

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

**ШАХОВ ВЛАДИСЛАВ ВОЛОДИМИРОВИЧ**

УДК 159.922.8:159.923.2 (043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ**  
**ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ**  
**ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ**

Спеціальність 19.00.07 Педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ В. В. Шахов

**Науковий керівник:** Лисянська Таїса Миколаївна, кандидат психологічних наук, професор

Київ – 2024

## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЯ</b> .....	3
<b>ВСТУП</b> .....	16
<b>РОЗДІЛ 1.</b>	
<b>ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ</b> .....	24
1.1. Професійна самосвідомість як предмет психологічного аналізу .....	24
1.2. Сутнісні характеристики професійної самосвідомості особистості .....	33
1.3. Чинники становлення професійної самосвідомості майбутнього практичного психолога .....	42
Висновки до розділу 1 .....	66
<b>РОЗДІЛ 2.</b>	
<b>ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ</b> .....	68
2.1. Методичні підходи до вивчення професійної самосвідомості у студентському віці.....	68
2.2. Професійна самосвідомість студентів-психологів в динаміці фахової підготовки.....	77
2.3. Особливості впливу зовнішніх чинників становлення професійної самосвідомості студентів-психологів.....	88
2.4. Аналіз внутрішніх чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів .....	106
Висновки до розділу 2.....	125
<b>РОЗДІЛ 3.</b>	
<b>АКТИВІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ</b> .....	128
3.1. Обґрунтування та організаційно-методичні засади формувального експерименту з розвитку професійної самосвідомості студентів-психологів.....	128
3.2. Аналіз результатів апробації програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів.....	140
3.3. Методичні рекомендації для практичних психологів з розвитку професійної самосвідомості особистості .....	158
Висновки до розділу 3.....	172
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	175
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	178

ДОДАТКИ .....	209
---------------	-----

## АНОТАЦІЯ

**Шахов В. В. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». – Український державний університет імені Михайла Драгоманова. – Київ, 2024.

Дисертаційна робота присвячена дослідженню соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів.

Здійснений аналіз теоретичних підходів до вивчення проблеми соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів дав підстави тлумачити професійну самосвідомість як підсистему загальної самосвідомості особистості, яка конкретизується і знаходить свій вияв у сфері професійної діяльності. Сформульовано визначення професійної самосвідомості як відносно стабільної цілісної підструктури особистості, що забезпечує її професійне становлення та самореалізацію у професійній сфері на основі усвідомлення фахових вимог, власних можливостей і емоційно-ціннісного ставлення до себе як представника професійної спільноти.

Доведено, що становлення професійної самосвідомості розпочинається під час вибору професії випускником школи й активізується упродовж фахового навчання. Розроблено й обґрунтовано структурно-процесуальну модель професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів, яка містить її компоненти, функції, етапи, соціально-психологічні чинники становлення. Виокремлено такі структурні компоненти професійної самосвідомості, як когнітивний, що забезпечує функцію самопізнання,

емоційний, що відображається у самоставленні, та конативний, що виявляється у саморегуляції особистості.

Деталізовано етапи становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів у процесі їх фахової підготовки. На першому – мотиваційно-когнітивному етапі студенти усвідомлюють сутність професійної самосвідомості, її складових компонентів і функцій. Під час другого, операційного етапу відбувається розвиток професійних умінь і навичок, що забезпечують функціонування професійної самосвідомості суб'єкта праці. Упродовж третього – особистісно-рефлексивного етапу відбувається формування Я-концепції фахівця як суб'єкта професійної діяльності, що супроводжується усвідомленням суперечливості різних аспектів образу професійного «Я» і, як наслідок, активізація професійної рефлексії та прагнення до особистісних змін.

Визначено провідні соціально-психологічні чинники становлення самосвідомості майбутніх практичних психологів, зокрема зовнішні, джерелом яких є соціальний вплив (спонтанний чи керований) і внутрішні, локалізація яких знаходиться в особистості майбутнього фахівця. До зовнішніх соціально-психологічних чинників становлення самосвідомості майбутнього психолога віднесено соціальний престиж професії, професіограму психолога, освітню парадигму ЗВО, наставництво викладачів і зразки діяльності професіоналів. До внутрішніх соціально-психологічних чинників становлення самосвідомості майбутнього психолога віднесено мотивацію вибору професії, навчально-професійну мотивацію, ціннісні орієнтації, зміст Я-концепції, рівень рефлексивності та прагнення до саморозвитку.

Під час констатувального дослідження за участю 360 студентів 1-4 курсів спеціальності «Психологія» встановлено сприятливу динаміку зростання упродовж фахового навчання вибірки майбутніх психологів з високим рівнем сформованості професійного Я-образу та професійної

самооцінки потенціалу. Виявлено суперечливий характер формування професійної самооцінки результату через значну кількість носіїв неадекватного (завищеного чи заниженого) рівня, а також розповсюдженість проблеми недостатнього рівня комунікативного самоконтролю серед випускників-психологів.

При вивченні внутрішніх чинників становлення професійної самосвідомості з'ясовано, що провідними мотивами вибору професії опитаними студентами-психологами встановлено бажання вдосконалювати знання з психології, допомагати людям і будувати успішну кар'єру. Встановлено, що серед навчально-професійних спонук майбутніх психологів домінують фахово орієнтовані та пізнавальні мотиви. Ієрархію термінальних цінностей очолили сприятливі для майбутньої професійної діяльності цінності – упевненість у собі, щастя інших і творчість. Значущими для студентів-психологів інструментальними цінностями виявлено дбайливість, толерантність, широту поглядів і ефективність у справах.

Виявлено, що більшість студентів оцінили свою обізнаність з професіограмою психолога як високу, але не пов'язують її з фаховою самосвідомістю. Самого психолога студенти уявляють як самоактуалізованого соціального інтроверта з розвиненими інтелектом і професійною компетентністю, що приймає себе й іншого. Домінуючою освітньою парадигмою у сучасних вітчизняних ЗВО зафіксовано компетентнісну, відтак доведено, що становлення фахової самосвідомості майбутніх психологів відбувається спонтанно, як допоміжний супутній вектор формування їхньої професійної компетентності.

З'ясовано, що провідними зовнішніми соціально-психологічними чинниками становлення професійної самосвідомості студентів-психологів є зміст професіограми психолога, наставництво викладачів і зразки діяльності професіоналів. Виявлено, що найбільш впливовими внутрішніми чинниками

становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів є їхній Я-образ, навчально-професійна мотивація й ієрархія ціннісних орієнтацій.

Доведено ефективність здійснення цілеспрямованого психологічного супроводу становлення професійної самосвідомості студентів-психологів за двома векторами реалізації – мотиваційно-едукативної роботи з викладачами та розвивально-коригувальної діяльності зі студентами. Апробація програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів засобами активізації їх особистісних ресурсів підтвердила ефективність застосування соціально-психологічного тренінгу за ознаками підвищення рівня розвитку структурних компонентів і активізації функцій професійної самосвідомості випускників-психологів як провідної складової їхньої готовності до професійної діяльності.

Внаслідок формувального впливу у студентів експериментальної групи зафіксовано підвищення рівня професійного Я-образу, зростання об'єктивності всіх парціальних проявів професійної самооцінки результату, а також збільшення здатності до ефективного комунікативного самоконтролю. Встановлено статистично значуще зростання важливості суспільного визнання, творчості та впевненості в собі як термінальних цінностей студентів-психологів, а також зафіксовано підвищення значущості таких професійно важливих інструментальних цінностей, як терпимість до думок інших і піклування про інших. Зафіксовано статистично значущу позитивну динаміку таких внутрішніх чинників становлення професійної самосвідомості студентів-психологів, як Я-образ, рефлексивність і потреба в саморозвитку.

Перспективи подальшої науково-дослідницької роботи спрямовано на вивчення співвідношення та взаємовпливу професійної самосвідомості майбутніх психологів з їх фаховою компетентністю та спрямованістю у річищі формування готовності до професійної самореалізації.

**Ключові слова:** самосвідомість, професійна самосвідомість, професійна самосвідомість майбутнього психолога, чинники розвитку професійної самосвідомості майбутнього практичного психолога, професійна Я-концепція, професійний Я-образ, професійна самооцінка, професійний самоконтроль, рефлексія, ціннісні орієнтації, мотиви вибору професії психолога.

#### ANNOTATION

**Shakhov V. V. Social-psychological factors in the formation of professional self-awareness of future practical psychologists.** – Manuscript.

The thesis for getting a scientific degree of candidate of psychological sciences according to specialty 19. 00. 07 – «Pedagogical and age psychology». – Ukrainian State University named after Mykhailo Drahomanov. – Kyiv, 2024.

The thesis is devoted to the study of social and psychological factors in the formation of professional self-awareness of future practical psychologists.

The analysis of theoretical approaches to the study of the problem of social-psychological determinants of professional self-awareness formation of future psychologists gave reasons to interpret professional self-awareness as a subsystem of the general self-awareness of an individual, which is specified and manifested in the sphere of professional activity. The definition of professional self-awareness is formulated as a relatively stable integral personality structure, which ensures its professional formation and self-realization in the professional sphere on the basis of awareness of professional requirements, one's own possibilities and emotional and valuable attitude towards oneself as a representative of the professional community.

It has been proved that the formation of professional self-awareness begins when a school graduate chooses a profession and becomes more active during professional training. A structural-processual model of professional self-awareness of future psychologists has been developed and substantiated, which includes its components, functions, stages, and social-psychological factors of formation. Such structural components of professional self-awareness as cognitive, which provides

the function of self-knowledge, emotional, which is reflected in self-attitude, motivational-value, and conative, which is manifested in the self-regulation of the individual, are distinguished.

The stages of professional self-awareness of future psychologists in the process of their professional training are detailed. At the first - motivational and cognitive stage, students become aware of the essence of professional self-awareness, its components and functions. During the second, operational stage, there is the development of professional skills and abilities that ensure the functioning of the professional self-awareness of the subject of work. During the third - personal-reflexive stage, the self-concept of a specialist as a subject of professional activity is formed, which is accompanied by the awareness of the contradictions of various aspects of the image of the professional "I" and, as a result, the activation of professional reflection and the desire for personal changes.

The leading socio-psychological factors in the formation of self-awareness of future psychologists are determined, in particular external, the source of which is social influence (spontaneous or controlled) and internal, the localization of which is in the personality of the future specialist. The social prestige of the profession, the professional profile of a psychologist, the educational paradigm of higher education institutions, the mentorship of teachers, and examples of professional activity are included in the external socio-psychological factors of the formation of the self-awareness of a future psychologist. The internal socio-psychological factors of self-awareness of the future psychologist include the motivation for choosing a profession, educational and professional motivation, value orientations, the content of the self-concept, the level of reflexivity and the desire for self-development.

During the ascertainment study with the participation of 360 students of the 1st-4th courses of the "Psychology" specialty, a favorable growth dynamics was established during professional training of a sample of future psychologists with a high level of formation of a professional self-image and professional self-assessment of potential. The contradictory nature of the formation of professional



self-assessment of the result due to a significant number of carriers of an inadequate (high or low) level, as well as the prevalence of the problem of an insufficient level of communicative self-control among psychology graduates, was revealed.

While studying the internal factors of the formation of professional self-awareness, it was found that the main motives for choosing a profession by the surveyed psychology students were the desire to improve their knowledge of psychology, help people and build a successful career. It is recorded that professionally oriented and cognitive motives dominate among the educational and professional motivations of future psychologists. The hierarchy of terminal values was headed by values favorable for future professional activity – self-confidence, happiness of others and creativity. Caring, tolerance, broad outlook and efficiency in business were found to be important instrumental values for psychology students.

It was found that the majority of students rated their familiarity with the professional profile of a psychologist as high, but did not associate it with professional self-awareness. Students imagine the psychologist as a self-actualized social introvert with developed intelligence and professional competence who accepts himself or herself and others. Competence is the dominant educational paradigm in modern domestic higher education institutions, so it is proven that the formation of professional self-awareness of future psychologists occurs spontaneously, as an auxiliary accompanying vector of the formation of their professional competence.

It was recorded that the leading external socio-psychological factors in the formation of the professional self-awareness of psychology students are the contents of the professional profile of a psychologist, the guidance of teachers and examples of the work of professionals. It was revealed that the most influential internal factors in the formation of professional self-awareness of future psychologists are their self-concept, educational and professional motivation and hierarchy of value orientations.

The appropriateness of purposeful psychological support for the formation of professional self-awareness of psychology students has been proved in two implementation vectors - motivational and educational work with teachers and developmental and corrective activities with students. Approbation of programs for the development of professional self-awareness of future psychologists by means of actualization of their personal resources confirmed the effectiveness of the application of social-psychological training based on the signs of increasing the level of development of structural components and actualization of the functions of professional self-awareness of psychologist graduates as a leading component of their readiness for professional activity.

As a result of the formative influence, the students of the experimental group recorded an increase in the level of professional self-image, an increase in the objectivity of all partial manifestations of professional self-evaluation of the result, as well as an increase in the ability to effective communicative self-control. A statistically significant increase in the importance of social recognition, creativity and self-confidence as the terminal values of psychology students was established, as well as an increase in the importance of such professionally important instrumental values as sensitivity to the opinions of others and caring for others was recorded. Statistically significant positive dynamics of such internal factors of formation of professional self-awareness of psychology students as self-concept, reflexivity and need for self-development were recorded.

Prospects for further scientific and research work are aimed at studying the relationship and mutual influence of the professional self-awareness of future psychologists with their professional competence and orientation in the formation of readiness for professional self-realization.

**Key words:** self-awareness, professional self-awareness, professional self-awareness of a future psychologist, factors of development of professional self-awareness of a future practical psychologist, professional self-concept, professional

self-image, professional self-evaluation, professional self-control, reflection, value orientations, motives for choosing the profession of a psychologist.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Статті у наукових фахових виданнях України:*

1. Шахов В. В. Чинники становлення професійної самосвідомості студентів–психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». 2016. Випуск 6. Том 2. С. 98–104.
2. Шахов В. В. Особистість психолога як чинник успішної професійної соціалізації. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 12. Психологічні науки. 2017. Випуск 5 ( 50). С. 204–212.
3. Volodymyr Shakhov, Vladyslav Shakhov, Natalia Lebedieva. Socio-psychological features of overcoming complex life situations by students. *Personality and environmental issues*. Vinnytsia: VSPU, 2023.No 2(5). P.56-61

### *Статті у наукових виданнях іноземних держав*

#### *та в наукометричних базах:*

1. Bessaraba Olena, Melnyk, Volodymyr Shakhov, Vladyslav Shakhov, Mateiko Nataliia, Rygel Olesia. The Role of Positive Thinking in Overcoming Stress by a Person: The Neuroscientific Paradigm BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Volume 13. Issue 3. P. 1–15 (Web of Science).
2. Volodymyr Shakhov, Vladyslav Shakhov. Theories of Personal Development as a Theoretical Basis of Education. *Dyskursy o kulturze*. ISSN 2450-0402. Wydawnictwo Spolecznej Akademii Nauk. Nr. 7. Lodz 2017. S. 231-249.
3. Volodymyr Shakhov, Vladyslav Shakhov, Natalia Lebedieva, Socio-psychological Mechanisms of the Minimizing Principle of Educational Influence or the Application of Newton’s Third Law in Pedagogy. *Pedagogika Rodziny, Family Pedagogy*. Spoleczna Akademia Nauk. Nr 9(1)/2019, S. 47–56.

*Статті у колективних монографіях:*

1. Шахов В. І., Шахов В. В. Особистісні детермінанти розвитку професійної самосвідомості в студентському віці. *Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів* : монографія / Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.]. Вінниця : ТОВ «Нілан–ЛТД», 2016. С. 217–230.
2. Шахов В. В. Психологічні особливості соціально–рольової ідентифікації в умовах студентської групи. *Розвиток особистості майбутнього психолога в умовах трансформації суспільства* : монографія / В. І. Шахов, О. М. Паламарчук [та ін.]. Вінниця : ТОВ «Нілан–ЛТД», 2016. С. 241–251.
3. Шахов В. В., Шахов В. І. Роль моральної свідомості у розвитку професійної самосвідомості студентів. *Професійне становлення особистості майбутнього вчителя* : монографія / Акімова О., Галузяк В. [та ін.]. Вінниця : «Твори», 2018. С. 303–324.
4. Шахов В. В. Психологічні особливості професійної самосвідомості студентів–психологів. *Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах трансформації суспільства* : монографія / В. І. Шахов, О. М. Паламарчук, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : ТОВ «Нілан–ЛТД», 2018. С. 235–248.
5. Шахов В. В., Шахов В. І. Соціально–психологічні особливості становлення професійної самосвідомості особистості студента. *Особистісно-професійне становлення майбутнього педагога* : монографія / Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.]. Вінниця : «Твори», 2020. С. 199–226.
6. Шахов В. І., Шахов В. В. Становлення професійної ідентичності майбутніх психологів як умова їх особистісно-професійного самоздійснення. *Теоретико-методологічні засади самоздійснення особистості в умовах трансформаційних змін* : монографія / Паламарчук О. М., Шахов В. І. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Твори», 2021. 228. С. 20–43.

7. Shakhov Volodymyr, Shakhov Vladyslav. The model of future psychologist professional development at the university. *Adult education in the perspective of change: innovations, technologies, forecasts* : monograph / scientific edition; ed. L. Lukianova, N. Lazarenko, A. Vasylyuk, O. Holiuk, N. Rodiuk. Wyzsza Szkola Nauk Społecznych Pedagogium. Warsaw, 2021. P. 148–159.

*Публікації в інших наукових виданнях:*

1. Шахов В. В. Професійна самосвідомість як фактор особистісно–професійного розвитку фахівця. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. 2014. Випуск 40. С. 366–371.
2. Шахов В. В. Психологічний аналіз феномену самосвідомості. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. 2014. Випуск 41. С. 369–372.
3. Шахов В. В. Особистісний оптимізм як детермінанта професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. 2014. Випуск 42. Ч. 2. С. 128–133.
4. Шахов В. В. Особливості розвитку професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. 2015. Випуск 43. С. 407–411.
5. Шахов В. В. Розвиток професійної самосвідомості як важливого новоутворення особистості майбутнього фахівця. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. 2015. Випуск 44. С. 259–263.

6. Шахов В. В. Професійна самосвідомість фахівця як психологічний феномен. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. 2016. Випуск 46. С. 164–169.
7. Шахов В. В. Розвиток професійної самосвідомості студентів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. 2016. Випуск 47. С. 186–191.
8. Шахов В. В. Становлення професійної самосвідомості особистості студента-психолога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. 2017. Випуск 49. С. 178–183.
9. Шахов В. В. Особливості становлення професійної самосвідомості в студентському віці. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія : Зб. наук. праць. 2017. Випуск 51. С.134–139.
10. Шахов В. В. Формування компетенції самоорганізації навчально–професійної діяльності як чинника розвитку професійної самосвідомості студентів–психологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія : 2018. Випуск 55. С. 197–203.
11. Шахов В. В. Попередження міжособистісних конфліктів як чинник успішної соціалізації студентів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія. 2019. Випуск 59. С. 164– 170.
12. Шахов В. В. Соціально–психологічні детермінанти становлення професійної самосвідомості студентів–психологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія. 2020. Випуск 62. С. 230–238.

13. Шахов Владислав. Ієрархія психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : педагогіка і психологія. 2021. Випуск 67. С. 157–163.
14. Shakhov Volodymyr, Shakhov Vladyslav, Mazai Lada. Ecology of professional self-awareness formation of future psychologists. *Personality and Environmental Issues*, 2023. Issue 2, Vol.4. P. 5–14.



## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Демократичний поступ вітчизняного суспільства ставить вимоги до розвитку компетентної й відповідальної особистості, здатної до професійної та особистісної самореалізації протягом життя. Ці завдання безпосередньо пов'язані з розвитком у студентів професійної самосвідомості як інтегративної характеристики особистості, що забезпечує успішність її професійного становлення як під час навчання у закладах вищої освіти, так і в подальшій фаховій самореалізації.

Проблема самосвідомості завжди викликала неабияку зацікавленість багатьох представників різноманітних як зарубіжних, так і вітчизняних наукових течій і шкіл. Зокрема, в сучасній вітчизняній психології становлення самосвідомості особистості розглядається у зв'язку з процесом засвоєння цінностей, еталонів поведінки, котрі формують особистість на її життєвому шляху (С. Максименко, Н. Чепелева, П. Чамата, Ю. Швалб); соціально-психологічними механізмами становлення й самореалізації особистості на її життєвому шляху (М. Боришевський, Л. Долинська, С. Максименко, Л. Співак). Окремі наукові дослідження безпосередньо присвячені вивченню розвитку професійної самосвідомості в студентському віці, де предметом аналізу є вплив навчально-професійної діяльності на професійно-особистісне становлення майбутніх фахівців соціономічних професій (І. Булах, В. Волошина, Н. Гузій, Л. Долинська, Т. Лисянська, Л. Орбан-Лембрик, О. Сергеєнкова, О. Темрук, Н. Шевченко, В. Юрченко та ін.).

Ряд психологічних, педагогічних наукових досліджень щодо становлення професійної самосвідомості виконані в контексті професійної підготовки фахівців різних спеціальностей: педагогів (С. Васьківська, В. Галузьяк, С. Дьяков, Н. Метельська, Г. Микитюк, Л. Римар, К. Шамлян та ін.), економістів (К. Добровольська), інженерів (Ю. Корсун, Н. Мащенко), медиків (К. Добровольська, С. Мисловська, Т. Темерівська), фармацевтів

(Н. Шварп), юристів (Р. Каламаж), військослужбовців (М. Федотова, Г. Штефаніч), психологів (В. Волошина, Н. Видолоб, Я. Катюк, Н. Митрофанова, Н. Шевченко).

Чимало наукових розвідок було присвячено вивченню окремих компонентів і механізмів становлення професійної самосвідомості, зокрема, цілепокладання (А. Мельничук, Ю. Швалб); самопізнання та саморозуміння (Т. Ольхова, Н. Протасова); самоставлення (Н. Даниленко, Н. Дятленко, І. Левицька, О. Малихіна, С. Ставицька).

Разом з тим, констатуємо відсутність цілісного аналізу соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів, виявлення й врахування яких сприятиме успішності їхньої професіоналізації на етапі фахового навчання. Таким чином, соціальна та особистісна значущість проблеми та її недостатнє вивчення в психологічній науці зумовили вибір теми нашого дослідження: *«Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів»*.

#### **Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.**

Тема дослідження входить до плану науково-дослідних робіт кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та кафедри соціальної психології Українського державного університету імені М. П. Драгоманова за напрямом «Теорія та технологія навчання і виховання в системі освіти» й затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 13 від 26.06. 2014 р.)

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів, розробити й апробувати програму її розвитку.

В основу нашого дисертаційного дослідження було покладено *припущення* про те, що професійна самосвідомість у звичайних умовах освітнього процесу у ЗВО формується спонтанно, а її підвищення можливе як безпосереднім шляхом через формування складових структурних компонентів професійної самосвідомості, так і опосередкованим шляхом через підвищення чи зниження впливу виявлених психологічних чинників.

Відповідно до мети дослідження були поставлені наступні **завдання**:

- 1) здійснити теоретичний аналіз проблеми становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців;
- 2) визначити й обґрунтувати структурно-функціональні характеристики та чинники професійної самосвідомості майбутніх психологів;
- 3) емпірично дослідити соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів;
- 4) розробити й апробувати програму розвитку професійної самосвідомості студентів-психологів.

**Об'єкт дослідження:** професійна самосвідомість студентів-психологів.

**Предмет дослідження:** соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів.

**Теоретико-методологічною основою** дослідження є: принцип єдності свідомості, самосвідомості та діяльності (Г. Костюк, С. Максименко, П. Чамата та ін.); принцип системного підходу (О. Скрипченко та ін.); принцип актуалізації особистісного потенціалу як чинника професійного становлення особистості (Г. Балл, К. Рожерс, А. Маслоу, Т. Титаренко, М. Боришевський та ін.); положення про психологічні засади становлення самосвідомості (Р. Бернс, Е. Еріксон, Г. Теджфел, Дж. Тернер, П. Чамата та ін.); концепції психологічного супроводу професійної підготовки майбутніх психологів (С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, Н.Чепелева та ін.).

Розв'язання поставлених завдань передбачало застосування комплексу взаємопов'язаних **методів дослідження**:

– *теоретичних*: аналіз, узагальнення, систематизація психологічних джерел з метою з'ясування сутності, структури і критеріїв становлення професійної самосвідомості студентів; теоретичне моделювання з метою розробки моделі професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів;

– *емпіричних*: спостереження, експеримент, анкетування, контент-аналіз, тестування (опитувальник «Образ професійного «Я», методика діагностики професійної самооцінки, методика діагностики самоконтролю у спілкуванні, тест 20-ти висловлювань про себе, методика семантичного диференціалу, тест «Ціннісні орієнтації», методика вивчення мотивів навчальної діяльності, опитувальник діагностики загальної самооцінки, методика «Шкала для вимірювання рівня самоповаги», опитувальник діагностики реалізації потреб в саморозвитку), використаних для вивчення динаміки структурних компонентів і соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів;

– *кількісної обробки даних*: встановлення середніх значень і відсоткових співвідношень, ранжування, дисперсійний і кореляційний аналізи, що використовувались з метою вивчення детермінації професійної самосвідомості майбутніх психологів, параметричний метод співставлення даних, що забезпечив виявлення ефективності формувального впливу;

– *інтерпретаційних*: встановлення структурних зв'язків та якісний аналіз, які застосовувались для конкретизації чинників і компонентів професійної самосвідомості майбутніх психологів, узагальнення даних, яке забезпечувало виявлення найбільш суттєвих чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів.

Математичне опрацювання одержаних даних здійснювалось за допомогою комп'ютерної програми SPSS (версія 27).

**Експериментальна база дослідження:** Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Український державний університет М.П. Драгоманова. Дослідження проводилося зі студентами 1-4 курсів упродовж 2014-2022 р.р. Остаточна вибірка склала 360 респондентів, з них – 292 особи жіночої статі та 68 осіб чоловічої статі.

**Наукова новизна та теоретична значущість дослідження** полягає в тому, що:

– *уперше* визначено поняття професійної самосвідомості майбутнього психолога як відносно стабільної цілісної підструктури особистості, що забезпечує її професійне становлення та самореалізацію у професійній сфері на основі усвідомлення фахових вимог, власних можливостей і емоційно-ціннісного ставлення до себе як представника професійної спільноти; досліджено психологічні особливості становлення професійної самосвідомості практичного психолога впродовж підготовки бакалавра за його складовими: когнітивний, емоційний, поведінковий; виявлено інтегрований характер формування професійної самосвідомості практичного психолога в процесі професійної підготовки та якісні кореляційні зв'язки між її компонентами; визначено вплив зовнішніх (зміст професіограми психолога, наставництво викладачів, зразки діяльності професіоналів) та внутрішніх психологічних чинників (зміст Я-концепції, навчально-професійну мотивацію, ієрархію ціннісних орієнтацій студентів-психологів) на становлення професійної самосвідомості практичного психолога; обґрунтовано модель та програму розвитку професійної самосвідомості майбутнього психолога шляхом актуалізації психологічних чинників засобами активного соціально-психологічного навчання,

– *поглиблено та розширено* наукові уявлення про сутність понять «професійна самосвідомість», «професійна самосвідомість майбутнього психолога» «соціально-професійна ідентифікація», «професійна Я-концепція», «професійний Я-образ»;

– *набули подальшого розвитку* наукові положення про зміст і структурно-функціональні характеристики самосвідомості, а також роль професійної самосвідомості у становленні особистості фахівця-психолога.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає в тому, що апробований пакет психодіагностичних методик для вивчення соціально-психологічних чинників професійної самосвідомості в студентському віці, а також авторська програма розвитку професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів засобами активізації їх особистісних ресурсів та розроблені за результатами теоретичного й експериментального дослідження методичні рекомендації для викладачів ЗВО щодо розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку, які можуть бути використані викладачами, психологами, соціальними працівниками психологічних служб закладів вищої освіти для їх практичної роботи зі студентами з метою актуалізації їх професійної самосвідомості. Матеріали дослідження можуть бути використані для змістового забезпечення таких навчальних дисциплін, як «Соціальна психологія», «Конфліктологія», «Психологія розвитку та вікова психологія», «Психологія вищої школи».

**Надійність і вірогідність результатів** дослідження забезпечено шляхом методологічного та теоретичного обґрунтування його вихідних позицій, застосування психодіагностичних методик, що відповідали меті та завданням дослідження, часовою прологнованістю експерименту, інтеграцією кількісного опрацювання й якісного аналізу емпіричних даних, репрезентативністю дослідницької вибірки, використанням методів математичної статистики.

**Особистий внесок здобувача.** Результати дисертаційного дослідження є самостійним внеском автора у вирішення проблеми становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів. Ідеї співавторів опублікованих праць у дисертації не використовуються. Особистий внесок дисертанта у публікаціях, підготовлених у співавторстві з Volodymyr Shakhov, Natalia Lebedieva [3], у

співавторстві з Bessaraba O., Melnyk I. [5] та ін., у співавторстві з Volodymyr Shakhov, [6], у співавторстві з Shakhov Volodymyr, Mazai Lada [7], у співавторстві з В. І. Шаховим [8], [10], [11], [12], [13], [14] автору належать результати емпіричного дослідження та їх інтерпретація.

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні концептуальні положення та практичні здобутки дисертаційного дослідження викладені та схвалені на засіданнях кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (2014-2022), кафедри соціальної психології НПУ ім. М.П. Драгоманова (2014-2016).

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в освітній процес Дрогобицького державного педагогічного університету (довідка № 840 А від 09.09.2021р.), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (довідка № 01-121/01/27.3/1342 від 26.10.2021 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка №529 від 31.05.2023 р.), Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 184/04 від 31.08.2023).

Результати дослідження оприлюднені на Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Підготовка фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціокультурного простору» (м. Вінниця, 20-21 квітня 2017 р.); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.), Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми гуманітарних та природничих наук» (м. Харків, 30-31 березня 2018 року); Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія та педагогіка сучасності: проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні» (м. Львів, 24-25 серпня 2018 року); II Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (м. Вінниця, 29-30 листопада

2018 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Психологія в Україні та за кордоном» (м. Кельце, 24-25 березня 2018 року); 2-й Міжнародній науковій конференції «Безпека ХХІ століття» (11 – 12 травня 2019 р. (м. Мишленіце, Польща); IV Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя» (м. Вінниця, 26-27 листопада 2020 р.); Семінари (вебінари) Вищої школи суспільних наук за темою «Комунікація під час пандемії – суспільні аспекти та кризовий менеджмент» (м. Варшава, 4 березня 2021 р.); V звітній науково-практичній он-лайн конференції викладачів і студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Тенденції та перспективи розвитку соціальної і психологічної допомоги в умовах сучасних суспільних трансформацій» ( м. Вінниця, 14-15 червня 2022 року); VI звітній науково-практичній он-лайн конференції викладачів і студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Психосоціальний супровід особистості в складних життєвих обставинах» (м. Вінниця, 25-26 травня 2023 року); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Підготовка майбутнього педагога в умовах євроінтеграційних процесів» (м. Кропивницький, 30 березня 2023 р.).

**Публікації.** Зміст та результати дисертаційної роботи відображено у 27 публікаціях автора, з них: 1 стаття у виданні, яке індексуються в наукометричній базі Web of Science; 2 одноосібні статті та 1 стаття у співавторстві у наукових фахових виданнях, які включені до затвердженого МОН України переліку; 2 статті у зарубіжних наукових виданнях, 7 статей у колективних монографіях, 14 статей апробаційного характеру.

**Структура дисертації** зумовлена логікою дослідження та містить вступ, три розділів, висновки до розділів, загальні висновки, список використаних джерел (285 найменувань, із них 48 – іноземною мовою) та 4 додатків (на 33 сторінках). Основний зміст дисертації викладено на 230 сторінках. Робота



містить 17 таблиць та 34 рисунки на 48 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 245 сторінок.

## РОЗДІЛ 1.

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

*У розділі висвітлені результати теоретико-методологічного аналізу тлумачень поняття «професійна самосвідомість» вітчизняними та зарубіжними психологами, охарактеризовано альтернативні підходи до її психологічної структури, презентовано структурно-процесуальну модель професійної самосвідомості студентів-психологів, яка включає зовнішні та внутрішні соціально-психологічні чинники та результати її становлення.*

#### 1.1. Професійна самосвідомість як предмет психологічного аналізу

Проблема розвитку професійної самосвідомості особистості посідає одне із чільних місць у пошуках науковців різних напрямів: філософії, психології, соціології, педагогіки, що уможлиблює застосування комплексного підходу щодо її розв'язання.

У психологічних та педагогічних дослідженнях проблема професійної самосвідомості розкривається через різні аспекти: особистісно-орієнтованого навчання (І. Бех) [Error! Reference source not found.], професійної діяльності (І. Булах, В. Волошина, Л. Долинська, Ю. Швалб) [Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.], регуляції та саморегуляції довільної активності (О. Хохліна, С. Яценко) [Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.]. Соціально-психологічний аспект проблеми самосвідомості презентований у працях В. Волошиної, Л. Долинської, Ю. Швалба [29;Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.].

На сьогодні проблематика самосвідомості посідає одне із чільних місць у дослідженнях, виконаних у царині педагогічної психології (І. Бех, В. Галузьяк, Л. Долинська, Т. Лисянська, В. Чорнобровкіна та ін.) **[Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.]**.

Традиційним при розгляді проблематики самосвідомості для закордонної (європейської й американської) психології є вплив провідних механізмів і проявів особистості на динаміку та функціонування її самосвідомості. Зокрема, у психоаналізі (З. Фройд) самосвідомість постає продуктом боротьби й угодження складових компонентів особистості – Воно, Я і Над Я **[Error! Reference source not found.]**. Співзасновник біхевіоризму Б. Ф. Скіннер тлумачив самосвідомість як поведінкову категорію, наголошуючи, що самосвідомість може бути визначена діями людини **[Error! Reference source not found.]**. У межах соціально-когнітивної теорії особистості А. Бандура **[Error! Reference source not found.]** надавав вагомій ролі унікальній здатності людини до саморегуляції, яка розкривається через самоспостереження та самооцінку і є запорукою самоефективності **[Error! Reference source not found.]**. Засновник когнітивного напрямку психології Д. Келлі **[Error! Reference source not found.]** вбачав у самосвідомості когнітивну схему, в якій людина накопичує й опрацьовує інформацію про саму себе, і, на цьому підґрунті, упорядковує її в конкретні образи та поняття **[Error! Reference source not found.]**. Гуманістичний напрям психології (К. Роджерс) визнавав Я-концепцію (самість) провідним проявом самосвідомості та стрижнем феномену особистості, що позначає концепцію уявлення людини про себе, поєднання усвідомленого самосприймання та цінностей «Я» **[Error! Reference source not found.]**.

Сучасні закордонні дослідники зазвичай фокусують увагу на локальних аспектах вивчення самосвідомості людини. Так, Р. J. Silvia, S. T. Duval

обґрунтували тезу про зв'язки між самосвідомістю, атрибуцією та діями. Коли люди не відповідають стандарту, вони пояснюють причину невідповідності та оцінюють ймовірність того, що розбіжність може бути швидко зменшена. Якщо невідповідність можна зменшити, люди припишуть внутрішні невдачі та спроби змінити себе. Якщо невідповідність не можна зменшити, люди припишуть невдачу зовні через подібну можливу причину, наприклад стандартну чи іншій особі. Це сприятиме спробам уникнути усвідомлення і нагадування про невідповідність між собою і стандартами **[Error! Reference source not found.]**.

К. Neff, вивчаючи такі прояви самосвідомості, як самоствалення та самооцінка, припускає, що співчуття до себе може мати такі ж переваги для психічного здоров'я, як і самооцінка, але з меншими недоліками. Автором представлено дослідження, яке показує, що співчуття до себе забезпечує більшу емоційну стійкість і стабільність, ніж занижена самооцінка **[Error! Reference source not found.]**.

Дослідники D. Vago, D. Silbersweig **[Error! Reference source not found.]** розглядають вплив самосвідомості на різні аспекти поведінки людини, базуючись на ряді чинників, як-то: час, результативність, процеси пізнання й самооцінка себе. Вищезазначені вчені виокремили за часовим критерієм два аспекти впливу самопізнання та самоствалення на поведінку людини: короткостроковий і довготривалий. Короткочасна регуляція виявляється на рівні тілесного та індивідуального пласту самосвідомості через біологічний обернений зв'язок і вибір адекватних засобів досягнення мети діяльності. Довгостроковий аспект впливу самосвідомості на поведінку й діяльність особистості пов'язаний з постановкою нею соціально й особистісно значущих цілей і фокусується в локусі контролю **[Error! Reference source not found.]**.

Ми свідомі думки, що самосвідомість у психічній діяльності людини виступає як складний процес опосередкованого самопізнання, розгорнутий у часі, пов'язаний з рухом від окремих, ситуативних образів через інтеграцію їх

в цілісне утворення – поняття власного «Я». За влучним визначенням М. Варія, самосвідомість – це здатність людини усвідомити саму себе, своє «Я», свої потреби, інтереси, цінності, своє буття і його сенс, власну поведінку й переживання тощо. На відміну від свідомості, самосвідомість орієнтована на осмислення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві. Якщо свідомість є знанням про іншого, то самосвідомість – знанням людини про саму себе. Якщо свідомість орієнтована на весь об'єктивний світ, то об'єктом самосвідомості є сама особистість. У самосвідомості вона постає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання [**Error! Reference source not found.**, с. 668].

