнанням себе (4, 8%), відповідальністю за інших (1,6%), творчістю (1,6%).

Смисл професійної діяльності студенти пов'язують із взаємодією з людьми, турботою про оточуючих (37,5%), з професійними якостями, компетентністю (9,3%), самовдосконаленням, розвитком (20,3%), розумінням інших (7,8%), роботою, процесом роботи (7,8%), людьми, які можуть допомагати іншим і собі (1,5%), творчістю (1,5%), процесом міжособистісної взаємодії (14%).

Настанови щодо образу психолога розкриваються в уявленнях – гарна людина (12, 5%), представник професії майбутнього, досвідчений спеціаліст (35,7%), керується інтересами клієнта (1,7%), ще не визнаний (3,5%), суб'єктозорієнтована особистість (1,7%), той, що допомагає, несе відповідальність за інших (19,6%), здорова особистість, харизматична особистість (23,3%), має високу заробітну платню (1,7%).

Отже, смислові настанови щодо життєво-професійного шляху є суттєвою характеристикою особистості, а їх зміст, за нашим припущенням, визначається рівнем суб'єктності особистості. За результатами аналізу та рангування можна назвати п'ять груп життєво-важливих цілей студентів-психологів: професійні, особисті, матеріальні, альтруїстичні та самовдосконалення. Можна припустити, що дві останні більш властиві для студентів із суб'єктною орієнтованістю.

Специфіка академгрупи, де проводять тренінг, вносить деякі корективи у прийняті процедури: місцем проведення тренінгу може бути і звичайна аудиторія, але необхідний хоча б достатній простір для того, щоб група могла розміститися на стільцях по колу; аудиторія повинна бути одна й сама, інакше нестабільність місця роботи групи зумовить непродуктивне витрачання часу на освоєння простору. При комплектуванні треба намагатися включати студентів, які мають тісні неформальні стосунки, до різних тренінгових груп: необхідність тісно взаємодіяти з малознайомими

людьми обумовлює активізацію процесів осмислення окремих компонентів свого Я-образу, усвідомлення необхідності самовдосконалення. Оскільки тренінги вносяться у розклад і студенти повинні відвідувати їх як і звичайні заняття, – виникає і вимагає спеціального обговорення проблема мотивації учасників тренінгової групи.

Пропонована програма тренінгових занять, спрямованих на вдосконалення самопізнання, підвищення рівня розвитку суб'єктної орієнтованості, ґрунтується на концептуальних підходах до формування особистості майбутніх практичних психологів (В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, Н.В.Чепелева).

Зокрема, один із рівнів системи організації підготовки практичних психологів – особистісний, передбачає формування у студентів гуманістичної спрямованості особистості, діалогічності як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації та ряду професійно-значущих якостей (Н.В.Чепелева).

Таким чином, участь у пропонованій нижче системі тренінгових занять, у ході яких здійснюється послідовні рефлексивно-оцінні дії, спрямовані на репрезентацію у свідомості студентів змісту образу майбутньої професійної діяльності та усвідомлення своєї власної активної позиції, суб'єктної по відношенню до майбутньої професійної діяльності, сприяє формуванню професійного самовизначення майбутніх практичних психологів. Основною умовою ефективності тренінгових занять, окрім стійкої позитивної мотивації її учасників, є поєднання тренінгової роботи зі спеціально організованою учбовою діяльністю студентів, яка включає самодіагностику і зворотній зв'язок (у процесі виконання психогімнастичних вправ, участі у групових дискусіях, рольових іграх), а також складання та реалізація індивідуальних програм особистісного самовдосконалення.

Кожне заняття змістовно поділялося на 3 етапи:

1) Рефлексивний. На цьому етапі учасникам надавалася можливість усвідомити особливості своїх пошукових та конструктивних дій, зафіксувати

власні труднощі самопізнання, що забезпечує мотиваційне включення у роботу групи; об'єктивування й усвідомлення особливостей власних принципово важливих у майбутній професійній діяльності особистісних якостей здійснювалося за допомогою прийомів "дистанціювання" (виділення у якості об'єктів аналізу своїх думок, вражень, поведінки тощо) та "децентрації" (завдяки виконанню завдань, пов'язаних із необхідністю реагувати на ситуацію від імені іншої особи). Спонуками до постійного рефлексування виступали також фіксація і чітке формулювання своїх труднощів при виконанні завдань, необхідність надавати зворотній зв'язок іншим учасникам групи. Активізації рефлексивних процесів сприяли також запозичені з психодрами прийоми проведення ролевих ігор – обмін ролями, "двійники";

2) Експериментальний, або власне учбовий, пов'язаний з оволодінням студентами конкретними знаннями про характеристики певних психологічних особливостей, з розвитком смаку до експериментування;

3) Інтегруючий, протягом якого майбутні практичні психологи мали змогу результати власної пошуково-перетворювальної активності асимілювати в уже наявну систему психологічних знань, умінь і навичок [127].

Кожне заняття звичайно починалося із привітань учасників, надання емоційної підтримки, тим хто її потребує. Після того, як фасилітатор визначив готовність групи до роботи, учасникам повідомлялася мета і завдання поточного завдання. Виконання кожного із запланованих заходів завершувалося її обговоренням, проте у деяких випадках використовувався прийом незавершеної дії, коли особливо емоційно та інтелектуально насичене завдання залишалося без рефлексивного аналізу, спільного обговорення, які переносилося на наступне заняття з метою стимулювання творчо-пошукової активності учасників групи. Традиційно серед методичних прийомів виділяють такі базові методи, як групова дискусія і ситуативно-рольові ігри. До допоміжних відносять психогімнастику та проєктивний малюнок.

Ми припускали, що процес формування суб'єктності особистості може проходити як спонтанно, так і бути певною мірою керованим. Стихійно він протікає в процесі життєдіяльності особистості, набутті особистісного досвіду, взаємодії з іншими людьми.

Про керованість процесу формування суб'єктної орієнтованості можна говорити у тому випадку, коли сам індивід усвідомлює його і ставить мету на самовдосконалення. У цьому процесі можна виділити два різновиди нового в собі – реалізацію ще не актуалізованих здібностей і корекцію психологічних особливостей чи звичок, які склались раніше. Тобто під керованістю суб'єктної орієнтованості можна розуміти самоперетворення як творчу діяльність особистості, спрямовану на творення себе відповідного зі своїми ідеальними зразками.

Мета спрямовує дії, проте за кожною метою завжди стоїть результат, який попереджується в образній формі. Ставлячи перед собою мету, слід неодмінно уявити кінцевий результат. Саме образ стимулює і спрямовує дію. Згідно з даними поглядами, у науці пропонують наступну програму формування у студентів ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Вона містить чотири блоки: знайомство з майбутньою професійною діяльністю і створення узагальненого уявлення про неї; формування реального уявлення про професіонала з обраної спеціальності; формування ціннісних уявлень; складання "образу себе як професіонала" [31].

Ключовим виступає останній блок, оскільки вироблення образу можливої професійної діяльності та образу себе у ній може в подальшому виконувати спрямовуючу функцію, задавати перспективу власного становлення й підвищувати цінність обраного професійного шляху. Успішна реалізація даного блоку забезпечується дотриманням певних аспектів. Так, перенесення себе у майбутнє за допомогою мислення і створення "образу себе як професіонала" здійснюється з опорою на активну уяву; особливе значення має яскравість і детальність опрацьованості уявлюваного образу. "Образ себе як професіонала" має складатись у контексті більш об'ємних рамок. Детально

пророблюваний "образ себе як професіонала" мусить вбудовуватись у менш деталізований образ майбутньої сфери професійної діяльності. Необхідно також внести відомі знання про себе, про свої здібності, особистісні риси і психофізіологічні особливості в модель професії [31; 236; 237].

У результаті, в уяві студента здійснюється поступове "пророщування" образу "теперішнього Я" в напрямі до образу "майбутнього Я". Формується часова перспектива, тобто здатність людини свідомо передбачати майбутнє, прогнозувати його, уявляти себе у майбутньому. А це відповідає уявленням, яке існує в психологічній науці про те, що основним фактором розвитку особистості виступає її постійна спрямованість в майбутнє, крім того, потенціал можливостей людини постійно зростає за рахунок не лише накопичення досвіду, але й розвитку здатності до прогнозування.

Аналізуючи певні психологічні особливості типу суб'єктної орієнтованості студента та обираючи деякі її особливості (або показники) як об'єкти формування здатності до перетворюючої діяльності, активності, життєтворчості, ми керувались такими міркуваннями, що це має бути та сторона особистості, яка об'єктивно піддається формуванню за відносно короткий період. Нарешті, оскільки ми припускали, що тип суб'єктної орієнтованості є професійно значущим, а серед показників даного типу – трансситуаційна мінливість, трансситуаційний локус контролю, трансситуаційне освоєння світу, трансситуаційна рухливість, трансситуаційна творчість (життєтворчість), то наші спільні зусилля і були зосереджені в першу чергу на вказаних шкалах.

Таким чином, в експериментальній групі з кожним студентом під час проведення практичних занять (використання активних методів навчання), було проаналізовано його рівень суб'єктності (на основі виділених шкал О.Ю.Коржової) та обговорено перспективи подальшої роботи над собою в плані вдосконалення зазначених якостей. Студенти на основі процесу самопізнання та цілеспрямованої рефлексії здійснювали активну роботу із актуалізації суб'єктного потенціалу особистості. Тобто фактично мова йде

про самокерування, як творчий процес, що пов'язаний зі створенням нового, зустріччю з незвичною ситуацією, виникненням необхідності постановки нових цілей, пошуків нових рішень і засобів досягнення цілей.

На початку спільної роботи, після ознайомлення студентів із теоретичним матеріалом, у якому розкривались особливості професійної підготовки практичного психолога та особливості суб'єктності особистості, студенти включались в групову взаємодію, при цьому значна увага приділялась виробленню правил роботи, постановці спільних цілей.

Для актуалізації уявлення про суб'єктну орієнтованість студенти виконували вправу, в якій перед ними ставилося завдання написати, як вони розуміють дане поняття. Характерно, що студенти з високим рівнем суб'єктності (тобто ті, що належать до вираженого суб'єктного типу орієнтацій) в своїх описах позначали людину як активного суб'єкта своєї життєдіяльності, що "здатна до розвитку в професійній діяльності", до "знаходження нових смислів своєї роботи", до "ефективної взаємодії з іншими людьми". Сама суб'єктність пов'язувалась із поняттями відповідальності, оригінальності, самостійності. Для студентів із об'єктною орієнтованістю суб'єктність пов'язана із "дією в звичних умовах", з "умінням відстояти власну позицію".

Частина вправ була спрямована на активізацію мотиваційного потенціалу, так, основна ідея "Активізації уяви" – сформуванню нове ставлення до професійної діяльності, зробити її більш цікавою і привабливою. В ході виконання вправи студенти уявляли, що досягли своєї мети, створювали картину приємного, "прокручували" в уяві картинку того, як вони успішно займаються професійною діяльністю, при цьому наголошувалося і на деяких труднощах, з одного боку, а з іншого – актуалізувалось прагнення подолати перешкоди і досягнути своєї мети. Студенти уявляли також два шляхи досягнення кінцевої мети – легкий (успіх і невдача приходять без зайвих зусиль, за допомогою інших людей) і важкий (як результат власної наполегливої праці). Порівнювали, при якому варіанті

кінцевий результат є більш цінним. В "Активізації уяви" також викликався образ людини, у якої задоволені всі бажання, і їй більш нічого чекати від життя. Уявлялись ті почуття, які вона відчувала – нудьга, насиченість. Нарешті, студенти уявляли, які нові цілі можна було б накреслити при досягненні бажаного сьогодні. З метою збільшення рівня усвідомлення можливих перешкод на шляху до професійних цілей і уявлення про шляхи їх подолання проводилась вправа "Перешкоди" [166]. Кожен учасник повинен був визначити деякі складнощі на шляху до професійної мети. Виокремлюючи такі складнощі, кожен повинен був подумати і про те, як їх подолати. Після цього кожен називав одну "перешкоду", адресуєчи її іншому учаснику, який і повинен був сказати як її подолати.

Вважається, що зміна стратегії оцінки подій власного життя як "успішних" чи "неуспішних" може суттєво змінити мотивацію, а, отже, і смислову сферу особистості, суб'єктні характеристики [166]. Тож при виконанні вправи "Моє уявлення про успіх" студенти аналізували, яка саме подія є символом життєвого успіху – в якій сфері діяльності, в якій сфері стосунків, який індивідуальний критерій успіху [166]. Які критерії більше спрацювали – зовнішньої ефективності, визнання іншими людьми, ступеню впливу на наступне життя? Далі йшло переосмислення, аналіз того, чи є критерій "успішності-неуспішності" відповідним до поведінки у професійних та життєвих ситуаціях. Студенти міркували над тим, які нові критерії включити до їх системи і чи не слід змінити їх суб'єктивну значимість, тобто поставити на верхівку їх ієрархії більш дієві критерії.

Аналіз професійних (навчальних) і життєвих ситуацій в межах нашої роботи займав особливе місце. Увага зверталася як на ті ситуації, що були віддалені в часі, так і на ситуації, що характерні для сьогодення. Так, студенти – майбутні психологи намагалися скласти перелік ситуацій за останній тиждень, які вимагали від них рішення, вибору, визначення стратегій поведінки. Після проведеної роботи студенти відповідали на запитання:

- чи думали вони, що слід було робити, щоб досягнути мети, приймали рішення чи діяли автоматично, як завжди;
- чи намагались зрозуміти умови ситуації, що в ній веде до успіху (досягнення результату), а що – до невдачі;
- чи аналізували свою діяльність по ходу ситуації;
- чи змінювали стратегію поведінки, пристосовуючи її до умов, що змінилися.

Від самодіагностики студенти переходили до змін. Зокрема, вони отримували завдання розглядати все, що з ними відбувалося, оскільки всі події вимагали від них вибору свідомого рішення про найбільш вдалу стратегію поведінки. При цьому ставилося завдання записувати й аналізувати свої враження. Певна увага приділялася аналізу життєвого сценарію як певного плану і стилю життя, який люди реалізують, не задумуючись про це. Як вважає А.М.Прихожан, для переосмислення, зміни життєвого сценарію важливим є розширення "поля успіху (поля невдачі)", що забезпечує необхідний запас міцності, показуючи той рівень, нижче чи вище якого не можна спускатися, якщо студенти хочуть зберегти відповідне позитивне самоставлення [166]. "Зону міцності" можна покращити, збільшуючи кількість життєвих цілей, дозволяючи їм захоплювати різні сфери життя. У такий спосіб для студентів створювалось уявлення для того, щоб вони не зосереджувалися на чомусь одному, а були спрямовані на активну життєдіяльність. Отже, "розширення поля домагань" полягало в тому, що студенти в зошитах виділяли "Я" і називали якомога більше сфер, де це "Я" могло бути реалізованим [166]. У вправі "Ідеальна модель" [33] учасникам пропонувалося уявити образ людини-психолога, подумати про його значення, важливість.

Переосмислення життєвих подій відбувалося на основі участі у вправі "Розвиток творчого потенціалу особистості" [33]. Вправа спрямовувалася на оволодіння технікою регуляції творчого самопочуття, виявлення свого творчого потенціалу, оволодіння прийомами подолання сумнівів,

впевненістю у власних силах. Студенти обговорювали питання: "Що таке творчий потенціал? Які особистісні характеристики є найбільш важливими для творчої роботи?". Продовження відбувалося у вправі "Аналізуйте власні думки". Учасники зосереджувалися на питаннях: "Що відбувається зі мною даний момент? Що я відчуваю? Чим корисна для мене ця ситуація?". Від аналізу власних переживань учасники переходили до наступної вправи "Як ви можете вплинути на дійсність?" [33]. Студенти під час виконання вправи намагалися встановити, який аспект ситуації перетворює її в проблему, чому саме цей аспект викликає сумніви, що може відбутися у найгіршому випадку. Для розширення уявлення про можливий діапазон поведінки в даній ситуації учасники намагалися дати відповідь на питання: "Що можна зробити для розв'язання проблеми?". Далі студенти брали участь у вправі "Трамплін". Учасники згадували ситуації, в яких вони відчували сильне хвилювання (позитивне, чи негативне). Наступним кроком було сортування ситуації, в яких виникали негативні емоції і обирали, ті, які виникали частіше. Учасники аналізували особливості власної поведінки у даній ситуації, і міркували про можливі варіанти поведінки.

Орієнтація на минулий досвід (фіксація на ньому), чи орієнтація на чужі поради (мова йде про ті "внески" Інших, що визначають поведінку людини), якщо і не приводять до неочікуваних наслідків, то, певною мірою, гальмують розвиток особистості. Тому студенти аналізували те, як би змінювались та чи інша ситуація, якщо б вони по-іншому уявляли свою участь у ній. Ставилося завдання згадати і записати три найзначніші позитивні події за останній рік, три негативні і три, що не викликали особливих переживань. Кожна подія оцінювалася з точки зору того, наскільки вона була зумовлена діями самих студентів, а наскільки іншими людьми чи обставинами. Тобто студенти повинні були визначити чи діяли вони в цих ситуаціях як "зовні" спрямовані, чи, як людина, що орієнтується на внутрішній критерій. На наступному етапі студенти уявляли, що змінилось би в тих ситуаціях, якби вони дотримувалися б інших типів

орієнтацій. У вправі "Що я хочу змінити?" учасники виражали без слів ціль, до якої прагнули у житті.