Цілком поділяємо позицію науковців, що, на відміну від самосвідомості в цілому, професійна самосвідомість є специфічною за своєю суттю, оскільки в професійній самосвідомості на першому плані постає зміст, який стосується професійної діяльності [**Error! Reference source not found.**]. Якщо самосвідомість формується в життєдіяльності та спілкуванні з іншими людьми і є результатом пізнання особистістю себе, своїх дій, психічних якостей та здібностей, то власне професійна самосвідомість є проєкцією усіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність [**Error! Reference source not found.**].

Професійна самосвідомість містить усвідомлення особистістю, перш за все, тих своїх якостей і властивостей, які є вкрай важливими для успішного виконання відповідної професійної діяльності. Для різних професій такі якості будуть специфічними, але міра їх усвідомлення суттєво впливає на вибір завдань, на хід виконання діяльності, на впевненість фахівця в собі [69].

Проблеми структурно-функціональних характеристик професійної самосвідомості широко представлені в роботах вітчизняних науковців М. Боришевського, В. Волошиної, В. Галузняка, І. Галяна, Р. Каламаж, О. Москаленко, С. Ставицької, О. Столярчук, О. Туриніної, Ю. Швалба, В. Юрченка [**Error! Reference source not found.;Error! Reference source not**

**found.;Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.]** та ін. Значна частина науковців розглядають цей феномен як усвідомлення особистістю себе в ході професійної діяльності. Професійна самосвідомість – це, з одного боку, процес самусвідомлення, за допомогою якого людина пізнає себе і ставиться до себе як до представника відповідної професії, з іншого – це результат самоусвідомлення, тобто сформований відносно стійкий комплекс уявлень і ставлень щодо себе як фахівця, професійна Я-концепція.

Аналізуючи місце професійної самосвідомості в загальній структурі самосвідомості особистості, дослідники зважають на місце конкретної діяльності в житті особистості, місце особистості в цій діяльності, роль особистості у власній життєдіяльності. Початковим етапом формування професійної самосвідомості доцільно вважати первинне фахове самовизначення, коли молода людина зіставляє вимоги та зміст потенційно обраної професії з власними особистісними характеристиками. При цьому професійне самовизначення постає лише локальним аспектом більш загального процесу життєвого самовизначення, а фахова самосвідомість є похідною від Я-концепції, яка впливає на розуміння сенсу обраної професійної діяльності.

На думку вітчизняного дослідника І. Галяна, професійна самосвідомість безпосередньо пов'язана з усвідомленням людиною себе у професійній діяльності, тобто зміст професійної самосвідомості передбачає ставлення до себе як до суб'єкта діяльності. Якщо самосвідомість формується в життєдіяльності і спілкуванні з оточуючими людьми та є результатом пізнання власних дій, психічних якостей, то професійна самосвідомість – це своєрідна проєкція всіх структурних компонентів самосвідомості (когнітивного,

афективно-оцінного, поведінкового) на професійну діяльність [**Error! Reference source not found.**, с. 3].

Ми поділяємо думку дослідниці О. Туриніної, що професійна самосвідомість особистості поєднує її знання про власні особливості з наявними фаховими здібностями й інтересами. Коли особистість фіксує успіхи та невдачі власної навчально-професійної чи фахової діяльності, то здійснює коригування Я-образу, самооцінки, рівня домагань, а також професійної самосвідомості в цілому [**Error! Reference source not found.**].

На нашу думку, найбільш вичерпним є усталене визначення професійної самосвідомості особистості, запропоноване С. Васьківською, яка трактує професійну самосвідомість як особливий феномен психіки людини, що зумовлює саморегуляцію особистістю своїх дій у сфері професійної діяльності на основі пізнання професійних вимог, власних професійних спроможностей та емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності [**Error! Reference source not found.**].

Внаслідок занурення оптанта у професійно орієнтоване середовище фахового навчання, а згодом – у простір професійної діяльності, особистість відшліфовує нову грань усвідомлення себе яке суб'єкта професійної діяльності та фахової взаємодії.

Роль рефлексії у процесах усвідомлення себе як фахівця підкреслюють і закордонні вчені. Так, дослідниця М. Kondrat слушно зазначала, що професійна самосвідомість вважається необхідною умовою для компетентної практики соціальної роботи. Вищезгадана авторка наголошувала, що альтернативні тлумачення самосвідомості неявно спираються на різні визначення того, що означає бути «Я» і що означає бути «усвідомленим». М. Kondrat розглядає три підходи до професійної самосвідомості, традиційно прийняті в науковій літературі: 1) просте усвідомлення (усвідомлення того, що переживається), 2) рефлексивне усвідомлення (усвідомлення себе, як суб'єкта переживань) і 3) емпіричне рефлексивне усвідомлення (усвідомлення Я того, як його чи її

усвідомлення конституюється в прямому досвіді) [Error! Reference source not found.].

Ґрунтовністю характеризується підхід Н. Чепелевої до змісту професійної самосвідомості, який передбачає наявність професійних значень (тезаурусу) та професійних смислів (особистісне професійне знання, професійне ставлення до клієнта, професійні ідеали, норми та цінності, смислоутворювальні мотиви професійної діяльності) [Error! Reference source not found.].

Динамічні зміни професійної самосвідомості у науковому психологічному тезаурусі виражаються такими характеристиками, як становлення (В. Галузьяк, С. Митрофанова) [Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.], формування (І. Галян, Ю. Корсун) [Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.] і розвиток (Я. Катюк, С. Крутько) [Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.]. Вважаємо, що розвиток відображає загальні прогресивні зміни професійної самосвідомості упродовж всього професійного шляху суб'єкта фахової діяльності – від формування його професійних намірів, самовизначення до завершення фахової діяльності і виходу на пенсію. Становлення позначає початковий етап професіоналізації особистості і розгортається під час вибору професії, фахового навчання та професійної адаптації початківця. Якщо становлення має більш стихійний поступ, то формування професійної самосвідомості передбачає цілеспрямований і контрольований характер суспільного впливу.

Професія має істотний вплив не лише на формування певних особистісних характеристик фахівця, але й на його сприймання та розуміння оточуючих і себе самого. Люди, які сприймають свою професію як спосіб життя, відображають об'єктивну дійсність і себе крізь призму професійної самосвідомості. Здійснивши первинне професійне самовизначення, майбутні фахівці починають сприймати навколишню дійсність і себе в ній крізь призму



світу обраної професії. Це означає, що відбувається трансформація та деталізація самосвідомості особистості, її Я-концепції у професійну самосвідомість. Тому необхідно, щоб формування професійної самосвідомості розпочиналося ще на етапі професійного навчання, розпочинаючи з найперших засад осмислення студентами змісту професійної діяльності.

Отже, дослідники одностайно наголошують на важливій ролі професійної самосвідомості як чинника професійного становлення особистості як на етапі професійної підготовки, так і під час самостійної професійної діяльності. Разом з тим, теоретичний аналіз наукових напрацювань психологів свідчить про наявність різних точок зору на сутність і структуру професійної самосвідомості особистості. Даний феномен розглядається як усвідомлення людиною своєї приналежності до професійної групи, провідний аспект фахової ідентичності суб'єкта праці [99; 156], як процес аналізу людиною самої себе у межах професійної діяльності [147, с.42], як діяльність особистості з усвідомлення власної відповідності обраній професії [24], як вибіркову діяльність самосвідомості, спрямовану на професійне самовизначення, усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності [35], як усвідомлення й інтегративну оцінку фахівцем себе, процесу та результату своєї професійної діяльності [52]. У сучасних дослідженнях професійна самосвідомість розглядається як феномен, який забезпечує людині цілісність, тотожність та визначеність; має розвиток у процесі професійного навчання разом зі становленням процесів самовизначення, самоорганізації й персоналізації, а також обумовлює розвиток рефлексії [**Error! Reference source not found.**].

У дослідженнях, проведених за участю О. Москаленко, доведена ключова роль професійної самосвідомості у становленні таких важливих феноменів особистісно-професійного розвитку, як ціннісні орієнтації, професійна мотивація, психологічна готовність до професійної діяльності, професійне самоствердження, самопрояв, кар'єрний ріст, професійна

творчість [**Error! Reference source not found.**].

Поряд з терміном «професійна самосвідомість» науковці-психологи часто вживають інші дуже близькі за змістом поняття «професійна Я-концепція», «професійний Я-образ», «професійна самооцінка», «професійна ідентичність» тощо. На наше переконання, кожне із цих понять є похідним компонентом чи аспектом збірної узагальнюючої дефініції – професійної самосвідомості [**Error! Reference source not found.**].

Знаний американський психолог D. Super описував професійну Я-концепцію як набір характеристик самосприйняття, що усвідомлюються індивідом як професійно співвідносні. При цьому, окрім традиційних особистісних якостей вчений виділив такі риси, як самооцінку, самоефективність, ясність мислення, упевненість, стабільність і почуття реальності. D. Super відзначав схожість професійної Я-концепції з особистісними конструктами у річці тези про можливу спрямованість індивіда на себе і на ситуацію [**Error! Reference source not found.**].

Зокрема, на думку. У Кіреєвої, професійна Я-концепція як продукт розвитку професійної самосвідомості є особистісним ресурсом, що виконує ключову роль у формуванні результатів професійної поведінки, в успішному аналізі проблемних ситуацій, у плануванні, контролі, перетворенні професійної діяльності і себе як її суб'єкта [**Error! Reference source not found.**].

Перевагами успішного становлення та подальшого розвитку професійної самосвідомості є усталена суб'єктна позиція фахівця. Як слушно зазначає Л. Римар [**Error! Reference source not found.**], молодий спеціаліст, який системно розвиває свою професійну самосвідомість, має певні особистісні переваги. Здебільшого ці переваги проявляються у вищих ступенях таких емоційно-вольових проявів, як:

- оптимізм щодо потенційних успіхів у майбутньому;
- впевненість у професійній компетентності;

- відкритість для професійних комунікацій;
- готовність цілеспрямовано й напружено працювати, ставити перед собою професійні цілі; відповідальність за професійні проблемні ситуації;
- готовність висувати й обстоювати нові ідеї та плани [139].

Вивчаючи професійну Я-концепцію майбутніх юристів, вітчизняна вчена Р. Каламаж тлумачить її як складне багаторівневе особистісне утворення, що інтегрує цінності юридичної діяльності, юридичної спільноти та особистісні цінності суб'єкта навчально-професійної діяльності. Професійна Я-концепція забезпечує професійне самовизначення, сприяє розвитку та вдосконаленню фахово-значущих якостей відповідно до вимог конкретної спеціальності, а також постає основою професійного розвитку суб'єкта праці [**Error! Reference source not found.**]. За думкою дослідниці, фахове навчання є сенситивним періодом становлення професійної Я-концепції, що характеризується такими ознаками: розширенням семантичного простору образу «Я-майбутній професіонал», зростанням рівня актуалізованості професійної ідентичності, стабілізацією самооцінки, зростанням самоповаги [52].

Отже, виняткова складність феномену професійної самосвідомості, його багатоаспектність та багатоплановість розгляду, є причиною наявності різних наукових інтерпретацій цього поняття, кожна з яких не суперечить одна одній, а швидше доповнює і розвиває його значення, вказуючи на різні аспекти цього складного феномену. Очевидно, що професійна самосвідомість безпосередньо пов'язана з усвідомленням людиною себе у професійній діяльності, тобто зміст професійної самосвідомості стосується як професійної діяльності, так і суб'єкта цієї діяльності. Якщо самосвідомість формується в процесі життєдіяльності та спілкування з іншими людьми і є наслідком пізнання себе, своїх дій, психічних якостей, то професійна самосвідомість – це своєрідна проєкція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність.

У нашому дослідженні ми розуміємо *професійну самосвідомість як відносно стабільну цілісну підструктуру особистості, що забезпечує професійне становлення та самореалізацію особистості у професійній сфері на основі усвідомлення професійних вимог, своїх можливостей і емоційно-ціннісного ставлення до себе як представника професійної спільноти.*

Ми цілком поділяємо думку вітчизняних вчених В. Галузняка, К. Добровольської, що високий рівень розвитку професійної самосвідомості, адекватна і стійка Я-концепція у комплексі з адекватним образом професійної діяльності забезпечують конструктивну професійну поведінку, що дозволяє фахівцям у сфері психології успішно долати проблеми особистісно-професійного становлення [**Error! Reference source not found.**, с. 21-22].

Розуміння змісту поняття професійної самосвідомості уможливило аналіз її функцій і структурних компонентів для подальшого виокремлення чинників становлення під час фахового навчання.

## **1.2. Сутнісні характеристики професійної самосвідомості особистості**

Оскільки професійна самосвідомість є похідною загальної самосвідомості особистості, то, як і родове поняття, також має багатофункціональний та інтегрований характер. Погляди сучасних вчених, підкріплені науковими дослідженнями, відображають альтернативний характер розгляду структури професійної самосвідомості особистості.

Як уже зазначалось, найчастіше компонентами професійної самосвідомості, (співвідносно з визнаною структурою загальної самосвідомості) науковці виокремлюють - образ професійного «Я» та професійну самооцінку, які локалізуються у фаховій Я-концепції.

У розумінні Г. Чередник, зміст професійної самосвідомості вчителя, за аналогом із загальною структурою особистості, містить такі складові Я-концепції, як когнітивний компонент (образ «Я»), афективний компонент

(самооцінювання і самоствалення), поведінковий компонент, що спирається на два попередні. Вищезгадана дослідниця слушно вважає, що озброєний адекватною самооцінкою, позитивним самостваленням, упевненістю в собі, вчитель здатен знаходити конструктивні способи подолання труднощів і тим самим ще суттєвіше розширювати сферу професійної самосвідомості [**Error! Reference source not found.**, с. 51].

Дослідниця Л. Кльоц у структурі професійної самосвідомості виокремлює поєднання та взаємодію таких підструктур, як когнітивна, що зосереджує знання можливостей Я у досягненнях; афективна, яка виражає емоційно-ціннісне самоствалення; поведінкова, яка містить уміння раціоналізувати професійні поведінкові акти. Кожна з цих підструктур володіє особливими функціональними характеристиками, що детермінують розвиток і саморозвиток особистості в професійній діяльності, і загалом формують професійну Я-концепцію фахівця [**Error! Reference source not found.**]. Вищезазначеною дослідницею виокремлено ряд показників сформованості професійної самосвідомості, як-то: на когнітивному рівні – адекватне уявлення про себе як суб'єкта професійної і особистісної взаємодії, знання власних особистісних і професійних здібностей, можливостей; на афективному рівні – позитивне самоствалення, адекватне ставлення до оцінок інших людей, адекватна самооцінка; на поведінковому рівні – здатність до рефлексії, довільна саморегуляція, прагнення до саморозвитку та самовдосконалення [59].

Важливим компонентом професійної самосвідомості є усвідомлення особистістю себе як суб'єкта власної діяльності. Він добирає засоби, вираховує умови виконання діяльності, при цьому добре уявляючи кінцевий продукт власної праці. Усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності означає осмислення своєї відповідальності і соєї ролі постановці мети у формуванні завдань, у доборі засобів виконання діяльності, в отриманні кінцевого результату. Важливим також є усвідомлення своєї індивідуальності,

стилю у виконанні діяльності. У професійній самосвідомості наявне розуміння саме таких властивостей і якостей, що потрібні для успішного виконання професійної діяльності, тобто професійно важливих якостей. Для різних професій ці якості будуть специфічними, але міра їх усвідомлення суттєво впливає на вибір завдань, на процес виконання діяльності, на впевненість у власних можливостях.

До структури професійної самосвідомості, як і самосвідомості в цілому, входить усвідомлення й оцінка відносин. Знаходження людини упродовж тривалого часу в складі референтної групи зумовлює розвиток таких відносин. Саме в таких умовах формується ставлення людини до себе як до фахівця, ставлення до колег по професії, ставлення до своєї професії загалом.

Дослідниця Ю. Корсун, вивчаючи професійну самосвідомість майбутніх інженерів, виокремила три її структурні компоненти: інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний і діяльнісно-практичний [**Error! Reference source not found.**]. Інформаційно-пізнавальний компонент професійної самосвідомості забезпечує усвідомлення майбутнім інженером себе як суб'єкта професійної діяльності через опанування комплексу знань і умінь, необхідних фахівцеві для свідомої оцінки власної відповідності ідеальному образу професіонала, співвіднесення професійно важливих індивідуальних особливостей з функціями і завданнями майбутньої професії. Мотиваційно-ціннісний компонент професійної самосвідомості містить особистісно-професійні ціннісні орієнтації, професійну самооцінку, мотиви навчально-професійної діяльності, що визначають прагнення майбутнього фахівця до професійної самореалізації. Діяльнісно-практичний компонент професійної самосвідомості майбутніх інженерів виявляється у комплексі дій, пов'язаних з професійним самовдосконаленням, професійною самоосвітою, дотриманням норм професійної етики, вибором засобів і прийомів професійної діяльності, пізнавальною активністю та ініціативністю під час реалізації завдань навчально-професійної діяльності [65, с. 47].

У розумінні О. Дробот, професійна самосвідомість виявляє себе в різноманітних формах, пов'язаних із когнітивними, емоційно-вольовими аспектами психічної діяльності фахівця. У структурі цього психічного феномену як у персональному об'єктивному особистісному досвіді виокремлюються такі утворення, як фахові цінності, ідеали, цілі, рівень домагань, особистісні смисли тощо. Інтегруючим чинником професійної самосвідомості є образ професійного «Я», структуру якого утворюють такі компоненти, як «Я-ретроспективне», «Я-реальне», «Я-майбутнє», «Я-ідеальне». Ці та інші елементи самосвідомості виконують регулятивну функцію у процесі взаємодії образу «Я-професійне» іншими аспектами свідомості фахівця [**Error! Reference source not found.**].

У структурі самосвідомості студентів-психологів С. Митрофанова виокремила мотиваційні чинники вибору професії психолога, професійну ідентичність, особливості емоційного інтелекту, сенсожитеві орієнтації. Професійну самосвідомість характеризують такі ознаки: за функцією – регулює відношення суб'єкта професійної діяльності і професійну поведінку), за змістом когнітивного компонента – професійній самосвідомості властивий професійно-діяльнісний зміст Я-образів, за вмістом Я-образів визначається специфікою фахової діяльності. Як зазначає дослідниця, професійна самосвідомість формується та розвивається впродовж усього професіогенезу особистості, тому вона є динамічною конструкцією, а змістові, рівневі та структурні особливості професійної самосвідомості визначають прогнозування, цілеутворення, планування, ухвалення рішень, контроль, оцінку й корекцію діяльності фахівця [**Error! Reference source not found.**].

Ми поділяємо правомірність узагальнення О. Видолоб, що вказує на наукову традицію в дослідженні становлення професійної самосвідомості спиратися на такі її структурні та функціональні компоненти:

- когнітивний (Я-самопізнання) – сукупність психологічних знань, необхідних для конструктивної професійної взаємодії;

- емоційний (Я-саморозуміння) – позитивне ставлення до себе як до майбутнього фахівця,
- мотиваційно-ціннісний (Я-самоактуалізація) – прагнення до самовдосконалення, підвищення власного особистісного та професійного зростання;
- операціональний (Я-поведінка) – сукупність умінь і навичок, що забезпечують успіх професійної діяльності, подолання стереотипів на шляху негативного самосприйняття та сприйняття інших людей; рефлексія та емпатія; позитивні міжособистісні стосунки, саморегуляція поведінки [**Error! Reference source not found.**, с. 37].

Зупинимось детальніше на аналізі даних структурних компонентів.

*Когнітивний компонент* є вихідною ланкою, яка створює самосвідомість. Здійснюючи самопізнання, тобто зосереджуючи психічну діяльність на пізнанні самого себе, людина виробляє свідому оцінку власних вчинків і себе в цілому. З'ясування особливостей самопізнання слід розкривати так, в який спосіб особа отримує знання про себе, як ці знання розвиває, як з окремих ситуативних образів вони сформовуються в поняття, які відображають сутність особистості, її суспільну цінність. У процесі взаємодії із зовнішнім світом людина як активна дійова особа пізнає його, а разом з тим пізнає і себе. Самопізнання людини може здійснюватися лише через відношення цієї людини до інших, через різноманітні форми зв'язку її «Я» з «Я» інших. Конкретні способи самосприйняття, яке веде до формування образу «Я», можуть бути найрізноманітнішими.

Емоційний компонент, що виявляється у саморозумінні, дає змогу розширити уявлення про природу «Я», будучи необхідним моментом процесу самосвідомості. Цілком погоджуємося з думкою Н. Благодир, що саморозуміння визначається вченими як складний, багаторівневий процес осягнення сенсу власного існування. Саморозуміння тісно пов'язане з самосвідомістю, самооцінкою, самовизначенням особистості, є відносно



самостійним процесом, що має свої психологічні характеристики (онтогенез, структура, рівні, механізми) [**Error! Reference source not found.**, с. 188].

Дослідники вважають, що саморозуміння функціонує як процес побудови і корекції способу «Я» (наповнення самосвідомості змістом, що зв'язують людину з іншими людьми і її життєдіяльністю). Змістом саморозуміння є не тільки фактичний бік досягнень людини, а й усвідомлення можливостей Я-реального, а також того, якою вона хотіла б бути (Я-ідеальне) [10;11].

*Зміст мотиваційно-ціннісного компонента* реалізується через самоактуалізацію. К. Роджерс уважав, що особистість має вроджену тенденцію до самоактуалізації і прагнення до неї виявляється в цілеспрямованому задоволенні потреби в самоактуалізації в її життєвій реальності [**Error! Reference source not found.**].

Самоактуалізація передбачає реалізацію особистісного потенціалу та вдосконалення людини. Згідно з А. Маслоу, самоактуалізовані особистості повністю реалізують все, на що вони здатні. Вони досягають визначених найвищих професійних щаблів. Важливим показником самоактуалізації є взяття відповідальності за власні дії. Високий рівень самоактуалізації сприяє досягненню творчої зрілості особистості [**Error! Reference source not found.**].

*Операційний компонент* самосвідомості виражається у саморегуляції як розкритті резервних можливостей людини, а відтак, розвитку творчого потенціалу особистості. Використання прийомів саморегуляції передбачає активну вольову дію і, як наслідок, є умовою формування відповідальної особистості.

Саморегуляція є інтегративним сплавом вроджених і набутих стратегій реагування до певної форми взаємодії з оточенням. О. Хохліна вважає, що система психічної саморегуляції має деяку ієрархічну будову, що включає два рівні – довільний і мимовільний. Мимовільний виявляється завдяки біологічним механізмам. Довільна саморегуляція – це свідома саморегуляція,

яка завжди індивідуально і особистісно забарвлена. Завдяки довільній саморегуляції можливості пристосування до різних складних умов можуть зростати і розширюватися [**Error! Reference source not found.**].

Вітчизняний дослідник В. Олефір має рацію, наголошуючи, що ефективна саморегуляція є основою здорового психологічного функціонування. Люди, які успішні в саморегуляції, мають користь від почуття психологічної стійкості та особистого контролю, що дозволяє їм керувати сприйняттям себе і того, як вони сприймаються іншими. Поведінка таких людей, як правило, відображає чіткі цілі та прийнятні норми поведінки... По-друге, саморегуляція – ключ до успіху в людському житті. Низька успішність в навчанні (школі, університеті) та професійній діяльності є результатом послабленого самоконтролю [**Error! Reference source not found.**, с. 20].

Високий рівень розвитку саморегуляції, який об'єктивно виявляється в тонкості, диференційованості та адекватності всіх усвідомлених інтелектуальних, емоційних, поведінкових реакцій, вчинків, вербальних проявів тощо, дає підставу робити припущення про наявність достатньо зрілого стану розвитку самосвідомості в цілому. Можна вважати, що найбільш складні форми саморегуляції виникають як завершальний етап самоусвідомлення себе як особистості.

Отже, проаналізувавши різні підходи науковців, які розкривають сутність професійної самосвідомості взагалі і професійної самосвідомості психолога, можна зробити висновок, що переважна більшість з них дотримується трьохкомпонентного підходу до її структури, в якому акцентовано увагу на когнітивному (Я-образ), емоційно-оцінному (самооцінка, самоставлення) і конативному (саморегуляція, самоконтроль) компонентах професійної самосвідомості. Мотиваційно-ціннісний компонент, а саме самоактуалізація, на нашу думку, більше співвідноситься не з професійною самосвідомістю, а з професійною спрямованістю.

Таким чином, у нашому уявленні *професійна самосвідомість майбутнього практичного психолога – це інтегральне, динамічне психічне явище, що знаходить свій вияв в усвідомленні своєї приналежності до спільноти фахівців-психологів, і проявляється в знанні, оцінці та позитивному ставленні до себе як до майбутнього професіонала і прагненні до неперервного особистісного та професійного самовдосконалення.*

Актуальним для представників психологічної науки та практики виявилось питання ознак сформованості професійної самосвідомості фахівця.

Дослідниця К. Добровольська визначила такі критерії і показники цієї сформованості:

- пізнавально-інформаційний, який відображає комплекс уявлень майбутніх фахівців про себе як про суб'єктів професійної діяльності;
- емоційно-оцінний, що показує ставлення до себе як до фахівця і самооцінку рівня своєї професійної компетентності;
- регуляційно-поведінковий, який відображає особливості поведінки відповідно до професійного Я-образу і самооцінки, реальні дії, спрямовані на регуляцію навчально-професійної діяльності, професійне самовдосконалення і саморозвиток [**Error! Reference source not found.**, с. 164].

Розглянуті функціональні компоненти професійної самосвідомості взаємопов'язані між собою, їх виокремлення є тільки умовним. Ці компоненти реалізуються в двох векторах. В об'єктивному векторі їх показником є професійна майстерність, в суб'єктивному вимірі – Я-концепція. На професійну майстерність впливають як зовнішні (професійне навчання, соціум, його вимоги, мораль тощо), так і внутрішні (самоактуалізація, самопізнання, саморегуляція, саморозуміння) умови, в результаті чого змінюється «Я-концепція». І навпаки, Я-концепція впливає на професійну майстерність [261, с. 122]. У контексті проблематики нашого дослідження

професійну Я-концепцію можна вважати продуктом становлення професійної самосвідомості особистості.

Поняття «Я-концепція» в західній науковій традиції визначається як багатоаспектний феномен – набір образів, схем, понять, паттернів, цілей або завдань [268]. У вітчизняній же традиції під Я-концепцією розуміється відносно стійка, певною мірою усвідомлена, пережита як неповторна система уявлень особистості про самого себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і ставлення до самого себе [36].

На підставі узагальнення наукових психологічних джерел можемо констатувати, що Я-концепція – це динамічна система уявлень особистості про саму себе, в яку входить як власне усвідомлення своїх фізичних та інтелектуальних якостей, так і самооцінка, а також суб'єктивне сприймання зовнішніх чинників. Я-концепція є продуктом відображення системи відносин особистості до себе і зовнішнього світу, особистісним утворенням, з яким узгоджуються всі дії, емоції, почуття, поведінка, психологічне здоров'я і успіх діяльності її носія.

Вчені W. Damon, D. Hart виділяють чотири рівні розвитку Я-концепції. При цьому, в структурі «Я» першим усвідомлюється фізичне «Я», потім – активне «Я», соціальне «Я», і нарешті, психологічне «Я». Перехід на кожен новий рівень характеризується своїм «центральною» об'єктом свідомості. На першому рівні домінуючим є фізичне «Я», причому сам опис обмежується простою фіксацією окремих властивостей. Другий рівень відрізняється від попереднього особливостями формального та змістовного характеру. Третій рівень продовжує інтегративну тенденцію в усвідомленні особистістю різних аспектів свого «Я». Причому на даному рівні ця інтеграція здійснюється через соціальне «Я». На четвертому рівні всі аспекти самоопису інтегруються щодо системи моральних переконань особистості [**Error! Reference source not found.**].

Перегукуються з викладеними попередньо думками і уявлення S. Hurter щодо змісту та динаміки Я-концепції. Диференціація різних рівнів Я-концепції розглядається нею у послідовності, що відображає траєкторію онтогенетичного розвитку особистості та усвідомлення нею: 1) своїх фізичних властивостей, 2) поведінкових характеристик, 3) емоційно-мотиваційної сфери, а також 4) інтелектуальних властивостей [**Error! Reference source not found.**].

Узагальнюючи вікову динаміку розвитку Я-концепції, можна відзначити збільшення кількості описових категорій, зростання гнучкості і визначеності в їх використанні, підвищення рівня вибірковості, послідовності, складності та інтегрованості інформації, використання все більш тонких оцінок і зв'язків між ними, зростання здатності аналізувати і пояснювати поведінку людей, збільшення уваги до викладу матеріалу, бажання зробити його більш переконливим.

Як засвідчують дослідження, розвиток професійної самосвідомості тісно пов'язаний з якістю професійної підготовки, професійним становленням фахівця, з оволодінням професійною майстерністю. Аналіз наукової літератури засвідчує існування тісного зв'язку між успішністю фахівця в певній діяльності, якістю професійної підготовки і рівнем його професійної самосвідомості. Професійна самосвідомість виступає важливим чинником розвитку і регулювання поточної діяльності, професійного становлення майбутнього фахівця [24; 106; 108].

С. Крутько виокремлено такі принципи розвитку професійної самосвідомості і професійної Я-концепції майбутнього фахівця:

- принцип відповідності до умов діяльності висуває вимоги урахування всіх психофізіологічних особливостей, необхідних для визначення майбутньої професійної спрямованості особистості;

- принцип цілісності передбачає формування професійної самосвідомості як нерозривного процесу розвитку особистості в єдності

біологічного і психологічного, соціального і духовного, свідомості і самосвідомості, раціонального та ірраціонального;

- принцип діяльнісного підходу визначає важливу роль досвіду буття, професійної діяльності у формуванні професійної самосвідомості;

- принцип особистісно-орієнтованого підходу до професійного становлення визначає обов'язковість уваги викладача до особистості студента, до його внутрішнього світу і відповідальності перед внутрішнім «Я» [**Error! Reference source not found.**, с. 93].

Отже, професійна самосвідомість має вибіркового вектор усвідомлення людиною своїх характеристик як суб'єкта фахової діяльності. З'ясування динаміки та детермінації становлення професійної самосвідомості уможливило здійснення психолого-педагогічного супроводу цього процесу.

### **1.3. Чинники становлення професійної самосвідомості майбутнього практичного психолога**

Розпочинаючи свій професіогенез, майбутній психолог спрямовує особистісні прагнення на ефективне опанування фаху, при цьому його провідним знаряддям постає самоусвідомлення, а відповідним результатом – професійна самосвідомість з її ядром – фаховою Я-концепцією.

Становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців відбувається в межах їхнього загального становлення як потенційних суб'єктів праці. Приєднуємось до думки О. Столярчук, яка тлумачить професійне становлення як етап професіогенезу, що локалізується у межах професійного вибору, фахового навчання та початку професійної діяльності [**Error! Reference source not found.**, с. 64]. Як влучно зазначав корифей вітчизняної психологічної науки С. Максименко, сутність професійного становлення полягає в тому, що індивід, прийнявши на себе професійну роль, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійної діяльності [**Error! Reference source not found.**, с. 14].

Ми свідомі того, що найінтенсивніше становлення самосвідомості особистості відбувається саме в студентському періоді професіогенезу, що створює сприятливі передумови для активізації соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості особистості студентського віку. Так, вітчизняні дослідники О. Мороз, О. Падалка та В. Юрченко наголошують, що провідними тенденціями становлення особистості студента як майбутнього фахівця є суттєві зміни в структурі його самосвідомості, зокрема завершення процесу професійного самовизначення шляхом ревізії та збагачення образу «Я», а також набуття соціальної, духовної і професійної зрілості особистості, формування психологічної готовності випускника до реалізації професійних функцій [**Error! Reference source not found.**, с. 201].

Таким чином, усталеною у вітчизняному психологічному просторі є думка про визначальний характер становлення професійної самосвідомості особистості під час її фахового навчання.

Оскільки аналіз структури та функцій професійної самосвідомості майбутнього фахівця був викладений нами вище, зупинимось на розгляді процесу та чинників її становлення.

Погоджуючись з думкою О. Столярчук, що студентський період є сприятливим для становлення всіх компонентів професійної самосвідомості за умов підтвердження адекватності професійного вибору та сприятливого впливу освітнього середовища закладу вищої освіти [159, с. 165], підкреслюємо факт полідетермінованості становлення професійної самосвідомості студента-психолога. Оскільки цей процес базується на його входженні у фахове середовище, опануванні стандартів і цінностей професійного співтовариства шляхом засвоєння соціального досвіду у психологічній сфері, але кінцевим продуктом є професійна самосвідомість як особистісне утворення, доречно говорити про провідні *соціально-психологічні* чинники становлення професійної самосвідомості майбутнього психолога.

Багатовекторність і полідетермінованість становлення професійної самосвідомості студента-психолога потребує, на наш погляд, диференціації чинників цього становлення на *зовнішні*, джерелом яких є соціальний вплив (стихийний чи керований) і *внутрішні*, локалізація яких знаходиться в особистості самого майбутнього фахівця. При цьому зазначимо, що динаміка професійної самосвідомості передбачає тісну взаємодію зовнішніх і внутрішніх чинників її становлення. Зупинимось детальніше на аналізі виокремлених нами соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості майбутнього психолога.

Одним із значущих соціальних чинників професійного самовизначення особистості та успішності її професіоналізації є *престиж обраного фаху*. Високий престиж професії пов'язується у свідомості пересічної людини з категоріями привілейованості, елітності, високостатутності. Водночас на критерії престижності професії впливають як рівень соціально-економічного розвитку суспільства, так і мода, затребуваність і авторитетність фахівців тощо.

Закордонні вчені схильні тлумачити престиж професії за критерієм соціального спрямування. Так, дослідники В. Orth, В. Wegener тлумачать престиж професії як її загальну бажаність чи корисність [**Error! Reference source not found.**], а С. Schooler, С. Schoenbach наголошують, що престиж професії є узгодженим рейтингом праці, який спирається на колективну віру в її цінність [**Error! Reference source not found.**].

Натомість вітчизняна психологічна школа першочергово підкреслює роль індивідуального, особистісного чинника при позначенні престижу професії. Приміром, за думкою М. Найдьонова, в орієнтації на отримання престижної професії реалізуються потреби не нижчого, а вищого рівня – це потреби у виокремленні себе з-поміж інших та в самореалізації [**Error! Reference source not found.**, с. 16]. Водночас, на підставі презентації вищезгаданим вченим розгорнутого дослідження з проблематики престижу



професії, є очевидним, що популярними критеріями цього престижу є прагматичні, як-от: оплата праці (розмір заробітної платні); надання стабільності, упевненості в майбутньому, незалежності; наявність пільг, привілеїв; умови праці; престижність професії у світі, можливість реалізувати себе, працюючи за кордоном. Такий соціальний критерій, як корисність професійної праці для суспільства знаходиться в рейтингу на другорядній позиції [109, с. 97]. Таким чином, визнання обраної студентами-психологами професії як престижної є загалом сприятливим фактом для їхньої подальшої професіоналізації. Однак потрібно брати до уваги, на які критерії престижності психологічного фаху спираються здобувачі та які мають уявлення про його зміст.

Наступним зовнішнім соціально-психологічним чинником становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів є *професіограма психолога*. За визначенням Л. Подшивайлової, професіограма – це повний опис особливостей певної професії, що розкриває зміст професійної праці, а також вимог, які вона висуває до людини. Професіограма складається на основі аналізу змісту професійної діяльності та містить загальну характеристику професії і вимоги, які професія висуває до людини [**Error! Reference source not found.**, с. 95].

Професіограма психолога поєднує об'єктивні характеристики професії й опис психологічних характеристик і професійно значущих якостей фахівця (психограма). Оскільки загально визнаним є факт, що інструментом діяльності психолога, за допомогою якого він реалізує свої професійні функції, є його особистість, то саме зміст психограми психолога є методологічним фундаментом для аналізу становлення його професійної самосвідомості. Проте в наукових джерелах практично відсутній опис цілісного образу психолога. Наявні дослідження зазвичай зачіпають лише окремі сфери діяльності психолога (діагностику, консультування, психокорекцію тощо), часто не проводячи меж між психологом і фахівцями суміжних

спеціальностей. У процесі ж професійної підготовки кінцевий образ, модель особистості, до якої прагне система освіти, є однією з важливих умов забезпечення якості цієї підготовки.

Заслуговує на увагу модель особистості практикуючого психолога, укладена знаними вітчизняними вченими Н. Чепельвою та Н. Пов'якель **[Error! Reference source not found.]**. Ця модель поєднує такі структурні компоненти:

- мотиваційно-цільова підструктура особистості передбачає сформовану позитивну мотивацію до професійної діяльності, до надання психологічної допомоги, прийняття себе та інших. Базовою особистісною якістю на цьому рівні виступає діалогізм, що включає діалогічну готовність, безумовне прийняття іншого, особистісну рефлексію, розвинену систему особистісних смислів, орієнтованість на досягнення взаєморозуміння;
- когнітивна підструктура, до якої належить сфера знань особистості: особистісне знання, знання себе й інших; Я-концепція фахівця (адекватність і сталість самооцінки, емпатійність, асертивність, відсутність хронічних внутрішньо особистісних конфліктів, які зумовлюють проєкції та психологічні захисти тощо); професійно важливі якості пізнавальних процесів (уважність, спостережливість, вміння помічати деталі вербальної і невербальної поведінки, тобто розпізнавати психосоматичні стани, гнучкість, пластичність та динамічність мислення, вміння виділяти суттєве та узагальнювати, прогнозувати реакції та дії клієнта, моделювати наслідки роботи). Базовими особистісними якостями когнітивної підструктури є професійна рефлексія та професійний інтелект;
- операційно-технологічна підструктура передбачає розвинену компетентність особистості фахівця-психолога. Вона включає володіння основними професійними вміннями і навичками, які забезпечують практичне використання наявних теоретичних знань. Найважливішим компонентом цієї підструктури є практичний інтелект;

- комунікативно-рольова підструктура базується на розвиненій комунікативній компетентності психолога. Вона містить соціально-когнітивні і комунікативні уміння (слухати іншого, розмовляти та вмовляти, встановлювати соціальний контакт, переконувати іншого, навіювати тощо). Ця підструктура включає також специфічні якості – акторські та режисерські, організаційні, які дозволяють ефективно впроваджувати активні психотехніки і групові засоби психокорекції. Базовою особистісною якістю є професійна ідентифікація та соціальний інтелект;
- регулятивна підструктура забезпечує толерантність до фрустрацій, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до збудження та швидкого виснаження. Провідним компонентом виступає професійна саморегуляція [183].