Вправа "Методи подолання життєвих криз" [33] спрямовувалася на осмислення життєвих криз, пов'язаних із професійним становленням, та на їх прийняття. Учасникам пропонувалося згадати три ситуації, які викликали сильні переживання. Далі учасники створювали малюнки кожної з них, клали ці малюнки перед собою і намагалися проаналізувати. Згадували, як вони зустрічали свої кризи, чи намагалися їх ігнорувати, чи спрямовували свої зусилля на подолання.

Вправа "Пастка" спрямовалася на підвищення рівня усвідомлення можливих перешкод на шляху до професійних цілей і уявлення шляхи подолання цих перешкод [229]. Кожен учасник повинен був визначити труднощі на шляху до досягнення професійної цілі. Особлива увага зверталася на те, що вони могли бути зовнішніми, що надходять від інших людей, чи обставин, або внутрішніми. Після виокремлення труднощів кожен намагався подумати про те, як подолати їх. Після цього учасники по черзі називали одну проблему. Інші повинні були сказати, як її можна подолати. За допомогою групи визначалося, чий варіант подолання труднощів був найбільш оптимальним, цікавим та реальним.

Нарешті, студенти, виконуючи вправу "Процес навчання" [210; 229], з метою аналізу процесу отримання знань, упорядкування власних думок, аналізували три різних аспекти своїх психологічних знань – по-перше, що вони дізналися від інших у процесі навчальної діяльності, по-друге, про що вони дізналися зі свого власного досвіду, по-третє, що ще вони хотіли б для себе прояснити. Усі дані записувались у зошит, порівнювались між собою та аналізувалась їх значущість для майбутньої професійної діяльності. Для цього сторінка зошиту ділилася на три рівних частини. У першій слід було написати, чому навчили інші в сфері практичної психології, яке саме уявлення про практичну психологію отримано від інших людей.

У другій частині фіксувалося те, чого студенти навчилися самостійно. До чого прийшли на основі власного життєвого і професійного досвіду, що вони прочитали, про що дізналися, спостерігаючи за собою та іншими.

Нарешті, у третій частині записувалося те, що залишалося ще незвіданим, що хочеться вивчити, зрозуміти, пізнати, з чим пов'язуються очікування, тобто позначалася перспектива подальшого розвитку знання. Після виконання вправи студентам пропонувалося обговорити те, що вони з'ясували для себе в ході аналізу шляхів отримання психологічного знання.

В основних тезах студентів стверджувалося: від інших вони отримували знання теоретичного характеру у вигляді лекційного матеріалу, свої власні знання часто отримувались у результаті самостійної роботи, осмислення переживань, пов'язаними із внутрішнім конфліктом на основі зіткнення повсякденних психологічних знань та знань наукових, знань зумовлених впливом практичних ситуацій.

Наприклад, К.В., що мав об'єктно зорієнтовану спрямованість, стверджував, що практика, яка відбувалась на четвертому курсі, не дала необхідного досвіду та практичних умінь, оскільки "сама організація роботи психолога в школах є недосконалою і не дозволяє реалізуватись психологу як спеціалісту". В досліджуваного В.Ю., який за даними "Опитувальника життєвих орієнтацій" відноситься до суб'єктного типу орієнтованості, уявлення про самостійне опанування психологічними знаннями, пов'язаними із практичними ситуаціями, є іншим. Він стверджує, що "людина, яка хоче отримати знання, завжди зможе знайти для себе щось корисне", і відповідно у такого студента в третій частині вправи було зазначено про необхідність подальшої роботи, окреслювалася перспектива подальшого розвитку знання і була пов'язана із подальшим поєднанням теоретичного знання із практичними вміннями.

Оскільки рефлексія власної поведінки в навчальних (професійних) та життєвих ситуаціях тією чи іншою мірою пов'язана із взаємодією з іншими людьми і оскільки деякі вчені (Г.С.Батіщев) наголошують на

інтерсуб'єктності (чи навіть міжсуб'єктності), то деяка увага на практичних та лекційних заняттях нашої навчально-розвивальної програми приділялася саме формуванню настановлення на діалогічні принципи у взаємодії, при цьому відбувалося тренування навичок та умінь рефлексивного та нерефлексивного слухання, вдосконалення уміння безоцінного сприймання особистості в ситуаціях комунікативної взаємодії. Враховуючи, що сама природа діалогічної інтенції виключає можливість її формування класичними формами і методами навчання, то й сама реалізація даного підходу повинна бути діалогічною. З точки зору Г.О.Балла, у міжособових взаєминах, бажаними є звернення не до імперативної або маніпулятивної стратегії, а саме до діалогічної стратегії впливів: "ці впливи переосмислюються при цьому як моменти взаємодії партнерів, причому в ідеалі кожний з них трактується всіма ними як повноправний суб'єкт" [25, с. 9]

Студентів-психологів знайомили з правилами діалогічної взаємодії [127]. Увага студентів зверталася на ті універсальні принципи, що лежать в основі діалогічної взаємодії і називаються діалогічними універсаліями [25]. Отже, на зустрічах, які були спрямовані на формування настановлення на діалогічні принципи у взаємодії з іншими, відбувалось вдосконалення уміння безоцінного приймання особистості у ситуаціях комунікативної взаємодії, розвиток здатності до паритетної взаємодії. Зусилля студентів спрямовувались: по-перше, на розвиток здатності і прагнення сприймати іншого як цінного і рівноцінного партнера для зустрічі, тобто партнера по діалогу; по-друге, на рефлексивне управління власною внутрішньою діалогічністю, по-третє, на володіння технікою ведення діалогу і викликання діалогічної інтенції співрозмовника. Дані складові відносяться до діалогічної позиції психолога [152]. Орієнтація на партнера як рівноправного суб'єкта спілкування передбачає активну взаємодію, цілковите взаєморозуміння, а не примітивне маніпулювання, тобто виходячи з даного положення, студенти здійснювали аналіз різних стратегій здійснення соціальних впливів, зокрема, в обговоренні розглядались особливості імперативної стратегії, що

передбачає фізичний, адміністративний, чи економічний тиск на реципієнтів. За такого авторитарного підходу провідний суб'єкт впливів і тиску схильний нехтувати суб'єктністю реципієнтів [25]. Здійснювався аналіз власне діалогічної стратегії і, як протилежне їй, маніпулятивної стратегії соціальних впливів, за якої її суб'єкт активно враховує і використовує суб'єктність реципієнтів, але тільки як засіб досягнення цілей, до яких прагне. Підкреслювалась небажаність використання імперативної та маніпулятивної стратегій у взаємодії із партнером в роботі психолога.

У вправі "Ретроспекція" [210] студенти здійснювали реорієнтацію в зовнішній і внутрішній світ себе та іншого. У даному випадку робота проводилася в парах. Кожен учасник складав програму бесіди з партнером, щоб виявити, які обставини в зовнішньому і внутрішньому світі студента привели його до вибору даного професійного закладу і відповідного образу, проекту свого професійного шляху в майбутньому. За матеріалами бесіди, кожен учасник відтворював групі, що він зрозумів з історії партнера про ті обставини, що мали найбільший вплив на вибір професії. Рефлексія вправи відбувалася в процесі обговорення: наскільки партнер зумів зрозуміти іншого, які почуття викликала історія іншого, що нового дізнався про себе. У вправі "Я та Інші" [210] студенти визначали для себе, що вдається робити гірше чи краще за інших, висловлювали результати цієї внутрішньої роботи і тим самим виявляли зони потенційних конфліктів. Студентам пропонувалося з'ясувати, як вони почувають себе порівняно з іншими. Учасники групи повинні були усвідомити, які ситуації виявляються для них суттєвими, в яких вони вважають за потрібне претендувати на лідерство, а в яких приписують собі роль аутсайдера, і подумати, чому це відбувається. Реалізація поставлених цілей відбувалася в процесі бесіди в парах, де студенти за допомогою слів "у мене краще (гірше), ніж у тебе виходить.." отримували необхідний матеріал для подальшої рефлексії.

Метою участі студентів у практичних заняттях було також усвідомлення причинно-наслідкового зв'язку між власною поведінкою та

реакціями і почуттями інших людей. Зусилля учасників групи при цьому спрямовувалась на виявлення неадаптивних стереотипів у спілкуванні, а ефективність досягнення поставлених цілей забезпечувалася активізацією уміння створювати атмосферу дружельюбності і відкритості у взаємодії з іншими та формуванням гуманістичного настановлення в інтерсуб'єктній взаємодії. Використовувались такі вправи, як "Рецепт", у якій здійснювалася рефлексія власних комунікативних якостей та надання зворотного зв'язку кожному учаснику відносно його комунікативної компетентності. "Розвиток уміння слухати співрозмовника та розвивати емпатію і довіру" [72], "Встановлення і збереження довіри", "Уявні ситуації" [79].

На заняттях, присвячених аналізу особливостей смислової сфери особистості, студенти зосереджували свої зусилля на умінні характеризувати свої психологічні особливості, відбувалося прояснення своїх життєвих і професійних цінностей, мотивів, професійних смислів. У даному випадку можна говорити про ті смислові утворення особистості, дослідженню яких у вітчизняній психології приділялась значна увага. Так, Б.С.Братусь, уводячи поняття "смислова сфера особистості", конкретизував "смислове утворення" як відношення мотиву більш загального до мотивів менш загальних, і, відповідно, діяльності більш загальній і широкій до діяльностей менш загальних [38]. І, відповідно, смислові утворення не обмежуються зв'язкою "мотив-ціль", а становлять ланку відношень меншого до більшого, у яких і породжується смисл: відношення дії до мотиву, мотиву до більш широкого смислоутворювального мотиву аж до смислу життя [39]. Характеризуючи зв'язок смислових утворень і мотивів, слід відзначити, що смислові утворення не тільки відображають взаємини всередині мотивів, але й породжують їх. Провідні смислові переживання відкривають суб'єкту життєву значущість і смисл самого предмету потреб – мотиву діяльності [38]. Іншими словами, можна сказати, що смислове утворення – це те, що "криється за мотивом конкретної діяльності, що релевантна її більш широкій сфері, життєдіяльності в цілому" [55, с. 152]. Проте усвідомлення смислових

утворень – "це процес певного внутрішнього співвіднесення" [39, с. 216]. Це свідчить про необхідність розгляду студентами свого ставлення до професійної діяльності психолога, прояснення місця та ролі навчальної діяльності в своєму житті.

Характерно, що вплив здійснювався не просто на зміну окремих мотивів, на диспозиції, а й на процеси смислової динаміки, в яких і через які здійснюється зміна смислової сфери особистості [119]. Вирішувались завдання усвідомлення (переосмислення) свого ставлення до майбутньої професійної діяльності у вправі "Сенс мого життя і моя професійна діяльність" [73], відбувалося прояснення життєвих і професійних цінностей у вправі "Коло субособистостей"[33]. У вправі "Раніше-зараз-потім" увага учасників спрямовувалася на розвиток часової перспективи. Учасникам пропонувалося придумати історію про свій образ: Я – до вищого навчального закладу; Я – у навчальному закладі; Я – після навчального закладу [229].

Вплив відбувався на склад джерел смислу – включення в структуру нових смислів, наприклад, за допомогою підключення смислових диспозицій, посилення на авторитет "Наставники" [208]. Нарешті, студенти здійснювали аналіз життєвих стратегій та окреслювали життєві і професійні плани на майбутнє, заповнювали анкету для побудови "Особистого професійного плану" (ОПП), запропонованим Є.А.Клімовим та детально розробленим Н.С.Пряжниковим [168]. Цей план розглядається вченими як психічний регулятор професіоналізації людини. Побудова часової професійної перспективи на основі ОПП, з точки зору Л.Б.Шнейдер, дозволяє виявити професійну ідентичність як результат цілеспрямованої професійної активності студентів, як результат активної суб'єктної позиції [229]. У результаті обробки відповідей можна зробити висновки про те, чи є у студентів професійні цілі (з чим вони їх пов'язують), чи знають вони шляхи їх досягнення, чи є в них резервний варіант. У вправі "Психологічний аналіз життєвого шляху і розробка особистісного плану" [33] учасниками здійснювалося прояснення потреб та життєвих цілей, розробка особистого

життєвого плану, розвиток впевненості у досягненні поставлених цілей. Учасникам пропонувалося оцінити свою життєву ситуацію. Вони відповідали на питання: "Чи маю я чітке уявлення про свою роботу та її цілі? Що слід робити і яких показників я хочу досягнути? Чи допомагатиме моя робота в досягненні інших життєвих цілей? Чи є в мене прагнення до роботи?". Низка питань стосувалася сфери професійного саморозвитку. Учасники намагалися знайти відповідь на питання: "Чи розвиваю я себе тим чи іншим способом? Чи є в мене план особистісного розвитку? Чи регулярно я знайомлюся із спеціальною (науковою) літературою?". Технологія виконання вправи також включала аналіз уявлення про життєві цілі, яких би учасникам хотілося б досягти. Далі учасники обирали якість, яка може реалізувати дану ціль у житті. На третьому етапі учасники намагалися уявити, що мають цю якість. Образ, який створювався, вони намагалися деякий час утримувати. Учасники також намагались уявити, як ця якість відображається у почуттях, образі мислення, мотивах. Нарешті, після зроблених дій, учасники уявляли себе в певній життєвій чи професійній ситуації, в якій проявляли цю якість більшою мірою, ніж вони робили це раніше.

У вправі "Мій професійний портрет у промінцях сонця" [166] кожному учаснику пропонувалося подумати, чому він заслуговує професійної поваги. Потім учасники малювали сонце, в центрі сонячного кола писали свої імена або малювали свій портрет. Вздовж промінців вони писали свої професійні переваги.

Комплексний опис структурної організації смислової сфери містить у собі цілий ряд параметрів, що були виявлені за допомогою методики граничних смислів [126]. Ця методика була розроблена Д.О.Леонтєвим як спроба знайти нові, нетрадиційні підходи до емпіричного вивчення і діагностики таких структур суб'єктивної реальності, як динамічні смислові системи свідомості. У методиці було втілено порівняно новий методичний прийом вивчення смислових систем через їх відображення в індивідуальному світогляді. Методика граничних смислів є індивідуальною за формою

проведення і діалогічною за своєю природою. Методична процедура містить структурну серію запитань та відповідей. Запитання, які задає експериментатор, мають вигляд "Навіщо люди роблять те, або те?" Наприклад, "навіщо люди дивляться телевізор". Відповідь повинна ґрунтуватися на запитанні, тобто починатися зі слів "щоб", а не тому що". Як правило буває декілька відповідей. Записавши усі відповіді, експериментатор задає наступне запитання, що пов'язане із попередньою відповіддю. Словесні формулювання смислів, що дані у відповідь на запитання "навіщо" називаються категоріями. Ланцюг закінчується при виявленні граничного смислу, після якого досліджуваний вже не в стані дати відповідь на запитання "Навіщо", реагуючи або тавтологією (жити щоб жити), або посиленням на природу людини, будову світу.

Після простежування усіх категорій до кінця, процедура повторюється, але вже з іншою категорією. З точки зору Д.О.Леонт'єва, вибір цих вихідних категорій не особливо важливий, бо через 1-2 кроки досліджуваний виходить на загальні смисли. Використання методики граничних смислів як одного із методів формувального експерименту було обумовлено тим, що дана методика є суб'єкт-суб'єктною, де експериментатор і досліджуваний у діалозі спільно осмислюють суб'єктивну реальність досліджуваного. Д.О.Леонт'єв підкреслює, що методика граничних смислів є не лише дослідницьким і психодіагностичним інструментом, але й психотехнічним і навіть психотерапевтичним засобом, який фасилітує особистісне зростання та розвиток процесів осмислення. Методика дозволяє досліджуваним здійснити нове обґрунтування власним граничним смислам, здійснити "вихід за межі себе", що супроводжується позитивними емоціями. Таким чином, методика граничних смислів розглядається як техніка, спрямована на розкриття і більш повне усвідомлення людиною своїх світоглядних структур. Рішення "завдання на смисл", усвідомлення смислових зв'язків об'єктів, явищ, дій, що мають професійну значущість може приводити до змін, і в ході

її проведення відбувається усвідомлення смислів завдяки спрямованій рефлексії досліджуваних своїх стосунків зі світом.

Після отримання необхідного обсягу інформації, експериментатор будує граф, або дерево, на вершині якого знаходяться граничні смисли, виявлені в процесі діалогу з досліджуваним. Контент-аналіз, спрямований на виявлення порівняльної частоти появи в протоколах тих чи інших типів категорій. Виділяють три типи категорій і три відповідних їм контент-аналітичних або змістових кількісних індикатори:

А. Індекс децентрації (ІД) визначається як питома вага в індивідуальному протоколі категорій, суб'єктом дій у якому виступають інші люди ("Щоб нащадки пам'ятали, щоб діти жили краще". Індекс децентрації відповідає тому, в якій мірі для суб'єкта його власне Я виступає абсолютним смисловим центром світу. Присутність категорій такого роду розглядається як свідчення того, що людина розглядає своє життя в контексті життя інших людей і у взаємозв'язку з ними.

Б. Індекс рефлексивності (ІР) визначається як питома вага категорій, що описують не практичну дію, а психічне відображення (щоб відчувати себе в безпеці, щоб знати що відбувається навколо). Такі категорії описують ті чи інші акти свідомості як власне інтелектуально-рефлексивні (знати, розуміти, усвідомлювати), так і безпосередньо чуттєві (відчувати, пам'ятати, забувати). Надмірна велика кількість подібних категорій повинна навпаки розглядатися як ознака надмірної інтелектуалізації дії, застигання на стадії планування і обмірковування і наявності складнощів при переході від задумки до втілення.