На нашу думку, до процесу становлення професійної самосвідомості студентів-психологів залучені всі підструктури з провідною роллю когнітивної та регулятивної.

У зарубіжній психології описові моделі особистості психолога надається значно більше уваги. При цьому відсутнє чітке розмежування між різними категоріями фахівців, тобто поняття «психолог», «консультант», «клінічний психолог», «психотерапевт» в багатьох теоретичних системах вживаються як синоніми. Більшою мірою мова йде про «фахівця, що працює з клієнтом».

Відомим фахівцем в галузі психологічного консультування Р. Кочюнасом були узагальнені і виділені декілька чинників, здатних скласти стрижень моделі особистості ефективного психолога-консультанта:

- автентичність як повне усвідомлення справжнього моменту; вибір способу життя в даний момент; прийняття відповідальності за свій вибір. Перш за все, це прояв щирості стосовно клієнта;
- відкритість власному досвіду як щирість у сприйнятті власних почуттів;

- розвиток самопізнання, що збільшує можливість вибору в житті. Важливо реалістично ставитися до себе. Відповідь на питання, як можна допомогти іншій людині, схована в самооцінці консультанта, адекватності його відносини до власних здібностей і взагалі до життя;
- сила особистості та ідентичність. Консультант повинен знати, хто він такий, ким може стати, чого хоче від життя, що для нього є важливим;
- толерантність до невизначеності. Впевненість у своїй інтуїції й адекватності почуттів, переконаність у правильності прийнятих рішень і здатність ризикувати – всі ці якості допомагають переносити напругу, створювану невизначеністю при частій взаємодії з клієнтами;
- ухвалення особистої відповідальності, яке дозволяє вільно і свідомо здійснювати вибір в будь-який момент консультування, більш конструктивно сприймати критику;
- глибина відносин з іншими людьми, бо консультанту доводиться оцінювати людей – їхні почуття, погляди, своєрідні риси особистості, але необхідно робити це без осуду і наклеювання ярликів;
- постановка реалістичних цілей, розуміння обмеженості своїх можливостей. Консультант повинен відмовитися від нереального прагнення стати досконалим;
- емпатія, тобто виявляючи такт, чутливість і показуючи розуміння проблем клієнтів, консультант передає їм своє сприйняття їхнього внутрішнього світу й особистих смислів [**Error! Reference source not found.**].

На думку К. Роджерса, ефективність консультування визначається, перш за все, якістю міжособистісної взаємодії консультанта з клієнтом. Він виділив умови, необхідні для росту клієнта: конгруентність, безумовне позитивне ставлення, емпатія [**Error! Reference source not found.**]. Ці риси безперечно є дотичними до професійної самосвідомості психолога. Таким чином, знання студентами функціоналу професії та базових вимог до її представників, що становлять зміст професіограми психолога, уможлиблює успішність

становлення фахових характеристик, в тому числі й професійної самосвідомості.

Важливим зовнішнім чинником професіоналізації особистості на етапі її фахового навчання є *освітня парадигма закладу вищої освіти*. Провідна мета та прикладні завдання підготовки фахівця, задекларовані у нормативних документах ЗВО та втілені у освітньому процесі, складають змістове ядро цієї професіоналізації, а відтак опосередковано вказують на роль сформованої професійної самосвідомості випускника у його готовності до фахової діяльності.

Провідним освітнім підходом вітчизняних закладів вищої освіти є компетентнісний. Сутністю компетентнісного підходу до освітнього процесу є те, що результатом освіти стають не окремо знання та навички, а здатність особистості до продуктивної праці у різних сферах життя і роботи. Компетентність слід розглядати тільки в дії, вона є залежною від різноманітних соціальних факторів, і є складною та динамічною структурою, що об'єднує усі складові діяльності фахівця та формується лише у процесі фахового навчання.

Альтернативні освітні парадигми вищої освіти проаналізовані вітчизняною вченою В. Семиченко, яка влучно зазначає, що розгляд проблеми впровадження компетентнісного підходу у діяльність вищої школи не може уникнути врахування методологічних засад діяльності сучасної вищої школи, яка значною мірою підпорядковується певній освітній парадигмі: академічній (класичній), прагматичній (технологічній), особистісній (індивідуально-зорієнтованій) та рефлексивній (дослідницько-зорієнтованій) [**Error! Reference source not found.**, с. 153].

Провідною ознакою академічної (знаннєвої) парадигми, втіленої здебільшого в академічних університетах, є культ знань, через засвоєння яких відбувається повноцінний розвиток студентів. Академічна підготовка дає прекрасні результати в плані формування наукового мислення, наполегливості

у вирішенні актуальних проблем, креативності, здатності до постановки наукових питань, ґрунтовної теоретичної бази, наукового світогляду, відповідальності, здатності до пошуку і узагальнення нової інформації тощо. Водночас її слабкими сторонами є низька практична підготовка випускників, невміння вирішувати елементарні професійні завдання і, як наслідок, переживання важкої адаптації до професійної діяльності.

Характерною рисою прагматичної (технологічної) парадигми є орієнтація на функціональний склад професійної діяльності, засвоєння якого відбувається через формування відповідних компетентностей. Освітній процес репрезентує дидактично пророблений і адаптований до умов ЗВО зміст професійної діяльності. Система професійної підготовки будується переважно на освітніх компонентах, що висвітлюють методики виконання певних функцій і містять узагальнені прийоми діяльності та їх варіації відповідно до тих чи інших умов. Переважає практична складова професійної діяльності, тому основну увагу спрямовано на практичні заняття і виробничі практики. Ризиком реалізації цієї парадигми є низька інноваційна активність випускників.

Особистісна або індивідуально-зорієнтована парадигма навчання характеризується зміщенням акцентів з діяльності на особистість фахівця, яка не лише визначає перебіг професійних подій, а і виробляє власну стратегію життєдіяльності, в якій цій діяльності відводиться певна (і не завжди домінуюча) роль. Ця парадигма орієнтує учасників освітнього процесу на вирішення проблем інтеграції особистісної і професійної стратегій розвитку. Усвідомлення актуальності формування інтегративних особистісних якостей обумовило перебудову навчального процесу у бік індивідуалізації, передаючи самому студенту право на вибір навчальних дисциплін, вводячи в обов'язкову програму роботи виконання певних соціальних функцій, створюючи умови для формування лідерських якостей у суспільній діяльності [141].

Цілком поділяємо думку Д. Супрун, що процес підготовки майбутніх психологів повинен здійснюватись у новій особистісно-орієнтованій парадигмі, де буде уможливлено актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, і яка буде орієнтуватись на формування професійної компетентності психолога, що передбачає створення системи професійних навичок професійної культури спілкування, професійної інтуїції, рефлексії, самоуправління та управління професійною діяльністю, які дозволятимуть досягати професійного успіху, самореалізації, професійного самоздійснення. Саме вони є характерними мірилами формування та становлення особистості психолога, професія якого є нагальною потребою у наш час [**Error! Reference source not found.**, с. 165].

Трансляторами провідної освітньої парадигми та модераторами її втілення у освітньому просторі ЗВО є *викладачі, наставництво* яких є вагомим зовнішнім чинником становлення професійної самосвідомості студентів-психологів. Для майбутніх психологів викладачі постають не лише суб'єктами формування їх фахової компетентності, але й опосередковано впливають на становлення професійної самосвідомості студентів. При цьому знаряддям цього впливу є професійна майстерність викладачів, а механізмом – ідентифікація.

Нам імponує позиція вітчизняної вченої О. Столярчук, яка наголошує, що сучасна тенденція збагачення арсеналу дидактичних засобів вищої школи мультимедійними, інформаційними технологіями не тільки не применшує ролі викладача у формуванні особистості майбутніх фахівців, а й навпаки, підкреслює важливість його впливу при суб'єкт-суб'єктній взаємодії зі студентом. Особистісний потенціал викладача, його науковий, психолого-педагогічний та методичний рівні є вирішальними чинниками якісної підготовки висококваліфікованих спеціалістів [**Error! Reference source not found.**].

Водночас цей потенціал викладача як особистості та висококваліфікованого психолога, носія розвиненої позитивної Я-концепції має відобразитись у взаємодії зі студентами. Значну роль взаємин викладача з майбутніми педагогами у процесі формування їх Я-концепції підкреслює авторитетний вітчизняний вчений В. Юрченко. Нам особливо імponує думка В. Юрченка, що для того, щоб у майбутніх учителів формувалась позитивна «Я-концепція», потрібно, аби внутрішні установки психотерапевта – 1) емпатія, 2) безумовне позитивне ставлення до пацієнта, 3) щирість і непідробленість у спілкуванні з ним – проявлялись у кожного викладача педагогічного навчального закладу до кожного студента – майбутнього вчителя [**Error! Reference source not found.**, с. 72]. Вважаємо, що такі настановлення є особливо цінними при взаємодії майбутніх психологів з викладачами.

У процесі фахової підготовки майбутніх практичних психологів викладач психологічних дисциплін ЗВО виступає для них ще й зразком професіоналізму психолога, а спілкування студентів з ним постає зразком міжсуб'єктної взаємодії. Поділяємо думку О. Столярчук, що поєднання, та навіть тісне переплетення власного професійного шляху викладача, і сприяння ним професіоналізації студентів як майбутніх педагогів зумовлює глибинну професійну мотивацію. За таких умов педагогічна майстерність викладача психології є, без перебільшення, запорукою майбутнього професіоналізму студентів [159].

Ще до початку професійного самовизначення школяр може набути конструктивного досвіду взаємодії з психологом при вирішенні власних особистісних проблем. Цей досвід може стати підґрунтям для осмислення старшокласником змісту діяльності й особистості психолога та формування намірів здобувати психологічний фах. Подальше залучення студента до професійного простору під час виробничої практики, гостьових лекцій, вебінарів, майстер-класів, що проводяться досвідченими психологами, сприяє



поглибленню уявлень про специфіку обраної професії та вимог до її представників, співставленню їх здобувачем з власними особистісно-професійними якостями. Відтак, під час фахового навчання ще одним дієвим чинником становлення професійної самосвідомості студентів-психологів є *зразки діяльності професіоналів*.

Процес становлення професійної самосвідомості при взаємодії студентів-психологів із представниками фахової спільноти реалізується через механізми ідентифікації та наслідування. Внаслідок ідентифікації відбувається прийняття індивідом цінностей і переконань оточуючих людей, включення їх у власний внутрішній світ. Професійна ідентифікація – це об'єктивна і суб'єктивна єдність з професійною групою, справою, яка зумовлює спадкоємність професійних характеристик (норм, ролей і статусів) особистості. Цей процес може проходити усвідомлено з прийняттям відповідальності (довільно) і без прийняття відповідальності (мимовільно). Професійне наслідування, імітація – засвоєння індивідом способів поведінки фахівців на підставі спостереження за ними. Це цілеспрямоване відтворення манер, вчинків і звичок авторитетних представників професійної спільноти.

У процесі становлення професійної самосвідомості майбутнього психолога під час фахового навчання до зовнішніх соціально-психологічних чинників долучаються *внутрішні*, утворюючи синергетичну взаємодію всієї детермінації. Базовим чинником, який фігурує ще на старті професіогенезу особистості, є *мотивація вибору нею професії психолога*.

У процесі дослідження Н. Мосол було виявлено такі провідні групи мотивів вибору професії психолога, як:

- 1) виражена професійна мотивація – бажання допомагати людям вирішувати проблеми та попереджати їх,
- 2) мотив вирішення особистісних проблем – бажання розібратися в собі та вирішити власні проблеми,

- 3) мотиви самопізнання – забезпечення власного особистісного зростання та розвитку. Також виділяється мотив влади [**Error! Reference source not found.**, с. 125].

Перегукуються з попередньо викладеними результатами й емпіричні узагальнення О. Сорокіної щодо чинників вибору професії психолога яка виявила, що прагнення допомагати іншим людям спонукає вступників обирати цю професію, також фігурує мотив самопізнання та прагнення до використання психологічних знань про себе в подальшому житті [160, с. 65].

У дослідженні О. Столярчук викладено результати ранжування чинників вибору професії майбутніми психологами. Рейтинг очолює інтерес до роботи з людьми (дітьми, дорослими), далі фігурує відповідність психологічного фаху здібностям (друга рейтингова позиція), на третьому місці позначений прагматичний мотив – прагнення отримати диплом про вищу освіту [**Error! Reference source not found.**, с. 156].

Таким чином, мотиви вибору професії психолога вступником суттєво впливають на початок формування його професійної самосвідомості, оскільки виражають актуальні уявлення про зміст фаху та подальші наміри щодо його здобуття. Однак, в процесі фахового навчання активізується *навчально-професійна мотивація студента*, яка набуває більш вагомого значення у становленні його професійної самосвідомості.

Підкреслюючи зв'язок мотивації навчання та майбутньої професійної діяльності студентів-психологів, І. Андрійчук виокремлює такі структурні елементи їхньої особистісної сфери, необхідні для подальшого фахового становлення: усвідомлюваний мотив вибору життєвої справи, внутрішня навчальна мотивація та потреба в самоствердженні та самоактуалізації, спрямованість на особистість іншого з його проблемами, наявність широких соціальних мотивів [**Error! Reference source not found.**].

Робимо висновок, що зміст, узгодженість і спрямованість мотивації навчально-професійної діяльності майбутніх практичних психологів може

суттєво впливати на становлення їхньої професійної самосвідомості, приміром оптимальним є домінування професійно-орієнтованої мотивації.

Дотичною до мотивації навчально-професійної діяльності студента є система його *ціннісних орієнтацій*, які доречно розглядати у якості внутрішнього соціально-психологічного чинника становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Ціннісні орієнтації – це спосіб, за яким людина диференціює об'єкти за їх значущістю, вони виявляються в цілях, інтересах, переконаннях тощо. Ціннісні орієнтації в структурі людської діяльності пов'язані з пізнавальними й вольовими її сторонами, виражають змістовну спрямованість особистості, тобто внутрішню основу ставлення особистості до оточуючої дійсності [9, с. 189], що, у свою чергу, поєднує між собою когнітивні, афективні й мотиваційні чинники розвитку професійної самосвідомості особистості студента.

Правомірною є думка американського психолога F. Rice, що при визначеній системі цінностей формується позитивне самосприймання, відбувається легше самовизначення, зокрема свідомий вибір професії та її здобуття. Формування внутрішнього морального стрижня стабілізує поведінку та світосприймання, сприяє досягненню особистісної ідентичності. Молоді люди зі зрілою ідентичністю та адекватними стабільними ціннісними орієнтаціями мають більш розвинене «Я», однак це не означає, що у них повністю відсутня тривожність. Вибравши для себе певні цілі, вони все ж таки турбуються з приводу їх досягнення. Попереду у молодих людей перевірка їх актуальних ціннісних орієнтацій на дієвість, відповідність тенденціям сучасного суспільства [**Error! Reference source not found.**, с. 244].

Внаслідок здатності до визначення життєвих сенсів і цінностей, самобудівництва людина набуває характеристик відповідального суб'єкта власного життя, розвитку та саморозвитку. За влучним зауваженням З. Карпенко, смисложиттєві орієнтації особистості студентського віку є

ключовими цінностями, які починають активно вибудовуватися на даному етапі вікового розвитку й акумулюють значущі тенденції вибору напряму самореалізації [**Error! Reference source not found.**, с. 119].

Вчений О. Ямницький тлумачить професійно-ціннісні орієнтації як відносно стійку систему спрямованості особистості на майбутню фахову діяльність, багатовимірний конструкт, на тлі якого особистість обирає та засвоює її з відповідним ступенем усвідомленості, мотивації, активності на різних етапах навчання у ЗВО. Професійно-ціннісні орієнтації майбутніх практичних психологів вищезазначений дослідник правомірно розглядає як відображення у свідомості особистості стратегічних цілей і світоглядних орієнтирів, що визначають загальне світосприйняття особистості, сприйняття себе як професіонала, суб'єкта власної життєвої та фахової активності. Вони утворюють основу професійної спрямованості майбутнього практичного психолога, визначають його ставлення до себе [**Error! Reference source not found.**, с. 14].

Зважаючи на попередньо обґрунтовану наукову тезу про особистісну самосвідомість як фундамент для становлення професійної, правомірно розглядати *зміст Я-концепції* майбутніх психологів як провідний внутрішній чинник становлення їхньої фахової самосвідомості. Беручи до уваги те, що Я-концепція диференціюється на позитивну чи негативну, очевидно, що саме позитивна за змістом Я-концепція є сприятливим чинником становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Вітчизняною вченою І. Андрійчук сформульовано теоретичні положення, що лежать в основі формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів, а саме: орієнтація на цінність особистісного досвіду як важливого компонента змісту освіти, активізація суб'єктності як умова становлення зрілої особистості, стимуляція осмисленого учіння в навчальній діяльності, реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів у навчально-виховному процесі [5, с.14].

Проблема становлення позитивної Я-концепції майбутніх психологів є актуальною, позаяк, згідно з дослідженнями І. Андрійчук, у більшій половині студентів-психологів першого курсу Я-концепція характеризується дизгармонійністю, що виявляється у неадекватній самооцінці, екстернальному локусі контролю, особистісній тривожності, почутті неповноцінності і фрустраціях. У процесі професійної підготовки в умовах навчання у вузі відбуваються незначні зміни в показниках Я-концепції особистості. Позитивна Я-концепція та тенденція до позитивної Я-концепції особистості до закінчення вищого навчального закладу виявляється лише у третини випускників, що з необхідністю ставить проблему пошуку шляхів активізації особистісного зростання майбутніх фахівців вже з першого року навчання [**Error! Reference source not found.**, с.14].

Для успішного професійного становлення його суб'єкт повинен вміти осмислювати, аналізувати й узагальнювати свої внутрішні психічні прояви та взаємодію з навколишнім середовищем. Механізмом цього процесу постає рефлексія, усталеність використання якої свідчить про сформованість такої професійно значущої риси як рефлексивність. Відтак, *рефлексивність* як здатність суб'єкта професіоналізації до самоаналізу, виокремлення індивідуальних психічних проявів, що стає базою для подальшого сенсоутворення, цілепокладання та саморегуляції, вважаємо потужним внутрішнім соціально-психологічним чинником становлення самосвідомості майбутнього психолога.

Ми згодні з думкою М. Варія, що виникнення у людини здатності до рефлексії свідчить про високий рівень її самосвідомості, готовність не лише до пізнання самого себе, корекції своєї поведінки, способу життя. Рефлексія виявляється тоді, коли особистість подумки виокремлює себе зі сфери буття, життєвої ситуації та оцінює в співвідношенні з моральними еталонами – чи так «Я» живу?... Як властивість індивіда, рефлексивність – це здатність відображати не лише свій образ «Я», а й усвідомлювати сутність своєї

взаємодії з іншими людьми. У сфері саме міжособистісних взаємин рефлексія є важливим компонентом моральності поведінки індивіда [**Error! Reference source not found.**, с. 672].

Дослідниці О. Столярчук та О. Сергеєнкова проаналізували динаміку рефлексивності майбутніх психологів в умовах фахового навчання. За тлумаченням цих вчених, формування рефлексивності як стійкої особистісної якості має поетапний характер, що передбачає накопичення рефлексивної компетентності, на підґрунті якої формується рефлексивна позиція (стійкий самоаналіз зовнішніх і внутрішніх психічних проявів), яка, своєю чергою, активізує становлення рефлексивної культури (готовності та здатності переосмислювати та реконструювати особистий досвід і гнучко впроваджувати його у діяльність) [**Error! Reference source not found.**, с. 139].

Потрібно відзначити багатофункціональний характер рефлексії студента-психолога, яка охоплює практичні всі сфери його особистості та навчально-професійної діяльності та має прогностичний характер, сприяючи виробленню та реалізації індивідуальної стратегії професійного становлення. Відтак рефлексивність як сформована професійно значуща риса майбутнього психолога є виразником його суб'єктної позиції у професіоналізації.

Саме рівень рефлексивності майбутнього психолога стає підґрунтям для активізації потреб у самоздійсненні, самовдосконаленні та саморозвитку. Саморозвиток є універсальною ознакою психічного, однак у життєдіяльності людини ця потреба набуває особливої ваги. Для майбутнього психолога *прагнення до саморозвитку* є цінним індикатором успішності фахового становлення загалом, а також потужним внутрішнім соціально-психологічним чинником становлення фахової самосвідомості. Цілком погоджуємось з думкою психологині Т. Титаренко, яка тлумачить саморозвиток як усвідомлення і реалізацію авторського, тобто суб'єктного підходу до власного життя [184].

Вчена С. Кузікова саморозвиток особистості тлумачить як актуалізований, усвідомлений та керований процес особистісних змін. У розумінні дослідниці, особистісні зміни відбуваються лише за умови конструктивної динаміки образу «Я»; особистісні зміни спричинюють саме психологічні ресурси саморозвитку, як-то: 1) потреба (потенціал) саморозвитку, що зумовлена базовим рівнем особистісного саморозвитку та насиченістю життя, та виникає за трансформації смислових утворень, головно, змінами особистісного смислу майбутнього; 2) психологічні умови, які забезпечують успішність саморозвитку, зокрема наявність усвідомленої мети самоздійснення; 3) механізмами саморозвитку, зокрема рефлексією, саморегуляцією, зворотнім зв'язком [**Error! Reference source not found.**].

Становлення професійної самосвідомості майбутнього психолога стартує й інтенсивно розгортається під час його фахового навчання внаслідок інтегрованої дії зовнішніх і внутрішніх соціально-психологічних чинників, охарактеризованих нами вище. Результатом успішного становлення стає сформована професійна самосвідомість випускника ЗВО, якій властиві певні ознаки. Зважаючи на обґрунтовану нами раніше тезу, ядром сформованої професійної самосвідомості фахівця є його фахова Я-концепція з домінуючим позитивним змістом.

Ознаки позитивної Я-концепції студента, який опановує педагогічний фах, були окреслені Л. Подоляк і В. Юрченком. За думкою цих вчених, позитивна Я-концепція студента характеризується такими емпіричними показниками: висока когнітивна складність і диференційованість образу «Я»; професійно-рольова ідентифікація; наявність власне особистісних компонентів у структурі уявлень про себе (любов до дітей, їх прийняття і розуміння, повага іншого тощо); внутрішня цілісність і узгодженість між модальностями «Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-дзеркальне». Студенти з позитивною Я-концепцією відрізняються високою (здебільшого адекватною) самооцінкою педагогічних здібностей, особистісних якостей і наслідків своєї

навчально-професійної діяльності; високим рівнем самоповаги та аутосимпатії, самокритичністю (але без самобичування). Вони здебільшого очікують на позитивне ставлення до себе з боку авторитетних осіб, емоційно стійкі, з низьким рівнем особистісної і реактивної тривожності. Їм притаманна висока активізація вчинку самобачення, наявність позитивних мотивів навчально-професійного й особистісного самовдосконалення, здатність до вольової дії щодо подолання вад власного «Я»; домінування інтернальних (внутрішніх) тенденцій локусу-контролю [Error! Reference source not found., с. 84].

Погоджуючись з оптимістичною картиною виявів позитивної Я-концепції студента, висловленою Л. Подоляк і В. Юрченком, зазначимо, що, на наш погляд, окремі прояви та взаємозв'язки професійної самосвідомості можуть мати суперечливий характер (наприклад, розбіжності між Я-реальним і Я-ідеальним, між самооцінкою та рівнем домагань), але якраз ця суперечливість стає стимулом для саморозвитку майбутнього психолога.

Ми свідомі того, що важливою ознакою сформованості професійної самосвідомості випускника ЗВО є її позитивна кореляція з професійною компетентністю та готовністю до фахової діяльності. Нам видається, що професійна компетентність як прогресивне новоутворення випускника є підґрунтям і індикатором його рефлексії.

Психологиня Л. Мороз слушно наголошує на провідній ролі компетентності у становленні особистості фахівця, розглядаючи її як «професійне ядро», до складу якого входять знання, вміння та навички, що інтегруються у світоглядних позиціях і поведінкових настановленнях. Професійна компетентність майбутнього фахівця успішно формується за умов діалектичного поєднання навчання та саморозвитку і являє собою інтегровану характеристику особистості фахівця, що містить наявність необхідного для успішної реалізації професійної діяльності комплексу ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок, які проявляються у спроможності сприймати



індивідуальні професійні та соціальні потреби, у забезпеченні соціальної і професійної самореалізації в умовах ринкових відносин, у можливості професійного самовдосконалення протягом всього життя [**Error! Reference source not found.**, с. 33].

Вважаємо прийнятною думку О. Столярчук, що структура психологічної готовності особистості до професійної діяльності складається з когнітивної, емоційної та мотиваційної складових. Когнітивна складова містить комплекс уявлень і знань про діяльність, її зміст і наслідки. Емоційна складова втілюється у комплексі переживань і ставлень, в тому числі можливих страхів і побоюваннях з приводу успішності чи неуспішності діяльності. Системоутворюючим ядром психологічної готовності до професійної діяльності є зміст мотиваційної сфери випускника, його готовність до самоактуалізації та саморозвитку, спрямованість на реалізацію власного творчого потенціалу особистості. Індикаторами стійкої психологічної готовності до професійної діяльності постають стійкі інтереси та настанови студента до обраного фаху, задоволеність своїм професійним вибором і впевненість в успіху, реалістичне уявлення свого професійного майбутнього та визнання значущості фахової діяльності для досягнення життєвої мети, почуття професійної та соціальної відповідальності [159, с.145].

Таким чином, психологічна готовність до фахової діяльності випускника-психолога базується на сформованій у процесі фахового навчання професійній компетентності та позитивній Я-концепції.

Більшість психологів, розглядаючи Я-концепцію як складне, багаторівневе утворення, дотримуються трьохкомпонентного підходу до її будови, а саме: 1) когнітивна складова (або образ Я); 2) емоційно-оцінна складова (самооцінка, самоствавлення, самоповага); 3) поведінкова складова (саморегуляція та самоконтроль в діяльності) [5, с. 5].

Науковиця О. Столярчук слушно наголошує, що професійна Я-концепція формується в процесі взаємодії особистості з соціумом, проявляючись як унікальне інтегральне утворення, що має відносно стійкий і водночас динамічний характер. Упродовж професіоналізації особистості відбувається кристалізація її фахової Я-концепції, яка поєднує когнітивну складову – образ професійного «Я», й емоційно-ціннісну – професійну самооцінку, та виражається у професійно орієнтованих поведінкових актах [160, с. 141].

Відповідно, головними індикаторами сформованої професійної самосвідомості студента-психолога, які локалізуються у його професійній Я-концепції, є професійний образ «Я» (образ професійного «Я») та професійна самооцінка.

Вітчизняна дослідниця О. Столярчук, підкреслюючи динамічний характер професійної самооцінки, початком її становлення вважає формування професійних намірів старшокласника, втіленням чого є *пропедевтична професійна самооцінка* – первинна оцінка молодою людиною своєї майбутньої фахової спроможності, здійснювана під час вибору професії [Error! Reference source not found., с. 49]. Під час фахового навчання професійна самооцінка студента стає диференційованою, а його завершення позначається формуванням *самооцінки фахової готовності* – оцінки студентом випускного курсу власного рівня сформованості мотиваційного, змістового й операційного компонентів професійної підготовки [158, с. 53].

Результатом самопізнання людини у професійному векторі її життя є вироблення нею системи уявлень про саму себе як про фахівця, що містить професійний образ «Я» як когнітивний компонент фахової Я-концепції. Професійний образ «Я» є динамічним утворенням, яке починає формуватись під час вибору випускником школи майбутнього фаху і в подальшій професіоналізації особистості набуває диференційованого характеру, об'єднуючи Я-ретроспективне (Я як професіонал у минулому), Я-актуальне (Я

як професіонал сьогодні), Я-ідеальне (Я як професіонал, яким хотів би бути), Я-рефлексивне (Я як професіонал, яким мене бачать інші).

Образ професійного «Я» забезпечує формування фахової ідентичності, соціальної відповідальності особистості за процес і результати професійної діяльності, тому здійснює її регулятивну функцію щодо суб'єкта праці.

Поділяємо думку Т. Щербак про те, що високий рівень розвитку професійної самосвідомості студентів визначається тим, що цілісний образ «Я» майбутнього професіонала вбудовується в загальну систему ціннісних орієнтацій людини, пов'язаних із усвідомленням цілей своєї учбово-професійної діяльності і засобів, необхідних для їх конструктивного досягнення, високою ефективністю учбової діяльності і задоволеністю її результатами. Низький рівень розвитку самосвідомості характеризується усвідомленням і самооцінкою лише окремих властивостей і якостей, які складаються в недостатньо стійкий образ, який детермінує неконструктивну поведінку та малоефективну учбово-професійну діяльність і незадоволеність її результатом [**Error! Reference source not found.**, с. 313 ].

Заслуговує на увагу виокремлення дослідником С. Ренке етапів формування професійного образу «Я» у студентів. Для першого етапу, який охоплює перший курс, характерним є осмислення професійного образу «Я», коли на основі входження в нове соціальне і професійне середовище зовнішній студентський образ «Я» переходить у внутрішньо прийняту, усвідомлену, емоційно забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов'язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента. Суть його полягає у становленні студентської ідентифікації («Я-студент») і передбаченні майбутньої професійної ідентичності. Цей етап можна назвати адаптаційним.

Другий етап, що охоплює 2-3 курси, – це період, коли на основі усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі і власних здібностей та можливостей відбувається усвідомлення досягнень завдяки власним зусиллям. У цей період конструктивні схеми саморозвитку перебувають в достатньо

стабільному стані, оскільки студент починає отримувати задоволення від сприйняття себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності («Я-майбутній фахівець»). Цей етап можна назвати стабілізаційним.

Третій етап, що властивий студентам 4-5 курсів, – період, коли на основі усвідомлення спектру ролей, опанованих упродовж професіоналізації, відбувається формування нових цілей і перспектив. Це другий нестабільний період, суть якого полягає в переосмисленні й уточненні різних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування і побудови професійної кар'єри («Я» і моя професія та кар'єра»). Цей період умовно можна назвати уточнювальним [**Error! Reference source not found.**, с. 477].

На підґрунті накопичених уявлень і знань про себе як про майбутнього фахівця у студента починає інтенсивно формуватись професійна самооцінка, яка разом із професійним образом «Я» постає стрижнем фахової самосвідомості суб'єкта праці та виступає основою побудови взаємин з іншими людьми у професійному просторі. Професійна самооцінка психолога – оцінка суб'єктом психологічної праці самого себе, своїх професійних можливостей, досягнень, якостей і місця у професійному просторі.

Вважаємо можливим у емпіричному дослідженні послуговуватись структурою професійної самооцінки вчителя, запропонованою О. Столярчук, щодо аналогічного феномену професійної самосвідомості психолога. Відповідно, можна виокремити такі компоненти професійної самооцінки, як самооцінка професійних знань, самооцінка професійних умінь і навичок, самооцінка професійних мотивів і переконань, самооцінка професійно значущих особистісних якостей [161, с. 44]. На підставі підкреслення психологами ролі самооцінювання як механізму, регулятора якості фахової діяльності виокремлюємо регулятивну функцію професійної самооцінки. Вона є необхідною умовою управління поведінкою та діяльністю суб'єкта професійної діяльності через включення самооцінки в особистісно-

професійну мотивацію. У цьому контексті професійна самооцінка є фундаментом і критерієм апробації фахових домагань особистості.

Беручи до уваги думку М. Боришевського, що самооцінка має одну із головних функцій у саморегуляції та разом з самокритичністю особистості стає чинником здатності індивіда до швидкого та точного реагування в конкретних ситуаціях, а також прогнозування результатів власних вчинків у майбутньому [**Error! Reference source not found.**, с. 23], доречно виокремити прогностичну функцію професійної самооцінки.

Якщо рівень самооцінки відповідає рівню домагань особистості щодо її професійної діяльності, то людина правильно вибудовує стратегію й тактику своєї поведінки, що сприяє її успішному професійному становленню та функціонуванню власної професійної самосвідомості. Конативний компонент професійної самосвідомості реалізується через рівень самоконтролю, який інтегрує такі прояви особистості, як самоусвідомлення та вольову регуляцію.

Самоконтроль проявляється в усвідомленні й оцінці суб'єктом власних дій, психічних станів, у регуляції їхнього протікання на основі вимог і норм діяльності та спілкування. Оскільки професія психолога є інтелектуально та емоційно насиченою, динамічною, енерговитратою, то від здатності цього фахівця до самоконтролю суттєво залежить успішність як його поточних дій та поведінки у професійному просторі, так і фахової самореалізації загалом.

Рівень розвитку самоконтролю є важливим показником зрілості особистості студентського віку, а також показником взаємозв'язку між когнітивним і афективним аспектами її професійної самосвідомості. На думку Ю. Швалба, активно-перетворювальна поведінка людини потребує високого рівня планування, коли планується не лише послідовність дій суб'єкта, а й враховуються поточні зміни, які вносять самі дії [**Error! Reference source not found.**, с. 37-38]. Здійснення такої поведінки потребує від студентів високого рівня контролю за зміною ситуації. При цьому у них виникає почуття

керованості ситуацією, а в психологічному плані це підносить їх над ситуацією і дає можливість відчутти себе суб'єктом власної життєдіяльності. Водночас, самоконтроль забезпечує як мобілізаційну, так і гальмівну функції, дозволяючи студентам досягати поставленої мети, уникаючи при цьому небажаних проявів активності.

Вивчаючи питання ролі самоконтролю у розвитку особистості студента, Ю. Матвієнко виокремлює три основних структурних елементи самоконтролю: самоперевірку – перевірку результату, який досягнуто; самооцінювання – оцінювання особистістю самої себе, своїх можливостей; самоаналіз – аналіз власної поведінки, окремих вчинків, цілей, емоційних реакцій, переживань, і на кінець – якості своєї особистості, мотивів своєї поведінки. Це можна розглядати як рефлексивний компонент в структурі самоконтролю. У формуванні самоконтролю навчальної діяльності суттєву спонукальну і регуляційну роль виконує самооцінка студента [**Error! Reference source not found.**, с. 159].

Таким чином, самоконтроль психолога є процесом усвідомленого, вольового управління ним своїми психофізіологічними проявами, поведінкою і діяльністю відповідно до професійної мотивації, спрямованості та компетентності. Здатність до самоконтролю особливо важлива для студентів-психологів, позаяк уможливорює реалізацію ними суб'єктної позиції на шляху власного професійного становлення.

Отже, становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів є складним, пролонгованим і полідетермінованим процесом, що суттєво впливає на успішність професіоналізації та психологічне благополуччя в умовах фахової підготовки, а також стає передумовою подальшої професійної самореалізації.

## Висновки до розділу 1

Проблема становлення професійної самосвідомості особистості постає у фокусі уваги вчених різних наукових напрямів: філософії, психології, соціології, педагогіки, тому можна говорити про існування комплексного підходу до її розв'язання. Звернення психологів, педагогів до розгляду цієї проблеми викликано як суспільною необхідністю вдосконалення підготовки фахівців і закладах вищої освіти, так і спрямованістю особистості сучасного студента на професійний саморозвиток.

Здійснені нами аналіз та узагальнення поглядів дослідників на сутність професійної самосвідомості як чинника особистісно-професійного розвитку фахівця дають підстави зробити певні висновки.

Професійна самосвідомість є підсистемою загальної самосвідомості особистості, яка конкретизується і виявляється у сфері професійної діяльності, це проєкція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність. Уточнено визначення професійної самосвідомості як відносно стабільної цілісної підструктури особистості, що забезпечує її професійне становлення та самореалізацію у професійній сфері на основі усвідомлення фахових вимог, власних можливостей і емоційно-ціннісного ставлення до себе як представника професійної спільноти. Сформульовано визначення професійної самосвідомості майбутнього психолога як інтегрального, динамічного психічного явища, що знаходить свій вияв в усвідомленні своєї приналежності до професійної спільноти фахівців-психологів, знанні, оцінці та позитивному ставленні до себе як до майбутнього професіонала і прагненні до неперервного особистісного та професійного самовдосконалення.

Професійна самосвідомість безпосередньо пов'язана з усвідомленням себе в професійній діяльності: її змістом є сукупність уявлень і знань про власну відповідність вимогам професії, ідентифікація з цінностями та стандартами професійної спільноти, співвідношення між реальним і ідеальним

професійним Я-образом, оцінка своєї реальної та потенційної професійної успішності, усвідомлення перспектив професійного розвитку.

Зберігаючи в цілому структурну організацію, функції та механізми загальної самосвідомості особистості, разом з тим професійна самосвідомість має ряд специфічних ознак: регулює поведінку і відносини суб'єкта у професійній діяльності; характеризується комплексом уявлень особистості про себе як представника певної професійної спільноти; професійна самооцінка ґрунтується на більш формалізованих критеріях оцінки особистості та діяльності фахівця.

Професійна самосвідомість характеризується динамічним виміром. Її становлення розпочинається під час вибору професії випускником школи й активізується упродовж фахового навчання. Виокремлено провідні соціально-психологічні чинники становлення самосвідомості майбутніх практичних психологів, зокрема зовнішні, джерелом яких є соціальний вплив (стихійний чи керований) і внутрішні, локалізація яких знаходиться в особистості майбутнього фахівця. До зовнішніх соціально-психологічних чинників становлення самосвідомості майбутнього психолога віднесено соціальний престиж професії, професіограму психолога, освітню парадигму ЗВО, наставництво викладачів і зразки діяльності професіоналів. У якості внутрішніх соціально-психологічних чинників становлення самосвідомості майбутнього психолога фігурують мотивація вибору професії, навчально-професійна мотивація, професійні ціннісні орієнтації, зміст Я-концепції, рівень рефлексивності та прагнення до саморозвитку.