В. Індекс негативності (ІН) визначається як питома вага категорій, що виражають прямий негативізм (щоб не боятися майбутнього, щоб близькі не страждали). Індекс негативності відображає гомеостатичну орієнтацію особистості. Пояснюючи людські дії необхідністю уникнути якихось дій чи переживань, людина при цьому проявляє схильність до обмеження будь-якої діяльності, що не викликана ситуативною необхідністю.

Таким чином, у цьому розділі представлені теоретичні основи навчально-розвивальної програми з формування суб'єктної орієнтованості особистості майбутніх практичних психологів, яку можна розглядати як особистісно орієнтовану. Мета підвищення рівня розвитку суб'єктної орієнтованості особистості полягає у теоретичному і практичному оволодінні студентами психологічними знаннями, вмінні застосовувати набуті знання у реальному житті та професійних ситуаціях, у пізнанні себе як особистості та інших людей. Студенти також були ознайомлені з психологічними особливостями власного рівня суб'єктності та, зокрема, типом суб'єктної орієнтованості.

3.3. Основні результати емпіричного дослідження з формування суб'єктної орієнтованості

Комплексна психолого-педагогічна програма з формування суб'єктної орієнтованості особистості включала як лекційні заняття, спрямовані на ознайомлення студентів із основними уявленнями про психологічні особливості професійної підготовки практичного психолога та про суб'єктність особистості, так і практичні заняття, на яких використовувалися активні методи навчання. Для перевірки ефективності застосування навчально-розвивальної програми нами було проведено наступні процедури:

Досліджувані (24 студенти-психологи) перед початком формувального експерименту були опитані за методикою "Опитувальник життєвих орієнтацій", що дозволило виявити тип їх суб'єктної орієнтованості (об'єктний, змішаний чи суб'єктний, адаптуючий екстернальний (гармонізатор життєвої ситуації) і адаптуючий інтернальний (перетворювач життєвої ситуації), адаптуючий екстернальний (споживач життєвої ситуації) і адаптивний інтернальний (користувач життєвої ситуації). Далі студенти взяли участь в реалізації комплексної психолого-педагогічної програми.

Після проведеної програми протягом трьох місяців було проведено повторне тестування в основній і контрольній групі досліджуваних (Додатки Н2 та П2). Типологію суб'єктної орієнтованості представлено на рис. 3.2.

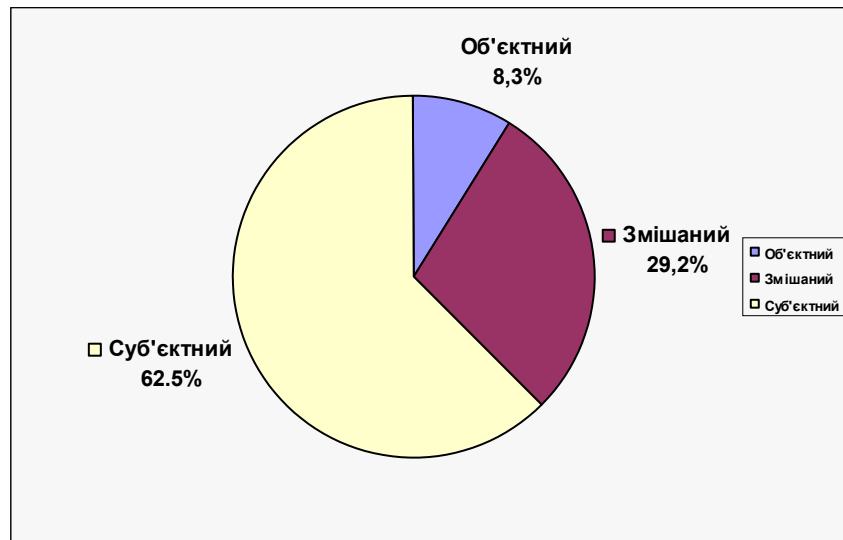


Рис. 3.2. Типологія суб'єктної орієнтованості

Порівняння показників досліджуваних експериментальної групи, відбувалося за допомогою Т-критерію Вілкоксона, який використовується для співставлення показників, вимірів на одній і тій самій виборці досліджуваних. Він дозволяє встановити не лише спрямованість змін, але і їх вираженість. За його допомогою ми визначаємо, чи є зсув показників у якомусь напрямку більш інтенсивним, ніж в іншому. За показниками суб'єктної орієнтованості, які ми отримали в результаті використання методики, $T_{emp} < T_{crit}$, тобто $T_{emp} < T_{0,01}$, а отже зсув (зміни, збільшення показників) в "типову" сторону за інтенсивністю достовірно переважає.

Дані в експериментальній групі із 24 студентів (2 підгрупи по 12 учасників), що були отримані за основними показниками суб'єктної орієнтованості – трансситуаційної мінливості, трансситуаційному локусу контролю, трансситуаційному освоєнню світу, трансситуаційній рухливості, трансситуаційній творчості (життєтворчості). Результати представлено в таблиці 3.3. В одновимірній типології студенти розподілились наступним чином:

- 1) студенти із об'єктною орієнтованістю – 2 (8,3%);

- 2) зі змішаним типом – 7 (29,2%);
 3) із суб'єктною орієнтованістю – 15 (62,5%).

Таблиця 3.3

Типологія суб'єктної орієнтованості

Типи	Кількість досліджуваних(%)	Після експерименту
<i>Одновимірна типологія суб'єктної орієнтованості</i>		
Об'єктний		8,3
Змішаний		29,2
Суб'єктний		62,5
<i>Двовимірна типологія суб'єктної орієнтованості</i>		
Адаптивний екстернальний		4,1
Адаптивний інтернальний		4,1
Змішаний		29,2
Адаптуючий екстернальний		25
Адаптуючий інтернальний		37,5

За двовимірною типологією суб'єкт-об'єктних орієнтацій студентів було віднесено до адаптивного екстернального (споживач життєвої ситуації) і адаптивного інтернального (користувач життєвої ситуації), відповідно по 1 студенту. Студентів із суб'єктною орієнтованістю – до адаптуючого екстернального (гармонізатор життєвої ситуації) і адаптуючого інтернального (перетворювач життєвої ситуації), 6 і 9 студентів відповідно.

Повторний зріз, проведений після закінчення навчально-розвивальної програми та порівняння його результатів з попередніми даними, дозволили встановити деякі зміни в показниках після проведеного впливу. Таким чином, використання Т-критерію Вілкоксона дозволило нам встановити, чи відбулися зміни у показниках експериментальних груп до і після впливу – експерименту, спрямованого на формування суб'єктної орієнтованості особистості студентів – майбутніх практичних психологів. Розрахунки критерію представлено в додатках Р1 та Р2.

Узагальнення результатів порівняння першої експериментальної групи (до і після впливу) та другої експериментальної групи (попереднє та повторне тестування) представлено в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Порівняння результатів першої та другої експериментальних груп за критерієм Вілкоксона

Показник	Експериментальна група 1		Експериментальна група 2	
	Достовірність/ недостовірність та характер типового зрушення	Рівень достовірності	Достовірність/ недостовірність та характер типового зрушення	Рівень достовірності
1. Загальний показник суб'єктної орієнтованості	Достовірне позитивне	p=0,001	Недостовірне позитивне	p=0,516
2. Трансситуаційна мінливість	Достовірне позитивне	p=0,058	Недостовірне позитивне	p=0,354
3. Трансситуаційний локус контролю	Недостовірне позитивне	p=0,419	Недостовірне позитивне	p=0,566
4. Трансситуаційне освоєння світу	Достовірне позитивне	p=0,019	Недостовірне позитивне	p=0,211
5. Трансситуаційна рухливість	Достовірне позитивне	p=0,014	Недостовірне позитивне	p=0,359
6. Трансситуаційна творчість (життєтворчість)	Достовірне позитивне	p=0,019	Недостовірне позитивне	p=0,214

Гіпотеза про існування значимих відмінностей між парами, що порівнюються, приймається, якщо статистична достовірність менша, ніж 0,05.

У результаті аналізу отриманих даних встановлено, що після проведених занять у першій експериментальній групі спостерігаються достовірні позитивні зрушення за показником 1 (загальний показник суб'єктної орієнтованості), 2 (трансситуаційна мінливість), 4 (трансситуаційне освоєння світу), 5 (трансситуаційна рухливість) та 6 (трансситуаційна творчість, життєтворчість). Аналіз отриманих результатів у другій

експериментальній групі засвідчує, що значимі відмінності між парами, що порівнювалися, відсутні. Зокрема статистична достовірність вища, ніж 0,05.

Отже, навчально-розвивальна програма, спрямована на формування суб'єктної орієнтованості, дозволила виконати завдання, зазначені в дисертаційному дослідженні. Результати впливу навчально-розвивальної програми на тип суб'єктної орієнтованості представлено в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Результати впливу навчально-розвивальної програми на тип суб'єктної орієнтованості особистості майбутніх практичних психологів

Типи	До експерименту	Після експерименту
<i>Одновимірна типологія суб'єктної орієнтованості</i>		
Об'єктний	25	8,3
Змішаний	29,2	29,2
Суб'єктний	45,8	62,5
<i>Двовимірна типологія суб'єктної орієнтованості</i>		
Адаптивний екстернальний	12,5	4,1
Адаптивний інтернальний	12,5	4,1
Змішаний	29,2	29,2
Адаптуючий екстернальний	16,6	25
Адаптуючий інтернальний	29,1	37,5

Обробка дерева смислових категорій, на вершині якого знаходяться граничні смисли, проводилася за допомогою структурного аналізу і контент – аналізу. Як показав аналіз, усі студенти демонструють досить складну структуру уявлень про граничні підстави людських дій. Стосовно змістових індикаторів було виявлено значимі розходження в індексах рефлексивності. Нижчі значення індексу рефлексивності (IP) у студентів із об'єктним типом орієнтованості характеризують їх як людей, які не повною мірою здатні усвідомлювати перебіг свого життя і мають певні труднощі у здійсненні активних дій. У таких студентів трохи ускладнений перехід від планування до втілення задуму, наміру, який часто не реалізується через зайву інтелектуалізацію. Невизначеність прогнозу працевлаштування порушує

можливість планування життєвих цілей, звужує тимчасову перспективу студентів.

Індекс децентрації (ІД) відповідає тому, якою мірою людині властиво розглядати своє життя в контексті життя інших людей і у взаємозв'язку з ними. Менший показник ІД у студентів із об'єктною орієнтацією. Вірогідно у таких студентів власне Я виступає абсолютним смисловим центром світу. Студенти із суб'єктною орієнтованістю частіше співвідносять свої наміри й дії з інтересами інших людей, що відповідає вимогам обраної професії. За таким змістовим індикатором, як індекс негативності (ІН), студенти із об'єктною орієнтованістю характеризуються ухиляннєм від будь-якої активності, не пов'язаною із ситуативною необхідністю, ухиляннєм від будь-яких змін. Усі зафіксовані нами граничні смисли було класифіковано на основі переліку категорій, виявлених за допомогою методики І.Ібельсола. Аналіз результатів показав, що більше половини відповідей відносяться до таких категорій, як "Саморозвиток", "Користь" і "Досягнення" (22%, 18%, 19% відповідно), а найменша кількість отриманих смислів належить до категорії "Рух до Бога" та "Інше". Більшість граничних смислів студентів із суб'єктною орієнтованістю віднесені до категорії "Саморозвиток", із об'єктним – до "Досягнення", "Процес життя". Водночас, аналіз граничних смислів показує, що у студентів із суб'єктним типом орієнтованості присутні смисли, пов'язані із власне професійною діяльністю та уявленнєм про взаємодію з іншими людьми, зокрема клієнтами психолога. Про це свідчать відповіді, у яких студенти зазначають, що надавати психологічну допомогу іншим людям слід для того, щоб "вони могли самі собі допомогти, врегулювати свою поведінку, побудувати своє життя". У студентів зі змішаним і суб'єкт-об'єктним типом орієнтованості подібні граничні смисли майже не зустрічаються. Таким чином, можна говорити про те, що для студентів із власне суб'єкт-суб'єктною орієнтованістю смислом їх професійної діяльності є розвиток суб'єктності інших людей, як учасників взаємодії із психологом.

В цілому, світогляд досліджуваних із суб'єктною орієнтованістю, які спрямовані у своїх смисложиттєвих прагненнях на саморозвиток, відрізняється більшою структурованістю і зв'язністю. Такі досліджувані більш продуктивні в знаходженні проміжних смислів своїх дій, їм властива активна і просоціальна світоглядна позиція, орієнтація на загальнолюдські цінності, власне моральні орієнтири, що дозволяє говорити про те, що, швидше за все, дані досліджувані характеризуються третім та четвертим (вищими) рівнями розвитку смислової сфери (за термінологією Б.С.Братуся). Група студентів із суб'єктною орієнтацією відрізняється активністю життєвої позиції, що характеризує здатність особистості керувати подіями власного життя, активно в них втручатися, а також високим рівнем усвідомленості за показником індексу рефлексивності.

У досліджуваних із об'єктною орієнтованістю спостерігаються ситуативні смисли, що визначаються особистісною користю або близьким оточенням, яким підкоряється їх життєдіяльність. Дана група характеризується більш низькими рівнями смислової сфери, егоцентричним і групоцентристським. Такі студенти в основному є особистостями з пасивною позицією по відношенню до власного життя, характеризуються підкоренням життєвим подіям.

Узагальнюючи результати методики граничних смислів, можна зробити висновок, що в цілому студенти з різними типами суб'єктної орієнтованості демонструють досить високий рівень зрілості й розвиненості індивідуального світогляду.

Розглянемо приклади учасників формувального експерименту.

М.Ю. за даними, отриманими за допомогою "Опитувальника життєвих ситуацій", в одновимірній типології відноситься до яскраво вираженого типу суб'єктної орієнтованості. Найбільш показовим є внутрішній транситуаційний локус контролю (Ол+), розвинута орієнтація на транситуаційну мінливість (Ои+), транситуаційну життєтворчість (От+), помірно розвинута орієнтація на освоєння внутрішнього світу (Оо+) – на рівні середніх значень.

Трансситуаційна рухливість (On+) розвинута недостатньо, є ознакою об'єктної орієнтованості. За двовимірною типологією М.Ю. належить до перетворювача життєвої ситуації (адаптуючого інтернального типу). Отже, характеризується як людина, що є відповідальна за свої життєві та професійні успіхи, за свій життєвий шлях, з переконанням, щодо можливості впоратися з подіями свого життя, прагненням пізнавати нове в оточуючому світі, удосконалювати свій внутрішній світ, поглиблюючи знання про себе, досягаючи особистісного зростання тощо. З іншого боку, поряд із зацікавленням внутрішнім світом, наявне прагнення до взаємодії саме зі звичними життєвими ситуаціями, слідування до пасивного прямування в життєвому потоці, характерна відсутність потягу до життєвих та професійних змін. Рефлексія та процеси смислоувідомлення в процесі включення М.Ю. до системи науково-обґрунтованого впливу, спланованого формувального експерименту, спрямовувались передусім на вдосконалення трансситуаційної рухливості. Виконуючи вправу, в якій студенти розглядали поняття "суб'єктності", М.Ю. зазначала, що вона "найбільше розвивається у відносинах з іншими", а "суб'єктною людина є тоді, коли вона відчуває себе самодостатньою, коли має сформовану систему цінностей та поглядів, які піддаються уточненню, деякій зміні. Така людина з повагою ставиться до інших людей, власну точку зору не вважає єдино правильною". На заняттях, що спрямовувались на формування суб'єктної орієнтованості, аналізуючи свій життєвий шлях та професійний шлях, зазначала, що "незаперечним фактом є те, що я хочу пов'язати своє життя з допомогою іншим людям, дітям". При цьому наголошується, що саме це прагнення бути корисною іншим людям допоможе досягнути поставлених цілей у професійному зростанні. При побудові "Професійної особистої перспективи" [168] головна професійна мета визначалась чітко ("бути дитячим психологом"), серед найближчих професійних цілей не просто працювати на посаді психолога, але й практикувати і поглиблювати власні знання, читати літературу, відвідувати лекції, семінари, тренінги у спеціалістів. Шляхи підготовки для

досягнення поставлених цілей – "самонавчання, самовиховання, самовдосконалення", "постійне спілкування із спеціалістами". Під час аналізу внеску інших людей (в першу чергу викладачів) в процес отримання досвіду та знань, М.Ю. звертає суттєву увагу на знання, отримані на перших етапах професійного навчання у вигляді теоретичного матеріалу на лекціях та семінарах. Цей матеріал, зі слів М.Ю., був достатньо складним для неї, оскільки значно відрізнявся від тих уявлень про психологію, що були перед вступом у ВНЗ. Отримання досвіду практичних занять, пов'язаних із активними методами навчання, де лекційний матеріал підкріплювався практичними вправами, допоміг психологічні знання впорядкувати. Серед професійних смислів називаються "самовдосконалення," "самопізнання", "отримання знань", "постійне вдосконалення і допомога іншим людям", нарешті, "щоб люди могли самі собі допомагати у вирішенні тих проблем, які в них виникають". Таким чином, можна простежити зв'язок між типом суб'єктної орієнтованості, і тими професійними смислами, які характеризують М.Ю. як майбутнього практичного психолога. Можна говорити про те, що існує чітка орієнтація на особистість іншої людини як співучасника буття, рівноправного партнера у спілкуванні, що характеризується як суб'єкт своєї власної життєдіяльності, здатний надати собі допомогу при потребі. Можна побачити – з одного боку є розуміння своєї причинності у переживанні професійної та життєвої ситуації, а з іншого – чітку діалогічну позицію, інтенцію на взаємодію із іншим. Така інтенція, з нашої точки зору, є тим передсмыслом, який, на думку А.Щюца, характеризує суб'єктивне осмислення світу, коли він сприймається не як статичний, а як такий, що постійно розширює свої кордони, а взаємодія із іншою людиною є умовою перетворення професійної чи життєвої ситуації.