Оскільки головним знаряддям професійної діяльності психолога є його особистість, то професійна самосвідомість та її продукт – фахова Я-концепція постають стрижнем становлення фахівця, що в значній мірі визначає успішність його професійної підготовки у закладі вищої освіти та ефективність майбутньої фахової діяльності.



## **РОЗДІЛ 2.**

### **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ**

*У розділі викладено результати емпіричного дослідження динаміки та чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів. Надано опис мети, завдань, алгоритму проведення та діагностичного інструментарію емпіричного дослідження. Розкрито й проаналізовано зміни структури професійної самосвідомості студентів-психологів, охарактеризовано результати вивчення зовнішніх і внутрішніх соціально-психологічних чинників її становлення в динаміці фахового навчання.*

#### **2. 1. Методичні підходи до вивчення професійної самосвідомості у студентському віці**

Внаслідок теоретичного аналізу наукових джерел було з'ясовано, що становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів є складним, полідетермінованим процесом, який супроводжується значними перетвореннями їхньої Я-концепції та особистості загалом. Сформована професійна Я-концепція є одним із провідних психічних новоутворень випускника, що виражає успішність його професіоналізації на етапі фахового навчання. Становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів зумовлене синергійною дією зовнішніх і внутрішніх соціально-психологічних чинників, що відображено у структурно-процесуальній моделі, на перевірку якої спрямоване експериментальне дослідження.

Теоретичний аналіз зарубіжних і вітчизняних досліджень дозволив нам визначити основні підходи до становлення професійної самосвідомості

особистості в студентський період її професіоналізації. Багатогранність проблеми вивчення професійної самосвідомості особистості визначає різновекторну спрямованість її дослідження на основі різних парадигм, зокрема суб'єктно-діяльнісного та генетико-моделюючого підходів.

Наше емпіричне дослідження базувалося на принципах суб'єктно-діяльнісного та генетико-моделюючого підходів: детермінізму, творчої самодіяльності, єдності свідомості та діяльності, цілісності, гуманного підходу до людини як найвищої цінності (І. Бех, І. Булах, С. Максименко, В. Моргун, Г. Радчук, В. Рибалка, Е. Помиткін, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.).

Становлення та розвиток професійної самосвідомості обумовлений низкою соціально-психологічних чинників, які сприяють формуванню творчої людської особистості, здатної реалізувати себе в особистому та професійному житті. Ці напрями реалізації співвідносяться з основними новоутвореннями студентського віку: спрямованістю у майбутнє, професійним самовизначенням, становленням світогляду тощо. Тому, розв'язуючи завдання вивчення провідних соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості в студентському віці, ми спиралися на розроблену українською психологічною школою суб'єктно-орієнтовану методологію психологічного дослідження (І. Бех, С. Максименко, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.) [Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.;Error! Reference source not found.]. На основі визначених методологічних підходів до проблеми емпіричного дослідження чинників становлення професійної самосвідомості в студентському віці ми свідомі того, що професійна діяльність людини – полідетермінований процес із цілою низкою взаємопов'язаних зовнішніх і внутрішніх чинників, які й спричиняють становлення такого феномену, як професійна самосвідомість особистості.

Отже, *метою* дослідження є емпіричне вивчення динаміки та детермінації становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів.

Конкретизованими *завданнями* дослідження постали:

1. Дослідження структурних компонентів професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів в динаміці їхньої фахової підготовки.
2. Вивчення зовнішніх соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості студентів-психологів.
3. Виявлення змісту та специфіки дії внутрішніх соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів.

Емпіричне дослідження соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх фахівців проводилося зі студентами 1-4 курсів першого (бакалаврського) освітнього рівня, освітніх програм «Практична психологія» та «Психологія» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Українського державного університету імені М.П. Драгоманова. Дослідження реалізоване упродовж 2014-2020 рр. Остаточна вибірка склала 360 респондентів, з них 292 особи жіночої статі та 68 осіб чоловічої статі. Участь усіх студентів у нашому дослідженні базувалась виключно на їхній добровільній згоді. Порівняння діагностичних показників студентів-психологів обох названих вище університетів не виявило статистично достовірних відмінностей, тому ці показники аналізувалися як загальний масив даних.

На основі теоретико-методологічного аналізу феномену професійної самосвідомості та відповідно до її структурно-функціональної моделі, ми підібрали й апробували психодіагностичні методи дослідження. Загалом застосовувались такі *методи*, як тестування, анкетування, експеримент, ранжування, визначення середніх значень і відсоткових співвідношень, контент-аналіз, кореляційний, дисперсійний аналіз.

Вищевикладені завдання зумовлювали *алгоритм* проведення дослідження з відповідним діагностичним інструментарієм. Так, перший крок спрямовувався на вивчення змісту та динаміки структурних компонентів професійної самосвідомості студентів-психологів. У запропонованій моделі становлення професійної самосвідомості майбутнього психолога акцентовано увагу на когнітивному, емоційному і конативному компонентах сформованої самосвідомості, показниками яких є образ Я, самооцінка і рівень самоконтролю відповідно. Мотиваційно-ціннісний компонент та його ключовий показник - самоактуалізація, не потрапив у фокус емпіричного дослідження чинників становлення професійної самосвідомості, оскільки, на нашу думку, він більше співвідноситься не з професійною самосвідомістю, а з професійною спрямованістю.

Застосування валідних і надійних діагностичних методик щодо студентів усіх курсів бакалаврського навчання дозволило виявити динаміку структурних компонентів професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів.

Другим кроком дослідження було вивчення зовнішніх соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості студентів-психологів, як-от: соціального престижу професії та професіограми психолога, освітньої парадигми ЗВО, наставництва викладачів і зразків діяльності професіоналів. При цьому були застосовані такі дослідницькі методи, як аналіз статистичних даних вступних кампаній ЗВО України, контент-аналіз нормативної освітньої документації (стандарт підготовки психолога, професійний стандарт підготовки практичного психолога, освітні програми), тестування, анкетування студентів.

Третій крок нашого емпіричного дослідження передбачав вивчення внутрішніх соціально-психологічних чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів, а саме: мотивації вибору ними професії, їхньої навчально-професійної мотивації, ціннісних орієнтацій,

змісту Я-концепції, рівня рефлексивності та прагнення до саморозвитку. Діагностичними знаряддями цього етапу дослідження постали тестування та авторська анкета.

Надамо більш детальну характеристику застосованих діагностичних методів. Для вивчення професійного Я-образу студентів-психологів та його динаміки в умовах фахової підготовки було застосовано *опитувальник «Образ професійного «Я»* [Error! Reference source not found., с. 267-268]. Цей опитувальник, спрямований на визначення рівня сформованості професійного Я-образу, інтегрує два блоки суджень, які підлягають оцінюванню за 5-бальною шкалою. Перший блок суджень, що складається з 8-ми позицій, охоплює професійні прагнення, а другий, який охоплює 9 позицій, об'єднує складові особистісно-професійного потенціалу.

При дослідженні професійної самооцінки майбутніх практичних психологів ми послуговувались *методикою діагностики професійної самооцінки* (модифікація О. Столярчук) [Error! Reference source not found., с. 213-214]. В основу методики покладена самооцінка 4 блоків професіоналізму психолога – 1) фахових знань, 2) професійних умінь і навичок, 3) професійних мотивів і переконань, 4) професійно значущих особистісних якостей. Застосування методики передбачає двоетапну процедуру, де спочатку досліджувані у діапазоні від 0 до 100 відсотків оцінюють свої актуальні характеристики (самооцінка результату), а згодом аналогічно оцінюють свої бажані ймовірні характеристики (самооцінка потенціалу). На самооцінку результату розповсюджується градація – завищена, адекватна, занижена, а самооцінка потенціалу вимірюється через високий, середній і низький рівні. Нормативи показників варіюються відповідно з першого до четвертого року навчання.

Рівень самоконтролю відображає конативний аспект Я-концепції, особливо значущий для професійної діяльності психолога. Тому в нашому емпіричному дослідженні ми застосували *методику діагностики*

самоконтролю у спілкуванні [Error! Reference source not found., с. 195]. Ця методика створена на основі Шкали соціального самоконтролю (Self-Monitoring Scale), розробленої в 1974 американським психологом Міннесотського університету Марком Снайдером. Методика спрямована на вимірювання індивідуальних відмінностей щодо здатності людини керувати своєю поведінкою та вираженням своїх емоцій. Результатом її застосування, що передбачає оцінювання досліджуваним ряду суджень про власні комунікативні реакції, є визначення рівня самоконтролю у градаціях високого – середнього – низького.

На другому етапі дослідження у межах вивчення зовнішньої соціально-психологічної детермінації становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів для встановлення дієвості чинника соціального престижу професії було застосовано метод *контент-аналізу* рейтингів престижності професій за матеріалами вступних кампаній. Також при з'ясуванні впливовості освітньої парадигми ЗВО ми здійснили контент-аналіз основних офіційних документів університетів, як-от: статуту, стратегії розвитку, освітніх програм. Цей же метод застосовний при аналізі змісту стандарту підготовки психолога та професійного стандарту практичного психолога закладу вищої освіти. Таким чином, застосування контент-аналізу дозволило виявити соціальний аспект дії зовнішніх чинників.

Водночас, для встановлення особистісного аспекту (позиції самих студентів-психологів) було використане авторське *анкетування* (Додаток А1). У розробленій нами анкеті фігурувало питання щодо оцінки респондентами престижності психологічного фаху у вітчизняному суспільстві та в їхньому особистому розумінні. Також анкетування використане нами для вивчення впливовості таких зовнішніх соціально-психологічних чинників, як наставництво викладачів і зразки діяльності професіоналів.

Застосування репертуарного *тесту* особистісних конструктів Дж. Келлі [Error! Reference source not found.] дозволило предметно вивчити зміст

уявлень студентів про професійно важливі якості психолога як значущого компонента його професіограми. Аналіз репертуарних решіток дозволяє оцінити силу і спрямованість зв'язків між конструктами, виявити найбільш важливі і значущі параметри, які лежать в основі конкретних оцінок і відносин, побудувати цілісну систему конструктів, що дозволяє описувати оцінки і відносини людини. На першому етапі у досліджуваних були виявлені характерні набори елементів (рольових моделей професійної діяльності). Експерти-досліджувані в довільному порядку (спонтанно або асоціативно) визначали формулювання даних моделей. Надалі експерти уточнювали «образ» або «назву» рольової моделі (з метою узгодження змісту, що вкладається ними в цю роль). На другому етапі методом самоідентифікації в процесі групової дискусії були виявлені конструкти. На третьому етапі студенти заповнювали індивідуальні оціночні решітки. Виявлені за допомогою факторного аналізу фактори ми можемо трактувати як чинники, що визначають індивідуальні особливості професійної самосвідомості досліджуваних, які виникають в процесі професійного становлення. Використаний варіант тесту репертуарних решіток дозволяє з'ясувати як індивідуальну систему уявлень студентів-психологів про обрану професію, так і говорити про групові особливості таких уявлень.

Третій крок констатувального етапу дослідження, присвячений вивченню внутрішньої соціально-психологічної детермінації становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів, базувався на застосуванні методів анкетування, тестування і ранжування. Зокрема, питання, спрямоване на вивчення мотивації вибору професії психолога, фігурувало в анкетуванні. Для вивчення навчально-професійної мотивації студентів психологів була застосована *методика вивчення мотивів навчальної діяльності* [Error! Reference source not found., с. 102]. Методика містить перелік навчально-професійних мотивів, які можна розподілити на три групи – соціальної, професійної та прагматичної спрямованості. Застосування

методу середніх значень на підґрунті попереднього ранжування студентами навчально-професійних мотивів дозволило укласти ієрархію мотивів і встановити їхню динаміку впродовж фахового навчання.

Для виявлення актуальних ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів нами була використана методика «Ціннісні орієнтації» американського психолога Мілтона Рокича [**Error! Reference source not found.**]. Її розробник вважав, що цінності є різновидом стійкого переконання про перевагу для особистості певної мети чи способу існування над іншими. М. Рокич виокремлював такі загальні особливості людських цінностей:

- загальна кількість сформованих цінностей є порівняно невеликою,
- всі люди володіють одними й тими самими цінностями, хоча й по-різному,
- цінності людини організовані в системи,
- витоки людських цінностей простежуються у культурі, суспільстві та його інститутах, а також в самій особистості,
- вплив цінностей простежується практично у всіх суспільних феноменах.

Одним із провідним внутрішніх чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів є зміст їхньої Я-концепції. При дослідженні цього феномену ми послуговувались такими діагностичними знаряддями, як *тест 20-ти висловлювань про себе*, модифікований на основі методики вивчення емпіричних настановлень особистості М. Куна, Т. Макпарленда [**Error! Reference source not found.**, с. 17-19] та *методика особистісного диференціалу* [**Error! Reference source not found.**].

Тест 20-ти висловлювань про себе дозволяє дослідити змістовні характеристики рефлексивної ідентичності особистості, а також систему сприйняття людиною самої себе (образ «Я» та Я-концепцію). Відповідаючи на питання «Хто Я?, Який Я?, Навіщо Я?», студенти виражають ознаки та якості власної самосвідомості як цілісне уявлення про себе, емоційне ставлення до себе, самооцінку своєї зовнішності, моральних, вольових якостей.



Результатом проведеного дослідження стала якісна (змістовна) характеристика Я-образу студентів-психологів.

Також для деталізації провідних характеристик образу «Я» нами застосовано методику особистісного диференціалу, що містить 21-ну антагоністичну пару особистісних рис, серед яких досліджувані обирали ті, які вважали наявними в себе. Усі особистісні риси згруповані й характеризують полюси класичних факторів семантичного диференціалу: оцінки, сили, активності.

Фактор оцінки (О) дозволяє виявити рівень самоповаги. Високий рівень вказує на те, що досліджуваний сприймає себе як особистість, усвідомлює себе як носія позитивних соціально бажаних характеристик, певною мірою задоволений собою. Низькі значення вказують на критичне ставлення до себе, незадоволеність власною поведінкою, недостатній рівень прийняття людиною себе. Фактор сили (С) спрямований на усвідомлення досліджуваними вольових сторін своєї особистості. Низькі значення вказують на недостатній самоконтроль, нездатність триматися звичної лінії поведінки, залежність від зовнішніх оцінок і обставин. *Фактор активності (А)* інтерпретується як показник екстравертованості особистості. Високі значення вказують на високу активність, імпульсивність, комунікабельність; низькі – на інтровертованість, певну пасивність, стримані емоційні реакції.

Для дослідження загальної самооцінки, яка репрезентує емоційний компонент професійної самосвідомості досліджуваних, ми використали опитувальник Г. М. Казанцевої «*Діагностика загальної самооцінки*» [30, с. 166-167]. За допомогою даної методики визначається загальне ставлення особистості до себе. Опитувальник містить 20 тверджень, кожне з яких відповідає уявленню про власну поведінку в певній ситуації. Самооцінка включає в себе певні настанови стосовно себе, підкреслює цінність себе як

особистості. При цьому важливо, щоб самооцінка адекватно співвідносилась із рівнем домагань. Низький рівень самооцінки вказує на неприйняття себе, заперечення власної цінності та негативне ставлення до себе як особистості. Підрахунок балів за оцінку суджень дозволяє вставити рівень самооцінки в діапазоні – високого (від +4 до +10 балів), середнього (від –3 до +3 балів) чи низького (від –10 до –4 балів).

Завершувало процедуру діагностики емоційного компонента професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів виявлення рівня їхньої самоповаги за допомогою *методики «Шкала вимірювання рівня самоповаги»* [Error! Reference source not found., с. 167]. За допомогою цієї методики ми визначали ступінь позитивності ставлення майбутніх психологів до себе: задоволеність собою, прийняття себе, позитивне ставлення до себе, узгодженість реального й ідеального Я. У межах даної методики самоповага вимірюється через високий, середній і низький рівні.

Для вивчення реалізації потреби в саморозвитку ми застосували *опитувальник «Діагностика реалізації потреб у саморозвитку»* (Шкала М. Розенберга) [Error! Reference source not found.], який включає в себе 15 тверджень. Отримана загальна сума балів за всіма твердженнями дозволяє встановити ступінь реалізації потреби у саморозвитку. Якщо респондент набирає 55 балів і вище, це означає, що людина активно реалізує свої потреби в саморозвитку; від 36 до 54 балів – відсутня система в саморозвитку власної особистості; від 15 до 35 – вказує на зупинку в саморозвитку.

На етапі статистичної обробки діагностичних даних були використані методи дисперсійного та кореляційного аналізу. Дані, що отримані в ході психодіагностичної процедури, були опрацьовані засобом комп'ютерної програми SPSS (версія 27). При виявленні взаємозалежності між отриманими даними використано кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнту кореляції Пірсона. Для встановлення ступеня значущості чинників на

компоненти професійної самосвідомості майбутніх психологів використано дисперсійний аналіз (ANOVA) за допомогою критерію Фішера.

## 2.2. Професійна самосвідомість студентів-психологів у динаміці фахової підготовки

На підставі аналізу наукових джерел було доведено, що професійна самосвідомість постає значущою характеристикою особистісно-професійного становлення студентів-психологів, чинником успішності їхньої фахової підготовки й ефективності майбутньої професійної діяльності. Відтак, дослідження динаміки професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів в умовах фахової підготовки дозволяє виявити сильні сторони та вразливі аспекти становлення цього феномену, що і стало первинним предметом нашого емпіричного дослідження.

Ключовим показником когнітивного компоненту професійної самосвідомості фахівця є його *професійний Я-образ*, що формується внаслідок реалізації особистістю функції самопізнання. Рухаючись індивідуальною освітньою траєкторією, студент опановує стандарт особистості та діяльності психолога, а приміряючи цей стандарт до власних характеристик, формує образ власного професійного «Я».

Застосувавши методику діагностики рівня сформованості професійного Я-образу О. Сергеєнкової (Додаток А2), ми виявили нелінійну динаміку цього компоненту професійної самосвідомості студентів-психологів упродовж їхньої фахової підготовки, що показано у таблиці 2.2.

*Таблиця 2.2.*

### Показники сформованості професійного образу «Я» студентів-психологів

Рівні	Кількість носіїв (%)			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Низький	2,00	0,01	1,00	0,01
Середній	45,00	46,00	41,01	27,01
Високий	53,00	54,00	58,01	73,00

Природно, що на початку фахового навчання формування професійного Я-образу студентів-психологів лише стартує, хоча більше половини з них вже мають досить чітке уявлення про власні особистісно-професійні характеристики. Про це свідчить значна кількість носіїв високого рівня професійного образу «Я» (53,00%). Натомість, лише 2,00% досліджуваних нами першокурсників, є носіями низького рівня. На другому курсі вибірка студентів – носіїв цього рівня взагалі анулюється, як і серед випускників. Упродовж фахового навчання відбувається збільшення носіїв високого рівня професійного образу «Я», що свідчить про деталізацію та поглиблення студентами-психологами обізнаності щодо власних фахових характеристик. Особливо інтенсивно це відбувається під час завершення бакалаврського навчання, що пов'язано з проходженням студентами активної виробничої практики. Однак серед третьокурсників з'являється невелика кількість носіїв низького рівня (1%), що свідчить про послаблення чіткості бачення себе в ролі фахівця упродовж третього року навчання.

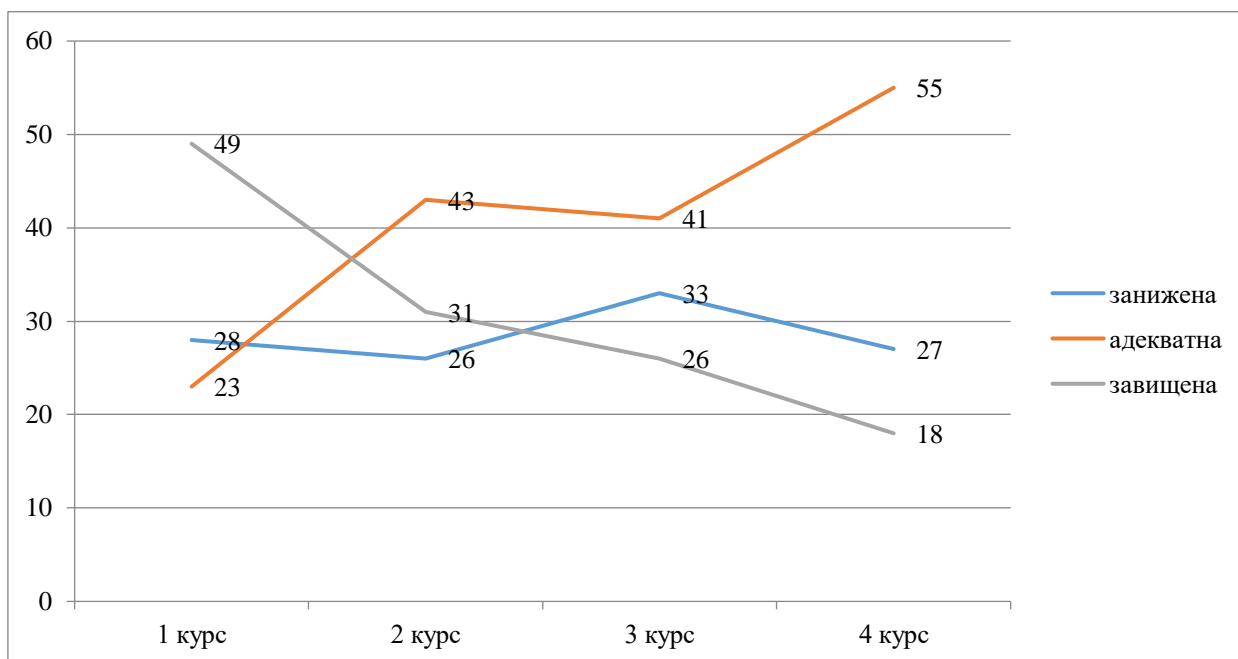
Загалом, встановлене переважання носіїв високого рівня сформованості професійного Я-образу є сприятливою тенденцією динаміки цього компоненту фахової самосвідомості майбутніх практичних психологів. Водночас, різке зростання кількості носіїв високого рівня сформованості професійного образу «Я», характерне для випускників, все-таки не дає оптимальної картини, оскільки близько 30% досліджуваних майбутніх психологів, носіїв середнього рівня, не мають повномірної картини бачення себе як фахівця.

Стрижнем фахової Я-концепції як продукту становлення професійної самосвідомості вважається *професійна самооцінка*. Її започаткування відбувається ще на етапі вибору професії, а під час фахового навчання формування професійної самооцінки набуває інтенсивного характеру. Дослідження нами динаміки формування цього феномену у студентів-психологів спирається на розгляд таких компонентів професійної самооцінки,

як самооцінка фахових знань, самооцінка професійних умінь і навичок, самооцінка фахових переконань, самооцінка професійних якостей, а також диференціацію професійної самооцінки на самооцінку результату (оцінка досягнутого і задоволеність чи незадоволеність результатами) та самооцінки потенціалу (оцінка своїх потенціальних можливостей, віра в себе, впевненість у собі як професіоналі) [Error! Reference source not found.].

Першочергово ми досліджували рівень та динаміку *професійної самооцінки результату*. Застосування діагностичної методики О. Столярчук (Додаток А.3) дозволило виявити сприятливу динаміку зростання кількості носіїв адекватної самооцінки актуальних фахових знань серед досліджуваних студентів-психологів (рис. 2.1). Хоча на третьому курсі їхня вибірка дещо зменшується, але на випусковому, четвертому курсі майже подвоюється порівняно з початком фахового навчання. Втім, маємо констатувати, що загальна кількість носіїв адекватної самооцінки фахових знань серед випускників, яка становить лише 55% загальної вибірки, є далекою від ідеалу.

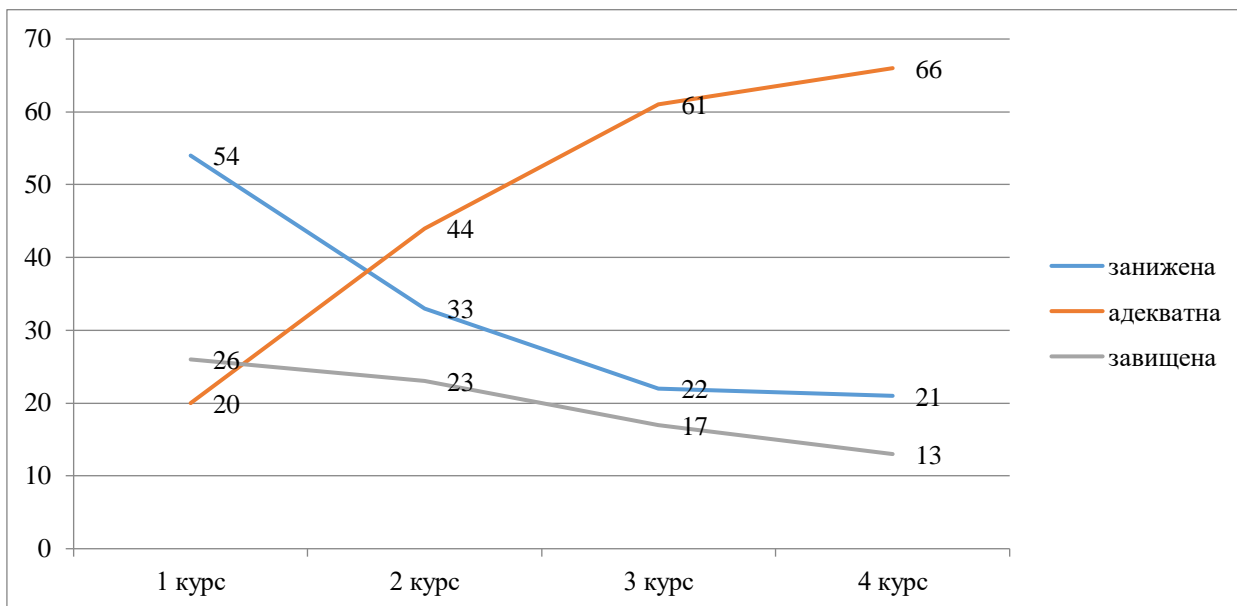
Позитивною є виявлена тенденція зменшення кількості носіїв завищеної самооцінки професійних знань. Майже половина досліджуваних першокурсників (49,00%) схильні переоцінювати свою фахову компетентність, однак по мірі просування їхньої професійної підготовки самооцінка фахових знань стає адекватнішою, про що свідчить лінійне зменшення вибірки.



*Рис. 2.1. Динаміка самооцінки студентами фахових знань (результат)  
(у % носіїв)*

Дещо більше четвертої частини першокурсників (28,00%) недооцінюють власну фахову компетентність, під час другого курсу їхня кількість несуттєво зменшується, на третьому курсі досягає піку чисельності (третина студентів-психологів). Припускаємо, що це пов'язано з проходженням активної виробничої практики, яка виявляє прогалини в академічних знаннях студентів-психологів. На випускному курсі підготовка до підсумкової атестації та виконання бакалаврської роботи дещо збільшує самооцінку студентами власної професійної компетентності, позаяк кількість носіїв заниженої самооцінки зменшується до 27,00%.

Дещо кращою виявлено динаміку самооцінки фахових умінь і навичок майбутніх психологів. Хоча серед досліджуваних нами першокурсників більше половини (54,00%) недооцінюють свої фахові уміння та навички, але впродовж професійного навчання вибірка таких студентів лінійно зменшується, досягаючи 21,00% випускників (рис. 2.2).



*Рис. 2.2. Динаміка самооцінки студентами фахових умінь і навичок (результат)(у % носіїв)*

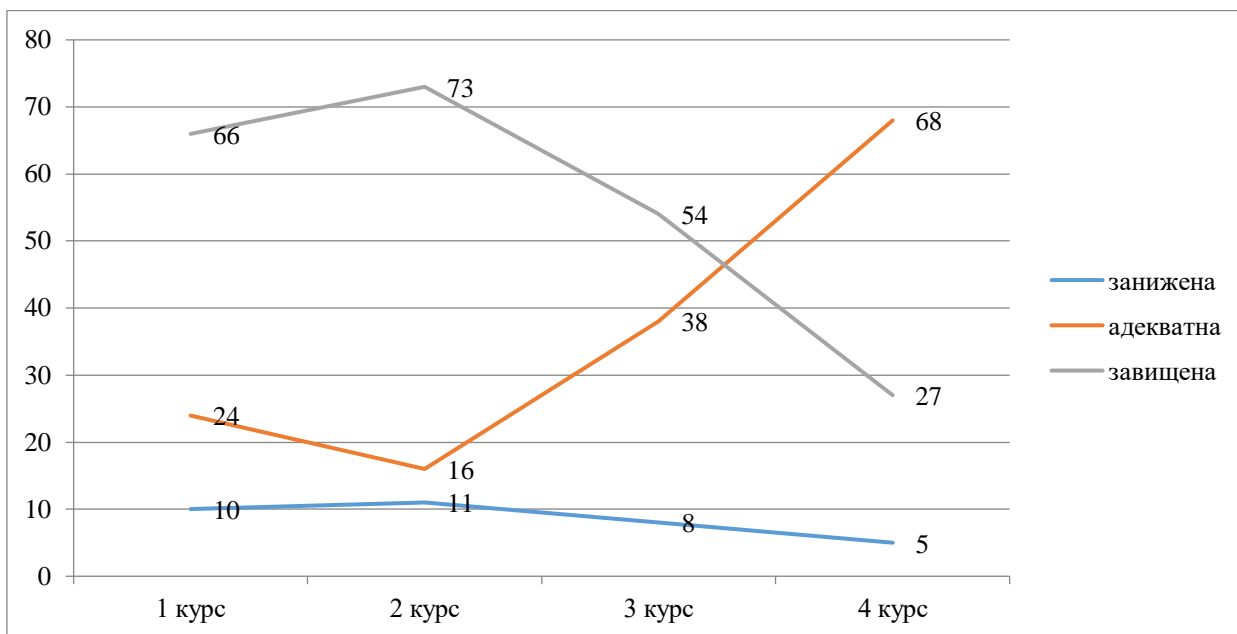
Такий же нисхідний тренд зафіксовано й щодо носіїв завищеної самооцінки фахових умінь і навичок, кількість яких до завершення професійного навчання зменшується удвічі, порівняно з його початком.

Разом з тим, зафіксовано зростання чисельності носіїв адекватної самооцінки фахових умінь і навичок майбутніх психологів. Хоча серед першокурсників лише п'ята частина адекватно оцінює свої фахові компетентності, однак до четвертого курсу їхня кількість досягає 66,00%.

Найбільш виразні труднощі оцінювання студентами-психологами своїх фахових переконань встановлено у плані масової переоцінки ними означеного компоненту професіоналізму, оскільки серед першокурсників фігурує 66,00% носіїв завищеної самооцінки фахових переконань (рис. 2.3).

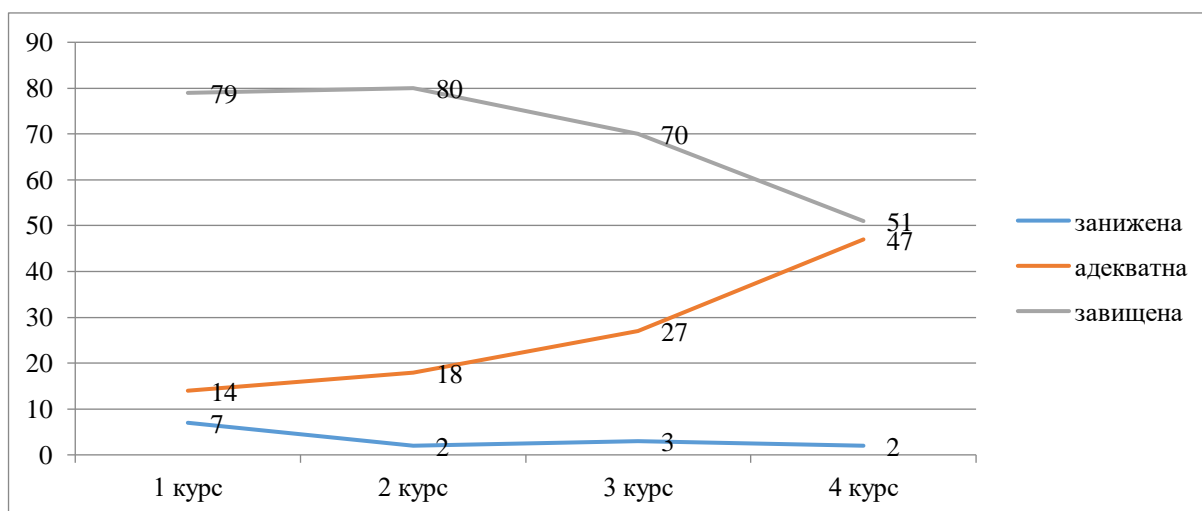
Прикметно, що на другому курсі вибірка цих студентів стає ще численнішою (73,00%). Цей рік навчання є також піковим й щодо кількості носіїв заниженої самооцінки професійних переконань, натомість вибірка носіїв адекватної самооцінки серед другокурсників сягає лише 16,00%. Лише після перетину екватору бакалаврського навчання активізується процес об'єктивізації самооцінювання, який триває до завершення фахової

підготовки. Однак серед випускників все ще багато (27,00%) є носіями завищеної самооцінки професійних переконань.



*Рис. 2.3. Динаміка самооцінки студентами професійних переконань (результат) (у % носіїв)*

Ця ознака – великий обсяг носіїв завищеної самооцінки – посилена щодо оцінки студентами своїх фахових якостей. Загалом динаміка саме цього парціального прояву професійної самооцінки результату студентів-психологів виявилась найбільш проблемною, оскільки на початку фахового навчання вибірка носіїв адекватної самооцінки фахових компетентностей становить лише 14,00%, а до його завершення зростає лише до 47,00%. (рис. 2.4).



*Рис. 2.4. Динаміка самооцінки студентами фахових якостей (результат)*



(у % носіїв)

Припускаємо, що це є наслідком домінування компетентнісної парадигми в освітньому просторі ЗВО. Незначна частина студентів-психологів, що взяли участь у нашому дослідженні, схильні недооцінювати свої професійно значущі якості, причому до завершення навчання їхня вибірка майже нівелюється. Втім, як уже зазначалося, привертає увагу виявлений несприятливий факт домінування вибірки носіїв завищеної самооцінки фахових якостей серед студентів-психологів 1-4 курсів ОС бакалавр.

Отже, аналіз результатів діагностики професійної самооцінки серед майбутніх практичних психологів виявив, що впродовж фахової підготовки її динаміка є позитивною в плані об'єктивізації, однак кількість носіїв адекватної самооцінки є замалою серед випускників. Ця тенденція стосується всіх парціальних проявів професійної самооцінки результату.

Важливу роль у професіоналізації майбутніх психологів відіграє активізація їхніх особистісно-професійних ресурсів, складовою яких є адекватне оцінювання студентами власного фахового потенціалу, що стало предметом нашого подальшого емпіричного дослідження. При діагностиці парціальних компонентів *потенціалу професійної самооцінки* встановлено загальну тенденцію переважання досліджуваних носіїв високого рівня серед майбутніх психологів (рис. 2.5).

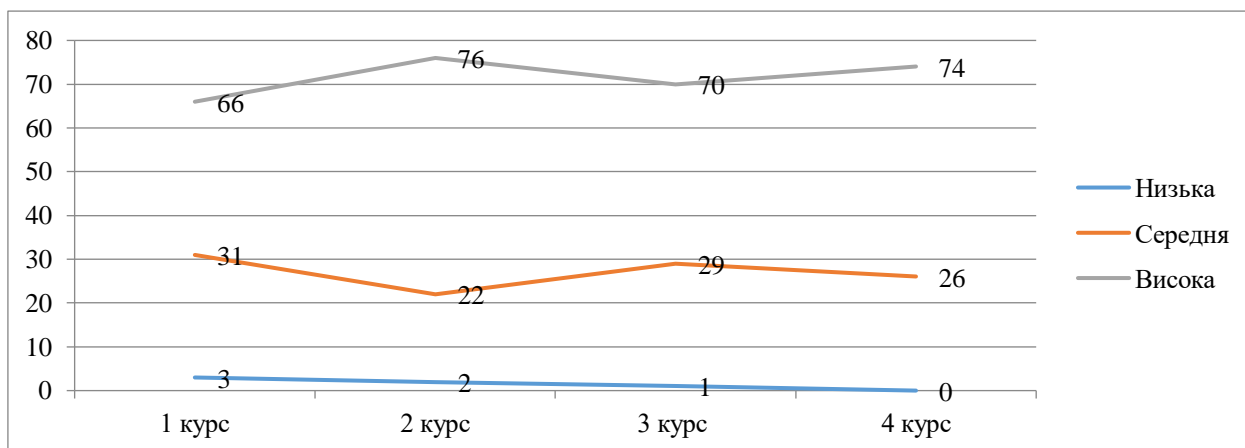


Рис. 2.5. Динаміка самооцінки студентами потенціалу фахових знань

(у % носіїв)

Дослідженням показників самооцінки студентами потенціалу фахових знань виявлено незначну кількість носіїв низького рівня.

Статистика носіїв середнього рівня самооцінки потенціалу фахових знань коливається в межах 30,01 %; упродовж професійної підготовки. Деяке зменшення цієї вибірки зафіксоване щодо другокурсників на тлі зростання серед них носіїв високого рівня самооцінки фахових знань (потенціалу). Щодо третьокурсників спостерігається зворотна тенденція. Серед випускників виявлено близько 26,01% носіїв середнього рівня (26,00%) та, відповідно, майже дві третини четвертокурсників (74,01%) оцінюють свій потенціал фахових знань як високий.

Деяко критичніше опитані нами майбутні психологи оцінюють потенціал своїх фахових компетентностей, про що свідчать статистичні дані (рис. 2.6).

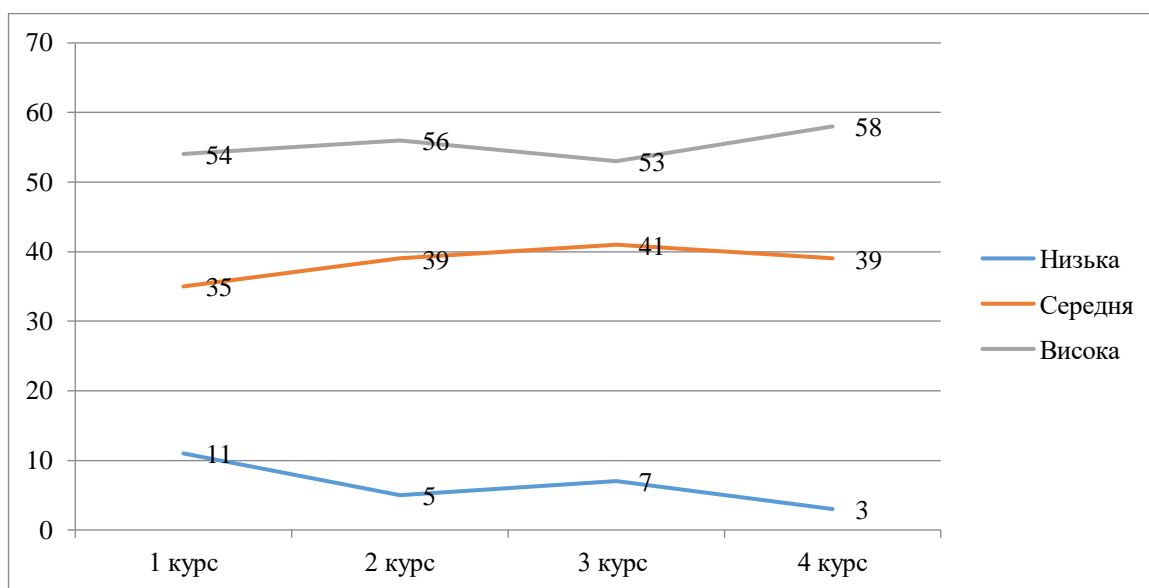
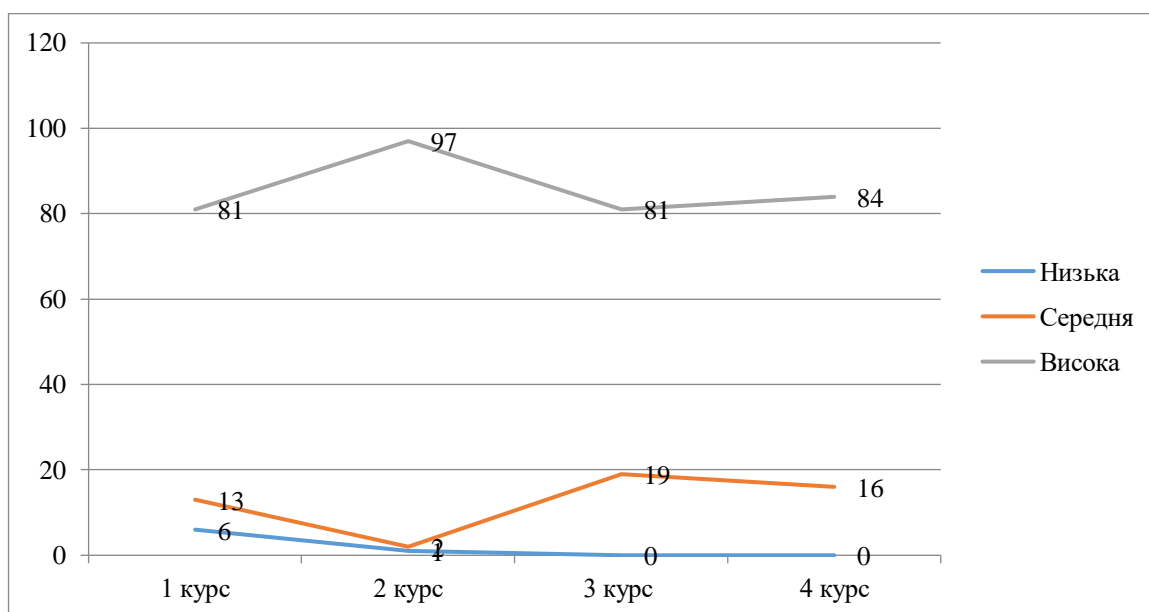


Рис. 2.6. Динаміка самооцінки студентами потенціалу професійних компетенцій (у % носіїв)

Більше десяти відсотків (11,01%) першокурсників мають низький рівень самооцінки, проте до завершення фахового навчання ця вибірка зменшується до 3,00%. Натомість, впродовж фахового навчання зростає чисельність носіїв

середнього та високого рівнів самооцінки потенціал професійних компетенцій серед студентів-психологів. Певним випробувальним моментом є третій рік навчання, коли на тлі зменшення кількості респондентів з високим рівнем самооцінки поповнюються вибірки носіїв середнього та низького рівнів. Загалом, можна говорити про помірковану оцінку майбутніми психологами потенціалу власної фахової компетентності в динаміці професійної підготовки, оскільки більше п'ятидесяти відсотків випускників (58,00%) позначили його як високий.

Під час дослідження нами встановлено, що найвищими показниками на тлі інших парціальних проявів потенціалу професійної самооцінки характеризується самооцінка фахових переконань, оскільки зафіксовано 84,00% носіїв високого рівня студентів-психологів. На другому курсі їх чисельність досягає позначки 94,00%, але впродовж другої половини бакалаврського навчання дещо знижується (рис. 2.7).



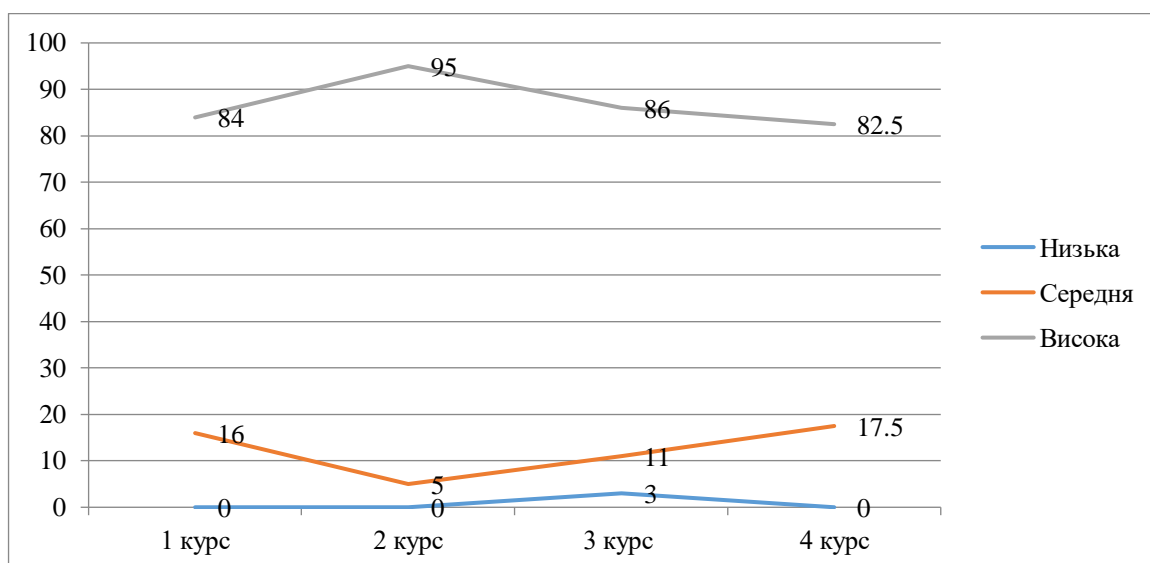
*Рис. 2.7. Динаміка самооцінки студентами фахових переконань (потенціал) (у % носіїв)*

Щодо цієї самооцінки виявлено обмаль студентів першого та другого курсів, які обмежують рівень сформованості свого фахового світогляду, а серед третьо- та четвертокурсників їх кількість взагалі нівелюється. Також

встановлено, що менш критично оцінюють свій світоглядний потенціал студенти другого курсу, а найбільш критично – третьокурсники.

Загалом сприятливу динаміку зафіксовано й щодо самооцінки потенціалу формування фахових якостей студентів-психологів (рис. 2.8). Серед першокурсників, другокурсників і четвертокурсників відсутні ті, хто вважає цей потенціал низьким, лише незначна кількість студентів третього курсу (3,00%) є носіями низького рівня самооцінки фахових якостей (потенціал). Починаючи з третього року навчання, збільшується кількість студентів з середнім рівнем самооцінки, яка у випускників сягає 18,00%.

Суттєве зростання вибірки майбутніх психологів з високим рівнем цієї самооцінки упродовж другого курсу надалі поступається зниженню їхньої чисельності, але навіть по завершенню фахового навчання кількість носіїв високого рівня самооцінки студентами професійних якостей (потенціал) становить понад 80,00%.



*Рис. 2.8. Динаміка самооцінки студентами професійних якостей (потенціал) (у % носіїв)*

У межах вивчення динаміки структурних компонентів професійної самосвідомості майбутніх психологів як конативного прояву у фокус нашого емпіричного дослідження потрапив *комунікативний самоконтроль* (Методика

М. Снайдер, Додаток А.4). Динаміка розподілу студентів за його рівнями залишається загалом стабільною під час фахового навчання (табл. 2.3).

Проведене нами емпіричне дослідження й узагальнення статистичних даних свідчить про не надто рівномірний розподіл загальної вибірки майбутніх психологів на носіїв середнього та високого рівня комунікативного самоконтролю впродовж перших трьох років бакалаврського навчання.

*Таблиця 2.3.*

### **Показники комунікативного самоконтролю студентів-психологів**

<b>Рівні</b>	<b>Кількість носіїв (%)</b>			
	<b>1 курс</b>	<b>2 курс</b>	<b>3 курс</b>	<b>4 курс</b>
Низький	12,00	12,00	10,00	14,00
Середній	42,00	48,00	48,00	34,00
Високий	46,00	40,00	42,00	52,00

Аналіз діагностичних даних показав, що вибірка носіїв високого рівня самоконтролю зменшується на другому курсі навчання (припустимо, що студенти знижують рівень контролю і відповідальності, успішно подолавши адаптаційний період до навчання у ЗВО), а згодом виявлено висхідну динаміку носіїв цього рівня самоконтролю. Особливо суттєво (більше, ніж на 10,00%) зростає кількість студентів з високим рівнем самоконтролю під час випускного року навчання. Однак на цьому курсі збільшується майже на 4,00% вибірка студентів, що мають низький рівень самоконтролю, і стає найбільш численною, порівняно з іншими роками навчання майбутніх психологів на бакалавраті. Низький комунікативний контроль свідчить про те, що ці студенти більш відкриті в спілкуванні, мають більш стійкий образ «Я», але мало піддаються змінам у різних ситуаціях, і взагалі, вони не вважають за потрібне змінюватися залежно від ситуацій. Така комунікативна ригідність може заважати розвитку професійної самосвідомості цих студентів.

Внаслідок застосування кореляційного аналізу виявлено пряму кореляцію між всіма компонентами професійної самооцінки результату майбутніх фахівців і професійним Я-образом (Таблиця Б.1 Додатку Б).

		Професійна самооцінка результату: знання	Професійна самооцінка результату: вміння	Професійна самооцінка результату: переконання	Професійна самооцінка результату: якості	Загальна самооцінка
Професійний Я-образ	Корреляція Пирсона	,011	,137(*)	,256(**)	,253 (**)	,108
	Знч. (2-сторон)	,060	,015	,006	,006	,056
	N	360	360	360	360	360

Також зафіксовано прямі кореляційні зв'язки між самооцінкою професійних переконань (результат), самооцінкою професійно значущих якостей і рівнем самоконтролю. Ці прямі кореляційні зв'язки виразно свідчать про комплексний характер формування фахової самосвідомості студентів-психологів.

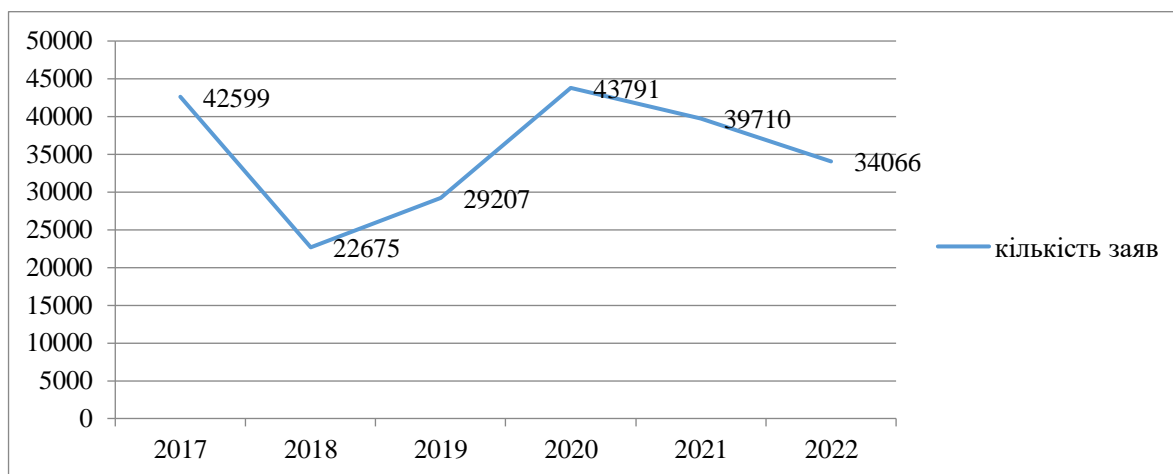
Отже, перший етап нашого емпіричного дослідження був спрямований на вивчення змісту та динаміки компонентів професійної самосвідомості майбутніх психологів упродовж здобуття ними першого бакалаврського рівня вищої освіти. Зафіксовано сприятливу динаміку зростання кількості майбутніх психологів з високим рівнем сформованості професійного Я-образу упродовж їхнього фахового навчання. Встановлено, що професійна самооцінка результату студентів-психологів має суттєві складності формування через розповсюдженість носіїв неадекватної самооцінки. Більш сприятливою виявлено динаміку професійної самооцінки потенціалу. Водночас зафіксовано, що лише трохи більше половини випускників-психологів мають високий рівень комунікативного контролю.

### **2.3. Особливості впливу зовнішніх чинників становлення професійної самосвідомості студентів-психологів**

Провідним завданням нашого емпіричного дослідження було вивчення й аналіз впливу основних соціально-психологічних чинників на становлення професійної самосвідомості студентів-психологів відповідно до запропонованої у першому розділі дисертаційної роботи теоретичної моделі. Для виявлення повномірної картини детермінації становлення професійної самосвідомості покроково досліджувались спочатку зовнішні, а потім внутрішні чинники. Презентуємо аналіз результатів вивчення *зовнішніх соціально-психологічних чинників* становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Важливим чинником вибору професії абітурієнтами є її *соціальний престиж*. Як вважав вітчизняний дослідник М. Найдьонов – це насамперед соціально-психологічний феномен, який виконує у суспільстві функцію саморефлексії світу професій на ринку праці [**Error! Reference source not found.**, с. 7]. Престиж професії тлумачать з точки зору її переваг, привабливості та соціальної корисності та цінності. До індивідуальних чинників, що визначають популярність професії сьогодні, належить насамперед розмір заробітної платні, а також умови праці, реальність працевлаштування та можливості побудови кар'єри, інтерес до обраної професії, соціальний статус професії (думку про який значно формують мас медіа) тощо. Розповсюдженою є й тенденція неспівпадання попиту на фахівців на ринку праці з переліком найпрестижніших для молоді професій.

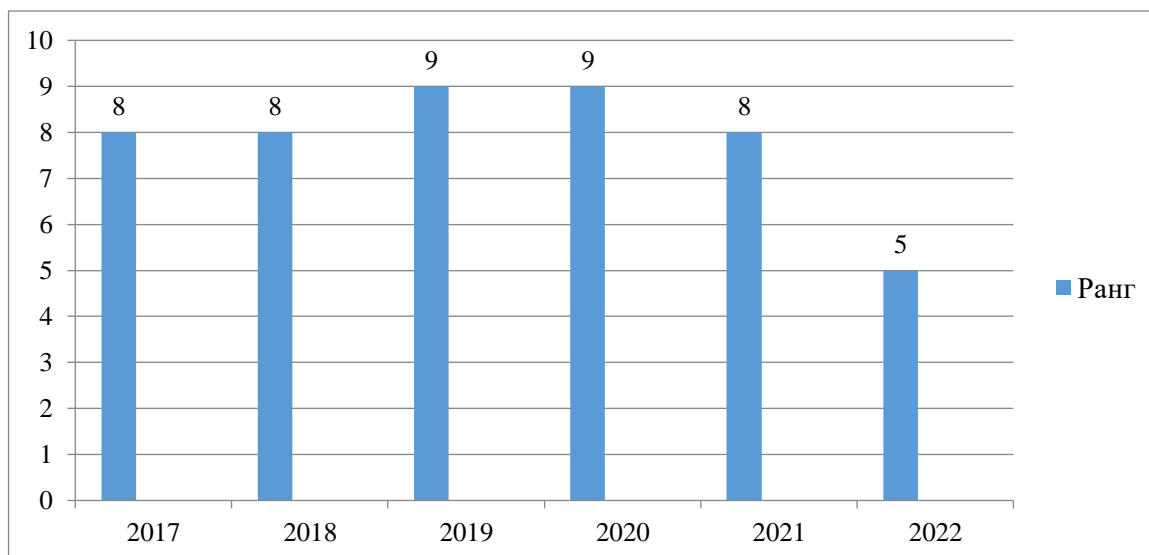
Олним із вагомих індикаторів престижу професії серед вітчизняного юнацтва є її позиція у рейтингу спеціальностей за кількістю поданих заяв вступників. Як видно з діаграми на рис. 2.9, показники популярності психологічної спеціальності серед вступників бакалаврату мають нерівномірний характер з періодами зростання та спаду. Пік чисельності поданих заяв у діапазоні 2017-2022 рр. припадає на 2017 рік, а з наступного року різко знижується.



*Рис. 2.9. Динаміка популярності психології за кількістю поданих заяв вступників бакалаврату*

Упродовж 2019-2020 рр. зафіксовано суттєве збільшення кількості поданих вступниками заяв для опанування психологічного фаху, а в наступні два роки виявлена нисхідна тенденція.

Втім, потрібно зважати, що щорічно варіюється загальна кількість вступників до ЗВО, тому нами взято до уваги ще й позицію психологічного фаху у рейтингу популярних професій (рис. 2.10).



*Рис. 2.10. Динаміка спеціальності психологія у рейтингу популярних виборів для вступників бакалаврату*

Починаючи з 2017 року, спеціальність 053 Психологія увійшла у топ-10 популярних серед вступників бакалаврату професій, зайнявши 8 ранг, який



зберігався два роки поспіль. У 2019-2020 рр., не зважаючи на зростання кількості поданих на психологічну спеціальність заяв вступників, її рейтингова позиція знизилась на одну сходинку, але у наступному році повернулась до 8 рангу. І у 2022 році, очевидно, під впливом повномасштабного вторгнення росії в Україну, інтерес вступників до психологічного фаху значно посилюється, про що свідчить 5 ранг цієї спеціальності у рейтингу.

Водночас, в межах дисертаційної проблематики нас цікавить проєкція суспільної думки щодо престижу психологічної професії у свідомості студентів. За влучною думкою М. Найдьонова, те, що люди знають про сферу діяльності або як вони її бачать, певною мірою є даністю; значно більше варіацій існує щодо того, яку цінність вони їм приписують [109, с.10-11]. З цією метою у анкеті респондентам пропонувалось оцінити престижність професії психолога в Україні. Узагальнена статистика відповідей подана на рис. 2.11.

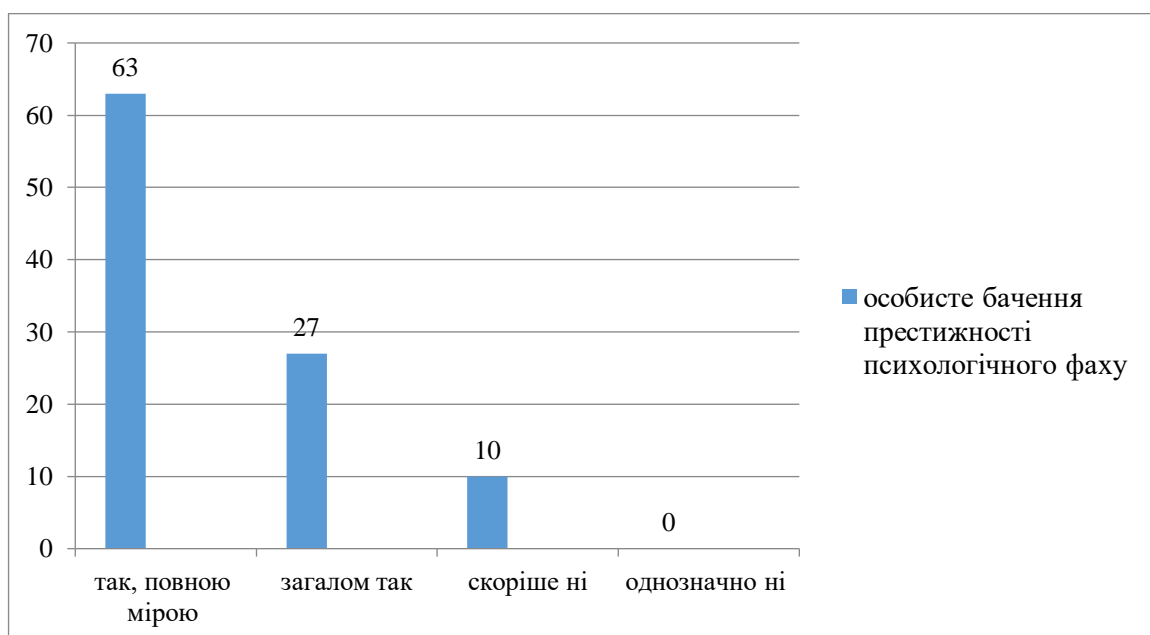


*Рис. 2.11. Розподіл рівнів престижності психологічної професії у розумінні студентів (у % виборів)*

Таким чином, домінуюча частина досліджуваних майбутніх психологів (69,00%) вбачає психологічний фах престижним в Україні. Менше третини

респондентів позначили рівень престижу як середній, та лише 2,00% досліджуваних вважають його низьким. У анкетуванні фігурували також свої варіанти відповіді, як-от: «по корисності високий, по зарплатні низький (престиж)», «останнім часом починає зростати», «важко відповісти, це суб'єктивно».

І саме суб'єктивну позицію респондентів щодо престижності професії психолога ми також з'ясували під час анкетування. Позитивним виявлено факт відсутності студентів-психологів, що вбачають рівень престижності обраного фаху низьким, а також домінування вибірки досліджуваних (63,00%), які однозначно переконані у його престижності (рис. 2.12). Однак частина майбутніх психологів (10,00%) все-таки скептично сприймає престижність обраної професії. Більше четвертої частини респондентів (27,00%) теж мають окремі сумніви щодо престижу психологічного фаху згідно з особистими критеріями. Таким чином, більш як для третини досліджуваних нами студентів сумніви щодо престижності обраного фаху можуть стати на заваді успішній професіоналізації та становленню професійної самосвідомості.

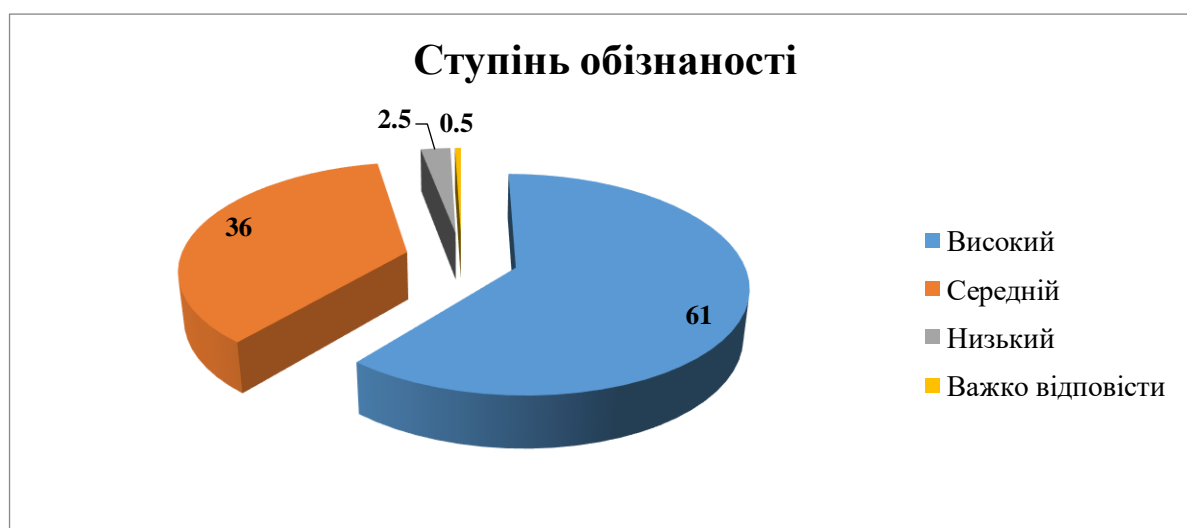


*Рис. 2.12. Особисте бачення престижності психологічної професії студентами-психологами (у % виборів)*

Збірним образом уявлень і знань про особистісні та діяльнісні характеристики представника певного фаху є *професіограма*. Вихідні уявлення образу майбутньої професії і способу «Я» визначають професійну самосвідомість, яка, в свою чергу, починає продукувати особистісно значущі образи функціонального «Я» і професії, що здобувається. Еталоном або мірою професійної самосвідомості виступає узагальнений образ типового фахівця.

При опануванні професії психолога студенти вже на першому курсі в межах вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» мають опанувати зміст професіограми цього фахівця. Його кристалізований образ, зосереджений у компонентах професіограми, дозволяє студентам спіставляти власні характеристики (компетентність, спрямованість, самосвідомість) з вимогами до особистості і діяльності психолога та вибудовувати індивідуальну стратегію професійного становлення. Очевидно, що знання професіограми психолога стає важливим чинником успішності становлення професійної самосвідомості здобувача вищої освіти. В анкету ми включили питання, спрямовані на виявлення змісту та детермінації обізнаності студентів щодо професіограми психолога.

У розумінні більшості досліджуваних нами студентів-психологів (61,00%), вони володіють високим ступенем обізнаності з професіограмою психолога (рис. 2.13).



*Рис. 2.13. Розподіл ступенів обізнаності студентів з професіограмою психолога (у % носіїв)*

Майже сорок відсотків опитаних (36,00%) оцінили свій ступінь обізнаності з професіограмою психолога як середній, на низький вказали лише 2,50% респондентів. Таким чином, за оцінкою студентів можна говорити про сприятливу ознаку їхньої достатньої обізнаності зі змістом професіограми психолога. Втім, це лише їхня суб'єктивна оцінка, правильність якої ми частково перевірили, включивши до анкети питання, чи входить професійна самосвідомість психолога до змісту його професіограми. Переважна кількість студентів-психологів (59,00 %) відповіли ствердно, важко було відповісти 7,00% респондентів, а 34,00 % досліджуваних заперечили наявність у змісті професіограми психолога його фахової самосвідомості. Як показало опитування, більше 40,0 % досліджуваних студентів ігнорують наявність фахової самосвідомості у професіограмі психолога, і це опосередковано вказує на спонтанійний характер формування професійної Я-концепції майбутніх психологів.

Правильність розуміння змісту професіограми обраного фахівця залежить від джерела його надходження для студентів. Тому важливо було з'ясувати, із яких джерел студенти отримали інформацію про професіограму психолога. Виявлено, що провідними джерелами знань професіограми для респондентів є інформація від викладачів і з наукових психологічних джерел, монографій, навчально-методичних посібників, інформаційних ресурсів, тренінгів, психологічних курсів (рис. 2.14).

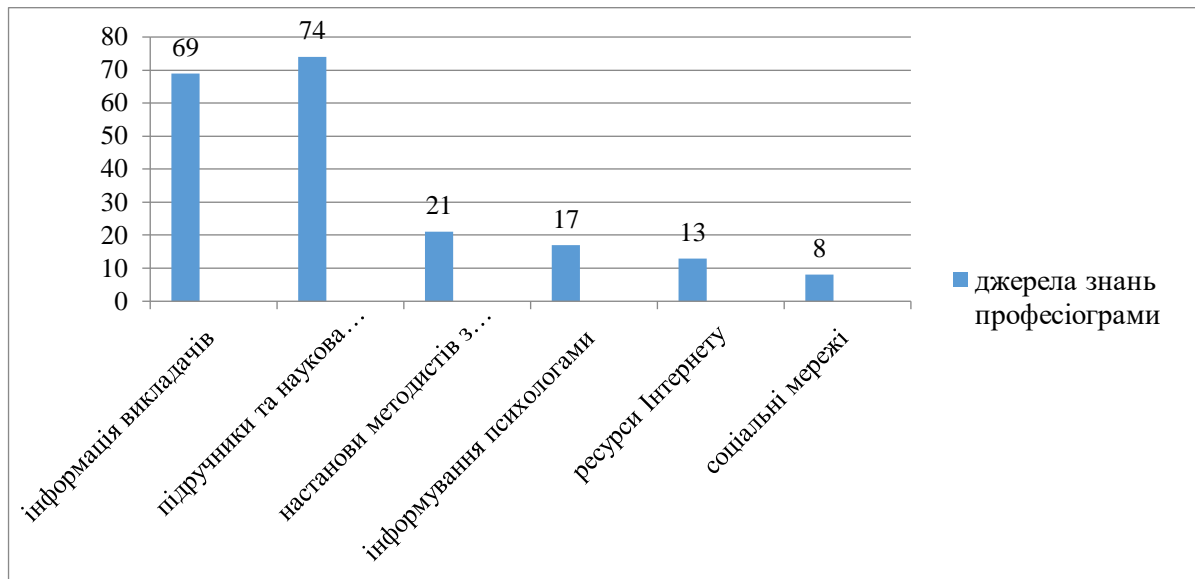


Рис. 2.14. Розподіл джерел знань професіограми психолога (у % виборів)

Те, що викладачі навіть поступилися впливовістю інформування навчальній та науковій психологічній літературі, пояснюємо розповсюдженням серед студентів неформальної та інформальної освіти.

Передбачається, що до виходу на виробничу практику студенти вже мають бути обізнані зі змістом професіограми, однак трохи більше п'ятої частини досліджуваних (21,00%) зазначили, що джерелом інформування (чи поглиблення обізнаності) щодо цього є методисти з практики, які моніторять успішність її проходження майбутніми психологами. Частина респондентів (17,00%) визнала, що обізнана зі змістом професіограми психолога внаслідок спілкування з відповідними фахівцями. І незначний відсоток досліджуваних скористалися інформаційними ресурсами Інтернету та дописами в соціальних мережах, щоб скласти уявлення про професіограму психолога (по 13,00% і 8,00% відповідно). Загалом зазначимо, що домінуюча тріада джерел обізнаності майбутніх психологів з професіограмою психолога є сприятливою за рахунок адаптованого кваліфікованого змісту.

Найбільш проблемним у плані усвідомлення й інтеріоризації студентами-психологами компонентів професіограми психолога, є блок професійно важливих якостей цього фахівця. Відповідно, важливим

завданням нашого дослідження було вивчення уявлень студентів про професійно важливі особистісні якості психолога за допомогою репертуарного тесту особистісних конструктів (Реп-тесту) за авторством Дж. Келлі [**Error! Reference source not found.**].

Спочатку була розроблена процедура експертних нарад і отримання експертних оцінок від учасників дослідження, визначено алгоритм їх обробки, включаючи обчислення рейтингових значень кожної професійно важливої якості та їх факторних навантажень за підсумками проведеного факторного аналізу. Для даного дослідження були сформовані набори дескрипторів для опису поняття «психолог» студентами. Після проведення процедури визначення узгодженості рейтингів дескрипторів, а також процедури факторного аналізу, отримані дані були піддані змістовному аналізу й інтерпретації.

Для вивчення уявлень студентів про професійно важливі якості психолога були виокремлені набори елементів, які становлять опис його професійних ролей. На основі цих описів у процесі групової дискусії були виділені найбільш особистісно релевантні біполярні конструкти, які являють собою шкали порядку і характеризують глибинну шкалу оцінок, що впливають на професійну самосвідомість наших досліджуваних.

Проаналізувавши теоретичні джерела, ми визначили 16 психосемантичних категорій, що відображають основні складові структури уявлень про професіоналізм психолога. При цьому списки даних психосемантичних категорій, отриманих від кожного експерта в кожній досліджуваній групі, були піддані процедурі кореляційного аналізу. Такі ієрархічні списки склалися на основі розрахунку частоти виникнення кожної з 16 категорій в матеріалах структурованого інтерв'ю.

Найбільш вагомими для опису особистості психолога серед студентів виявлено дескриптори: «компетентний», «досвідчений» «розуміючий», «терпеливий», «комунікабельний», «розумний», «гнучкий», «творчий»,

«відповідальний», «тактовний», «об'єктивний». Найменш вагомими особистості психолога виявилися дескриптори: «скромний», «оптимістичний», «щирий», «артистичний». Були виокремлені дескриптори, за якими експерти виявили істотні розбіжності в оцінках: «щирий», «стриманий», «скромний», «зрілий», «моральний».

При факторизації думок експертів про об'єкт «особистість психолога» були отримані наступні головні компоненти, що пояснюють 80,7 % дисперсії експертних оцінок.

Перший фактор (23,81% внеску в пояснення дисперсії ознак) відображений дескрипторами: «оптимістичний» (0,97), «зрілий» (0,87), «відповідальний» (0,84), «рішучий» (0,77), «альтруїстичний» (0,76), «творчий» (0,73), «справедливий» (0,72). Цей фактор отримав назву «самоактуалізованість». Прагнення до реалізації своїх здібностей є невід'ємною якістю психологічно зрілої особистості.

Другий фактор (20,32% інформаційної цінності), названий як «соціальна інтроверсія», утворений дескрипторами: «моральний» (0,94), «скромний» (0,83), «щирий» (0,78), «стриманий» (0,77). Психологу необхідно рефлексувати свій внутрішній світ, мати власну систему моральних і етичних цінностей, «не випинаючи» її при цьому. Крім того, потрібно бути щирим, розуміючи і приймаючи свої почуття, вміти висловлювати їх, але при цьому контролювати й оцінювати доречність їх вираження перед клієнтом.

Третій фактор (18,22% сумарного навантаження) утворили дескриптори: «ерудований» (0,91), «гнучкий» (0,74), «розумний» (0,66), «компетентний» (0,65), «об'єктивний» (0,64). Він був визначений як «інтелект і професійна компетентність». Безсумнівно, для ефективного психолога дуже важливими є знання, інформація, він повинен бути обізнаним про наявні напрями, методи роботи, повинен вміти їх узагальнювати, оцінювати, підбирати відповідно до ситуації.

До складу четвертого фактора (12,11% поясненої дисперсії) увійшли

дескриптори: «терплячий» (0,83), «тактовний» (0,81), «розуміючий» (0,77). Він був визначений як «прийняття себе й іншого». Така інтерпретація фактора дозволяє говорити про безумовне прийняття психологом клієнта, визнання його цінності як особистості. Ця вимога в моделях гуманістичних теорій особистості є обов'язковою умовою роботи з клієнтом, фактором, що дозволяє клієнту отримати досвід нових взаємин. Визнання права клієнта на: те, що з ним відбувається, терпіння в спілкуванні з ним, розуміння його стану і тактовність у спілкуванні, без сумніву, здатні привести до бажаного результату.

Таким чином, у результаті отримана чотирьох-факторна модель уявлень про категорію «психолог», в якій кожен фактор також уніполярний. Комплексна, інтегрована характеристика даного поняття включає в себе такі складові, як самоактуалізованість, соціальна інтроверсія, інтелект і професійна компетентність, прийняття себе й іншого. Ця модель відображає зміну орієнтації респондентів з образу «теоретика» на особистість самого психолога, додаючи до професійної компетенції прагнення до реалізації своїх здібностей, розвитку власної особистості. У контексті теорії самодетермінації ці результати свідчать про переважання внутрішніх прагнень, пов'язаних з потребами в автономії, ефективності і прихильності. При цьому внутрішні прагнення більше пов'язані у студентів з власною особистістю, ідеалом фахівця є людина, яка є самодостатньою і володіє собою.

Якщо професіограма є джерелом змісту діяльності та особистості психолога для студентів, то *освітня парадигма закладу вищої освіти* постає підґрунтям, яке має забезпечувати формування їхніх пріоритетів особистісно-професійного становлення. З метою визначення освітніх парадигм провідних вітчизняних ЗВО ми проаналізували їх основні засадничі документи.

Виходячи зі змісту Положення про організацію освітнього процесу у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського (наказ №59од від 22.05.2020 р.) [Error! Reference source not



**found.**], цей ЗВО освітній процес провадить на компетентнісних засадах. Про це йдеться у пункті 1.2 Положення: «Метою освітньої діяльності Педуніверситету є підготовка компетентних, висококваліфікованих і конкурентоспроможних на національному та міжнародному ринках праці фахівців, створення умов для особистісного розвитку потенціалу студента, його творчої самореалізації, формуванні національних та загальнолюдських цінностей, створенні рівних можливостей для молоді у здобутті якісної освіти». Однак створення умов для особистісного розвитку потенціалу студента та його творчої самореалізації опосередковано передбачає задіяність загальної та фахової самосвідомості здобувача.