М.А. відноситься до вираженого типу "споживач життєвої ситуації" в двовимірній типології, відповідно – до об'єктної орієнтованості у одновимірній. Найбільш яскраво вираженою є транситуаційна мінливість(О_u+), достатньо розвинута орієнтація на освоєння зовнішнього

світу(Oo+), нижче середніх значень трансситуаційний локус контролю(Ол+), низькі значення по трансситуаційній рухливості(Оп+). Тобто М.А. в своєму житті більшої уваги надає долі, збігу обставин, впливу інших людей, не відчуває вплив свої вчинків на життєві події. М.А. є трансситуаційно інертним, характеризується інтенцією до взаємодії зі звичними ситуаціями, до пасивного слідування в життєвому потоці. Отже, аналіз такої орієнтованості говорить про об'єктивний її характер. Інша людина виступає неповноцінним партнером комунікативної взаємодії, оскільки власна позиція студента є пасивною, без прагнення до встановлення "МИ-відносин". У працях А.Щюца таке осмислення світу є об'єктивним, він розглядається як заданий, статичний, інший, як учасник взаємодії, не є співучасником буття. При аналізі найближчого професійного майбутнього, М.А. зазначає, що про загальну мету професійної діяльності "не задумувався, живу сьогоднішнім днем", чіткого уявлення про своє професійне майбутнє не має. Професійні смисли не конкретизовані і виражаються в прагненні "досягнути всього того, що є у інших людей", і, взагалі, М.А. визнає, що йшов навчатись на іншу спеціальність, і планує просто довчитись. Відповідно аналіз пройдених етапів професійного шляху (тобто навчання у ВНЗ), того, що М.А. отримав від інших та за допомогою власних зусиль теж має свою специфіку. Лекційний матеріал, отриманий на перших роках навчання, не був "прожитий" на практично зорієнтованих заняттях. Процеси смислоусвідомлення не спрямовувались на аналіз зв'язку наукових знань і повсякденних уявлень про психологію, якщо такий аналіз і був, він виявлявся у "недостатній можливості отримати практичні знання та вміння", підкресленні "недостатньо розвинутої діяльності психологічної служби в школі". Серед професійних смислів у М.А. – "знати все, що відповідає професії практичного психолога", "психолог повинен існувати", "психолог повинен допомагати собі". Тобто такі смисли розглядаються на рівні значень. Іntenції на рівноправну взаємодію із іншими людьми як учасниками комунікативної взаємодії немає.

Можна говорити про те, що, для студентів із власне суб'єкт-суб'єктною орієнтованістю, властива здатність свою діяльність співвідносити із розвитком особистості інших людей, при цьому смислом їх професійної діяльності (тобто студентів) є розвиток суб'єктності інших людей, як учасників взаємодії із психологом.

Нарешті можна припустити, що для студентів із різним типом суб'єктної орієнтованості характерні різні ієрархічні рівні смислової сфери: ситуативний, егоцентричний, просоціальний, духовний. Аналіз комплексного опису структурної організації смислової сфери та параметрів, які було виявлено за допомогою методики граничних смислів, показує, що структура уявлень про граничні підстави людських дій в деякою мірою змінювалася. Загалом простежується тенденція зміни структурних показників, що відображають рівень зрілості й розвиненості індивідуального світогляду. В ході проведення методики граничних смислів у студентів із об'єктною орієнтованістю спостерігалися прояви смислопошукової активності, спроби розширити уявлення про граничні можливості своєї діяльності та спілкування. Студенти в роздумах про смисл своїх дій виявляли такі категорії, що відносилися до категорій "Саморозвиток", "Досягнення" та "Користь". Студенти називають такі смисли професійної діяльності, "як розвиток себе та своїх можливостей", "самопізнання", "вдосконалення своїх професійних якостей", "використовувати на практиці те, що отримали протягом навчання", "бути гарним психологом" та інші. Окремо можна виділити такі смисли як "допомагати іншим людям", "розуміти інших людей", "щоб їх життя стало кращим" і, нарешті, "щоб люди самі собі могли допомогти", або "щоб люди (клієнти) в подальшому могли вирішувати свої проблеми". Серед смислів, пов'язаних із власне навчальною діяльністю, спостерігалися смисли "отримати знання", "зростати професійно", "здобути фахову освіту", "щоб спілкуватися із викладачами", "пізнавати себе", дуже рідко – "розв'язати свої проблеми". Проте таких смислів було значно менше, аніж у студентів із суб'єктною орієнтованістю, і на їх виявлення вони

витрачали більше часу і зусиль. Таким чином, є певні особливості ієрархічних рівнів смислової сфери у студентів із різним типом суб'єктної орієнтованості: ситуативного, егоцентричного, просоціального, духовного. Студентів із яскраво вираженою об'єктною орієнтацією можна віднести до перших двох – ситуативного та егоцентричного.

Висновки до третього розділу

1. Розроблена навчально-розвивальна програма з формування суб'єктної орієнтованості особистості майбутніх практичних психологів була спрямована на збільшення рівня розвитку самопізнання і рефлексії, здатності до життєтворчості, до утвердження активної позиції в життєвих та професійних ситуаціях, відповідальності за себе та інших людей – учасників комунікативної взаємодії.

2. У процесі реалізації програми були використані наступні прийоми: логічний аналіз, класифікація і систематизація фактів, пояснення психологічних явищ, розкриття причин нерозуміння цих явищ, ставлення до них, стимуляція у студентів здатності до критичного осмислення і аналізу психологічних явищ.

Була звернута увага на динамічні процеси смислоутворення та смислоусвідомлення. Використовувалися смислотехнічні впливи на процес смислоусвідомлення та смислоутворення і тим самим здійснювався вплив на зміну ціннісно-смислового ставлення до майбутньої професійної діяльності, вироблення суб'єктної позиції в учбово-професійних ситуаціях.

3. Упродовж проведення навчально-розвивальної програми спостерігалася тенденція до зміни типів суб'єктної орієнтованості (суб'єктного та змішаного) і зменшення кількості студентів, які належать до об'єктного типу. Якщо кількість студентів із об'єктною орієнтованістю до проведення навчально-розвивальної програми було 6 (25%), то після – 2 (8,3%). Студентів, що належали до змішаного типу, – 7 (29,2%). Із суб'єктною орієнтованістю – 11 (45,8%), після – 15 (62,3%). Очевидним є те, що,

студенти із об'єктною орієнтацією мають тенденцію "переходу" до змішаного типу суб'єктної орієнтованості, але змінилися показники і студентів, що належали до власне суб'єктного типу (тих, що належали до адаптуючого екстернального – "гармонізатора життєвої ситуації" і адаптуючого інтернального "перетворювача життєвої ситуації"), в напрямку їх інтенсивних перетворень.

4. Для студентів із різним типом суб'єктної орієнтованості характерні різні ієрархічні рівні смислової сфери: ситуативний, егоцентричний, просоціальний, духовний. Студенти із об'єктною орієнтованістю належать до перших двох рівнів (ситуативного, егоцентричного), відповідно при зміні суб'єктної орієнтованості (зростання її рівня), відбувається і зміна в структурі смислової сфери.

5. Для студентів із власне суб'єкт-суб'єктною орієнтованістю властива здатність розглядати свою діяльність із розвитком особистості інших людей, при цьому смислом їх професійної діяльності часто є розвиток суб'єктності інших людей, як учасників взаємодії із психологом. У ході проведення формувального експерименту було використано методику граничних смислів, спрямованої на розкриття і більш повне усвідомлення людиною своїх світоглядних структур. Завдяки спрямованій рефлексії досліджуваних своїх стосунків зі світом, проведення даної методики сприяло усвідомленню професійних та життєвих смислів студентів, а також відбулося розширення уявлення про себе як суб'єкта власної життєдіяльності.

Результати даного розділу дисертації опубліковано в таких статтях:

1. Тимошенко О. А. Організація та проведення експерименту з формування суб'єктної орієнтованості майбутніх практичних психологів / О. А. Тимошенко // Актуальні проблеми психології / [за ред. С. Д. Максименка]. – Київ, 2009.

Т. 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості.
– Вип. 2. – С. 256–265.

2. Тимошенко О. А. Методичні процедури формування суб'єктної орієнтованості особистості майбутнього практичного психолога / О. А. Тимошенко // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" / [за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. В. Гоголя. – № 6. – Ч. 2. – 2009. – С. 219–223.

3. Тимошенко О. А. Діалог в контексті проблеми підготовки майбутніх практичних психологів: смисловий аспект / О. А. Тимошенко // Діалогічність як форма існування і розвитку особистості : монографія / [за заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі]. – Ніжин : Міланік, 2007. – С. 329 – 337.

ВИСНОВКИ

1. Проблема особистісного розвитку майбутніх психологів, і, в першу чергу, формування суб'єктної орієнтованості є важливою і актуальною у просторі освітнього навчання. Суб'єктна орієнтованість розглядається як здатність особистості брати активну участь у власній життєдіяльності, вибудовувати власне буття та перетворювати життєву чи професійну ситуацію.

Особистість майбутніх практичних психологів характеризується об'єктним та суб'єктним типами орієнтованості. В об'єктному типі провідного значення набуває детермінація особистості передусім зовнішніми ситуаціями як її об'єктами, проявляється низький рівень творчого ставлення до життя, перетворення життєвої ситуації, схильність до об'єктивного смислопокладання, низький рівень активності в реалізації професійних цілей та досягнення професійних завдань. За суб'єктного типу провідного значення в особистісній спрямованості набуває високий рівень активності в реалізації професійних цілей та досягнення професійних завдань, схильність до активного перетворення життєвої ситуації, до суб'єктивного смислопокладання, ставлення майбутнього психолога не лише до себе як до суб'єкта власної життєдіяльності, але й до інших людей як до суб'єктів їх життєдіяльності.

Основними компонентами орієнтованості майбутніх практичних психологів є: мотивація з гуманістичною спрямованістю і внутрішнім локусом контролю, осмисленість життя, самоствавлення, здатність особистості до самоактуалізації. Відповідно до компонентів розроблено узагальнені характеристики кожного типу спрямованості особистості.

2. Психологічними показниками суб'єктної орієнтованості особистості є: висока осмисленість життя, переважання внутрішнього локусу контролю як вираження діяльного ставлення до самої себе, до інших людей і до світу, високий рівень самоактуалізації особистості з переважанням діалогічних

аспектів, здатність до саморозвитку, рухлива та гнучка мотиваційна структура особистості.

4. Між особливостями мотиваційно-сислової особистості студентів психологів та типом орієнтованості існує зв'язок. У групі студентів із об'єктною орієнтованістю процесуальна сислова орієнтація пов'язана із сислоутворювальним мотивом перетворення, досягнення, кооперації, у групі студентів із суб'єктною орієнтованістю – із мотивами: утилітарно-прагматичним, конкуренції. Результуюча сислова орієнтація за об'єктної орієнтованості студентів пов'язана із сислоутворювальними мотивами: комунікативним, утилітарно-прагматичним, конкуренції. За суб'єктною орієнтованістю – у сислоутворювальних мотивах: перетворення, кооперації, комунікативному, досягнення.

5. Суб'єктний тип орієнтованості найбільшою мірою відповідає вимогам до професійної спрямованості практичного психолога, оскільки професійні сисли відображають зорієнтованість майбутніх психологів на ефективне і успішне виконання професійної діяльності.

6. Явище суб'єкт-об'єктної орієнтованості особистості не є сталим, воно розвивається в контексті загального процесу становлення особистості. Застосування спеціальної програми формування суб'єктної орієнтації в майбутній професійній діяльності практичних психологів сприяє підвищенню рівня розвитку самопізнання і рефлексії, здатності до життєтворчості, до утвердження активної позиції в життєвих та професійних ситуаціях, відповідальності за себе та інших людей – учасників комунікативної взаємодії, спостерігається тенденція до зміни типів суб'єктної орієнтованості (суб'єктного та змішаного) і зміни типу об'єктного. Студенти із об'єктною орієнтованістю мають тенденцію „переходу” до змішаного типу суб'єктної орієнтованості, але змінюються показники і студентів суб'єктного типу (тих, що належали до адаптуючого екстернального (гармонізатор життєвої ситуації)) і адаптуючого

інтернального (перетворювач життєвої ситуації) в напрямку їх інтенсивних перетворень.

7. Основними психолого-педагогічними умовами формування суб'єктної орієнтованості у майбутніх психологів є: організація навчально-виховного процесу, що передбачає включення студента в контекст майбутньої професійної діяльності; усвідомлення студентами специфіки суб'єктної орієнтованості особистості та її зв'язку зі смисловою сферою, розробка учбових завдань, спрямованих на формування суб'єктної орієнтованості, удосконалення прийомів діалогічної взаємодії з іншими.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулаева М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход / М. М. Абдулаева // Психологический журнал. – 2004. – № 2. – С. 86 – 95.
2. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
3. Абульханова К. А. Психология и сознание личности: Избранные психологические труды / К. А. Абульханова. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1999. – 224 с.
4. Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности: Методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова. – М. : Наука, 1973. – 288 с. – (АН СССР, Ин-т философии).
5. Абульханова К. О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К. О. Абульханова // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії. – К., 2006. – С. 37 – 52.
6. Абульханова-Славская К. А. Типология активности в социальной психологии / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М., 1987. – С. 10 – 14.
7. Абульханова-Славская К. А. Философско-психологическая концепция С.Л.Рубинштейна: К 100-летию со дня рождения / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М. : Наука, 1989. – 248 с.
8. Агафонов А. Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла / А. Ю. Агафонов. – Самара : Издательский Дом "Бахран". – М., 2000. – 336 с.
9. Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания / А. Ю. Агафонов. – СПб. : Речь, 2003. – 296 с.
10. Акмеологические основы профессионального самосознания личности: учеб. пособие / А. А. Деркач, О. В. Москаленко и др. – А. : Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. – 330 с.

11. Аминов Н. А. Социально-психологические предпосылки социальных способностей школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1 – 2. – С. 73 – 83.
12. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с. – (ЛГУ им. А. А. Жданова, ф-т психологии).
13. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 3 – 19.
14. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : Наука ; Смысл, 1999. – 498 с.
15. Артемьева Е. Ю. Психология субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 128 с.
16. Артемьева Е. Ю. Психосемантические методы описания профессии / Е. Ю. Артемьева // Вопросы психологии. – 1986. – № 3. – С. 127 – 133.
17. Артемьева Т. И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Т. И. Артемьева // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 67 – 87.
18. Асмолов А. Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл ; ИЦ "Академия", 2002. – 416 с.
19. Асмолов А. Г. Культурно историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО "Модек", 1996. – 767 с.
20. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2002. – 480 с.
21. Асмолов А. Г. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник и др. // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 35 – 45.
22. Асмолов А. Г. Образование как расширение возможности развития личности / А. Г. Асмолов, Г. А. Ягодин // Вопросы психологии. – 1992. – № 1 – 2. – С. 6 – 14.

23. Басов М. Я. Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. – М. : Педагогика, 1975. – 432 с.
24. Балл Г. О. Види наукової діяльності і предмет практичної психології / Г. О. Балл // Практична психологія: теорія, методи, технології. – К. : Ніка-центр, 1997. – С. 28 – 32
25. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : Ліста-М, 2003. – 128 с.
26. Балл Г. О. Внутрішня свобода і особистісна надійність у контексті гуманізації освіти / Г. О. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9 (56). – С. 1 – 8.
27. Балл Г. О. Особистісна свобода і гуманізація освіти / Г. О. Балл // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 1. – С. 2 – 5.
28. Балл Г. О. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти / Г. О. Балл // Освіта і управління. – 1997. – № 2. – С. 21 – 35.
29. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества / Г. С. Батищев. – СПб. : Изд-во РХГИ, 1997. – 464 с.
30. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 482 с.
31. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. : навч. метод. посібник. – К. : Либідь, 2003.
Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 2003. – 344 с.
32. Берулава Г. А. Методологические основы деятельности практического психолога : учеб. пос. / Г. А. Берулава. – М. : Высшая школа, 2003. – 64 с.
33. Битянова Н. Р. Психология личностного роста / Н. Р. Битянова. – М. : МПА, 1995. – 63 с.
34. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Р-н/Д.: Из-во Рост. ун-та, 1983. – 173 с.

35. Болотова А. К. Прикладная психология : учебник [для студ. вузов обуч. по специальности "Психология"] / А. К. Болотова, И. В. Макарова. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 383 с.

36. Бондаренко О. Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції у психотерапії / О. Ф. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії. – К., 2006. – С. 52 – 70.

37. Борисова Е. М. О роли профессиональной деятельности в формировании личности / Е. М. Борисова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 159 – 176.

38. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности (психологическое исследование) / Б. С. Братусь. – М. : Знание, 1985. – 64 с.

39. Братусь Б. С. Общепсихологическая теория деятельности и проблема единиц анализа личности / Б. С. Братусь // А. Н. Леонтьев и современная психология. – М., 1983. – С. 212 – 219.

40. Брудный А. А. Психологическая герменевтика : учебное пособие / А. А. Брудный. – М. : Лабиринт, 1998. – 336 с.

41. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 3 – 11.

42. Брушлинский А. В. Психология субъекта в изменяющемся обществе / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1990. – Т. 17, № 6 – С. 30 – 37.

43. Брушлинский А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 6. – С. 3–10.

44. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М. : Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : Модэк, 1996. – 392 с.

45. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : ООО "Фирма Издательство АСТ", 1999. – 592 с.

46. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Булах Ірина Сергіївна. – К., 2004. – 42 с.

47. Буякас Т. М. Ценностно-смысловая сфера профессионала / Т. М. Буякас // Мир психологии. – 1997. – № 3 (12). – С. 13 – 15.
48. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
49. Варламова Е. П. Психология творческой уникальности / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов. – М. : Институт психологии РАН, 2002. – 256 с.
50. Вачков И. В. Введение в профессию "психолог" : учеб.-метод. пособие / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. – М. : Издательство психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО "МОДЭК", 2003. – 463 с.
51. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : учебное пособие / И. В. Вачков. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Ось-89, 2000. – 224 с.
52. Вербицкий А. А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – М. : Исследовательский центр проблем подготовки специалиста, 2000. – 200 с.
53. Весна Е. Б. Проблема социализации и ее эффектов в развитии личности и ее смысловых установок / Е. Б. Весна // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 154 – 165.
54. Виллюжанина Т. Л. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе становления будущих психологов : дисс. ... кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 / Виллюжанина Татьяна Анатольевна. – К., 2006. – 200 л.
55. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смыслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ "Вежа" ; Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
56. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т / Л. С. Выготский. – М., 1982. Т. 2. – 1982. – 356 с.
57. Власенкова Е. Г. Смысловая ориентованность как основа саморазвития человека / Е. Г. Власенкова // Проблема смысла в науках о

человеке (к 100-летию Виктора Франкла) : материалы международной конференции (Москва, 19–21 мая 2005 г.). – М., 2005. – С. 141 – 145.

58. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика [Электронный ресурс] : автореф. дисс. ... доктора. психол. наук : спец. 19.00.07 / Волкова Е. Н. // Открытая Русская Электронная библиотека. – Режим доступа до автореф.:

<http://orel.rsl.ru/diss/19.html>

59. Волочков А. А. Ценностная направленность личности как выражение смыслообразующей активности / А. А. Волочков, Е. Г. Ермоленко // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 17 – 33.

60. Волочков А. А. Активность субъекта как фактор психического развития (гипотезы, модели, факты) / А. А. Волочков // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 3. – С. 22 – 31.

61. Воробьева Л.И. Психологический опыт личности: к обоснованию подхода / Л.И. Воробьева, Т.В. Снегирева // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 5 – 13.

62. Воробьева Л. И. Субъект или автор / Л. И. Воробьева // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 149 – 158.

63. Григорьев Л. Г. "Социология повседневности" Альфреда Шюца / Л. Г. Григорьев // Социологическое исследование. – № 2. – 1988. – С. 125 – 128.

64. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности / Л. П. Гримак. – М. : Политиздат, 1987. – 286 с.

65. Грищук О. П. Оптимизація самоставлення особистості в умовах учбової діяльності / О. П. Грищук // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 8. – С. 19 – 25.

66. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наук. думка, 1988. – 144 с.

67. Губенко О. В. Внутрішня свобода як умова активізації творчого потенціалу особистості / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 10. – С. 1 – 5.

68. Губенко О. В. Духовні передумови творчої активності / О. В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 10. – С. 36 – 39.

69. Голуб А. Смысл труда и мотивация в организациях / А. Голуб // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) : материалы международной конференции (Москва, 19–21 мая 2005 г.). – М., 2005. – С. 185 – 187.

70. Гуссерль Е. Формальна і трансцендентна логіка. Досвід критики логічного розуму / Е. Гуссерль // Читанка з історії філософії : у 6 кн. – К., 1993.

Кн. 6. Зарубіжна філософія 20 ст. – 1993. – С. 46 – 81.

71. Давыдов А. П. Механизм смыслообразования как предмет философского анализа / А. П. Давыдов // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 35 – 45.

72. Данилова Т. Н. Формирование гуманистической направленности личности будущего практического психолога : дисс. ... кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 / Данилова Таисия Николаевна. – К., 2004. – 188 л.

73. Дмитерко-Карабин Х. М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: дис. ... кандидата психол. наук : спец. 19.00.07 / Дмитерко-Карабин Христина Маркіянівна. – Івано-Франківськ., 2004. – 286 с.

74. Дмитренко А. К. Мотиваційні та світоглядні аспекти вибору професії психолога / А. К. Дмитренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 31 – 34.

75. Донцов А. И. Профессиональные представления студентов-психологов / А. И. Донцов, Г. М. Белокрылова // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 42 – 49.

76. Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы / Л. Я. Дорфман. – М. : Смысл, 1993. – 456 с.

77. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология : учеб. пособие [для студ. вузов обуч. по напр. и спец. "Психология"] / В. Н. Дружинин. – М. : Инфра – М., 1997. – 256 с. – (РАН Институт психологии).

78. Долінська Ю. Самоактуалізація особистості майбутнього практичного психолога у процесі професійної підготовки : дис. ... кандидата психол. наук : спец. 19. 00.07 / Долінська Юлія Георгіївна. – К., 2000. – 196 с.

79. Джонсон Девід В. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / В. Джонсон Девід ; [пер. з англ. В. Хомикап]. – К. : Вид. Дім "КМ Академія", 2003. – 288 с.

80. Дьяков С. І. Методика діагностики мотиваційно-ціннісних орієнтацій у дослідженні суб'єктності особистості / С. І. Дьяков // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 3. – С. 36 – 41.

81. Емельянов Ю. Н. Обучение паритетному диалогу : учебное пособие / Ю. Н. Емельянов. – Л., 1991. – 106 с.

82. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с.

83. Егорова М.С. Проблема зависимости-независимости от поля и возможность ее исследования в генетике поведения / М.С. Егорова // . – 1981. – № 4 . – С. 161 – 168.

84. Ермолаева-Томина Л.Б. Исследование факторов, детерминирующих индивидуальные различия в проявлении творческой активности / Л.Б. Ермолаева-Томина // Психология творчества [Под ред. Пономарьова Я.А.], – М.: Наука, 1990. – 301 с.

85. Жизненный путь личности (Вопросы теории и методологии социально-психологического исследования) / Л. В. Сохань, Е. Г. Злобина, В. А. Тихонович и др. – К. : Наук. думка, 1987. – 279 с. – (АН УССР / Ин-т философии)

86. Жизнь как творчество: Социально-психологический анализ / [отв. ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович]. – К. : Наук. думка, 1985. – 302 с. – (АН УССР / Ин-т философии).

87. Завалишина Д. Н. Динамика ценностно-смыслового отношения субъекта к профессиональной деятельности / Д. Н. Завалишина //

Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы 3–5 симпозиумов. – М., 2001. – С. 193 – 203.

88. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивів учбової діяльності у студентів і старшокласників / С. С. Занюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 8. – С. 31 – 43.

89. Зеличенко А. И. Психосемантика и изучение профессионального сознания психологов / А.И. Зеличенко, Г. И. Степанова // Вестник Московского университета. Сер. 14 "Психология". – 1989. – № 3. – С. 20 – 32.

90. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 6. – С. 35 – 44.

91. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо, М. Ляйппе. – СПб. : Питер, 2000. – 442 с. – (Серия "Мастера психологии").

92. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15 – 36.

93. Знаков В. В. Психология субъекта как методологии понимания человеческого бытия / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 2. – С. 95 – 106.

94. Зоткин Н. В. Психологическая концепция смысла [Электронный ресурс] / Н. В. Зоткин // Вестник Самарского государственного университета. Психология. – 1998. – № 1. – Режим доступа до журн.:

<http://vestnik.ssu.samara.ru/gum/content/psych.html>

95. Игнатенко В. В. Смысл как фактор развития субъектности личности / В. В. Игнатенко // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) : материалы международной конференции (Москва, 19–21 мая 2005 г.). – М., 2005. – С. 130 – 131.

96. Ильенков Э. В. Что такое личность? / Э. В. Ильенков // Психология личности : тексты / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря]. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 11 – 20.

97. Исаев Е. И. Формирование ценностно-смыслового отношения к психологии у будущих педагогов / Е. И. Исаев, С. В. Пазухина // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 3 – 11.

98. Кадыкова Т. А. Стресс в период профессионального самоопределения студентов-психологов / Т. А. Кадыкова // Наука і освіта. "Стрессы в повседневной жизни детей". – 2000. – № 1 – 2. – С. 21 – 22.

99. Каракозов Р. Р. Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного опыта / Р. Р. Каракозов // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветский психологии. – М. : Смысл, 1997. – С. 257 – 273.

100. Карпенко З. С. Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект / З. С. Карпенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії. – К., 2006. – С. 157 – 176.

101. Карцева Т. Б. Личностное изменение в ситуации жизненных перемен / Т. Б. Карцева // Психологический журнал. – 1998. – Т. 9, № 5. – С. 120 – 128.

102. Климов Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии / Е. А. Климов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 5 – 14.

103. Климов Е. А. Психология профессионала : избр. псих. труды / Е. А. Климов. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО "МОДЭК", 1996. – 400 с.

104. Климов Е. А. Какую психологию и как преподавать будущим педагогам / Е. А. Климов // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 57 – 60.

105. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Р-н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

106. Климчук В. О. Факторний аналіз: використання у психологічних дослідженнях / В. О. Климчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 8. – С. 43 – 48.

107. Климчук В. О. Тренінг внутрішньої мотивації: результати апробації та структура / В. О. Климчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 10. – С. 52 – 59.

108. Кокурина И. Г. Методика изучения трудовой мотивации : учеб.-метод. пособие [для студентов фак. психол. гос. ун-тов] / И. Г. Кокурина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 56 с.
109. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации / А. Ф. Копьев // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 17 – 25.
110. Коржова Е. Ю. Психологическое познание судьбы человека / Е. Ю. Коржова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена ; Союз, 2002. – 335 с.
111. Кравченко І. Роль наслідування в житті студентської молоді та криза життєтворчості особистості / І. Кравченко // Особистісні кризи студентського віку : зб. наук. статей. – Л., 2001. – С. 21 – 30.
112. Лазарук А. Цінності людини у науково-психологічному осмисленні / А. Лазарук // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2. – С. 19 – 37.
113. Лактионов А. М. Координаты индивидуального опыта / А. М. Лактионов. – Харьков : Бизнес Информ, 1998. – 492 с.
114. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
115. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учебн. [для студентов вузов обуч. по спец. "Психология"] / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
116. Леонтьев А. А. Значение и смысл / А. А. Леонтьев // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 13 – 20.
117. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. А. Леонтьев. – [4-е изд.]. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
118. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. А. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983.
Т. 2. – 1983. – 320 с.
119. Леонтьев Д. А. Динамика смысловых процессов / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 6. – С. 13 – 28.

120. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – [2-е изд., испр.]. – М. : Смысл, 1999. – 487 с.
121. Леонтьев Д. А. Значение и смысл: две стороны одной медали / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17, № 5. – С. 19 – 30.
122. Леонтьев Д. А. Субъективная семантика и смыслообразование / Д. А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14 "Психология". – 1990. – № 3. – С. 33 – 41.
123. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – 16 с.
124. Леонтьев Д. А. Внутренний мир личности / Д. А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2002. – С. 372 – 377.
125. Леонтьев Д. А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии / Д. А. Леонтьев // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла) : материалы международной конференции (Москва, 19–21 мая 2005 г.). – М., 2005. – С. 36 – 49.
126. Леонтьев Д. А. Методика предельных смыслов (МПС) : методическое руководство / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 36 с.
127. Литовченко Н. Ф. Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції : навчально-методичні матеріали для тренінгових занять студентів-психологів / Н. Ф. Литовченко. – [2-ге вид., випр.]. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – 72 с.
128. Лобок А. М. Деятельность смысла / А. М. Лобок // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла : материалы международной конференции (Москва, 19–21 мая 2005 г.). – М., 2005. – С. 26 – 36.
129. Ложкін Г. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості: Психологія праці / Г. Ложкін // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2. – С. 97 – 103.

130. Любимова Т. Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов / Т. Ю. Любимова // Вестник Московского университета. Серия 14 "Психология". – 2000. – № 1. – С. 48 – 56.
131. Максименко С. Психологія особистості: парадигма життєтворчості / С. Максименко // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4. – С. 8 – 52.
132. Максименко С. Д. Онтогенез особистості / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 9. – С. 1– 11.
133. Максимова Е. А. Профессиональное творчество и профессиональный смысл жизни учителя (опыт экспериментального исследования) / Е. А. Максимова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 149 – 154.
134. Максимчук Н. П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Н. П. Максимчук. – Київ, 2000. – 20 с.
135. Маноха И. П. Человек и потенциал его бытия / И. П. Маноха. – К. : Стимул, 1995. – 256 с.
136. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 309 с.
137. Мартынова Е. В. Роль смысложизненных ориентаций в системе профессиональной подготовки студентов педвузов / Е. В. Мартынова // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 109 – 114.
138. Мартынюк В. Е. Жизненные цели личности: понятие, структура, механизмы формирования / В. Е. Мартынюк. – К. : Наукова думка, 1990. – 121 с. – (АН УССР / Ин-т философии).
139. Мей Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье / Р. Мей ; [пер. с англ. М. Будыниной, Г. Пимочкиной]. – М. : Апрель Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2001. – 256 с. – (Серия "Искусство консультирования").

140. Мильман В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129 – 139.
141. Минигалиева М. Р. Проблемы подготовки психологов консультантов / М. Р. Минигалиева // Журнал практикующего психолога. – 2001. – № 7. – С. 27 – 43.
142. Мистецтво життєтворчості особистості : наук. метод. посібник / [ред. рада: В. М.Доній та ін.]. – К., 1997.
- Ч.1 : Теорія і технологія життєтворчості. – 1997. – 392 с.
143. Митина О. В. Факторный анализ для психологов / О. В. Митина, И. Б. Михайловская. – М. : Учебно-методический коллектор "Психология", 2001. – 169 с.
144. Мороз Ю. В. Творча активність особистості і закономірності її розвитку в онтогенезі / Ю. В. Мороз // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 4. – С. 58 – 60.
145. Надирашвили Ш. А. Теория установки и актуальные проблемы психологи / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1990. – 303 с. – (АН ГР.ССР / Ин-т психологии им. Д. Н. Узнадзе).
146. Надирашвили Ш. А. Установка и деятельность / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси : Мецниереба, 1987. – 361 с. – (АН ГР.ССР / Ин-т психологии им. Д. Н. Узнадзе).
147. Налимов В. В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности / В. В. Налимов. – М. : Прометей, 1989а. – 287 с.
148. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования / Р. Нельсон -Джоунс ; [пер. с англ. Е. Волкова, И. Волкова]. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с. – (Серия "Золотой фонд психотерапии").
149. Орлов А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5 – 19.
150. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1966. – № 1. – С. 5–19.

151. Основы психологии : практикум / [ред. Л. Д. Столяренко]. – [4-е изд., доп. и перераб.]. – Ростов-н/Д : Феникс, 2003. – 704 с.
152. Папуча М. В. Індивідуальність переживання художнього твору (до постановки проблеми) / М. В. Папуча // Наукові записки. – Київ. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2001.
Вип. 21 : Актуальні проблеми психології. – 2001. – С. 226 – 235.
153. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практичного психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 5 – 7.
154. Пелипенко А. А. Смыслогенез и структуры сознания (культурологический подход) / А. А. Пелипенко // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 141 – 146.
155. Пелипенко А. А. Рождение смысла / А. А. Пелипенко // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 20 – 26.
156. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – [2-е изд., доп.]. – СПб. : Питер, 2005. – 480 с. – (Серия "Мастера психологии")
157. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М. : МГУ, 1988. – 208 с.
158. Петровский В. А. Принцип отражения субъектности в психологическом исследовании личности / В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 21 – 28.
159. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
160. Петров И. Г. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия (смыслология о предназначении, статусе и металогике смысла) / И. Г. Петров // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 26 – 35.
161. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В. В. Петухов // Вестник Московского университета. Серия 14 "Психология". – 1984. – № 4. – С. 13 – 20.

162. Пов'якель Н. І. Психологічна готовність до партнерства і особливості професійної саморегуляції практичного психолога / Н. І. Пов'якель // Психологія : збірник наукових праць. – К. : НПУ, 1998.

Вип. II. – 1998. – С. 102 – 108.

163. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6 – 7. – С. 3 – 6.

164. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Пов'якель Надія Іванівна. – К., 2004. – 40 с.

165. Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева // Психологія : збірник наукових праць. – К. : НПУ, 1998.

Вип. III. – 1998. – С. 35 – 38.

166. Прихожан А. М. Психология неудачника: тренинг уверенности / А. М. Прихожан. – М., 1997. – 192 с.

167. Просекова В. М. Динамика профессионального самосознания психолога-практика (психосемантический аспект) [Электронный ресурс] / В. М. Просекова // Журнал практического психолога. – 2002. – № 6. – Режим доступа до журн.:

<http://psyjournal.ru/J3P/PAP.PHP?ID=20020413>

168. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда : учеб. пособие / Н. С. Пряжников. – М. : НПО "МОДЭК", Воронеж, 1996. – 256 с.

169. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского]. – М., 1990. – 494 с.

170. Психогимнастика в тренинге / [под ред. Н. Ю. Хрящевой]. – СПб. : Речь ; Институт тренинга, 2001. – 256 с.

171. Пчелинова В. В. Смысл труда и его психологические структуры / В. В. Пчелинова // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы 3–5 симпозиумов. – М., 2001. – С. 210 – 223.