У Стратегії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова на 2021-2026 роки (затверджена 28.01.2021 р.) [**Error! Reference source not found.**] формулювання завдань вдосконалення професійної підготовки в контексті Проєкту «Нова українська школа» розпочинається з «...впровадження компетентнісного навчання». Університетське освітнє середовище бере на себе зобов'язання «...розробити й озброїти студентів технологіями вибору кожним викладачем і студентом власної траєкторії освітнього процесу, нової мотивації до отримання знань, компетентностей, цінностей для продуктивної практичної діяльності». Втім, у цьому переліку самосвідомість не фігурує, що підтверджує домінування компетентнісного підходу.

Амбітне завдання – забезпечення різнобічного розвитку здобувачів освіти, сформульоване у Стратегічному плані розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка на період 2018-2025 рр. (нова редакція, затверджена 14.12.2022 р) [**Error! Reference source not found.**], втілюється у таких конкретних аспектах, як: підтримка якості освіти завдяки впровадженню в освітні програми (індивідуальні навчальні плани) міждисциплінарних компонентів; інтеграція освіти і досліджень. Ці завдання вказують на усталений університетський курс реалізації навчання, базованого

на дослідженнях, однак особистісний підхід при цьому залишається нерозкритим.

Трохи вирізняється на тлі попередньо розкритого домінування компетентнісної парадигми формулювання у Стратегії (Програмі) розвитку Київського університету імені Бориса Грінченка на 2018-2022 рр. (затверджена 10.01.2018 р.) [**Error! Reference source not found.**], де сказано, що «...покликанням Університету є сприяння особистісному та професійному розвитку успішної особистості шляхом удосконалення її природних здібностей, розкриття потенціалу та формування життєвих компетентностей; самореалізації викладачів та створенню умов для їхнього постійного розвитку; організації роботи Університету на засадах корпоративної культури, яка передбачає усвідомлення системи цінностей, що сповідує університетська спільнота, кожен член якої робить власний внесок у розвиток Університету, а ЗВО створює умови для розвитку кожного члена спільноти» [166]. Привертає увагу, що формулювання «особистісний розвиток» розміщено попереду освітнього, що свідчить про інтеграцію особистісно орієнтованої та компетентнісної освітніх парадигм. Також цей університет сповідує громадянські цінності, позаяк стратегічними цілями розвитку зазначено на 2018-2022 роки забезпечення максимального сприяння розвитку здобувачів вищої освіти як свідомих і відповідальних громадян, цілісних та культурних особистостей, конкурентоспроможних професіоналів та лідерів.

Таким чином, аналіз засадничої документації діяльності провідних вітчизняних університетів, що готують психологів, виразно свідчить про переважання компетентнісної парадигми у освітній діяльності цих ЗВО, що вказує на прерогативу формування професійної компетентності здобувачів і супутній характер становлення їхньої фахової самосвідомості.

Засвоєння змісту професійних вимог студентами відбувається на підґрунті трансльованих у освітньому середовищі нормативних документів. Такими документами є Стандарт вищої освіти України першого

(бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія (затверджений Наказом Міністерства освіти і науки України 24.04.2019 р. № 565), на підґрунті якого розробляються освітні програми підготовки бакалаврів психології. При аналізі змісту цього документу маємо констатувати, що в ньому феномен професійної свідомості чи її проявів згадується обмежено і фрагментарно. Зокрема, в переліку спеціальних (фахові, предметні) компетентностей фігурує фахова спеціальна компетентність СК11. Здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку, а в програмних результатах навчання – ПР15. Відповідально ставитися до професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку [**Error! Reference source not found.**].

Очікувано схожою виявлено картину й щодо Професійного стандарту за професією «Практичний психолог закладу освіти», затвердженого наказом №2425 Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 24.11.2020 р. Зокрема, у переліку загальних компетентностей виявлено лише дві, які дотичні до сформованої професійної самосвідомості практичного психолога закладу освіти:

ЗК.04 Здатність до професійного розвитку, навчання протягом життя, самопрезентації та результатів своєї діяльності, планувати та управляти власним робочим часом (*особиста та навчальна компетентність*);

ЗК.07 Здатність до особистісного та професійного самовизначення, самоствердження і самореалізації впродовж життя, цінування багатомірності у суспільстві (*культурна обізнаність та самовираження*).

Ще менше інформації щодо змісту чи проявів професійної самосвідомості психолога знайдено у переліку його трудових функцій. Зокрема, в межах трудової функції психолога «Здійснення власного професійного розвитку та самоосвіта» сформульовано лише одну професійну компетентність – Г4. Здатність до рефлексії, самопізнання та

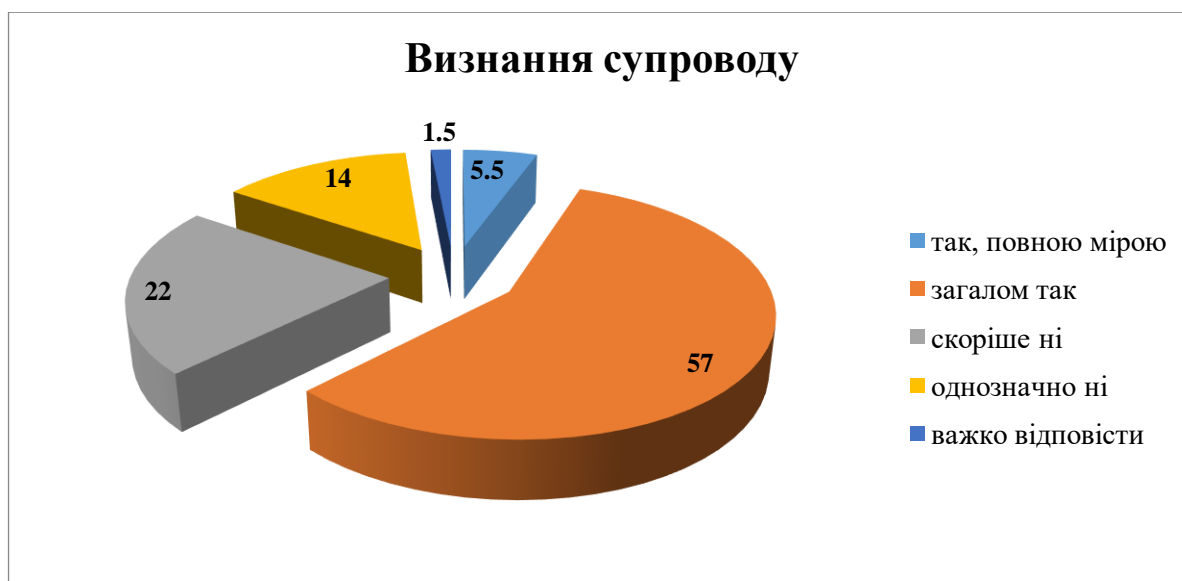
самовдосконалення – дотичну до професійної самосвідомості психолога [Error! Reference source not found.].

Таким чином, і Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія, і Професійний стандарт за кваліфікацією «Практичний психолог закладу освіти» відображають беззаперечний пріоритет професіоналізму діяльності психолога, залишаючи особистісний ракурс лише допоміжним засобом у розвитку того ж таки професіоналізму діяльності.

Подальший аналіз освітніх програм підготовки бакалаврів психології у згаданих вище ЗВО підтвердив пріоритет компетентнісної освітньої парадигми цих університетів, оскільки наскрізно фігурує затверджений Стандартом вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія перелік компетентностей і результатів навчання. В деяких освітніх програмах, що слугують підґрунтям для підготовки бакалаврів-психологів за певними спеціалізаціями, як-то у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова, Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського та Київському університеті імені Бориса Грінченка, додані фахові компетентності та результати навчання, окрім затверджених у стандарті, однак вони не співвідносяться з формуванням професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Під час професійного становлення студентів-психологів одним із механізмів цього процесу стає їхня взаємодія з викладачами. Вона має багатоаспектний характер, не зводяться лише до академічної комунікації. Оскільки здебільшого мова йде про майбутніх психологів, то *наставництво викладачів* має розповсюджуватись не лише на моніторинг ними формування професійної компетентності студентів, але й на інші складові професіоналізму, в тому числі й фахову самосвідомість. В анкету ми включили питання, які були орієнтовані на встановлення характеру взаємодії студентів-

психологів із викладачами. Першочергово ми з'ясували, чи реалізують викладачі, окрім освітньої функції, ще й супровід професійного становлення майбутніх практичних психологів. Зафіксовано, що чисельність студентів, які визнають повномірне здійснення супроводу їхньої професіоналізації викладачами, виявилась обмеженою (5,50%). Узагальнені статистичні дані подано на рис. 2.15.

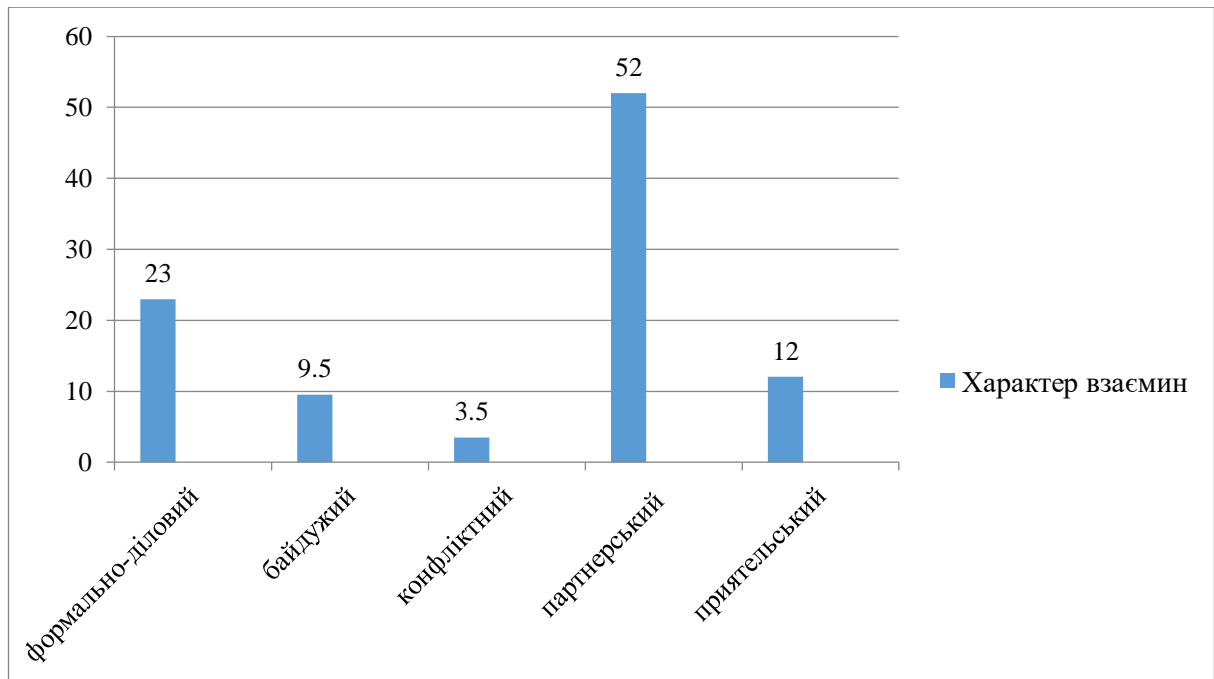


*Рис. 2.15. Визнання студентами-психологами супроводу їхньої професіоналізації викладачами (у % виборів)*

Більше половини респондентів (57,00%) підтвердили загальну лінію здійснення викладачами супроводу їхнього професійного становлення, однак 22,00% студентів-психологів не впевнені в цьому. Частина майбутніх психологів (14,00%) не зауважили ознак цього супроводу, що можна розглядати як несприятливу ознаку.

На професійну самосвідомість студентів також впливає не лише змістова, але й емоційна сторони спілкування з викладачами. Тому в анкеті було сформульоване питання, орієнували на з'ясування характеру міжособистісних взаємин майбутніх психологів з викладачами. Позитивним можна вважати виявлений факт домінування партнерського стилю спілкування у розумінні 52,00% респондентів (рис. 2.16). Майже четверта

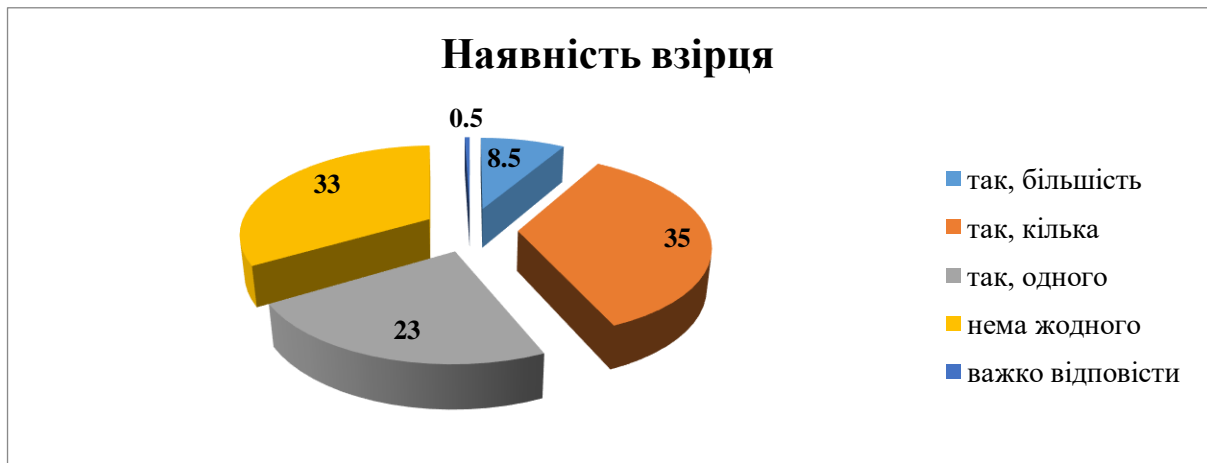
частина студентів (23,00%) позначила характер взаємин з викладачами як формально-діловий. Доброзичливою вбачають взаємодію з викладачами 12,00% досліджуваних, вкладаючи у неї доброзичливість. На противагу цьому, байдужим позначили характер спілкування з викладачами 9,50% студентів-психологів. І незначна вибірка респондентів (3,50%) вбачають у спілкуванні з викладачами конфлікт.



*Рис. 2.16. Кількісні показники якості міжособистісних студентів-психологів з викладачами (у % виборів)*

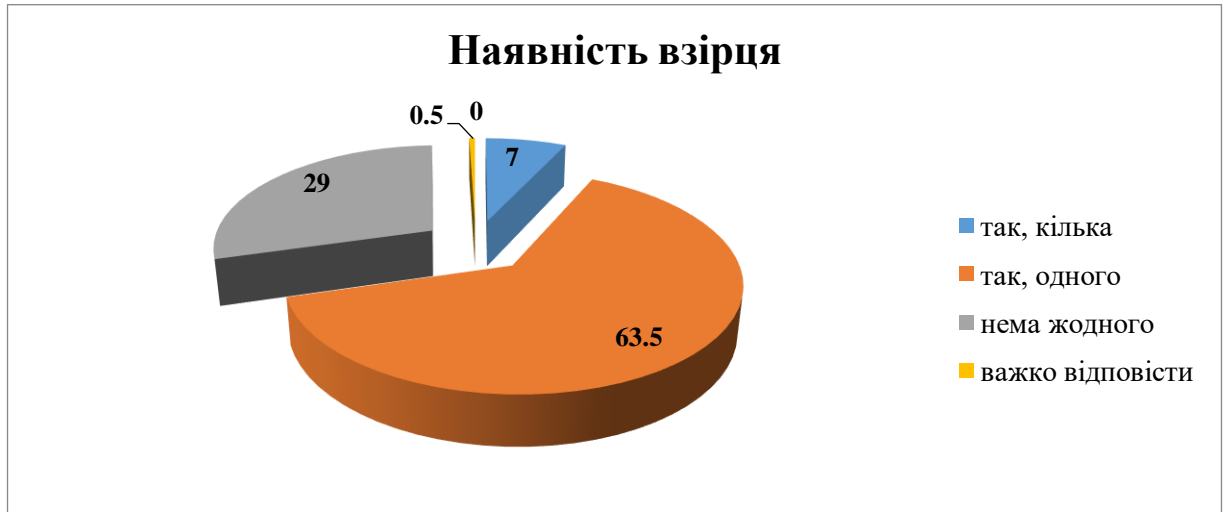
На підставі виявленого позитивного факту домінування оптимального, партнерського характеру взаємодії студентів з викладачами логічно було з'ясувати, чи вбачають здобувачі у педагогах зразок психолога-професіонала. Відповідне питання анкети дозволило підтвердити таке позитивне сприймання майбутніми психологами своїх викладачів. Близько десятої частини респондентів (8,50%) розглядають у якості взірця професіоналізму більшість своїх викладачів психологічних дисциплін (рис. 2.17). Більше третини студентів (35,00%) у цій якості бачать кількох викладачів, а 2,00% майбутніх психологів мають принаймні одного викладача як еталона психолога-професіонала. Лише 8,50% досліджуваних не розглядають своїх викладачів як

зразок психолога-професіонала, та ще 0,50% загальної вибірки вагається з однозначною відповіддю. Таким чином, загальна картина взаємодії більшості майбутніх психологів з викладачами виглядає сприятливо, позаяк партнерство та супервізія психологів має позитивно впливати на становлення професійної самосвідомості студентів.



*Рис. 2.17. Кількісні показники наявності у студентів зразка психолога-професіонала серед викладачів (у % виборів)*

Певна частина вступників, які обрали психологічний фах, вже мають досвід взаємодії з цим фахівцем як клієнт. Позитивний досвід цієї взаємодії міг стати дієвим мотивом вибору ними професії психолога, а в процесі фахового навчання студент може орієнтуватись на стиль роботи та особистісні якості цього фахівця. Також джерелом позитивного враження про діяльність певного психолога може стати проходження студентом практики. В анкетуванні ми з'ясували, чи мають студенти взірець психолога-професіонала серед знайомих фахівців (рис. 2.18).



*Рис. 2.18. Кількісні показники наявності у студентів зразка психолога-професіонала серед фахівців (у % виборів)*

Домінуюча частина вибірки (63,50%) відповіла ствердно щодо наявності одного взірця, а 7,00% респондентів підтвердили сприймання кількох (принаймні двох) психологів як еталонів професіоналізму. Нема жодного фахівця як взірця професіонала у розумінні 29,00% досліджуваних, вагались щодо вибору відповіді 0,50% респондентів.

Встановлену обернену кореляцію між чинниками наставництва викладачів і зразками діяльності професіоналів-психологів ( $r = -0,155^*$ ,  $p=0,47$ , де  $r$  – значення коефіцієнту Пірсона, статистична значущість: «\*\*» –  $p \leq 0,01$ , «\*» –  $p \leq 0,05$ ) пояснюємо неможливістю студента тримати у свідомості багато образів – взірців професіоналізму.

Дисперсійний аналіз виявив статистично значущі зовнішні чинники для становлення компонентів професійної самосвідомості майбутніх психологів. Так, для професійного Я-образу особливо важливою є професіограма психолога ( $F=6,702^{**}$ , де  $F$  – значення коефіцієнту Фішера, статистична значущість: «\*\*» –  $p \leq 0,01$ ; «\*» –  $p \leq 0,05$ ), також значущими є наставництво викладачів ( $F=4,058^{**}$ ) і зразки діяльності професіоналів ( $F=2,993^*$ ).

Для самооцінки професійних знань (результат) найбільш впливовим зовнішнім чинником становлення є наставництво викладачів ( $F=2,800^{**}$ ), а



також професіограма психолога ( $F=2,102^*$ ) та зразки діяльності професіоналів ( $F=1,925^*$ ). Так само мають суттєвий вплив на становлення самооцінки професійних умінь і навичок (результату) майбутніх психологів такі зовнішні соціально-психологічні чинники, як професіограма психолога ( $F=2,690^*$ ) зразки діяльності професіоналів ( $F=2,493^*$ ) та наставництво викладачів ( $F=2,612^*$ ).

Дисперсійний аналіз засвідчив статистичну значущість таких чинників, як освітня парадигма ЗВО ( $F=2,946^*$ ), соціальний престиж професії ( $F=2,631^*$ ) та наставництво викладачів ( $F=2,027^*$ ) для становлення самооцінки професійних переконань (результату). Самооцінка професійно значущих якостей у майбутніх психологів формується під впливом інтеріоризації ними соціального престижу професії ( $F=2,441^*$ ) та зразків діяльності професіоналів ( $F=2,207^*$ ).

Таким чином, провідними зовнішніми чинниками становлення професійної самосвідомості постають професіограма психолога, наставництво викладачів і зразки діяльності професіоналів. Більшість респондентів сприймають викладачів як освітніх партнерів і взірців психолога-професіонала, однак при цьому третина респондентів не визнає супроводу викладачами їхнього професійного становлення.

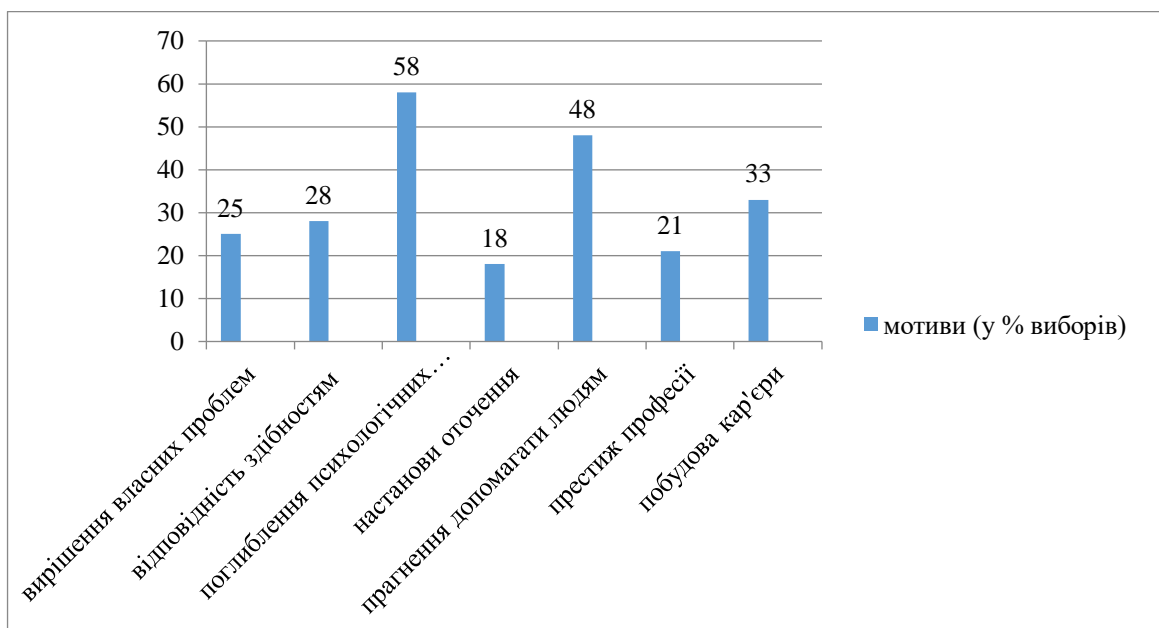
#### **2.4. Аналіз внутрішніх чинників становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів**

Зважаючи на те, що професійна самосвідомість є вагомим особистісним надбанням випускника-психолога, важливо визначити вплив на її становлення його особистісних характеристик. Взаємодіючи із зовнішньою детермінацією, ці характеристики суттєво визначають зміст фахової Я-концепції майбутнього психолога. У розробленій нами моделі ці характеристики позначені як *внутрішні соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів-психологів*. Таким стартовим чинником є *мотивація*

*вибору професії*, зміст якої ми з'ясували засобами письмового опитування респондентів за допомогою анкети (див. Додаток А1).

Зазначимо, що анкетування передбачало можливість вибору респондентом кількох варіантів відповідей із переліку запропонованих нами мотивів вибору психологічного фаху, а також формулювання свого варіанту відповіді. На підставі аналізу узагальнених даних всієї вибірки було здійснено їх ранжування, що дозволило визначити ієрархію мотивів вибору професії психолога респондентами. Зведені статистичні дані подано на рис. 2.19.

Провідним мотивом вибору професії опитаними нами студентами виявлено їхнє прагнення поглибити власну психологічну обізнаність (58,00% виборів), що є скоріше засобом, а не метою подальшої успішної професіоналізації. Однак вже на другому місці фігурує фахово орієнтований мотив (48,00% виборів) – прагнення допомагати людям вирішувати їхні психологічні проблеми.



*Рис. 2.19. Розподіл мотивів вибору професії студентами-психологами*

Прикметно, що третина студентів (33,00%) були орієнтовані побудувати успішну кар'єру, обираючи професію психолога. Принагідно зазначимо, що виявлена пряма кореляція між першим і третім мотивами встановленої ієрархії

( $r=0,323^{**}$ ) свідчить про ймовірність очікувань студентів застосувати власну психологічну компетентність у сфері бізнесу, підприємництва тощо. Для четвертої частини студентів психологічний фах мав стати знаряддям вирішення власних психологічних проблем. Дехто з респондентів орієнтувався на престижність психологічної професії, однак мало хто дослухався при її виборі до настанов оточення. Серед поодиноких персональних відповідей студентів-психологів фігурували як сприятливі мотиви, як-от: покликання, інтерес до роботи з людьми, пізнання себе для подальшої успішної самореалізації, так і сумнівні чи несприятливі – прагнення досягнути високого соціального статусу, здобути владу над іншими людьми. Дисперсійний аналіз показав статистичну значущість таких мотивів вибору професії, як відповідність професії обраним здібностям ( $F=2,344^*$ ) та прагнення побудувати успішну кар'єру ( $F=2,417^*$ ) для становлення професійного Я-образу майбутніх психологів. Також встановлено, що прагнення поглибити свої психологічні знання впливає на формування самооцінки професійних знань (результат) ( $F=3,711^{**}$ ), а бажання допомагати людям вирішувати їхні психологічні проблеми є значущим чинником становлення самооцінки професійних умінь і навичок ( $F=3,210^{**}$ ).

Наступним кроком цього етапу дослідження постало вивчення *навчально-професійної мотивації* майбутніх психологів. Застосування діагностичної методики (Додаток А5) й опрацювання отриманих даних дозволило встановити ієрархію цієї мотивації (табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

#### Ієрархія навчально-професійних мотивів студентів-психологів

Назва мотиву	Перший курс		Другий курс		Третій курс		Четвертий курс	
	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг
Стати висококваліфікованим фахівцем	6,30	3	6,20	1	6,20	2	6,20	2

Отримати диплом	5,60	6	6,00	3	5,50	4	5,50	5
Успішно навчатися та скласти заліки й іспити	5,70	5	5,10	8	5,30	6	4,80	6
Отримувати стипендію	3,50	14	4,15	12	4,20	11	2,50	15
Набути глибоких і міцних знань	6,70	1	6,10	2	6,10	3	6,10	3
Постійно бути готовим до занять	5,10	8	4,60	10	4,60	10	4,10	11
Не занедбувати вивчення навчальних предметів	5,30	7	5,30	6	5,40	5	4,50	7
Не відставати від одногрупників	4,30	12	4,10	12	4,70	9	4,20	10
Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності	6,10	4	5,80	5	6,30	1	5,90	4
Виконувати вимоги викладачів	4,60	11	4,55	11	4,70	9	3,80	12
Досягнути поваги викладачів	4,80	10	5,20	7	4,90	8	4,30	9
Бути прикладом для одногрупників	3,90	13	3,60	13	4,00	12	3,17	14
Заробити повагу батьків	4,90	9	4,90	9	5,10	7	4,40	8
Уникнути покарання й осуду за погане навчання	3,40	15	3,50	14	3,90	13	3,30	13
Отримувати інтелектуальне задоволення та розвивати здібності	6,50	2	5,90	4	6,30	1	6,30	1

Встановлено, що в досліджуваних нами студентів високі рейтингові позиції займає професійно орієнтований мотив навчання – перспектива стати висококваліфікованим фахівцем. Серед першокурсників домінує тенденція набуття глибоких і міцних знань, яка дещо послаблюється під час подальшого навчання. Сприятливо вбачаємо тріаду провідних навчально-професійних мотивів третьокурсників, яка поєднує їх прагнення забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, стати висококваліфікованим фахівцем та набути глибоких і міцних знань. У цій мотивації переплітаються оптимальні цілі та ресурси професійного становлення студентів-психологів. Також респондентам усіх курсів важливо отримувати інтелектуальне задоволення та розвивати здібності у процесі їхньої професійної підготовки, позаяк цей мотив займає високі ранги, а у випускників взагалі очолює рейтинг.

Посередні ранги зайняли прагматичні чинники, на кшталт отримання диплому, занедбаності вивчення навчальних предметів і успішного складання заліків і екзаменів. Не надто впливовими у розумінні досліджуваних

студентів-психологів виявлено соціально орієнтовані спонуки – досягнення схвалення батьків і поваги викладачів, а також навчання на рівні з одногрупниками, оскільки ці мотиви завершують рейтинг.

Застосування дисперсійного аналізу підтвердило значущість професійно орієнтованої мотивації для становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Зокрема, прагнення стати висококваліфікованим фахівцем важливе для професійного Я-образу ( $F=3,450^{**}$ ), самооцінки професійних знань ( $F=3,108^{**}$ ), самооцінки професійних умінь і навичок ( $F=3,212^{**}$ ), а мотив забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності є впливовим для самооцінки професійних знань ( $F=3,508^{**}$ ), а також для самооцінки професійних переконань ( $F=2,978^*$ ). На самооцінку професійних знань впливають мотиви набуття глибоких і міцних знань ( $F=3,801^{**}$ ), отримання інтелектуального задоволення та розвиток здібностей ( $F=2,824^*$ ). Встановлено також, що мотив виконання вимог викладачів є статистично значущим для формування професійного Я-образу майбутніх психологів ( $F=2,919^*$ ), самооцінки професійних знань ( $F=2,799^*$ ), самооцінки професійних умінь і навичок ( $F=3,008^{**}$ ). Цікаво, що мотив прикладу для одногрупників є значущим чинником становлення їхнього комунікативного самоконтролю ( $F=2,814^*$ ).

Як вже зазначалося, розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів обумовлений цілим рядом чинників, серед яких *ціннісні орієнтації* займають одне з чільних місць. Тому саме вони потрапили надалі у фокус нашого емпіричного дослідження як важливий внутрішній чинник становлення професійної самосвідомості студентів-психологів. Знаряддям діагностики для цього постала методика «Ціннісні орієнтації» за авторством М. Рокича (Додаток А6).

Предметну увагу ми надавали цінностям, які зайняли перші три позиції рейтингу, оскільки вони є найбільш значущими та актуальними в житті

респондентів, а також останнім трьом позиціям, які відобразили незначущі та мало актуальні цінності. Узагальнені результати викладені через ієрархічну матрицю термінальних цінностей, подану в таблиці 2. 5.

Як видно з узагальнених результатів дослідження, поданих у таблиці 2.5, перші три ранги серед досліджуваних усіх курсів посіли такі термінальні цінності (цінності-цілі): Упевненість у собі (свобода від внутрішніх суперечностей, внутрішня гармонія) – перший ранг; творчість (можливість творчої діяльності) – другий ранг; щастя інших (братерство, рівність, рівні можливості для всіх) – третій ранг. Такий вибір домінуючих цінностей, на нашу думку, пов'язаний з кризовою ситуацією в нашій країні; бажанням допомагати іншим; мати рівні права, можливості; підтримувати інших людей у скрутній ситуації, що є очевидним, особливо для чутливої психіки студентів.

Окремо слід зазначити, що для студентів 2 курсу досить важливим є суспільне визнання – четвертий ранг, хоча для студентів інших курсів ця цінність має посереднє значення. Розваги є значущими для студентів першого та четвертого років навчання (четверта рейтингова позиція), тоді як третьокурсники більше цінують свободу як незалежність вчинків.

*Таблиця 2.5.*

### Ієрархія термінальних цінностей студентів-психологів

Змістова характеристика цінності	Перший курс		Другий курс		Третій курс		Четвертий курс	
	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг	Середнє значення	Ранг
Щастя інших	12,30	1	12,40	3	12,10	3	11,90	3
Упевненість у собі	11,70	2	12,80	2	13,10	1	12,50	1
Творчість	11,50	3	13,10	1	12,40	2	12,10	2
Розваги	10,80	4	9,50	11	10,80	5	11,50	4
Пізнання	10,70	5	10,60	5	8,80	11	9,10	11
Щасливе сімейне життя	10,10	6	9,90	8	10,70	6	11,30	5
Розвиток	9,90	7	9,10	12	10,40	7	9,20	10

Суспільне визнання	9,80	8	11,60	4	9,80	9	10,70	6
Продуктивне життя	9,60	9	8,50	13	9,90	8	10,20	8
Свобода	9,50	10	10,50	6	11,90	4	10,70	6
Наявність друзів	9,10	11	10,10	7	9,10	10	9,70	9
Матеріальна забезпеченість	8,70	12	9,70	10	8,20	13	9,00	12
Життєва мудрість	8,60	13	7,70	15	7,46	16	8,20	13
Цікава робота	8,50	14	8,10	14	8,30	12	6,90	14
Краса природи і мистецтва	8,20	15	9,80	9	7,90	15	10,30	7
Здоров'я	7,90	16	7,60	16	6,70	17	6,30	16
Любов	7,80	17	6,50	17	8,00	14	6,70	15
Активне, діяльне життя	5,30	18	5,20	18	4,60	18	5,30	17

Ознаки інтелектуального вигорання демонструють студенти, що перетнули «екватор» навчання, оскільки цінність пізнання з п'ятої позиції рейтингу на першому та другому курсах спускається на одинадцяту рейтингову позицію у третьо- та четвертокурсників.

Останні рейтингові позиції у студентів усіх курсів зайняли такі термінальні цінності (цінності-цілі), як: активне діяльнісне життя (повнота і емоційна насиченість життя) – останній 18 ранг; здоров'я (фізичне і психічне) – 17 ранг; любов (фізична і духовна близькість з коханою людиною) – 16 ранг (відповідно 17, 16 і 15 рейтингові позиції у студентів четвертого курсу).

Власне, девальвація чи «заперечення» таких цінностей мають негативну тенденцію, оскільки студентами ігноруються важливі аспекти становлення їхньої професійної самосвідомості – спрямованість у майбутнє, зокрема в плані професійної діяльності; створення сім'ї на основі духовної близькості, а не меркантильного інтересу; збереження здоров'я на основі ведення здорового способу життя, а не «поглиненість» шкідливими звичками. Відтак, ці студенти потребують соціально-психологічної допомоги стосовно розвитку вказаних цінностей.

*Таблиця 2.6.*

### **Ієрархія інструментальних цінностей майбутніх психологів**

	<b>Перший курс</b>	<b>Другий курс</b>	<b>Третій курс</b>	<b>Четвертий курс</b>
--	--------------------	--------------------	--------------------	-----------------------

<b>Змістова характеристика цінності</b>	<b>Середнє значення</b>	<b>Ранг</b>	<b>Середнє значення</b>	<b>Ранг</b>	<b>Середнє значення</b>	<b>Ранг</b>	<b>Середнє значення</b>	<b>Ранг</b>
Охайність	7,10	16	6,30	17	5,50	18	6,60	16
Вихованість	7,10	16	7,80	16	5,80	17	6,80	15
Високі запити	8,60	14	9,50	8	10,70	7	9,20	13
Життєрадісність	8,70	13	8,90	13	7,70	14	7,30	14
Ретельність, дисциплінованість	9,00	12	9,90	4	9,80	10	10,50	8
Незалежність	10,60	4	9,00	12	6,30	16	3,20	18
Нетерпимість до вад, недоліків у собі та інших	10,40	5	11,70	1	7,30	15	6,50	17
Освіченість	9,90	8	9,70	6	8,90	11	9,50	12
Відповідальність	7,80	15	8,30	15	8,40	13	9,90	11
Раціоналізм	10,30	6	10,10	3	12,60	1	11,00	5
Самоконтроль	9,40	9	9,30	9	8,60	12	10,70	7
Сміливість та відстоювання своєї думки	9,10	11	9,20	10	11,40	4	11,10	4
Тверда воля	9,30	10	8,70	14	10,60	8	10,80	6
Терпимість до думок інших	10,80	3	9,60	7	11,80	3	12,00	2
Широта поглядів	9,90	8	9,80	5	12,10	2	12,10	1
Чесність	10,00	7	9,20	10	10,40	9	10,30	10
Ефективність у справах	11,30	2	11,60	2	11,10	5	10,40	9
Дбайливість (піклування)	11,70	1	9,10	11	11,00	6	11,90	3

Значно більші розбіжності виявлено в ієрархії інструментальних цінностей студентів-психологів. Як видно з узагальнених результатів дослідження, поданих у таблиці 2.6, перші три ранги серед досліджуваних першого курсу посіли такі інструментальні цінності (цінності-засоби): дбайливість (піклування) – перший ранг, ефективність у справах (працелюбство, продуктивна праця) – другий ранг, терпимість до думок інших – третій ранг. Ця ціннісна тріада є цілком сприятливою для професійної діяльності психолога.

На другому курсі збереглася лише друга позиція рейтингу цінностей, натомість лідером стала цінність непримиримості до вад, недоліків у собі та інших (перший ранг), а третю рангову позицію посіла цінність раціоналізму (уміння логічно мислити, приймати усвідомлені, раціональні рішення). Таке



співвідношення свідчить про домінування раціональних засобів самореалізації та самокритичність студентів.

Ще більше посилюються цінність раціоналізму у студентів третього року навчання – перший ранг, другу рейтингову позицію у них зайняла широта поглядів (уміння зрозуміти точку зору інших, поважати інші смаки, звичаї, звички), порівняно з другим курсом відновила цінність толерантності (терпимості до думок інших) – третій ранг.