172. Радзиховский Л. А. Проблема субъекта и объекта в психологической теории деятельности / Л. А. Радзиховский // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С. 57 – 66.

173. Радзиховский Л. А. Проблема диалогизма сознания в трудах М.М.Бахтина / Л. А. Радзиховский // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 103 – 116.

174. Родионова Е. А. Общение как условие формирования личности / Е. А. Родионова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. – С. 177 – 197.

175. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.

176. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С. Л. Рубинштейн // Вопросы философии. – 1989. – № 4. – С. 89 – 95.

177. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.

178. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М., 1997. – 191 с.

179. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам ; [пер. с англ. А .Голубев]. – СПб. : Питер, 2000. – 384 с. – (Серия "Мастера психологии").

180. Сайко Э. В. Смысл как отношение к действительности и его определение как социокультурной реальности / Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 3 – 13.

181. Самоукина Н. В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. – М. : Ассоциация авторов и издателей "ТАНДЕМ" ; ЭКМОС, 1999. – 352 с.

182. Сарджеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджеладзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1989. – 204 с. – (АН ГР.ССР / Ин-т психологии им. Д. Н. Узнадзе).

183. Серкин В. П. Методы психосемантики : учеб. пособие для студентов вузов / В. П. Серкин. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 207 с.

184. Силяева Е. Г. Этнические противоречные процессы становления личностного смысла / Е. Г. Силяева // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы 3–5 симпозиумов. – М., 2001. – С. 137 – 145.

185. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО "Речь", 2004. – 350 с.

186. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа Пресс, 1995. – 384 с.

187. Смирнов С. Д. Понятие "образ мира" и его значение для психологии познавательных процессов / С. Д. Смирнов // А. Н. Леонтьев и современная психология. – М., 1983. – С. 149 – 155.

188. Смирнов С. Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С. Д. Смирнов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 231 с.

189. Смирнова Н. М. Альфред Шюц на книжной полке / Н. М. Смирнова // Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / [пер. с нем. и англ. В. Г. Николаев, С. В. Ромашко, Н. М. Сирнова]. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – С. 1025 – 1047.

190. Соломадин И. М. "Я" и "другой" в концепции М. М. Бахтина и неклассической психологии Л. С. Выготского / И. М. Соломадин // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 8. – С. 1 – 4.

191. Сопов В. Ф. Морфологический тест жизненных ценностей / В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина // Прикладная психология. – 2001. – № 4. – С. 9 – 30.
192. Старовойтенко Е. Б. Жизненные отношения личности. Модели психологического развития / Е. Б. Старовойтенко. – К. : Лыбидь, 1992. – 215 с.
193. Столин В. В. Проблема самосознания личности с позиций теории деятельности А. Н. Леонтьева / В. В. Столин // А. Н. Леонтьев и современная психология. – М., 1983. – С. 220 – 230.
194. Столин В. В. Личностный смысл: строение и форма существования в сознании / В. В. Столин, М. Кальвиньо // Вестник Московского университета. Серия 14 "Психология". – 1982. – № 3. – С. 38 – 47.
195. Столяренко А. М. Общая и профессиональная психология : учебное пособие [для средних профессиональных учебных заведений] / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 382 с.
196. Сухоруков А. С. К проблеме отношений общей психологии и методологического движения: "значения" и "смысл" как системообразующие уровни деятельности / А. С. Сухоруков // Вестник Московского университета. Серия 14 "Психология". – 1998. – № 1. – С. 3 – 8.
197. Талызина Н. Ф. Влияние идей А. Н. Леонтьева на развитие педагогической психологии / Н. Ф. Талызина // А. Н. Леонтьев и современная психология. – М., 1983. – С. 78 – 88.
198. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография / В. А. Татенко. – К. : Видавничий центр "Просвіта", 1996. – 404 с.
199. Татенко В. А. Субъект психической активности: поиск новой парадигмы / В. А. Татенко // Психологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 23 – 34.
200. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В. О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок : філософсько-психологічні студії. – К., 2006. – С. 316 – 358.
201. Тимошенко О. А. Особливості смислових структур особистості майбутніх практичних психологів на різних етапах професійної підготовки /

О. А. Тимошенко // Проблемы загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2007.

Т. 9. – Ч. 5. – 2007. – С. 405 – 412.

202. Тимошенко О. А. Взаємодія із значущим іншим як засіб смислоутворення / О. А. Тимошенко // Проблемы загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2006.

Т. 8. – Ч. 8. – 2006. – С. 278 – 287.

203. Тимощук И. Г. Специфика формирования морально-этической ответственности психолога практика / И. Г. Тимощук // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 7. – С. 9 – 15.

204. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

205. Трофімов Ю. Л. Психологічні особливості системи ціннісних орієнтацій поле залежних / поленезалежних особистостей / Ю. Л. Трофімов, О. Б. Напрасна // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 2. – С. 3 – 7.

206. Узнадзе Д. М. Экспериментальные основы психологии установки / Д. М. Узнадзе. – Тбилиси : АН ГрузССР, 1961. – 178 с.

207. Федорчук В. М. Соціально-психологічний тренінг "Розвиток комунікативної компетентності викладача" : навчально-методичний посібник / В. М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2003. – 240 с.

208. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе / Т. А. Флоренская. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

209. Фонарев А. Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала / А. Р. Фонарев // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 104 – 109.

210. Фопель К. Технология ведения тренинга: Теория и практика / К. Фопель. – [2-е изд.]. – Генезис, 2005. – 267 с.

211. Франкл В. Психотерапия на практике / В. Франкл. – СПб., 2001. – 256 с.
212. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; [пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с. – (Б-ка зарубежной психологии).
213. Франселла Ф. Новый метод исследования личности: Руководство по репертуарным личностным методикам / Ф. Франселла, Д. Баннистер ; [пер. с англ. Е. О. Федотова]. – М. : Прогресс, 1987. – 236 с.
214. Хайкин В. Л. Активность (характеристики и развитие) / В. Л. Хайкин. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : Издательство НПО "МОДЭК", 2000. – 448 с.
215. Ханина И. Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира / И. Б. Ханина // Вестник Московского университета. Серия 14 "Психология". – 1990. – № 3. – С. 43 – 49.
216. Хараш У. Смысловая структура публичного выступления / У. Хараш // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 84 – 95.
217. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. – К. : Інститут психології АПН України, 1999. – С. 271 – 278.
218. Чепелева Н. В. Вихідні теоретичні положення і поняття психологічної герменевтики / Н. В. Чепелева // Проблеми психологічної герменевтики : монографія / [за ред. Н. В. Чепелевої]. – К. : Міленіум, 2004. – С. 7 – 18.
219. Чепелева Н. В. Життєва ситуація особистості / Н. В. Чепелева // Основи практичної психології : підручник. – К. : Либідь, 1999. – С. 112 – 136.
220. Чепелева Н. В. Тенденції і перспективи психологічної герменевтики / Н. В. Чепелева // Практична психологія в контексті культур. – К. : Ніка-центр, 1998. – С. 174 – 182.
221. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 116 – 132.

222. Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни / В. Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 3 – 14.

223. Чудновский В. Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни / В. Э. Чудновский // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 82 – 89.

224. Чудновский В. Э. К проблеме адекватности смысла жизни / В. Э. Чудновский // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 74 – 80.

225. Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от "внешнего" и "внутреннего" / В. Э. Чудновский // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб., 2002. – С. 410 – 420.

226. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды / В. Э. Чудновский. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО "МОДЭК", 2006. – 768 с.

227. Шевченко Н. Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Шевченко Наталія Федорівна. – К., 2006. – 33 с.

228. Шмелев А. Г. Введение в экспериментальную психосемантику: теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности / А. Г. Шмелев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 158 с.

229. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория эксперимент, тренинг : учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО "МОДЭК", 2004. – 600 с.

230. Штепа О. С. Тренінг "актуалізація особистої зрілості" / О. С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 3. – С. 48 – 62.

231. Шюц А. Структура повседневного мышления / А. Шюц // Социологические исследования. – 1988. – № 2. – С. 129 – 137.

232. Шюц А. Смысловое строение социального мира / А. Шюц // Избранное: Мир, светящийся смыслом ; [пер. с нем. и англ. В. Г. Николаев, С. В. Ромашко, Н. М. Сирнова]. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – С. 687 – 1022.

233. Шюц А. Феноменология и социальные науки / А. Шюц // Избранное: Мир, светящийся смыслом ; [пер. с нем. и англ. В. Г. Николаев, С. В. Ромашко, Н. М. Сирнова]. – М. : Российская политическая энциклопедия, 2004. – С. 151 – 234.

234. Экзистенциальная психология. Экзистенция / [пер. с англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой]. – М. : Апрель Пресс ; ЭКСМО-Пресс, 2001. – 624 с.

235. Эткин А. М. Психология практическая и академическая: разхождение когнитивных структур внутри профессионального сознания / А. М. Эткин // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 20 – 31.

236. Юрченко В. І. Оптимізація взаємин у системі "студент – викладач" / В. І. Юрченко // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, № 3. – С. 103 – 110.

237. Юрченко В. І. "Я-концепція" як показник особистісного зростання майбутнього вчителя / В. І. Юрченко // Психологія : зб. наук. праць. — К.: НПУ, 1999.

Вип. 4 (7). – 1999. – С. 31 – 35.

238. Юрченко В. І. Психології вищої школи: завдання та проблематика в період реформування вищої педагогічної освіти в Україні / В. І. Юрченко // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти і виступу Президента України Л. Д. Кучми". – К. НПУ імені М. П. Драгоманова, 2001.

Ч. 4. – 2001. – С. 226 – 228.

239. Юрченко В. І. Психологічні питання навчального процесу у вищій педагогічній школі / В. І. Юрченко // Навчальний процес у вищій

педагогічній школі : навч. посібник / [за ред. акад. О. Г. Мороза]. – К. : НПУ, 2001. – С. 265 – 319.

240. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированого обучения / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31 – 41.

241. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64 – 77.

242. Ямницький В. М. Кожне життя як творчість: Теоретичні аспекти технології розвитку життєтворчої активності особистості / В. М. Ямницький // Гуманітарні науки. – 2005. – № 5. – С. 116 – 121.

243. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Ямницький Вадим Маркович. – К., 2005. – 40 с.

244. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система [Электронный ресурс] / Экзистенциальная и гуманистическая психология. – Режим доступа до матеріалу:

<http://hpsy.ru/public/x2753.htm>

245. Яценко Т. С. Основы глубинной психокоррекции: феноменология, теория і практика : навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.

246. Kelly G. The psychology of personal constructs. – New York : Norton, 1955. – III, 1210 p.

247. Kelly G. Theory of Personality. The psychology of personal constructs. New York, 1963.

248. Maslow A. Motivation and Personality. – 2 nd ed. – New York : Viking press, 1970 a. – 369 p.

249. Miller G. A. Empirical Methods of the Study of Semantics // Semantics. – Cambridge, 1971.

250. Johnson, D. W. and Johnson R, (1989) Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN : Interaction Book Company.
251. Frankl V. E. Logos, Parados, and the searsh for meaning. In:Cognition and Psychotherapy / Ed. by M. Y. Mahoney, A. Freeman. N. Y., Plenum, 1985. – P. 274.
252. Frankl V. E. Der Mensch vor der Frage nash dem Sinn. – Munchen : Piper, 1979. – P. 236.
253. Fransella F. Personal meanings and personal constructs // Personal meanings / E. Shepherd, J. Watson (Eds.) Chichester etc.: Wiley, 1982. – P. 47 – 58.
254. Schutz A. Husserl's for the Social Sciences // Collected Papers. – Vol. 1. – P. 140 – 149.
255. Schutz A. On Multiple Realities // Philosophy and Phenomenological Research, 1945. – Vol. V, № 4. – P. 533 – 576.

ДОДАТКИ

Додаток А1

Показники дескриптивної статистики особистісного потенціалу суб'єктної орієнтованості студентів із об'єктним типом

Descriptive Statistics

Шкали	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Eviation
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>5</i>
Загальний показник суб'єктної орієнтації	29	2,00	4,00	3,6897	,60376
Трансситуаційна мінливість	29	1,00	9,00	5,2414	2,06424
Трансситуаційний локус контролю	29	2,00	7,00	4,3103	1,33907
Трансситуаційне освоєння світу	29	2,00	9,00	5,1724	1,41595
Трансситуаційна рухливість	29	2,00	7,00	4,7241	1,30648
Трансситуаційна творчість	29	1,00	6,00	4,3103	1,13715
Загальний показник інтернальності	29	1,00	6,00	3,6552	1,51836
Інтернальність у сфері досягнень	29	1,00	8,00	5,2414	1,82552
Інтернальність у сфері невдач	29	1,00	7,00	3,6207	1,93490
Інтернальність у сімейних стосунках	29	2,00	8,00	4,8276	1,81401
Інтернальність у виробничій сфері	29	1,00	6,00	3,9655	1,34915
Інтернальність у міжособистісних стосунках	29	3,00	9,00	5,8276	1,41595
Інтернальність у сфері здоров'я	29	1,00	10,00	5,3793	2,11143
Глобальне самоставлення	29	32,33	96,67	76,0338	16,60983

Продовження таблиці

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Самоповага	29	6,00	93,67	53,3000	23,82962
Аутосимпатія	29	28,00	98,33	63,9462	21,67814
Очікуване ставлення від інших	29	9,00	100,00	64,9641	26,26483
Самоінтерес	29	29,33	100,00	84,9866	18,08859
Самовпевненість	29	7,33	92,33	46,9879	24,73692
Ставлення інших	29	15,00	86,00	47,1252	21,60339
Самоприйняття	29	7,67	100,00	69,4734	23,36990
Самопослідовність	29	38,33	100,00	64,7572	19,50226
Самозвинувачення	29	4,67	96,67	50,7845	24,46108
Самоінтерес	29	20,00	100,00	84,0807	21,65283
Саморозуміння	29	4,33	94,00	49,1062	26,36702
Компетентність в часі	29	29,00	66,00	45,5172	8,80593
Підтримки	29	32,00	66,00	45,9655	8,51252
Цінностей самоактуалізації	29	23,00	61,00	43,3793	9,67107
Гнучкості	29	28,00	64,00	48,4828	10,11583
Сензитивності	29	38,00	66,00	51,0345	7,95740
Спонтанності	29	33,00	73,00	48,3103	8,54444
Самоповаги	29	34,00	68,00	52,5172	8,13555
Самоприйняття	29	29,00	68,00	47,5862	9,19828
Уявлення про природу людини	29	21,00	80,00	50,0000	12,05938
Синергійність	29	18,00	66,00	46,7586	11,86127
Прийняття агресії	29	29,00	63,00	47,8276	9,37348
Контактність	29	29,00	62,00	44,0690	9,23476
Пізнавальних потреб	29	23,00	58,00	38,1724	8,79151
Креативність	29	33,00	59,00	44,5172	7,08429
Valid N (listwise)	29				

Додаток А2

Показники дескриптивної статистики особистісного потенціалу суб'єктної орієнтованості із змішаним типом

Descriptive Statistics

Шкали	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
<i>1</i>	2	3	4	5	6
Загальний показник суб'єктної орієнтації	37	5,00	6,00	5,5405	1,50523
Трансситуаційна мінливість	37	2,00	9,00	5,7297	1,50275
Трансситуаційний локус контролю	37	2,00	10,00	6,0811	1,89118
Трансситуаційне освоєння світу	37	2,00	10,00	5,1622	1,86359
Трансситуаційна рухливість	37	1,00	8,00	4,9730	1,60704
Трансситуаційна творчість	37	3,00	9,00	5,2973	1,24421
Загальний показник інтернальності	37	1,00	7,00	4,3784	1,45967
Інтернальність у сфері досягнень	37	3,00	10,00	5,7838	1,85794
Інтернальність у сфері невдач	37	1,00	8,00	4,0000	1,79505
Інтернальність у сімейних стосунках	37	1,00	9,00	4,9189	2,07335
Інтернальність у виробничій сфері	37	2,00	7,00	4,2973	1,19872
Інтернальність у міжособистісних стосунках	37	3,00	10,00	6,0811	1,90582
Інтернальність у сфері здоров'я	37	3,00	10,00	6,0541	1,50824
Глобальне самоставлення	37	9,00	98,33	79,9003	20,12381
Самоповага	37	6,00	99,67	65,1627	26,38036
Аутосимпатія	37	21,67	98,33	72,2338	20,16946

Продовження таблиці

<i>1</i>	2	3	4	5	6
Очікуване ставлення від інших	37	9,00	91,33	60,1786	24,58813
Самоінтерес	37	16,00	100,00	82,4484	21,16011
Самовпевненість	37	7,33	100,00	59,0995	26,59427
Ставлення інших	37	15,00	80,00	42,0795	18,18244

Самоприйняття	37	16,67	100,00	77,7673	24,64617
Самопослідовність	37	25,67	100,00	67,0359	18,62937
Самозвинувачення	37	4,67	100,00	42,3903	30,04793
Самоінтерес	37	20,00	100,00	77,0095	25,99047
Саморозуміння	37	4,33	94,00	57,3878	24,98364
Компетентність в часі	37	28,00	63,00	46,7027	7,45678
Підтримки	37	23,00	71,00	47,7568	11,16892
Цінностей самоактуалізації	37	18,00	72,00	47,6216	12,74178
Гнучкості	37	28,00	68,00	47,7568	10,79971
Сензитивності	37	33,00	71,00	49,5405	8,50031
Спонтанності	37	35,00	68,00	50,3514	8,17930
Самоповаги	37	31,00	72,00	56,5405	10,14504
Самоприйняття	37	25,00	74,00	50,0541	10,84473
Уявлення про природу людини	37	34,00	71,00	51,9459	9,72381
Синергійність	37	26,00	66,00	48,7838	11,32876
Прийняття агресії	37	29,00	75,00	49,3243	10,01680
Контактність	37	23,00	75,00	44,5405	11,15695
Пізнавальних потреб	37	18,00	62,00	37,6216	9,72783
Креативність	37	28,00	60,00	44,4595	7,02217
Valid N (listwise)	37				

Додаток А3

Показники дескриптивної статистики особистісного потенціалу суб'єктної спрямованості студентів із суб'єктивним типом

Descriptive Statistics

Шкали	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Загальний показник суб'єктної орієнтації	49	7,00	13,00	7,9592	1,29034
Трансситуаційна мінливість	49	5,00	10,00	7,3265	1,59932

Трансситуаційний локус контролю	49	2,00	10,00	6,5918	2,16909
Трансситуаційне освоєння світу	49	2,00	10,00	6,1429	1,93649
Трансситуаційна рухливість	49	2,00	10,00	6,8163	1,85600
Трансситуаційна творчість	49	4,00	10,00	7,7959	1,54083
Загальний показник інтернальності	49	2,00	9,00	5,2449	1,63975
Інтернальність у сфері досягнень	49	3,00	10,00	6,6327	1,61624
Інтернальність у сфері невдач	49	1,00	9,00	5,0408	1,84796
Інтернальність у сімейних стосунках	49	2,00	9,00	5,8367	1,54579
Інтернальність у виробничій сфері	49	2,00	7,00	4,6939	1,10310
Інтернальність у міжособистісних стосунках	49	1,00	10,00	6,6735	1,81874
Інтернальність у сфері здоров'я	49	2,00	10,00	6,0000	2,04124
Глобальне самоставлення	49	13,00	98,33	82,4694	21,28194
Самоповага	49	9,33	100,00	70,7559	21,66160
Аутосимпатія	49	9,00	98,33	75,0891	22,75236

Продовження таблиці

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>
Очікуване ставлення від інших	49	9,00	91,33	65,9441	22,17440
Самоінтерес	49	16,00	100,00	83,3114	24,21397
Самовпевненість	49	7,33	92,33	62,6786	20,94476
Ставлення інших	49	7,33	80,00	47,9847	19,74057
Самоприйняття	49	7,67	100,00	82,1986	26,36256
Самопослідовність	49	25,67	100,00	65,1845	23,46374
Самозвинувачення	49	4,67	96,67	41,6022	26,78328
Самоінтерес	49	11,33	100,00	84,7620	23,35591
Саморозуміння	49	21,33	100,00	72,3614	22,21843

Компетентність в часі	49	29,00	66,00	50,0816	9,14430
Підтримки	49	27,00	86,00	53,6327	11,13308
Цінностей самоактуалізації	49	29,00	68,00	51,4898	10,06670
Гнучкості	49	32,00	78,00	50,8163	9,83758
Сензитивності	49	35,00	76,00	54,0000	9,46925
Спонтанності	49	22,00	73,00	54,6327	9,78028
Самоповаги	49	34,00	72,00	58,0612	8,37757
Самоприйняття	49	29,00	81,00	53,4490	12,03132
Уявлення про природу людини	49	38,00	65,00	52,2041	8,18021
Синергійність	49	33,00	65,00	48,1020	8,46868
Прийняття агресії	49	29,00	79,00	51,2041	11,23236
Контактність	49	26,00	68,00	48,8571	10,20008
Пізнавальних потреб	49	21,00	62,00	41,6122	9,40925
Креативність	49	33,00	68,00	50,1020	8,51774
Valid N (listwise)	49				

Додаток Б

Розрахунок критерію Манна-Уїтні (групи студентів із об'єктною та суб'єктною орієнтованістю)

Mann-Whitney Test

Ranks

Шкала	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
VAR00001	1	29	15,00	435,00
	3	49	54,00	2646,00

Загальний показник суб'єктної орієнтації	Total	78		
VAR00002	1	29	25,53	740,50
Трансситуаційна мінливість	3	49	47,77	2340,50
	Total	78		
VAR00003	1	29	24,53	711,50
Трансситуаційний локус контролю	3	49	48,36	2369,50
	Total	78		
VAR00004	1	29	32,21	934,00
Трансситуаційне освоєння світу	3	49	43,82	2147,00
	Total	78		
VAR00005	1	29	23,97	695,00
Трансситуаційна рухливість	3	49	48,69	2386,00
	Total	78		
VAR00006	1	29	17,07	495,00
Трансситуаційна творчість	3	49	52,78	2586,00
	Total	78		

Test Statistics(a)

Показники	VAR00001 Загальний показник суб'єктної орієнтації	VAR00002 Транситу- аційна мінливість	VAR00003 Транситу- аційний локус контролю	VAR00004 Транситу- аційне освоєння світу	VAR00005 Транситу- аційна рухливість	VAR00006 Транситу- аційна творчість
Mann- Whitney U	,000	305,500	276,500	499,000	260,000	60,000
Wilcoxon W	435,000	740,500	711,500	934,000	695,000	495,000
Z	-7,573	-4,275	-4,571	-2,234	-4,751	-6,788
Asymp. Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000	,026	,000	,000

a Grouping Variable: stud

Додаток В

Розрахунок критерію Манна-Уїтні (групи студентів із об'єктною та суб'єктною орієнтованістю)

Mann-Whitney Test

Ranks

Шкала	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Загальний показник інтернальності	1	29	27,16	787,50
	3	49	46,81	2293,50
	Total	78		
Інтернальність в сфері досягнень	1	29	29,05	842,50
	3	49	45,68	2238,50
	Total	78		
Інтернальність в сфері невдач	1	29	29,81	864,50
	3	49	45,23	2216,50
	Total	78		
Інтернальність в сімейних стосунках	1	29	31,38	910,00
	3	49	44,31	2171,00
	Total	78		
Інтернальність у виробничій сфері	1	29	31,86	924,00
	3	49	44,02	2157,00
	Total	78		
Інтернальність у міжособистісних стосунках	1	29	32,09	930,50
	3	49	43,89	2150,50
	Total	78		
Інтернальність у сфері здоров'я	1	29	35,47	1028,50
	3	49	41,89	2052,50
	Total	78		

Test Statistics(a)

Показники	Загальний показник інтернальності	Інтернальність у сфері досягнень	Інтернальність у сфері невдач	Інтернальність у сімейних стосунках	Інтернальність у виробничій сфері	Інтернальність у міжособистісних стосунках	Інтернальність у сфері здоров'я
Mann-Whitney U	352,500	407,500	429,500	475,000	489,000	495,500	593,500
Wilcoxon W	787,500	842,500	864,500	910,000	924,000	930,500	1028,500
Z	-3,756	-3,191	-2,944	-2,470	-2,380	-2,277	-1,223
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,001	,003	,014	,017	,023	,221

a Grouping Variable: stud

Додаток Д

Розрахунок критерію Манна-Уїтні

(групи студентів із об'єктною та суб'єктною орієнтованістю)

Mann-Whitney Test

Ranks

Шкала	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Глобальне самоставлення	1	29	30,78	892,50
	3	49	44,66	2188,50
	Total	78		
Самоповага	1	29	29,34	851,00
	3	49	45,51	2230,00
	Total	78		
Аутосимпатія	1	29	31,28	907,00
	3	49	44,37	2174,00
	Total	78		
Ставлення від інших	1	29	39,64	1149,50
	3	49	39,42	1931,50
	Total	78		
Самоінтерес	1	29	38,10	1105,00
	3	49	40,33	1976,00
	Total	78		
Самовпевненість	1	29	30,71	890,50
	3	49	44,70	2190,50
	Total	78		

Продовження таблиці

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Ставлення інших	1	29	38,62	1120,00
	3	49	40,02	1961,00
	Total	78		
Самоприйняття	1	29	29,95	868,50
	3	49	45,15	2212,50
	Total	78		

Самопослідовніст ь	1	29	39,28	1139,00
	3	49	39,63	1942,00
	Total	78		
Самозвинуваченн я	1	29	45,38	1316,00
	3	49	36,02	1765,00
	Total	78		
Самоінтерес	1	29	38,17	1107,00
	3	49	40,29	1974,00
	Total	78		
Саморозуміння	1	29	27,38	794,00
	3	49	46,67	2287,00
	Total	78		

Test Statistics(a)

Показники	Глобальне самоставлення	Самоповага	Аутосимпатія	Ставлення від інших	Самоінтерес	Самовпевненість	Ставлення інших	Самоприйняття	Самопослідовність	Самозвинувачення	Самоінтерес	Саморозуміння
Mann-Whitney U	457,500	416,000	472,000	706,500	670,000	455,500	685,000	433,500	704,000	540,000	672,000	359,000

Asymp. Sig. (2-tailed)	Z	Wilcoxon W
,009	-2,626	892,500
,002	-3,070	851,000
,013	-2,486	907,000
,966	-,043	1931,500
,660	-,440	1105,000
,007	-2,693	890,500
,780	-,279	1120,000
,003	-2,963	868,500
,945	-,069	1139,000
,071	-1,803	1765,000
,657	-,444	1107,000
,000	-3,712	794,000

a Grouping Variable: stud

Додаток Е

Розрахунок критерію Манна-Уїтні

(групи студентів із об'єктною та суб'єктною орієнтованістю)

Mann-Whitney Test

Ranks

Шкала	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Компетентність в часі	1	29	32,98	956,50
	3	49	43,36	2124,50
	Total	78		
Підтримки	1	29	29,17	846,00
	3	49	45,61	2235,00
	Total	78		
Цінностей самоактуалізації	1	29	29,17	846,00
	3	49	45,61	2235,00
	Total	78		
Гнучкості	1	29	37,14	1077,00
	3	49	40,90	2004,00
	Total	78		
Сензитивності	1	29	34,47	999,50
	3	49	42,48	2081,50
	Total	78		
Спонтанності	1	29	29,00	841,00
	3	49	45,71	2240,00
	Total	78		
Самоповаги	1	29	29,48	855,00
	3	49	45,43	2226,00
	Total	78		
Самоприйняття	1	29	32,83	952,00
	3	49	43,45	2129,00
	Total	78		
Уявлення про природу людини	1	29	36,09	1046,50
	3	49	41,52	2034,50
	Total	78		

Продовження таблиці

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Синергійність	1	29	38,26	1109,50
	3	49	40,23	1971,50

	Total	78		
Прийняття агресії	1	29	35,69	1035,00
	3	49	41,76	2046,00
	Total	78		
Контактність	1	29	32,93	955,00
	3	49	43,39	2126,00
	Total	78		
Пізнавальних потреб	1	29	34,02	986,50
	3	49	42,74	2094,50
	Total	78		
Креативність	1	29	29,52	856,00
	3	49	45,41	2225,00
	Total	78		

Test Statistics(a)

Показники				
Компетентність в часі	Mann-Whitney U	521,500	-1,962	,050
Підтримки	Wilcoxon W	411,000	-3,099	,002
Цінностей самоактуалізації	Z	411,000	-3,107	,002
Гнучкості		642,000	-711	,477
Сензитивності		564,500	-1,522	,128
Спонтанності		406,000	-3,162	,002
Самоповаги		420,000	-3,013	,003
Самоприйняття		517,000	-2,006	,045
Уявлення про природу полюси		611,500	-1,031	,302
Синергійність		674,500	-,377	,706
Прийняття агресії		600,000	-1,147	,251
Контактність		520,000	-1,977	,048
Пізнавальних потреб		551,500	-1,659	,097
Креативність		421,000	-3,008	,003

Додаток Ж

Розрахунок критерію Манна-Уїтні (групи студентів із об'єктною та суб'єктною орієнтованістю)

Mann-Whitney Test

Ranks

Шкала	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Загальний показник осмислення життя	1	29	30,64	888,50
	3	49	44,74	2192,50
	Total	78		
Ціль життя	1	29	34,86	1011,00
	3	49	42,24	2070,00
	Total	78		
Процес життя	1	29	30,14	874,00
	3	49	45,04	2207,00
	Total	78		
Результат життя	1	29	31,29	907,50
	3	49	44,36	2173,50
	Total	78		
Локус контролю-Я	1	29	32,48	942,00
	3	49	43,65	2139,00
	Total	78		
Локус контролю-життя	1	29	30,45	883,00
	3	49	44,86	2198,00
	Total	78		

Test Statistics(a)

Показники	Загальний показник осмислення	Ціль життя	Процес життя	Результат життя	Локус контролю - Я	Локус контролю- життя
Mann-Whitney U	453,500	576,000	439,000	472,500	507,000	448,000
Wilcoxon W	888,500	1011,000	874,000	907,500	942,000	883,000
Z	-2,658	-1,393	-2,812	-2,468	-2,111	-2,718
Asymp. Sig. (2-tailed)	,008	,164	,005	,014	,035	,007

a Grouping Variable: stud

Додаток 31

Показники дескриптивної статистики смислових утворень особистості майбутніх практичних психологів із об'єктною орієнтованістю.

Descriptive Statistics

Показники	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Осмислення життя	29	79,00	176,00	125,1034	26,00047
Цілі в житті	29	12,00	38,00	28,6897	7,70484
Процес життя	29	11,00	42,00	27,1379	6,57769
Результат життя	29	13,00	32,00	23,1379	5,18738
Локус контролю Я	29	8,00	26,00	18,8276	5,00763
Локус контролю життя	29	14,00	39,00	26,9655	6,66270

Додаток 32

Показники дескриптивної статистики смислових утворень особистості майбутніх практичних психологів із суб'єктною орієнтованістю.

Descriptive Statistics

Показники	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Осмислення життя	49	94,00	178,00	141,0417	20,05626
Цілі в житті	49	18,00	42,00	31,5208	5,55433
Процес життя	49	19,00	334,00	37,4583	44,04734
Результат життя	49	17,00	35,00	26,0833	4,21160
Локус контролю Я	49	13,00	28,00	21,3333	3,42912
Локус контролю життя	49	14,00	40,00	31,0833	5,64493

Додаток II

Показники дескриптивної статистики смислових утворень особистості
майбутніх практичних психологів із об'єктною орієнтованістю

Descriptive Statistics

Показники	N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation
Мотив перетворення	29	11,00	26,00	18,3793	3,34252
Мотив комунікації	29	8,00	23,00	15,6207	3,22284
Утилітарно-прагматичний	29	12,00	25,00	18,9310	3,41144
Кооперації	29	9,00	24,00	19,0345	3,30025
Конкуренції	29	12,00	21,00	17,5172	2,33942
Досягнення	29	9,00	24,00	17,9310	3,44270
Результуюча смислова орієнтація	29	45,00	80,00	59,5862	7,50960
Процесуальна смислова орієнтація	29	27,00	60,00	47,9655	7,16880
Інноваційний потенціал	29	14,00	30,00	20,2759	3,76920
Valid N (listwise)	29				

Додаток И2

Показники дескриптивної статистики смислових утворень особистості
майбутніх практичних психологів із суб'єктною орієнтованістю

Descriptive Statistics

Показники	N	Minimu m	Maximu m	Mean	Std. Deviation
Мотив перетворення	49	10,00	24,00	18,229 2	3,45327
Мотив комунікації	49	4,00	31,00	16,354 2	4,77801
Утилітарно-прагматичний	49	12,00	28,00	17,875 0	3,54080
Кооперації	49	12,00	25,00	19,854 2	3,46404
Конкуренції	49	5,00	26,00	16,312 5	4,07460
Досягнення	49	11,00	26,00	18,833 3	3,48451
Результуюча смислова орієнтація	49	38,00	87,00	62,687 5	11,13774
Процесуальна смислова орієнтація	49	24,00	69,00	45,104 2	10,88868
Інноваційний потенціал	49	12,00	29,00	21,187 5	4,11358
Valid N (listwise)	49				

Додаток К

Розрахунок критерію Манна-Уїтні (групи студентів із об'єктною та суб'єктною орієнтованістю)

Mann-Whitney Test

Ranks

Шкала	Група	N	Mean Rank	Sum of Ranks
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Мотив перетворення	1	29	40,00	1160,00
	2	49	38,40	1843,00
	Total	78		
Комунікативний мотив	1	29	36,79	1067,00
	2	49	40,33	1936,00
	Total	78		
Утилітарно-прагматичний мотив	1	29	43,26	1254,50
	2	49	36,43	1748,50
	Total	78		
Мотив кооперації	1	29	35,93	1042,00
	2	49	40,85	1961,00
	Total	78		
Конкурентний мотив	1	29	45,12	1308,50
	2	49	35,30	1694,50
	Total	78		
Мотив досягнення	1	29	35,74	1036,50
	2	49	40,97	1966,50
	Total	78		
Процесуальна смислова орієнтація	1	29	33,50	971,50
	2	49	42,32	2031,50
	Total	78		
Результуюча смислова орієнтація	1	29	44,36	1286,50
	2	49	35,76	1716,50
	Total	79		
Інноваційний потенціал	1	29	35,98	1043,50
	2	49	40,82	1959,50
	Total	78		

Test Statistics(a)

Показники	Мотив перетворення	Комунікативний мотив	Утилітарно-прагматичний мотив	Мотив кооперації	Конкурентний мотив	Мотив досягнення	Процесуальна смислова орієнтація	Результуюча смислова орієнтація	Інноваційний потенціал
Mann-Whitney U	667,000	632,000	572,500	607,000	518,500	601,500	536,500	540,500	608,500
Wilcoxon W	1843,000	1067,000	1748,500	1042,000	1694,500	1036,500	971,500	1716,500	1043,500
Z	-,306	-,675	-1,306	-,940	-1,876	-1,000	-1,678	-1,636	-,923
Asymp. Sig. (2-tailed)	,759	,500	,191	,347	,061	,317	,093	,102	,356

a Grouping Variable: VAR00062

Додаток Л1

Результати факторного аналізу смислоутворювальних мотивів майбутніх
практичних психологів із об'єктною орієнтованістю

Rotated Component Matrix(a)

Шкали	Component			
	1	2	3	4
Мотив перетворення	-0,579	-0,278	0,267	-0,318
Мотив комунікації	0,130	0,407	0,725	0,286
Утилітарно- прагматичний	0,122	0,467	-0,142	-0,710
Кооперації	0,025	0,296	-0,834	0,080
Конкуренції	0,141	0,111	0,000	0,759
Досягнення	0,178	-0,871	0,045	0,047
Результуюча смислова орієнтація	-0,935	0,178	-0,091	-0,011
Процесуальна смислова орієнтація	0,955	-0,101	0,084	-0,007

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method:
Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 7 iterations.