Найважливішою для випускників виявлено цінність широти поглядів (уміння зрозуміти точку зору інших, поважати інші смаки, звичаї, звички) – перший ранг, далі фігурує толерантність (терпимість до думок інших) – другий ранг, а третю рейтингову позицію посіла цінність дбайливості (піклування). Очевидно, що такий набір провідних цінностей є сприятливим для майбутньої професійної діяльності студентів-психологів, які завершують фахове навчання.

Останні місця серед інструментальних цінностей (цінності-засобів) у досліджуваних першого-третього курсів посіли такі цінності, як охайність (здатність утримувати в порядку свої речі, порядок у справах) та вихованість (гарні манери). Слід зазначити, що охайність не є значущою цінністю й для випускників (шістнадцятий ранг). Однак вони цілком ігнорують цінності: незалежності як здатності діяти самостійно, рішуче (вісімнадцятий ранг). Також на тлі цінності толерантності для четвертокурсників девальвованою виявилась нетерпимість до вад, недоліків у собі та інших (сімнадцятий ранг).

Високий рейтинговий вибір певних цінностей та ігнорування інших ми пов'язуємо із тим, що процес соціалізації студентів відбувається в ситуації соціально-економічної нестабільності, ціннісно-нормативної напруженості, яка існує в сучасному суспільстві. Юнацький вік позначений як період ціннісних конфліктів, саме в студентському віці відбувається процес становлення, розвитку системи ціннісних орієнтацій та спостерігається нестійкість ціннісних орієнтацій. Тому такий вибір термінальних цінностей,

на наш погляд, є ситуативним, залежним від тих складних умов, у яких знаходяться студенти, а також від особливостей сімейних цінностей, які вони засвоюють від батьків, та цінностей, запозичених у однолітків.

Зважаючи на усталену тезу, що професійна самосвідомість є похідною від більш загальної особистісної самосвідомості, нами було включено її вивчення у процесемпіричного дослідження. У фокус вивчення *Я-концепції* як продукту становлення самосвідомості особистості потрапили такі її складові, як образ «Я», самооцінка та самоповага.

Методика 20-ти висловлень М. Куна і Т. Макпартленда (Додаток А10) про себе дала можливість засобами кількісного та якісного аналізу виявити найбільш розповсюджені судження, за допомогою яких студенти-психологи ідентифікують себе, тобто вивчити *зміст образу «Я»*. Найбільш часто респонденти позначали власну ідентичність через формально-біографічні характеристики – вік, стать, соціальний статус (студент), майбутню професію, проживання. Ці судження, як правило, розпочинали самоопис студентів. Далі фігурували більш індивідуальні фізичні та психологічні якості респондентів – ознаки зовнішності, риси характеру, тип темпераменту, здібності, звички, смаки (уподобання). Зрідка студенти описували себе через актуальний емоційний стан («Я – щаслива», «У мене зазвичай хороший настрій» тощо), власні мрії («Я хочу стати класним психологом», «Я мрію жити і працювати закордоном»), пережитий досвід («Я стала успішною студенткою», «Я нещодавно вийшла заміж»). Позитивним вбачаємо виявлений тренд, властивий студентам всіх років навчання, що у самописах фігурують судження, прямо чи дотично пов'язані з мабутньою професійною діяльністю («Я – майбутній психолог», «Я працюю психологом у школі» («Я хочу стати класним психологом» тощо). Дисперсійний аналіз дозволив виявити очікувану статистичну значущість змісту Я-образу для становлення професійного Я-образу майбутніх психологів ( $F=3,344^{**}$ ), а також таких компонентів їхньої

фахової самосвідомості, як самооцінки професійних переконань ( $F=2,478^*$ ) та самооцінки професійно значущих якостей ( $F=2,608^*$ ).

Досліджуючи *характеристики образу «Я»* респондентів за методикою особистісного диференціалу, ми отримали картину самоописів, які відображені в образі «Я» студентів (залучено 21 особистісну якість, що відповідає трьом класичним факторам семантичного диференціалу: *оцінці, силі й активності*. Узагальнені статистичні дані подані в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

**Показники вияву факторів оцінки, сили та активності майбутніх психологів (у % носіїв)**

Курс навчання	Оцінка /рівні			Сила /рівні			Активність /рівні		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Перший	34,0	46,0	20,0	62,0	34,0	4,0	44,0	54,0	2,0
Другий	20,0	54,0	26,0	44,0	42,0	14	22,0	58,0	20,0
Третій	36,0	50,0	14,0	54,0	44,0	2,0	52,0	38,0	10,0
Четвертий	40,0	50,0	10,0	60,0	40,0	0,0	60,0	36,0	4,0

Фактор оцінки вказує на уявлення особистості про її реальні особистісні якості. Привертає увагу значна чисельність вибірки носіїв низького рівня оцінки серед студентів усіх курсів. Серед студентів першого курсу їхня кількість становить більше третини (34,00%), на другому курсі зменшується до 20,00%. Незначне зниження цього показника у студентів 2 курсу, як ми вважаємо, пов'язане із тим, що вони частково адаптувалися до навчального процесу, почувають себе більш впевнено, тому що розуміють, які вимоги висувають викладачі. Проте у другій половині фахового навчання кількість носіїв низького рівня знову суттєво зростає. Це свідчить про те, що вони вбачають у себе обмежену кількість позитивних особистісних якостей, критично ставляться до власної поведінки, власних можливостей.

Близько половини досліджуваних усіх курсів є носіями середнього рівня оцінки. Середні значення за фактором оцінки свідчать про те, що особистість знає про власні позитивні якості, приймає їх, задоволена власним образом «Я», але якщо виникають труднощі, може легко змінювати уявлення стосовно власних особистісних якостей. Обмеженою виявлено чисельність носіїв високого рівня оцінки, причому з другої половини фахового навчання зафіксовано нисхідну тенденцію кількості цієї вибірки. Лише 14,00% студентів 3-го курсу та 10,00% студентів 4-го курсу загалом задоволені власними позитивними характеристиками. Це свідчить про те, що вони усвідомлюють себе носіями позитивних особистісних, соціально бажаних якостей («Я знаю, що я толерантний, співчутливий, урівноважений, доброзичливий...»). Високий рівень оцінки позитивно впливає на розвиток професійної самосвідомості цієї групи досліджуваних.

Фактор сили презентує уявлення особистості про розвиток її вольової сфери (реальна сила образу Я). Аналіз результатів дослідження показав, що більшість студентів першого курсу (62,00%), третього (54,00%) і четвертого курсу (60,00%) мають низькі показники сили волі. Відповідно, уявлення цих студентів про розвиток їхніх вольових якостей, власну силу волі характеризують їх як таких, що мають недостатній рівень самоконтролю, не здатні триматися прийнятої лінії поведінки, залежних від зовнішніх обставин і оцінок.

Значний відсоток становить і вибірка носіїв середнього рівня сили; чисельність цієї вибірки зростає до четвертого року навчання (від 34,00% студентів першого курсу до 42,00% студентів другого курсу та 44,00% студентів третього курсу). У випускників цей показник знижується до 40,00%. Натомість, кількість носіїв високого рівня за фактором сили є обмеженою: лише 4,00% студентів першого курсу, 14% студентів другого курсу та 2,00% студентів третього курсу. Високий рівень розвитку фактора сили притаманний такій незначній кількості досліджуваних, що скоріше зумовлено їхніми

яскраво виявленими індивідуальними психофізіологічними характеристиками. Загалом, можемо зробити висновок, що уявлення студентів про власну силу й розвиток вольових якостей характеризують їх переважно як астенічних, тривожних, залежних від зовнішніх обставин й оцінок оточуючих; таких, що мають недостатній рівень самоконтролю, не здатних триматися прийнятої лінії поведінки. Це викликає необхідність ґрунтовного системного впливу з розвитку вольової сфери цих студентів.

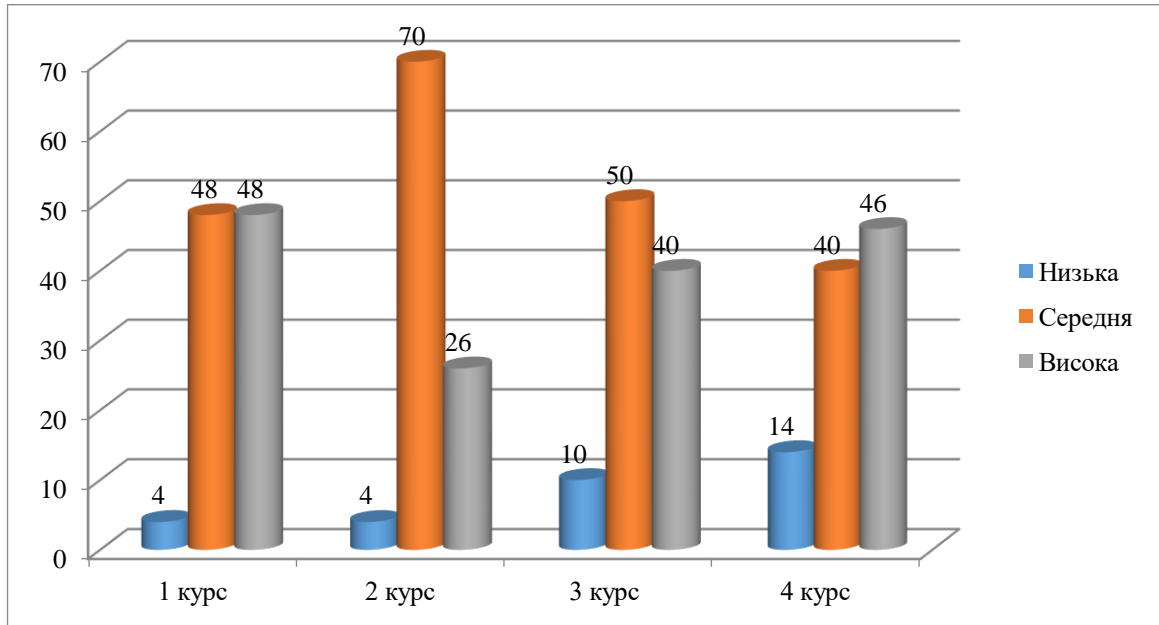
Фактор активності відображає уявлення досліджуваних про власну особистісну активність (реальна активність Я-образу). Проведене дослідження засвідчило, що серед студентів першого курсу переважають ті, які визначають свій рівень активності Я-образу як середній – 54,00%, однак численною серед першокурсників є й вибірка носіїв низького рівня (44,00%), і лише у 2,00% студентів першого курсу виявлено високий рівень активності. Під час другого року навчання статистична картина значно покращується, позаяк кількість носіїв низького рівня активності зменшується до 22,00 %, а вибірка носіїв високого рівня зростає до 20,00% студентів-психологів. Однак у другій половині фахового навчання ситуація стрімко погіршується, оскільки зафіксовано нисхідну тенденцію чисельності вибірки носіїв високого рівня активності на тлі значного зростання кількості студентів з низьким рівнем активності. Це означає, що більшість студентів вважають себе малоактивними у проявах та особливостях власного професійного становлення. Припускаємо, що встановлена тенденція зниження активності студентів-психологів упродовж їхнього фахового навчання пов'язана з певною втомлюваністю, вигоранням або ж навпаки – адаптованістю до вимог середовища, що робить їх професійне становлення більш структурованим.

Загалом встановлено, що найбільш сприятливими є статистичні показники оцінки, сили й активності у студентів другого курсу, що може бути пов'язане з їхньою успішною адаптацією до фахового навчання. Водночас,

помітним фактом є низькі статистичні показники випускників за всіма факторами, що вказує на кризову динаміку їхніх особистісних проявів на етапі завершення фахового навчання.

Стрижнем Я-концепції особистості є її самооцінка, яку ми теж включили до досліджуваних феноменів. *Загальна самооцінка* відображає узагальнені знання людини про себе і засноване на них цілісне емоційне ставлення до себе.

У результаті діагностики рівня загальної самооцінки студентів-психологів за методикою Г. Казанцевої (Додаток А7 ) було отримано статистичні показники, представлені на рис. 2. 20. Загальна картина динаміки самооцінки виглядає суперечливо. Так, зафіксовано висхідну тенденцію щодо чисельності носіїв низького рівня самооцінки упродовж другої половини фахового навчання (від 4,00% на першому і другому курсах до 10,00% на третьому курсі та 12,00% на четвертому). На нашу думку, це пояснюється труднощами, які виникли в окремих студентів у процесі навчання чи особистого життя та викликали проблеми адаптації та самоідентифікації. Водночас схожі, але не такі травматичні за наслідками проблеми можна прогнозувати й у другокурсників, серед яких відбулось різке зростання вибірки носіїв середнього рівня (від 48,00% до 70,00%) за рахунок зменшення кількості носіїв високого рівня самооцінки (від 48,00% до 26,00%). У другій половині фахового навчання розподіл цих вибірок дещо покращується за рахунок зростання кількості носіїв високого рівня загальної самооцінки.



*Рис. 2. 20. Кількісні показники розподілу рівнів загальної самооцінки студентів-психологів (у % носіїв)*

Однак загальну статистику щодо випускників вважаємо проблемною, позаяк лише 46,00% студентів четвертого курсу мають високий рівень загальної самооцінки, оптимальний для їхньої професіоналізації, а особливо становлення фахової самосвідомості.

За таких умов логічними є й означені нами у параграфі 2.2 труднощі формування професійної самооцінки студентів-психологів, тим паче, що зафіксовано пряму кореляцію між загальною та компонентами професійних характеристик досліджуваних, зокрема самооцінкою професійних умінь і навичок ( $r=0,199^*$ ), самооцінкою професійно значущих якостей ( $r=0,186^*$ ). Також встановлено, що загальна самооцінка прямо корелює з комунікативним самоконтролем ( $r=0,208^*$ ). Дисперсійним аналізом зафіксовано статистичну значущість загальної самооцінки для становлення професійного Я-образу майбутніх психологів ( $F=2,988^*$ ), а також для самооцінки професійних умінь і навичок ( $F=2,439^*$ ) та самооцінки професійно значущих якостей ( $F=2,441^*$ ).

У межах вивчення Я-концепції студентів-психологів ми також досліджували *рівень їхньої самоповаги*, що виявляється у задоволеності

собою, прийнятті себе, позитивному ставленні до самого себе, узгодженості реального й ідеального Я. Узагальнені статистичні дані викладено на рис. 2.21.

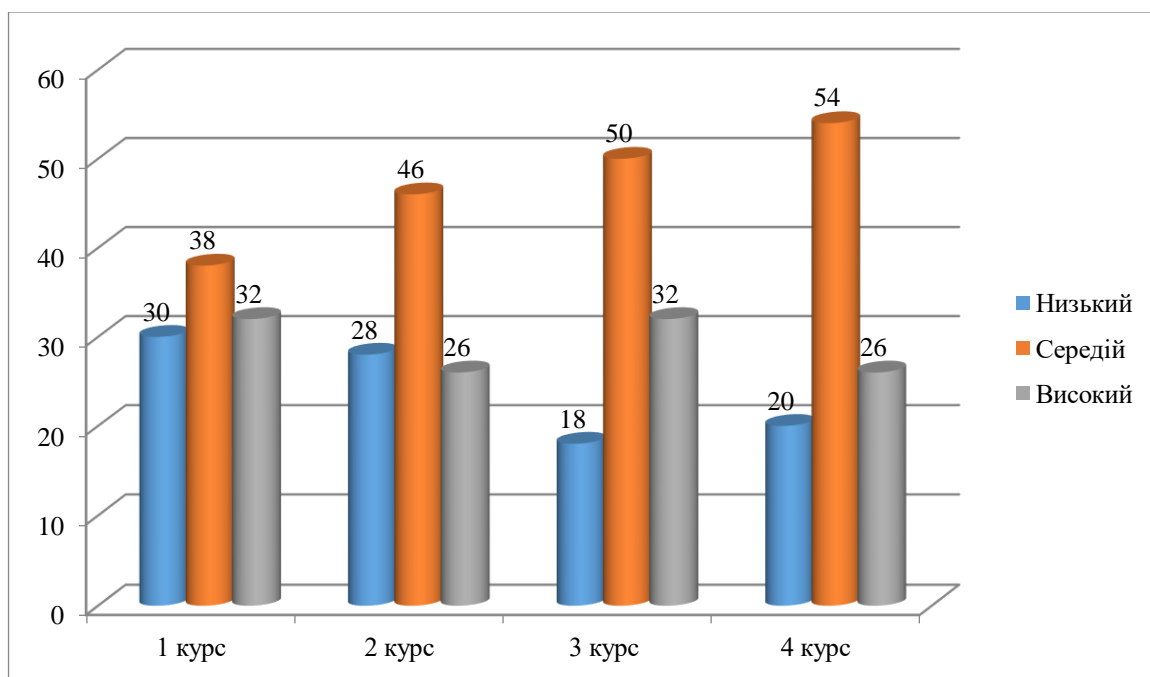


Рис. 2.21. Розподіл рівнів самоповаги майбутніх психологів (у % носіїв)

Висхідну динаміку зафіксовано лише щодо кількості носіїв середнього рівня самоповаги серед досліджуваних студентів-психологів. До завершення фахового навчання чисельність цієї вибірки становить вже більше половини (54,00%). За отриманими результатами дослідження, 32,00% студентів першого і третього курсів та 26,00% студентів другого і четвертого курсів мають високий рівень самоповаги. Ці студенти задоволені собою, приймають себе такими, якими вони є, позитивно ставляться до себе, мають почуття власної гідності, узгодженість власного реального й ідеального «Я». Процес навчання, зміни в особистому житті стимулювали студентів четвертого курсу до підвищення рівня самоповаги. Високий рівень самоповаги передбачає віру цих студентів у власні можливості, не зважаючи на обставини, а саме віру в те, що можна подолати свої недоліки. Ці студенти значно більше задоволені власним життям, ніж інші студенти.

Проте встановлено, що значний відсоток студентів-психологів має низький рівень самоповаги, зокрема: 30,00% студентів першого курсу, 28,00%



другокурсників, 18,00% студентів третього курсу та 20,00% випускників. Цим майбутнім психологам властиве почуття власної меншовартості, що негативно позначається на їхньому емоційному стані та поведінці. Для студентів з низькою самоповагою характерна нестійкість образу «Я» і думки про себе, вони є більш закритими для оточуючих, часто «грають роль» іншої людини. Вони чутливо реагують на критику, сміх, коли щось не виходить у навчанні, часто знаходять у собі певні недоліки.

Більш детальний якісний аналіз відповідей засвідчує суперечності в оцінці студентами-психологами власної особистості. Так 38% студентів першого курсу стверджують, що «у цілому задоволені собою», але разом з тим зазначають, що «іноді я думаю, що в усьому поганий» або «я здатен дещоробити гірше, ніж більшість». Це дає нам підставу стверджувати про ілюзорно-позитивну оцінку власної особистості, яка гальмує особистісний розвиток, викликає внутрішній конфлікт. Подібна тенденція спостерігається й у студентів другого та третього курсів. Так, половина студентів другого курсу стверджують, що почувають себе гідною людиною не менше, ніж інші; а також зазначають, що в цілому задоволені собою, добре до себе ставляться. Але одночасно ці ж опитані визнають, що, як здається, їм особисто не має чим пишатися, а іноді вони переживають свою нікчемність. Нестійка позитивна оцінка щодо власної особистості, на нашу думку, заважає виявленню студентами власних потенційних можливостей, не дозволяє відчувати себе «господарем» власного життя. Також, оскільки зафіксовано пряму кореляцію між показниками самоповаги та самооцінкою професійних якостей студентів-психологів ( $r=0,271^*$ ), то можна сказати, що суперечності у самоставленні провокують проблеми самооцінювання фахових якостей, та навпаки – низька самооцінка супроводжується послабленням самоповаги. Дисперсійний аналіз засвідчив статистичну значущість рівня самоповаги для становлення професійного Я-образу майбутніх психологів ( $F=2,441^*$ ), а також для самооцінки професійних якостей ( $F=2,644^*$ ).

У процесі емпіричного дослідження важливо було дослідити рівень *рефлексивності* майбутніх психологів, яка, наразі сприяючи становленню їхньої професійної самосвідомості, згодом постане провідним знаряддям успішної фахової самореалізації.

Аналіз результатів тестування виявив нелінійно висхідну динаміку чисельності носіїв високого рівня рефлексивності студентів-психологів (табл. 2.8). Так, лише 6,00% студентів першого курсу мають високий рівень рефлексивності, однак серед другокурсників кількість його носіїв зростає до 32,00 %, вибірка студентів третього курсу зменшується до 20,00%, але на випускному курсі знову досягає позначки 32,00% носіїв високого рівня рефлексивності. Ці студенти систематично проводять глибокий внутрішній аналіз своєї діяльності, вчинків, наслідків взаємодії з оточенням, краще можуть зрозуміти іншу людину, поставити себе на місце іншого. Очевидно, що саме високий рівень рефлексивності є найбільш сприятливим для розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Таблиця 2.8.

#### Показники рефлексивності майбутніх психологів

Рівні	Кількість носіїв (%)			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Низький	10	4	14	14
Середній	84	64	66	54
Високий	6	32	20	32

Встановлено, що більшість студентів усіх курсів мають середній рівень рефлексивності. Найбільше таких студентів на першому курсі (84,00%), далі їх вибірка поступово зменшується за рахунок зростання кількості носіїв високого та низького рівнів рефлексивності. Серед випускників чисельність носіїв середнього рівня рефлексивності становить трохи більше половини (54,00%). Ці студенти аналізують свої задуми, поведінку, наслідки своєї діяльності, взаємодії з іншими людьми, але не в повному обсязі. Вони не

завжди можуть усвідомити позицію іншої людини, поставити себе на місце іншого, зрозуміти свою роль у власному житті та житті інших людей.

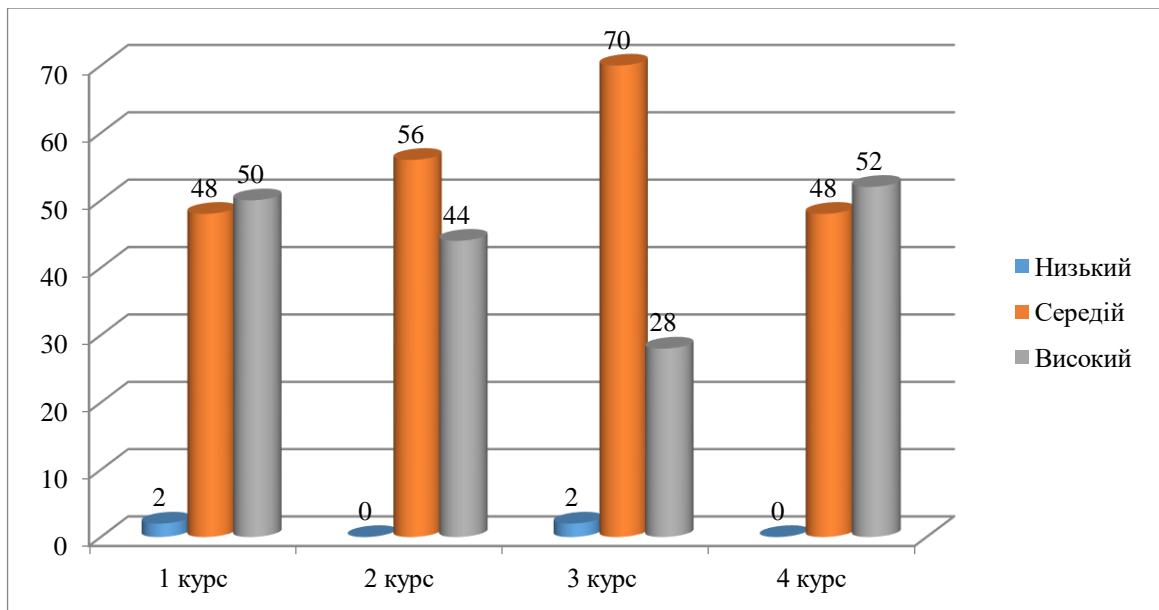
Низький рівень рефлексивності мають 10,00% студентів першого курсу, 4,00% другокурсників та по 14,00% студентів третього і четвертого курсів. Носіям цього рівня притаманний дуже слабкий внутрішній аналіз своєї діяльності, особистісних проявів, вчинків, особливо їх наслідків. Труднощі в навчанні, невизначена перспектива знайти роботу в подальшому супроводжуються низьким рівнем рефлексивності у цих студентів. Відповідно, ці майбутні психологи потребують ґрунтовної психокорекційної роботи щодо розвитку рефлексивності.

Дисперсійним аналізом (див. Додаток Б.2) зафіксовано статистичну значущість рефлексивності для становлення професійного Я-образу майбутніх психологів ( $F=3,327^{**}$ ), а також майже всіх компонентів професійної самооцінки результату – самооцінки професійних умінь і навичок ( $F=2,629^*$ ), самооцінки професійних переконань ( $F=2,877^{**}$ ) та самооцінки фахово значущих якостей ( $F=3,076^{**}$ ).

Здатність до реалізації потреб в саморозвитку притаманна лише людині як суб'єкту власного розвитку, саморозвитку. Людина як діяч, творець, режисер, автор власної життєдіяльності здатна повною мірою реалізувати свої внутрішні потенційні можливості в практичній діяльності. Відтак *потреба у саморозвитку* є потужним чинником і, водночас, індикатором становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Вивчення рівнів потреби у саморозвитку відбувалось засобом тестування (Додаток А8), узагальнені результати якого подані на рис. 2.22. Встановлено, що значна частина студентів, навіть маючи середній рівень потреби у саморозвитку (перший курс – 48,00%; другий курс – 56,00%, третій курс – 70,00%, четвертий курс – 48,00%), не готові до її активної реалізації через низький рівень внутрішньо-особистісної організації та структурованості цієї потреби. Ми вважаємо, що наразі молоді люди перебувають в кризовому

періоді розвитку: з одного боку суспільство очікує від них активної реалізації потреби у саморозвитку, а з іншого – не створює достатніх можливостей для самореалізації, або ж самі студенти не готові до цього. Відсутність усталеної системи саморозвитку свідчить про те, що настав період «рольового мораторію», коли нема чіткого визначення, ідентифікації з певними соціальними ролями, хоча юнак/дівчина і «приміряє» різні дорослі ролі.



*Рис. 2.22. Показники розподілу рівнів реалізації потреби в саморозвитку студентів-психологів (у % носіїв)*

Низькі показники потреби у саморозвитку свідчать про небажання студентів-психологів бути активними, самостійними, відповідальними. Зафіксовано обмежену чисельність носіїв низького рівня потреби у саморозвитку у досліджуваних студентів першого та третього курсів (2,00%); серед друго- та четвертокурсників такі студенти взагалі відсутні. Це можна вважати сприятливим фактом у річищі становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів.

Половина досліджуваних першокурсників (50,00%) засвідчили високий рівень потреби у саморозвитку, однак їх вибірка зменшується на 6,00% на другому курсі. Третій рік навчання видається кризовим для реалізації потреби

у саморозвитку багатьох студентів-психологів, позаяк кількість носіїв високого рівня цієї потреби зменшується до 28,00%. Позитивна динаміка зростання чисельності носіїв високого рівня реалізації потреби в саморозвитку від третього до четвертого курсу, на нашу думку, пов'язана, передусім, із завершенням у частини студентів кризи студентського віку, прийняттям обраних соціальних ролей та активним процесом становлення професійної самосвідомості. Такі студенти чітко усвідомлюють свої соціальні ролі та наполегливо йдуть до досягнення поставленої мети.

У процесі нашого дослідження встановлено пряму кореляцію між прагненням до саморозвитку та рефлексивністю ( $r = 0,266^*$ ). Це означає, що самоаналіз провокує прагнення студентів розвивати себе, і навпаки, саморозвиток сприяє розгортанню їхніх рефлексивних актів. Дисперсійний аналіз виявив статистично значущий вплив прагнення до саморозвитку майбутніх психологів на їхню самооцінку професійних знань ( $F = 2,748^*$ ) та самооцінку професійно значущих якостей ( $F = 2,817^*$ ).

Отже, провідними внутрішніми чинниками становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів постає їхній Я-образ та мотивація навчально-професійної діяльності.

### **Висновки до 2 розділу**

У межах емпіричного дослідження було проаналізовано динаміку та детермінацію становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів. Констатувальний етап дослідження базувався на послідовному вивченні структурних компонентів професійної самосвідомості студентів-психологів в динаміці їхнього фахового навчання, а згодом – дослідженні зовнішніх і внутрішніх соціально-психологічних чинників становлення фахової самосвідомості.

Встановлено сприятливу динаміку зростання упродовж фахового навчання вибірки майбутніх психологів з високим рівнем сформованості

професійного Я-образу. Виявлено суперечливий характер формування професійної самооцінки результату через значну кількість носіїв неадекватного (завищеного чи заниженого) рівня. Об'єктивізація фахової самооцінки студентів-психологів розповсюджується лише на самооцінку їхньої фахової компетентності (знань, умінь і навичок), що зумовлено впливом зовнішніх чинників її формування (оцінка навчальних досягнень викладачами та результати проходження виробничої практики). При аналізі майбутніми психологами своїх фахових переконань і значущих якостей більшість перебільшує ступінь їх сформованості через спонтанійний характер становлення цих компонентів професійної самооцінки. Більш сприятливою виявлено динаміку професійної самооцінки потенціалу. Водночас зафіксовано, що лише трохи більше половини випускників-психологів мають високий рівень комунікативного самоконтролю.

Встановлено, що більшість досліджуваних студентів вважають професію психолога престижною як у межах вітчизняного суспільства, так і для себе персонально. Однак десята частина майбутніх психологів не вважає обраний фах престижним для себе. Виявлено, що більшість студентів оцінили свою обізнаність з професіограмою психолога як високу, але не пов'язують її з фаховою самосвідомістю. Самого психолога студенти уявляють як самоактуалізованого соціального інтроверта з розвиненими інтелектом і професійною компетентністю, що приймає себе й іншого. Домінуючою освітньою парадигмою у сучасних вітчизняних ЗВО зафіксовано компетентнісну, відтак становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів відбувається спонтанійно. Провідними зовнішніми чинниками цього процесу визначено професіограму психолога, наставництво викладачів і зразки діяльності професіоналів.

При вивченні внутрішніх чинників становлення професійної самосвідомості з'ясовано, що провідними мотивами вибору професії опитаними студентами-психологами встановлено бажання вдосконалювати

знання з психології, допомагати людям і будувати успішну кар'єру. Зафіксовано, що серед навчально-професійних спонук майбутніх психологів домінують фахово орієнтовані та пізнавальні мотиви. Ієрархію термінальних цінностей очолили сприятливі для майбутньої професійної діяльності цінності – упевненість у собі, щастя інших і творчість. Значущими для студентів-психологів інструментальними цінностями виявлено дбайливість, толерантність, широту поглядів і ефективність у справах.

При вивченні Я-концепції майбутніх психологів зафіксовано їхню ідентифікацію себе зі статусом студента і/чи майбутнім фахом у змісті образу «Я». Встановлено, що домінуюча частина досліджуваних є носіями середнього рівня оцінки, сили й активності характеристик Я-образу. Більшості майбутніх психологів властивий середній рівень загальної самооцінки, рефлексивності та прагнення до саморозвитку, показники яких зростають до завершення фахового навчання. Домінуючою за чисельністю є вибірка студентів – носіїв середнього рівня самоповаги, переважаюча кількість якої зберігається упродовж фахового навчання.

Виявлено, що провідними внутрішніми чинниками становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів є їхній Я-образ та навчально-професійна мотивація, також важливу сенсожиттєву роль відіграє ієрархія ціннісних орієнтацій студентів.

### РОЗДІЛ 3.

## АКТУАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

*У розділі доведено актуальність і прикладну значущість цілеспрямованого психологічного супроводу становлення професійної самосвідомості студентів-психологів, який має реалізовуватись у двох векторах – мотиваційно-едукативної роботи з викладачами та розвивально-коригувальної діяльності зі студентами. Розкрито й проаналізовано результати апробації програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів засобами активізації їх особистісних ресурсів.*

### **3.1. Обґрунтування та організаційно-методичні засади формувального експерименту з розвитку професійної самосвідомості студентів-психологів**

Здійснення аналізу та тлумачення результатів констатувального етапу дослідницько-експериментальної роботи засвідчив «виняткову значущість етапу професійної підготовки у становленні фахової самосвідомості майбутніх психологів та сенситивність до розвитку її структурних компонентів – професійного Я-образу, професійної самооцінки та комунікативного самоконтролю. Як провідні зовнішні соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів-психологів в ході емпіричного дослідження нами були визначені наставництво викладачів, професіограму психолога і зразки діяльності професіоналів. Найбільш впливовими внутрішніми чинниками є образ «Я» та навчально-професійна мотивація майбутніх психологів» [Error! Reference source not found., с.115].

Крім того, в ході дослідження нами було виявлено ряд типових проблем становлення професійної самосвідомості студентів:



- «наявність деякого числа носіїв неадекватної професійної самооцінки результату навіть серед випускників;
- недостатній рівень розвитку комунікативного самоконтролю,
- недостатню обізнаність щодо змісту професіограми психолога та ролі його фахової самосвідомості в успішності професійної діяльності;
- неузгодженість становлення компонентів професійної Я-концепції майбутніх психологів (на тлі загалом адекватної лінії формування професійного Я-образу та самооцінки професійного потенціалу спостерігається проблемний рівень розвитку професійної самооцінки результату і комунікативного самоконтролю)» [221, с. 115].

Таким чином, наше емпіричне дослідження довело, що становлення фахової самосвідомості майбутніх психологів відбувається спонтанно, як допоміжний супутній вектор формування їхньої професійної компетентності. «Результати констатувального експерименту засвідчили необхідність здійснення цілеспрямованого психологічного супроводу становлення професійної самосвідомості, а в його межах – розробки комплексної програми, спрямованої на оптимізацію впливу на становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів, а також актуалізацію особистісних ресурсів студентів-психологів для розвитку структурних компонентів їхньої самосвідомості» [221, с.115].

*Метою формувального етапу експерименту* постало теоретичне обґрунтування, розробка й апробація програми розвитку професійної самосвідомості студентів засобами активізації їх особистісних ресурсів.

*Завданнями* формувального етапу дослідження поставлено:

- 1) розробку змісту програми розвитку професійної майбутніх психологів засобами активізації їх особистісних ресурсів;
- 2) застосування повторної психодіагностики в обох дослідницьких вибірках;

3) визначення ефективності реалізації програми, зокрема збагачення змісту професійного Я-образу, зростання адекватності професійної самооцінки, підвищення рівня комунікативного самоконтролю, оптимізацію дії внутрішніх чинників становлення професійної самооцінки студентів-психологів.

Теоретичним підґрунтям формувального етапу дослідження слугували засадничі наукові положення суб'єктно-діяльнісного підходу (Г. Балл, С. Максименко, В. Роменець, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.), репрезентанти якого розглядають особистість з точки зору активної перетворювальної позиції щодо власного професійного становлення; самосвідомість як рушійну силу усвідомленої та цілеспрямованої самореалізації особистості.

Теоретично обґрунтовуючи програму розвитку професійної самосвідомості в студентському віці, зокрема, ми спиралися на концептуальні роботи знаного вітчизняного психолога В. Татенка [**Error! Reference source not found.**], які присвячені розробці проблеми суб'єкта психічної активності та дослідженню механізмів професійної самосвідомості; аналіз проблеми становлення професійної самосвідомості в процесі розвитку та саморозвитку (С. Борисова, С. Васьківська, В. Галузяк, І. Галян, Н. Чепелева) [13; 24;**Error! Reference source not found.**; **Error! Reference source not found.**;**Error! Reference source not found.**]; аналіз проблеми саморегуляції як основи розвитку професійної самосвідомості (В. Волошина, В. Олефір) [**Error! Reference source not found.**; **Error! Reference source not found.**]; дослідження Я-концепції особистості (Н. Бушуєва, М. Варій, О. Гуменюк, У. Кіреєва, К. Роджерс) [20; 21;**Error! Reference source not found.** **Error! Reference source not found.**; **Error! Reference source not found.**; **Error! Reference source not found.**]; дослідження Я-образу та самооцінки як стрижневих компонентів самосвідомості (О. Бондаренко, Л. Долинська, О. Столярчук, Т. Щербак, В. Юрченко) [12; **Error! Reference source not found.**; 161; **Error! Reference source not found.**; 233]; дослідження проблеми здатності до самореалізації (Л. Кобильнік, В. М'яленко, Г. Радчук) [61; **Error! Reference source not found.**; 136], ідеї І. Беха, І. Булах,

Л. Долинської, Л. Подоляк, В. Юрченка, [8-9; 16; 17; 121], присвячені вивченню вікових чинників становлення особистості студента та її професійної підготовки.

Аналіз результатів наукових досліджень з проблематики становлення особистості, проведених вітчизняними вченими І. Бехом, М. Боришевським, І. Булах, С. Кузіковою, С. Максименком, С. Ставицькою, Т. Титаренко та ін., забезпечив теоретичне обґрунтування програми розвитку професійної самосвідомості в студентському віці.

Здійснений теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив наявність у психологічній науці різних підходів до розуміння феномену професійної самосвідомості, чинників та умов її розвитку, а також психологічних особливостей її становлення. В нашому дослідженні ми визначаємо *самосвідомість особистості студентського віку* як складну інтегративну властивість, що відображає її здатність до активного перетворення себе й оточуючої дійсності, свідомої самореалізації особистістю своєї внутрішньої природної сутності, характеризує її як суб'єкта життєдіяльності та професійного становлення.

Засадами в контексті нашого дослідження виступили наукові погляди С. Максименка, які ґрунтуються на суб'єктно-генетичному підході, й згідно з якими вихідним, енергетичним «початком» особистості, що моделює та реалізує її рух, спонукає до активності й визначає її можливість бути активною впродовж життя є нужда як всеохоплюючий стан, як вихідна інтенційна сила, біосоціальна за своєю природою, яка зумовлює існування особистості як такої [**Error! Reference source not found.**].