Додаток Л2

Результати факторного аналізу смислотворювальних мотивів майбутніх психологів із суб'єктною орієнтованістю

Rotated Component Matrix(a)

Шкали	Component		
	1	2	3
Мотив перетворення	0,560	0,311	-0,015
Мотив комунікації	-0,296	0,758	0,068
Утилітарно-прагматичний	-0,557	-0,392	-0,368
Кооперації	0,556	0,081	-0,487
Конкуренції	-0,200	-0,887	-0,032
Досягнення	0,184	0,101	0,894
Результуюча смислова орієнтація	-0,879	0,229	-0,107
Процесуальна смислова орієнтація	0,870	-0,132	0,129

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Додаток М1

Факторний аналіз шкал семантичного диференціалу у групі студентів із об'єктною орієнтованістю

Rotated Component Matrix(a)

Шкали	Component			
	1	2	3	4
Легкий	-0,157	0,276	0,313	0,472
Радісний	-0,229	-0,093	0,795	0,067
Слабкий	0,621	-0,270	-0,085	-0,031
Поганий	0,555	-0,306	-0,144	-0,407
Великий	0,186	0,187	0,414	0,384
Темний	0,670	-0,226	-0,078	0,254
Активний	-0,116	0,097	-0,019	0,646
Противний	0,232	0,036	-0,702	-0,020
Гарячий	-0,257	0,076	0,009	0,394
Хаотичний	0,582	-0,321	0,399	0,285
Гладкий	0,273	0,408	0,255	-0,509
Простий	0,586	0,049	-0,195	-0,167
Розлаблений	0,087	0,430	0,066	0,288
Вологий	0,021	0,685	-0,143	0,206
Рідний	0,269	-0,053	0,281	-0,466
М'який	0,504	0,108	-0,051	-0,131
Дорогий	-0,267	0,423	0,230	0,406
Швидкий	-0,103	0,061	0,032	0,704
Злий	0,297	-0,093	0,022	0,553
Життерадісний	-0,229	0,018	0,789	-0,173

Продовження таблиці

	1	2	3	4
Улюблений	-0,111	0,501	0,588	-0,033
Свіжий	-0,190	0,820	-0,104	0,228
Розумний	-0,582	-0,144	0,275	0,226
Гострий	-0,577	0,053	0,296	0,215
Чистий	-0,116	0,816	-0,302	0,170

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 11 iterations.

Додаток М2

Факторний аналіз шкал семантичного диференціалу у групі студентів із
суб'єктною орієнтованістю

Rotated Component Matrix(a)

Шкали	Component			
	1	2	3	4
Легкий	0,240	0,080	-0,400	0,075
Радісний	-0,328	-0,148	0,392	-0,165
Слабкий	0,536	0,004	-0,312	-0,128
Поганий	-0,372	0,305	0,578	-0,206
Великий	0,262	-0,086	-0,777	-0,253
Темний	-0,688	0,115	0,122	0,203
Активний	0,382	0,244	-0,190	0,280
Противний	-0,701	0,053	-0,099	-0,160
Гарячий	0,040	0,471	-0,012	0,577
Хаотичний	-0,042	0,293	0,063	-0,708
Гладкий	0,153	-0,416	0,686	-0,075
Простий	0,096	-0,439	0,210	0,099
Розслаблений	0,276	-0,498	0,201	-0,367
Вологий	-0,067	0,714	0,062	0,039
Рідной	0,432	0,723	0,229	0,076
М'який	0,303	0,121	0,578	-0,122
Дорогий	0,429	0,240	-0,387	0,218
Швидкий	-0,176	-0,204	0,280	0,077
Злий	-0,208	-0,195	-0,160	-0,625
Життєрадісний	0,221	-0,098	-0,245	0,812

Продовження таблиці

	1	2	3	4
Улюблений	0,652	0,201	0,071	0,277
Свіжий	0,686	0,174	-0,118	0,243
Розумний	0,695	-0,162	-0,271	0,173
Гострий	0,343	0,732	-0,125	-0,048
Чистий	0,369	0,300	-0,339	0,189

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method:
Varimax with Kaiser Normalization.

a Rotation converged in 6 iterations.

Додаток Н1

Показники суб'єктної орієнтованості студентів - психологів за методикою
"Опитувальник життєвих орієнтацій".

Студен ти	Показники					
	Загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій	Транситуаційна мінливість	Транситуаційний локус контролю	Транситуаційне освоєння світу	Транситуаційна рухливість	Транситуаційна творчість (життєтворчість)
1	2	3	4	5	6	7
Стени						
1. Г.О.	7	8	4	6	6	8
2. М.А.	4	5	3	5	4	4
3. В.В.	7	5	10	3	5	4
4. С.И.	8	7	7	4	6	8
5. М.Е.	7	5	9	5	4	5
6. В.М.	4	5	3	5	7	5
7. Л.В.	6	2	10	4	6	4
8. М.Ю.	9	9	10	6	4	8
9. Ф.О.	5	5	7	2	6	4
10. Т.О.	7	6	8	5	5	5
11. Б.Н.	7	10	3	7	7	9
12. П.И.	8	7	10	6	3	6
13. У.Т.	4	5	5	5	5	4
14. М.Н.	7	7	4	6	7	9
15. Д.О.	6	7	3	10	7	8
16. Ч.К.	2	2	2	6	6	4

Продовження таблиці

1	2	3	4	5	6	7
17. Р.Ю	6	6	6	3	7	6
18. М.Л.	4	5	4	5	6	5
19. Т.Н.	7	7	8	5	5	6
20. П.О.	6	10	4	1	7	7
21. В.В.	6	10	4	1	7	7
22. В.Ю.	9	9	6	9	9	10

23. K.O.	6	3	8	5	5	4
24.K.B.	4	6	5	3	6	4

Додаток Н2

Показники суб'єктної орієнтованості студентів-психологів за методикою "Опитувальник життєвих орієнтацій".

Студенти	Показники					
	Загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій	Транситуаційна мінливість	Транситуаційний локус контролю	Транситуаційне освоєння світу	Транситуаційна рухливість	Транситуаційна творчість (життєтворчість)
1	2	3	4	5	6	7
стени						
1. Г.О.	7	8	9	6	8	5
2. М.А.	4	6	6	5	2	4
3. В.В.	7	7	5	4	9	8
4. С.И.	9	9	8	6	7	7
5. М.Е.	10	10	10	8	8	10
6. В.М.	6	5	6	6	6	6
7. Л.В.	5	5	6	3	6	5
8. М.Ю.	10	10	10	8	8	10
9. Ф.О.	7	10	3	7	7	9
10. Т.О.	6	5	6	6	6	6
11. Б.Н.	8	6	9	4	6	7
12. П.И.	8	6	9	4	6	7
13. У.Т.	6	6	6	3	7	6
14. М.Н.	8	8	10	8	5	6
15. Д.О.	6	7	3	10	8	8
16. Ч.К.	7	7	4	6	8	7

Продовження таблиці

1	2	3	4	5	6	7
17. Р.Ю	7	7	4	6	7	9
18. М.Л.	4	5	4	5	6	5
19. Т.Н.	10	10	10	8	8	10
20. П.О.	7	7	4	6	7	9
21. В.В.	9	9	8	6	7	7
22. В.Ю.	9	9	6	9	9	10

23. K.O.	7	7	4	6	8	7
24.K.B.	6	5	6	6	6	6

Додаток П1

Показники суб'єктної орієнтованості студентів-психологів контрольної групи за методикою "Опитувальник життєвих орієнтацій" (перед проведенням формуального експерименту).

Студенти	Показники					
	Загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій	Транситуаційна мінливість	Транситуаційний локус контролю	Транситуаційне освоєння світу	Транситуаційна рухливість	Транситуаційна творчість (життєтворчість)
1	2	3	4	5	6	7
стени						
1. Н.С.	4	2	7	2	2	3
2. Т. В.	4	7	3	4	6	6
3.Т. У.	7	8	6	4	7	8
4. А. Д.	4	5	6	1	5	3
5. К.О.	7	5	7	7	6	7
6. Л.А.	4	6	4	4	5	5
7.Ю.Р.	6	6	4	6	8	7
8. М.А.	4	5	3	5	5	5
9. А.В.	6	7	5	2	5	6
10. Л.Ю.	2	5	2	5	4	2
11. П.О.	7	6	7	4	5	6
12. С.І.	4	7	4	5	6	4
13. Г.Я.	9	10	4	9	10	10
14. М.Н.	9	6	10	4	6	7
15. К.Р.	7	9	6	4	6	7
16. М.О.	8	9	6	9	10	9

Продовження таблиці

1	2	3	4	5	6	7
17. Ж.Р.	4	5	6	2	6	4
18. Р.А.	7	6	7	6	6	7
19. П.О.	9	7	7	7	9	10
20. С.С.	4	6	4	5	3	5
21. Т.А.	9	10	7	7	8	10
22. Н.А.	6	6	6	4	6	6

23. П.С.	7	8	6	8	6	7
24. Н.Л.	7	2	8	7	6	6

Додаток П2

Показники суб'єктної орієнтованості студентів-психологів контрольної групи за методикою "Опитувальник життєвих орієнтацій" (після проведення формувального експерименту).

Студенти	Показники					
	Загальний показник суб'єкт-об'єктних орієнтацій	Транситуаційна мінливість	Транситуаційний локус контролю	Транситуаційне освоєння світу	Транситуаційна рухливість	Транситуаційна творчість (життєтворчість)
1	2	3	4	5	6	7
стени						
1. Н.С.	4	3	7	4	3	3
2. Т. В.	4	7	3	4	6	6
3. Т. У.	7	8	6	4	7	7
4. А. Д.	6	7	6	4	4	6
5. К. О.	7	5	7	8	6	7
6. Л. А.	4	7	3	4	6	6
7. Ю. Р.	8	9	7	7	7	8
8. М. А.	8	5	8	6	7	7
9. А. В.	8	7	4	5	6	8
10. Л. Ю.	4	6	7	6	5	6
11. П. О.	6	6	6	4	6	6
12. С. І.	4	5	4	6	4	4
13. Г. Я.	7	6	10	4	6	7
14. М. Н.	9	6	10	4	6	7
15. К. Р.	5	6	6	3	6	8
16. М. О.	8	9	6	9	10	9

Продовження таблиці

1	2	3	4	5	6	7
17. Ж. Р.	4	5	6	3	5	3
18. Р. А.	8	9	6	6	7	9
19. П. О.	9	8	7	7	9	10
20. С. С.	4	6	5	5	3	5
21. Т. А.	6	10	5	5	6	5

22. H.A.	5	7	3	6	7	7
23. П.С.	9	9	7	7	6	10
24. H.Л.	7	2	8	7	6	6

Додаток P1

Розрахунок критерію Вілкоксона (експериментальна група 1)

Wilcoxon Signed Ranks

Ranks

Шкала	Різниця рангів	N	Mean Rank	Sum of Ranks
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
VAR00007 - VAR00001 Загальний показник суб'єктної орієнтованості	Negative Ranks	2(a)	5,00	10,00
	Positive Ranks	15(b)	9,53	143,00
	Ties	7(c)		
	Total	24		
VAR00008 - VAR00002 Трансситуаційна мінливість	Negative Ranks	6(d)	8,08	48,50
	Positive Ranks	13(e)	10,88	141,50
	Ties	5(f)		
	Total	24		
VAR00009 - VAR00003 Трансситуаційни й локус контролю	Negative Ranks	7(g)	10,71	75,00
	Positive Ranks	12(h)	9,58	115,00
	Ties	5(i)		
	Total	24		
VAR00010 - VAR00004 Трансситуаційне освоєння світу	Negative Ranks	4(j)	8,00	32,00
	Positive Ranks	14(k)	9,93	139,00
	Ties	6(l)		
	Total	24		
VAR00011 - VAR00005 Трансситуаційна рухливість	Negative Ranks	4(m)	6,25	25,00
	Positive Ranks	13(n)	9,85	128,00
	Ties	7(o)		
	Total	24		

Продовження таблиці

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
VAR00012 - VAR00006 Транситуаційна творчість (життєтворчість)	Negative Ranks	4(p)	9,25	37,00
	Positive Ranks	15(q)	10,20	153,00
	Ties	5(r)		
	Total	24		

a VAR00007 < VAR00001

b VAR00007 > VAR00001

c VAR00007 = VAR00001

d VAR00008 < VAR00002

e VAR00008 > VAR00002

f VAR00008 = VAR00002

g VAR00009 < VAR00003

h VAR00009 > VAR00003

i VAR00009 = VAR00003

j VAR00010 < VAR00004

k VAR00010 > VAR00004

l VAR00010 = VAR00004

m VAR00011 < VAR00005

n VAR00011 > VAR00005

o VAR00011 = VAR00005

p VAR00012 < VAR00006

q VAR00012 > VAR00006

r VAR00012 = VAR00006

Test Statistics(b)

Показники	VAR00007 - VAR00001 Загальний показник суб'єктної орієнтовано- сті	VAR00008 - VAR00002 Транситуа- ційна мінливість	VAR00009 - VAR00003 Транситуа- ційний локус контролю	VAR00010 - VAR00004 Транситуа- ційне освоєння світу	VAR00011 - VAR00005 Транситуа- ційна рухливість	VAR00012 - VAR00006 Транситуа- ційна творчість (життєтвор- чість)
Z	-3,209(a)	-1,896(a)	-,808(a)	-2,348(a)	-2,460(a)	-2,349(a)
Asymp. Sig. (2- tailed)	,001	,058	,419	,019	,014	,019

a Based on negative ranks.

b Wilcoxon Signed Ranks Test

Додаток Р2

Розрахунок критерію Вілкоксона (експериментальна група 2)

Wilcoxon Signed Ranks

Ranks

Шкала	Різниця рангів	N	Mean Rank	Sum of Ranks
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
VAR00007 - VAR00001 Загальний показ- ник суб'єктної орієнтованості	Negative Ranks	5(a)	6,20	31,00
	Positive Ranks	7(b)	6,71	47,00
	Ties	12(c)		
	Total	24		
VAR00008 - VAR00002 Транситуаційна мінливість	Negative Ranks	3(d)	10,83	32,50
	Positive Ranks	10(e)	5,85	58,50
	Ties	11(f)		
	Total	24		
VAR00009 - VAR00003 Транситуаційни й локус контролю	Negative Ranks	6(g)	6,25	37,50
	Positive Ranks	7(h)	7,64	53,50
	Ties	11(i)		
	Total	24		
VAR00010 - VAR00004 Транситуаційне освоєння світу	Negative Ranks	4(j)	8,25	33,00
	Positive Ranks	10(k)	7,20	72,00
	Ties	10(l)		
	Total	24		
VAR00011 - VAR00005 Транситуаційна рухливість	Negative Ranks	7(m)	9,50	66,50
	Positive Ranks	7(n)	5,50	38,50
	Ties	10(o)		
	Total	24		

Продовження таблиці

<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
VAR00012 -	Negative Ranks	4(p)	8,25	33,00

VAR00006	Positive Ranks	10(q)	7,20	72,00
Транситуаційна творчість (життєтворчість)	Ties	10(r)		
	Total	24		

a VAR00007 < VAR00001

b VAR00007 > VAR00001

c VAR00007 = VAR00001

d VAR00008 < VAR00002

e VAR00008 > VAR00002

f VAR00008 = VAR00002

g VAR00009 < VAR00003

h VAR00009 > VAR00003

i VAR00009 = VAR00003

j VAR00010 < VAR00004

k VAR00010 > VAR00004

l VAR00010 = VAR00004

m VAR00011 < VAR00005

n VAR00011 > VAR00005

o VAR00011 = VAR00005

p VAR00012 < VAR00006

q VAR00012 > VAR00006

r VAR00012 = VAR00006

Test Statistics(c)

Показ- ники	VAR00007 -	VAR00008 - VAR00002	VAR00009 - VAR00003	VAR00010 - VAR00004	VAR00011 - VAR00005	VAR00012- VAR00006
----------------	---------------	------------------------	------------------------	------------------------	------------------------	-----------------------

	VAR00001 Загальний показник суб'єктної орієнтованості	Транситуаційна мінливість	Транситуаційний локус контролю	Транситуаційне освоєння світу	Транситуаційна творчість (життєтворчість)	Транситуаційна творчість (життєтворчість)
Z	-,650(a)	-,926(a)	-,574(a)	-1,252(a)	-,918(b)	-1,243(a)
Asymp. Sig. (2-tailed)	,516	,354	,566	,211	,359	,214

a Based on negative ranks.

b Based on positive ranks.

c Wilcoxon Signed Ranks Test