Згідно суб'єктно-вчинковій парадигмі, яку розвиває В. Татенко, людина є суб'єктом психічного розвитку та саморозвитку, а самосвідомість є внутрішнім інтенційно-потенційним стрижнем, який виступає ключовою детермінантою саморозвитку особистості та дозволяє їй свідомо й цілеспрямовано взаємодіяти зі світом [**Error! Reference source not found.**].

Таким чином, як засвідчують наукові розвідки, самосвідомість особистості виступає тією характеристикою, розвиток якої потребує не стільки спеціальних зовнішніх впливів, скільки наявності умов для її актуалізації. У зв'язку з цим, програма з актуалізації внутрішніх ресурсів професійної самосвідомості в студентському віці має ґрунтуватися на засадах розкриття внутрішньої, глибинної сутності особистості з мінімально виправданим застосуванням чітко окреслених освітніх впливів.

Згідно з результатами нашого теоретичного дослідження, самосвідомість є складною інтегративною властивістю особистості, яка, діючи через механізми саморозвитку та самоідентифікації, визначає її здатність до активного самостворення.

У сучасній психологічній науці більшість науковців (І. Бех, З. Карпенко, С. Кузікова, С. Максименко, О. Мерзлякова, С. Ставицька, Т. Титаренко та ін.), що вивчають проблеми психології особистості та вікової психології, характеризують студентський вік як сензитивний для становлення професійної ідентичності та самосвідомості особистості.

Як було встановлено О. Мерзляковою, розвиток особистості в студентському віці виступає процесом самокерованого особистісного зростання, що складається з самопізнання, самопроектування, самореалізації. Необхідними умовами формування в студентському віці мотивації саморозвитку та самовдосконалення є: 1) індивідуальні характеристики студентів (готовність до саморозвитку, наявність особистісних стратегій самостворення, а також сприятливих для реалізації саморозвитку якостей); 2) адекватні для студентського віку методи зовнішніх освітніх впливів [**Error! Reference source not found.**].

Аналогічні погляди висловлює С. Кузікова, яка розглядає саморозвиток особистості як свідому, цілеспрямовану й керовану активність, які реалізує особистість з метою самозмін у позитивному напрямі та самовдосконалення. Дослідження вищезгаданої вченої засвідчили, що становленню суб'єкта

власного розвитку сприяє актуалізація психологічних ресурсів розвитку (активізація рефлексивної форми розумової діяльності, рефлексивної саморегуляції, ціннісної орієнтації на саморозвиток, усвідомленості процесу особистісних змін), психологічного супроводу (активні форми освітньої діяльності) [74].

Дослідження соціально-психологічних особливостей реалізації потреби в саморозвитку в студентському віці, виконане С. Ставицькою, засвідчило, що значна частина сучасних студентів демонструє відсутність усталеної системи власного розвитку. У загальній структурі прагнення до саморозвитку серед студентів найбільшу вираженість мають морально-вольові, комунікативні та мотиваційні характеристики; середній рівень прояву – когнітивні та пізнавальні характеристики студентів; низький рівень – організаційні характеристики, що визначають здібність студентів до організації своєї діяльності [156].

Вищевикладений аналіз результатів досліджень вітчизняних психологів свідчить на користь необхідності створення та впровадження розвивальних психолого-педагогічних заходів у студентському середовищі, які б сприяли актуалізації внутрішніх ресурсів професійної самосвідомості студентів і, як наслідок, підвищенню організаційної готовності та мотивації власного розвитку і самовдосконалення й, таким чином, сприяли розвитку професійної самосвідомості особистості студента. Доречним видається вживати саме поняття «актуалізація», зважаючи на його тлумачення як акту переведення зі стану потенційного в стан реальний, актуальний [206, с. 13]. Таким чином, ми виходимо з того, що базові психологічні ресурси для розвитку професійної самосвідомості у студента є в наявності, однак їх слід актуалізувати (перевести зі стану потенційного в стан реальний, актуальний), поглибити та збагатити [221].

При розробленні змісту формувального впливу у векторі роботи зі студентами ми послуговувались напрацюваннями вітчизняних психологів: І. Андрійчук, О. Васильєвої, О. Коханової, Л. Мороз, Л. Просандєєвої, І. Слободянюка; О. Стельмах; О. Столярчук; О. Тимошенка, І. Ульяніч, І. Шастко, О. Штепи, Є. Якушевої та ін. [5; 24; 74; 112; 138; 160; 167; 171; 182; 189; 193; **Error! Reference source not found.**;261].

Зважаючи на виявлений на констатувальному етапі дослідження факт потужного впливу наставництва викладачів на становлення професійної самосвідомості студентів-психологів, первинним вектором реалізації нами програми розвитку їхньої професійної самосвідомості постала реалізація мотиваційно-едукативної роботи з педагогами групи забезпечення освітньої програми «Психологія» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Для цього було проведено семінар-практикум з 23-ма викладачами, що мав на меті активізацію та поглиблення їхньої обізнаності з питань розвитку професійної самосвідомості студентів-психологів.

Зазначимо, що під час семінару нами було встановлено позитивний факт високої обізнаності викладачів щодо змісту та призначення професійної самосвідомості. Педагоги влучно описували її прояви та механізми роботи, загалом правильно вказували на чинники формування. Однак, в процесі обговорення учасниками семінару було підтверджено спонтанний характер становлення професійної самосвідомості студентів-психологів. Відповідно, при з'ясуванні нами тих ресурсів, способів і засобів, які використовують викладачі у власній освітній практиці для розвитку професійної самосвідомості студентів, було встановлено обмеженість активності та ресурсного арсеналу педагогів щодо цього розвитку. Тобто підтвердилась практична суперечність між усвідомленням викладачами важливості розвитку професійної самосвідомості студентів-психологів і фрагментарною чи й взагалі відсутньою активністю щодо цього в освітній взаємодії. Для вирішення

цієї суперечності під час семінару-практикуму викладачам запропоновано обмінятись успішним досвідом застосування технік розвитку професійної самосвідомості студентів. Також педагогів ЗВО ознайомлено з рядом конкретних вправ і засобів розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів. Частину цих вправ і технік відпрацьовано вже на семінарі-практикумі.

Другим, провідним вектором реалізації програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів постало проведення соціально-психологічного тренінгу активізації їх особистісних ресурсів. Тематичний зміст реалізованих нами тренінгових занять з розвитку професійної самосвідомості студентів-психологів засобами актуалізації їх особистісних ресурсів надано в таблиці 3.1. Повний зміст програми розвитку професійної самосвідомості студентів» викладено у Додатку В.

*Таблиця 3.1*

**Тематичний зміст соціально-психологічного тренінгу  
«Розвиток професійної самосвідомості студентів»**

<b>№ з/п</b>	<b>Зміст заняття</b>	<b>Кіль- сть годин</b>
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<i>Орієнтувальний етап</i>		
1	Знайомство з учасниками; визначення принципів проведення тренінгу і правил групової роботи; розкриття змістовної спрямованості тренінгу; створення відповідного налаштування на тренінгову роботу; мотивування на систематичне виконання самостійних завдань	4

2	Розкриття змісту понять «суб'єкт», «самосвідомість особистості», «Я-концепція» «Я-образ», «професійна самосвідомість»; висвітлення функцій, структури та особливостей розвитку професійної самосвідомості в студентському віці; виявлення та рефлексія індивідуальних психологічних особливостей	4
<i>Розвивальний етап</i>		
3	Розвиток професійної самосвідомості; самоусвідомлення різних станів власного «Я»; вправи на розвиток гнучкості поведінки, стимулювання самоконтролю та саморегуляції поведінки	4
4	Усвідомлення потреби в саморозвитку, самоаналіз уявлень про себе та узгодження складових самооцінки; аналіз власних цінностей, пріоритетів і професійних ціннісних орієнтацій; з'ясування суперечливих цінностей та їх корекція	4
5	Розкриття внутрішнього потенціалу студентів, усвідомлення сильних сторін особистості; створення позитивного Я-образу.	4
6	Розвиток рефлексії власних особистісних професійно важливих якостей; формування позитивного самоствавлення та самоприйняття; підвищення рівня самоповаги; вдосконалення навичок саморегуляції власних емоційних станів	4
7	Усвідомлення своїх індивідуальних та особистісних якостей, розширення уявлень про Я-образ та Я-концепцію; виявлення та усвідомлення особистих життєвих та професійних цінностей	4
8	Вивчення особистісних якостей; розвиток навичок самопізнання та позитивного самоствавлення; розвиток умінь самоконтролю й довільної регуляції власної поведінки	4



9	Усвідомлення власної суб'єктності в житті та професійному становленні; з'ясування своїх ключових професійних цілей, усвідомлення мотивації та способів їх досягнення	4
10	Аналіз змісту й особливостей самоствавлення, орієнтація на позитивне відношення до себе; осмислення та усвідомлення своїх цінностей; визначення найбільш значимих сфер особистісного становлення та професійної самореалізації	4
11	Усвідомлення здатності до цілепокладання, визначення та конкретизація своїх цілей і професійних намірів, активізація гнучкості та відповідальності при реалізації прийнятих рішень	4
12	Узгодження складників самооцінки та самоствавлення; аналіз власних здобутків та визначення шляхів професійної самореалізації; удосконалення навичок самопізнання та самоусвідомлення	4
<i>Рефлексивний етап</i>		
14	Удосконалення навичок саморефлексії, усвідомлення своїх здобутків та визначення позитивних особистісних та професійних характеристик	4
15	Закріплення позитивного емоційного ставлення до процесу виявлення особистісних ресурсів, осмисленого планування та розвитку суб'єктності власного професійного становлення; рефлексія емоційних переживань та вражень, оцінка особистісних здобутків та визначення перспективних цілей. Підсумовування результатів тренінгу	4
<i>Всього аудиторних годин</i>		<i>56</i>

Відповідно до мети та завдань, формувальний етап експерименту був реалізований за таким *алгоритмом* (рис.3.1.):

1. Розроблення змісту програми розвитку професійної самосвідомості студентів-психологів засобами активізації їх особистісних ресурсів.
2. Формування складу експериментальної та контрольної груп.
3. Реалізація заходів програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів у експериментальній групі.
4. Діагностика досліджуваних експериментальної і контрольної груп по завершенню формувального впливу з метою оцінки ефективності обраних методів розвитку професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів інструментами активізації їх особистісних ресурсів.
5. Опрацювання, аналіз і тлумачення одержаних даних формувального експерименту.

У процесі здійснення формувального експерименту були застосовані такі *дослідницькі методи*:

- 1) психолого-педагогічний експеримент;
  - 2) методи вимірювання та статистичної обробки даних (визначення середніх значень і відсоткових співвідношень);
  - 3) параметричний метод (*t*-критерій Стьюдента для незалежних вибірок).
- Обробка результатів психодіагностики здійснена за допомогою програми SPSS-27.



Рис. 3.1. Структурно-процесуальна модель розвитку професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів.

*Методики* оцінки ефективності програми формувального впливу було обрано зі змісту психодіагностичного інструментарію, який викорисовувався на констатувальному етапі дослідження.

Зокрема, нами було використано методики:

1) для вивчення динаміки компонентів професійної самосвідомості майбутніх психологів – методику діагностики рівня професійного образу «Я»; методику дослідження професійної самооцінки; методику визначення рівня комунікативного самоконтролю;

2) для встановлення динаміки внутрішніх чинників становлення професійної самосвідомості студентів-психологів – методику вивчення ціннісних орієнтацій, методику семантичного диференціалу для дослідження оцінки, сили й активності образу «Я», опитувальник діагностики загальної самооцінки, шкалу вимірювання рівня самоповаги, тест 20-ти висловлень про себе для визначення рівня рефлексивності та опитувальник діагностики реалізації потреби в саморозвитку.

Формувальний етап дослідження було здійснено впродовж 2018-2020 рр. на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського зі студентами 4 курсу спеціальності «Психологія», по 25 студентів експериментальної та контрольної груп. Пріоритет роботи саме з випускниками-психологами був вмотиваний особливою важливістю цілеспрямованого супроводу становлення їхньої професійної самосвідомості на етапі завершення бакалаврського навчання та близькими перспективами початку фахової діяльності. Їхня добровільна згода і бажання були головними аргументами участі студентів четвертого курсу в формувальному експерименті.

До експериментальної групи першочергово було запрошено студентів, у яких на констатувальному етапі дослідження було виявлено проблемні показники сформованості професійної самосвідомості, як-то: низький рівень професійного Я-образу, неадекватну професійну самооцінку результату,

низький рівень самоконтролю [221, с. 115]. До складу контрольної групи увійшли студенти-випускники з діагностичними показниками, виявленими під час констатувального етапу дослідження, що відображають узагальнені середньостатистичні дані розподілу рівнів сформованості професійного «Я-образу», професійної самооцінки результату і комунікативного самоконтролю.

### **3.2. Результати апробації програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів**

Апробація розробленої нами програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів засобами активізації їх особистісних ресурсів завершувалась поетапною перевіркою ефективності цієї програми за допомогою:

- 1) якісного аналізу результатів підсумкового анкетування на завершальному етапі тренінгу (зміст анкети викладено у Додатку Г),
- 2) заключного діагностичного зрізу та співставлення статистичних показників експериментальної та контрольної груп до початку та по завершенню формувального впливу, внаслідок чого вивчалась динаміка структурних компонентів професійної самосвідомості і внутрішніх чинників її становлення.

По завершенню тренінгу для визначення суб'єктивної оцінки учасниками його ефективності було проведено анкетування. При описі загальних вражень від тренінгу студенти відзначали його позитивну атмосферу, доброзичливе партнерське ставлення учасників один до одного, фасилітативну роль ведучого, цікаві та корисні завдання. При описі задіяних сторін особистості учасників тренінгу фігурували інтелект, цінності, мотивація, темперамент, характер, емоційно-вольова сфера, самосвідомість з усіма її структурними компонентами – образом «Я», самооцінкою та рівнем

домагань. Згадано також про психологічний захист, осмислення сенсу діяльності та життя загалом, комунікативні якості.

Більшість учасників тренінгу засвідчили його позитивний вплив на їхню здатність до саморозвитку, позаяк студенти збагатили свій арсенал напрямів і технік самовдосконалення. Одна учасниця зазначила, що і до тренінгу дуже активно використовувала потенціал саморозвитку, тому участь у ньому більше поживила самопізнання цієї дівчини.

Найціннішими здобутками, отриманими в результаті проходження цього тренінгу, учасники вважають поглиблення знань про себе, покращення самооцінки та самоствавлення, поповнення знань щодо професійної самосвідомості та її ролі у фаховому становленні особистості. Одна учасниця тренінгу визнала, що системна рефлексія себе як майбутнього фахівця поновила у неї витіснені раніше сумніви щодо правильності вибору професії. Інша зазначила, що виявила неприємний для себе факт надмірного покладання на думку інших при плануванні власного життя. Але цей гіркий досвід усвідомлення дівчина вважає початком позитивних змін.

Перегукувались відповіді студентів щодо того, які надбання цього тренінгу вони готові взяти для подальшого самовдосконалення та у своє професійне портфолію. У переліку вправ фігурували асоціативні та метафоричні техніки, вправи на вдосконалення саморегуляції, рефлексивні практики, а також вправи на проєктування майбутнього. Частина студентів-психологів підтвердила корисність написання есе, зазначивши, що пропоновані теми були і складними, і корисними одночасно. Багатьох зацікавила техніка складання психологічної казки з її подальшою модифікацією. Майбутні психологи слушно наголошували, що за рахунок постійної рефлексії, в тому числі з систематичним веденням щоденника, побачили динаміку власних особистісних змін.

При описі труднощів під час проходження тренінгу фігурували складності саморозкриття та презентації своїх надбань на початку тренінгу,

також згадано лінощі при виконанні завдань самостійної роботи, психологічний опір при виконанні деяких завдань, які зачіпали особисті травматичні переживання. Деякі студенти визнали, що іноді відчували втому від тривалості занять і інтенсивності їх змісту. Натомість, атмосфера довіри, емпатії та підтримки допомагали виконувати та презентувати учасникам тренінгові завдання.

На тлі проаналізованих здобутків від проходження соціально-психологічного тренінгу всі його учасники підкреслили корисність такої форми роботи для студентів, причому не лише майбутніх психологів, а й здобувачів будь-якої іншої спеціальності. Водночас, частина студентів-психологів слушно зазначила, що корисно проводити такий тренінг не з випускниками бакалаврату, а раніше, орієнтовно з друго- чи третьокурсниками, щоб вони мали більше часу для усвідомлення й актуалізації своїх особистісних ресурсів та змогли стати повномірними суб'єктами становлення професійної самосвідомості ще в процесі фахової підготовки.

Таким чином, суб'єктивна позитивна оцінка тренінгу його учасниками й опис ними ряду переваг і надбань, напрацьованих внаслідок його проходження, дозволили нам первинно визнати достатню ефективність реалізованої програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів засобами активізації їх особистісних ресурсів.

Остаточо перевірити результати апробації програми та підтвердити її ефективність дозволила вторинна психодіагностика учасників експериментальної та контрольної груп з використанням ряду діагностичних знарядь, що були задіяні на констатувальному етапі дослідження [220].

Першим кроком діагностики було виявлення динаміки структурних компонентів професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів. Результати дослідження змін *професійного Я-образу* як ключового показника

когнітивного компоненту професійної самосвідомості студентів-випускників, наведені у таблиці 3.2.

Зауважимо, що ще «під час констатувального етапу дослідження було з'ясовано, що показники професійного Я-образу були найвищими, у порівнянні з іншими структурними компонентами професійної самосвідомості студентів-психологів – їхньою професійною самооцінкою та комунікативним самоконтролем. Однак внаслідок реалізації програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів було зафіксовано значну позитивну динаміку їхнього професійного Я-образу. Зокрема, в експериментальній групі анулювалась вибірка носіїв низького рівня, значно збільшилась чисельність носіїв високого рівня (на 20,00%) зі зменшенням на 16,00% кількості носіїв середнього рівня» [Error! Reference source not found., с.116]. Порівняння двох незалежних вибірок з допомогою статистичного t-критерію Стьюдента підтвердило підвищення рівня сформованості професійного образу «Я» у студентів, залучених до експериментальної групи ( $t = -3,201^{**}$ , де  $p \leq 0,01$ ).

*Таблиця 3.2*

**Динаміка показників професійного образу «Я»  
студентів-психологів (у % носіїв)**

Рівень оцінки	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Низький	4,00	0,00	0,00	0,00
Середній	28,00	20,00	12,00	16,00
Високий	68,00	80,00	88,00	84,00

Деякі позитивні зміни професійного Я-образу студентів відбулися також і в контрольній групі за рахунок поповнення на 4,00% вибірки носіїв високого рівня, але вони не є статистично значущими ( $t = -0,299$ ).

«Найбільшою проблемною зоною професійної самосвідомості студентів-психологів, яка була виявлена в ході констатувального етапу



дослідження, стала *професійна самооцінка результату*, причому щодо всіх її парціальних проявів. Залучення випускників у тренінгу дало змогу поліпшити адекватність *самооцінки професійних знань* за рахунок зменшення кількості носіїв неадекватної самооцінки (табл. 3.3). Зокрема, вибірка носіїв заниженої самооцінки серед студентів, які взяли участь у тренінгу, зменшилась на 20,00%, а також удвічі зменшилась кількість носіїв завищеної самооцінки фахових знань. Її позитивну динаміку підтверджує й показник t-критерію Стьюдента ( $t = -3,118^{**}$ , де  $p \leq 0,01$ )» [221, с.116].

Таблиця 3.3

**Динаміка показників самооцінки професійних знань студентів-психологів (у % носіїв)**

Рівень оцінки	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Занижена	28,00	20,00	8,00	28,00
Адекватна	40,00	68,00	76,00	60,00
Завищена	32,00	12,00	16,00	12,00

Разом з тим, у контрольній групі було встановлено навіть деяке погіршення показників самооцінки професійних знань через зростання на 8,00% вибірки носіїв заниженої самооцінки, які раніше мали її адекватний рівень ( $t = 0,589$ ). Можна припустити, що воно є наслідком зростання критичності цих студентів під впливом підготовки до підсумкової атестації.

В той же час, завдяки пропрацьованим в ході тренінгу психологічним вправам та технікам учасникам експериментальної групи вдалося суттєво підвищили рівень своєї *самооцінки професійних умінь і навичок* (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

**Динаміка показників самооцінки професійних умінь і навичок студентів-психологів (у % носіїв)**

	Констатувальний етап	Формувальний етап
--	----------------------	-------------------

<b>Рівень оцінки</b>	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Занижена	32,00	20,00	4,00	12,00
Адекватна	36,00	64,00	76,00	68,00
Завищена	32,00	16,00	20,00	20,00

Зокрема, «вибірка носіїв адекватного рівня самооцінки зросла на 40,00%, в той час як кількість студентів, що схильні недооцінювати свої фахові вміння та навички, зменшилась на 28,00%. Водночас, вибірка носіїв завищеної оцінки зменшилась на 12,00%. Отримані показники статистичного t-критерію Стьюдента ( $t = - 3,960^{**}$ , де  $p \leq 0,00$ ), ще раз підтверджують зазначену позитивну динаміку [221, с. 115].

Низхідна лінія кількості носіїв заниженої самооцінки професійних умінь і навичок виявлена й у контрольній групі, однак у ній також зросла на 4,00% кількість студентів, що мають завищену самооцінку, однак такі зміни не є статистично значущими ( $t = - 0,562$ ).

Порівняння показників *самооцінки професійних переконань* у студентів експериментальної групи до і після формувального впливу не виявило її суттєвих змін (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Динаміка показників самооцінки професійних переконань студентів-психологів (у % носіїв)**

<b>Рівень оцінки</b>	<b>Констатувальний етап</b>		<b>Формувальний етап</b>	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Занижена	8	0	4	4
Адекватна	64	76	74	72
Завищена	28	24	12	24

Такий стан можна пояснити тривалістю та об'єктивною складністю трансформації такого психічного феномену, як переконання особистості. Разом з тим, позитивним є виявлене зведення до нуля вибірки носіїв заниженої

самооцінки професійних переконань і зменшення на 4,00% кількості студентів, які схильні переоцінювати себе. Застосування статистичного t-критерію Стьюдента виявило тенденцію до зростання рівня адекватності самооцінки професійних переконань ( $t = -2,182^*$ , де  $p \leq 0,05$ ) у студентів експериментальної групи.

У студентів, що увійшли до контрольної групи, динаміка самооцінки професійних переконань є ледь помітною ( $t = -0,299$ ).

«Подібна тенденція щодо помірності змін була виявлена й щодо самооцінки професійно значущих якостей у студентів експериментальної групи (табл. 3.6). Вибірка студентів, схильних недооцінювати рівень сформованості власних фахово значущих рис, зменшилася лише на 4,00%, а число носіїв завищеної самооцінки зменшилося на 16,00%. Відповідно, на 20,00% у студентів експериментальної групи поповнилася чисельність носіїв адекватної самооцінки професійно значущих якостей. Статистичний метод порівняння підтвердив виявлену тенденцію до об'єктивізації самооцінки ( $t = -2,628^*$ , де  $p \leq 0,05$ ) [221, с.115].

Таблиця 3.6

**Динаміка показників самооцінки професійно значущих якостей студентів-психологів (у % носіїв)**

Рівень оцінки	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Занижена	16,00	0,00	12,00	0,00
Адекватна	40,00	52,00	60,00	56,00
Завищена	44,00	48,00	28,00	44,00

Статистично значущих змін самооцінки професійно важливих якостей у студентів контрольної групи не було виявлено ( $t = -0,299$ ).

Отже, «включення студентів у програму розвитку професійної самосвідомості інструментами активізації їх особистісних ресурсів сприяло

зростанню об'єктивності всіх парціальних проявів самооцінки результату. Найбільш значущі зміни охопили самооцінку фахових знань та самооцінку професійних навичок і умінь. Виявлено також і позитивну тенденцію до збільшення кількості носіїв адекватної самооцінки професійних переконань і самооцінки професійно важливих якостей. Це підтверджує доцільність спеціального психологічного супроводу розвитку професійної самооцінки майбутніх практичних психологів, на противагу її стихійному становленню.

Реалізація програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів суттєво вплинула й такий її компонент, як *комунікативний самоконтроль*. На етапі констатувального дослідження встановлено, що лише трохи більше половини випускників-психологів мають високий рівень комунікативного контролю. Тому цей компонент професійної самосвідомості був визнаний нами як проблемний і такий, який потребує адресної корекції. На початку формувального впливу серед студентів експериментальної групи домінувала вибірка носіїв високого рівня комунікативного самоконтролю, але вона не охоплювала і половини всієї чисельності цієї групи (44%)» [Error! Reference source not found., с.115]. По завершенню тренінгу кількість носіїв високого рівня досягла вже позначки 60% (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Динаміка показників комунікативного самоконтролю  
студентів-психологів (у % носіїв)**

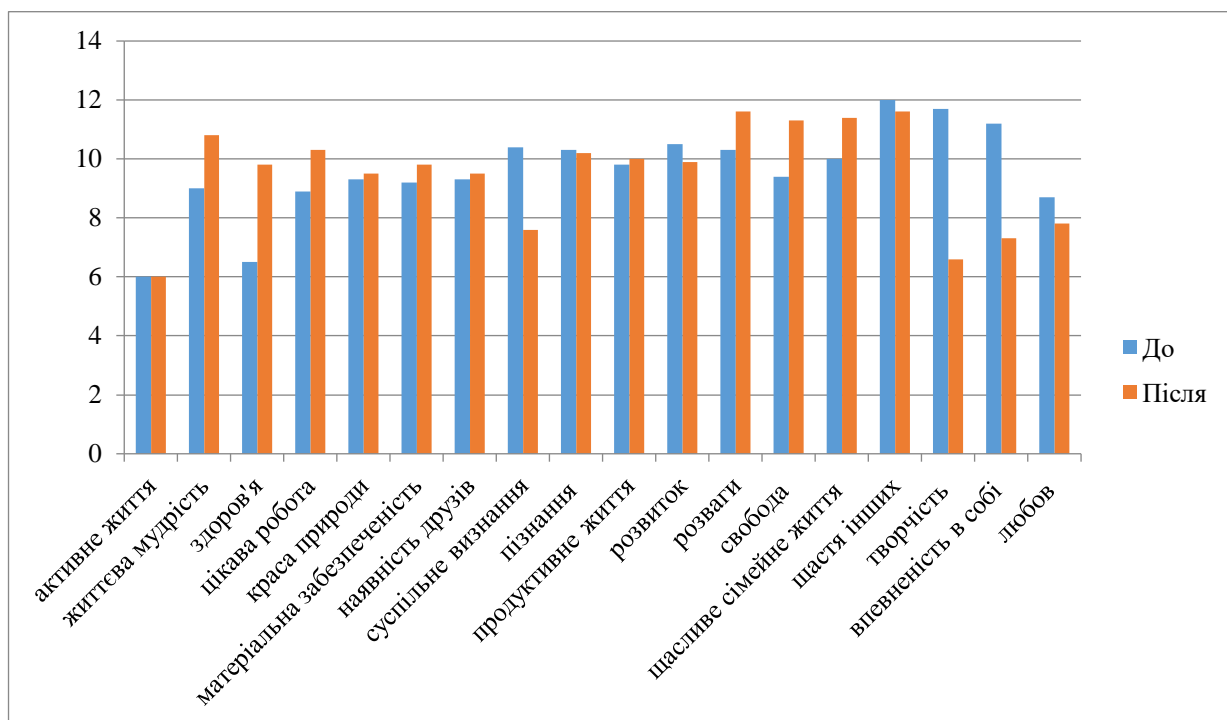
Рівень оцінки	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Низький	24,00	16,00	12,00	12,00
Середній	32,00	32,00	28,00	32,00
Високий	44,00	52,00	60,00	56,00

Разом з тим, майже вдвічі зменшилася вибірка носіїв низького рівня комунікативного самоконтролю з-поміж студентів експериментальної групи. Отже, учасники експериментальної групи стали більше контролювати вияви власних емоцій і почуттів, менш спонтанно реагувати на незадоволення потреб, що сприятиме їхній взаємодії з оточуючими й усвідомленому та відповідальному здійсненню життєвої самореалізації.

За допомогою параметричного методу «було підтверджено суттєві позитивні зміни показників самоконтролю в цій групі ( $t = -3,118^{**}$ , де  $p \leq 0,01$ ). Водночас, у студентів контрольної групи статистично значущих змін комунікативного контролю не виявлено ( $t = -0,299$ ).

Подальші дії у перевірці ефективності реалізації авторської програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів були спрямовані на дослідження динаміки *внутрішніх чинників становлення їх професійної самосвідомості* [221, с.116].

Аналіз результатів дослідження динаміки показників такого внутрішнього соціально-психологічного чинника розвитку професійної самосвідомості, як *ціннісні орієнтації* студентів-психологів експериментальної групи, дозволяє зробити висновки про статистично значущі зміни в їхніх цінностях. Динаміка термінальних цінностей студентів експериментальної групи відображена на рис. 3.1.

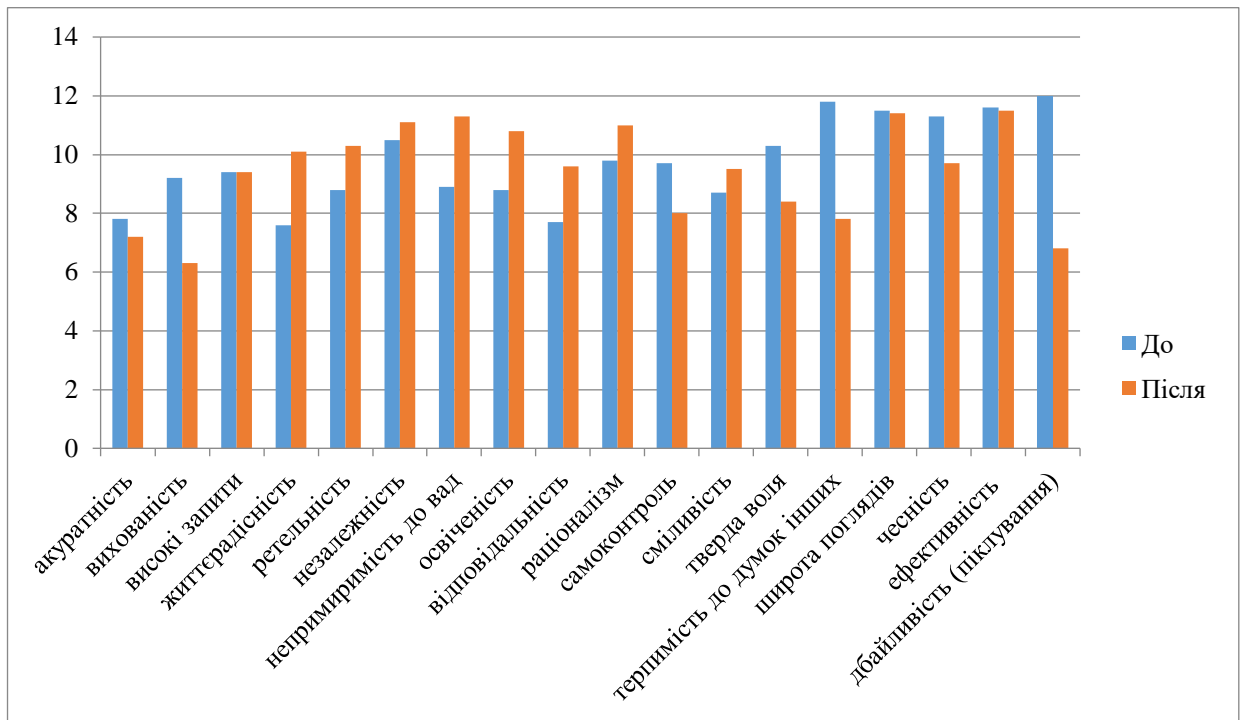


*Рис. 3.1. Середні значення термінальних цінностей студентів експериментальної групи до та після формувального експерименту*

Дослідження цього різновиду цінностей за методикою «Ціннісні орієнтації» М. Рокича засвідчило, що після проведеного розвивального впливу серед учасників експериментальної групи зросла важливість суспільного визнання ( $t = 2,071^*$  при  $p \leq 0,05$ ), творчості ( $t = 2,957^{**}$  при  $p \leq 0,01$ ) та впевненості в собі ( $t = 2,759^*$  при  $p \leq 0,05$ ). Статистично значущих змін інших термінальних ціннісних орієнтацій серед студентів експериментальної групи не виявлено.

Натомість, у студентів, які входили в контрольну групу, статистично значущих змін термінальних цінностей по закінченню формувального етапу експерименту взагалі не було зафіксовано.

Динаміка інструментальних цінностей студентів експериментальної групи відображена на рис. 3.2.



*Рис. 3.2. Середні значення інструментальних цінностей студентів експериментальної групи до та після формувального експерименту*

Після проведеного соціально-психологічного тренінгу для учасників експериментальної групи стали важливішими такі цінності, як терпимість до думок інших ( $t = 1,895^*$  при  $p \leq 0,05$ ) та піклування про інших ( $t = 3,105^{**}$  при  $p \leq 0,01$ ). У своїй діяльності вони почали виявляти більшу толерантність та чуйність до оточуючих, а при плануванні подальших дій орієнтуватися не лише на власні потреби й бажання. Зміна значень інших інструментальних цінностей у досліджуваних цієї групи є не значущою.

У студентів, які входили в контрольну групу, статистично значущих змін інструментальних цінностей за час впровадження комплексної розвивальної програми не відбулося.

«У фокус нашої заключної діагностики також потрапили зміни такого важливого внутрішнього чинника становлення професійної самосвідомості, як *Я-концепція* майбутніх практичних психологів. Внаслідок проведення соціально-психологічного тренінгу в учасників експериментальної групи

виявлено кількісні та якісні позитивні зміни показників образу «Я». Зокрема, в учасників експериментальної групи статистично значуще підвищились показники розвитку образу Я, а саме його оцінка (табл. 3.8)» [Error! Reference source not found., с.115)].

Як показують результати аналізу діагностичних даних, в учасників експериментальної групи зросли показники визнання власних соціально бажаних якостей особистості (з 16,00 % до 20,00 %), а чисельність тих студентів, які не вважають себе позитивною, гарною людиною, зменшилась удвічі – з 48,00 % до 24,00 %.

Таблиця 3. 8

**Динаміка показників образу «Я» студентів-психологів за критерієм оцінки (у % носіїв)**

Рівень оцінки	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Низький	48,00	16,00	24,00	16,00
Середній	36,00	44,00	56,00	40,00
Високий	16,00	40,00	20,00	44,00

Застосування статистичного методу порівняння двох незалежних вибірок за допомогою t-критерію Стьюдента виявило тенденцію до зростання рівня розвитку оцінки ( $t = - 2,076^*$ , де  $p \leq 0,05$ ). Разом з тим, у студентів контрольної групи значущих змін Я-образу за критерієм оцінки не виявлено ( $t = - 0,357$ ).

У фокус нашої перевірки також був включений і такий показник Я-образу, як сила. В результаті було з'ясовано, що по завершенню формувального впливу серед учасників експериментальної групи значно знизився відсоток осіб, які вважали себе невольовими (з 76,00 % до 36,00 %), та удвічі зросла вибірка носіїв високого рівня сили, досягнувши 8,00 % (табл. 3.9).

Таблиця 3.9



**Динаміка показників образу «Я» студентів-психологів за критерієм сили  
(у % носіїв)**

Рівень сили	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Низький	76,00	68,00	36,00	64,00
Середній	20,00	24,00	56,00	28,00
Високий	4,00	8,00	8,00	8,00

Застосування статистичного t-критерію Стьюдента також підтвердило статистично значущі зміни сили Я-образу в студентів експериментальної групи ( $t = -3,100^{**}$ , де  $p \leq 0,01$ ), водночас у студентів контрольної групи таких змін не зафіксовано ( $t = -0,279$ ).

Позитивну динаміку встановлено в студентів експериментальної групи й щодо активності образу «Я», оскільки було зафіксовано суттєве зменшення чисельності студентів, які вважали себе пасивними (з 64,00 % до 20,00 %), на тлі появи після тренінгу 4% носіїв високого рівня (табл. 3.10).

*Таблиця 3.10*

**Динаміка показників образу «Я» студентів-психологів за критерієм  
активності (у % носіїв)**

Рівень активності	Констатувальний етап		Формувальний етап	
	Експеримент. група	Контрольна група	Експеримент. група	Контрольна група
Низький	64,00	56,00	20,00	56,00
Середній	36,00	44,00	76,00	40,00
Високий	0,00	0,00	4,00	4,00

Застосування t-критерію Стьюдента підтвердило зростання рівня активності в студентів експериментальної групи ( $t = -3,482^{**}$ , де  $p \leq 0,01$ ). У студентів контрольної групи, згідно показника t-критерію Стьюдента ( $t = -0,299$ ), суттєвих змін активності Я-образу не виявлено.

Розвиток означених якостей образу «Я» дозволить студентам адекватніше ставитись до власних можливостей, ефективніше планувати

майбутні дії, а також проявляти активність і позитивні вольові якості при реалізації власних задумів.

Після проведення соціально-психологічного тренінгу з актуалізації внутрішніх ресурсів професійної самосвідомості в студентів експериментальної групи відбулись зміни в показниках такої складової Я-концепції, як самооцінка. Статистичний аналіз результатів дослідження загальної самооцінки учасників експериментальної групи дозволив виявити зростання вибірки носіїв її високого рівня з 28,00% до 60,00% за рахунок зменшення на 28,00% вибірки носіїв середнього рівня й анулювання чисельності носіїв низького рівня (рис. 3.3).

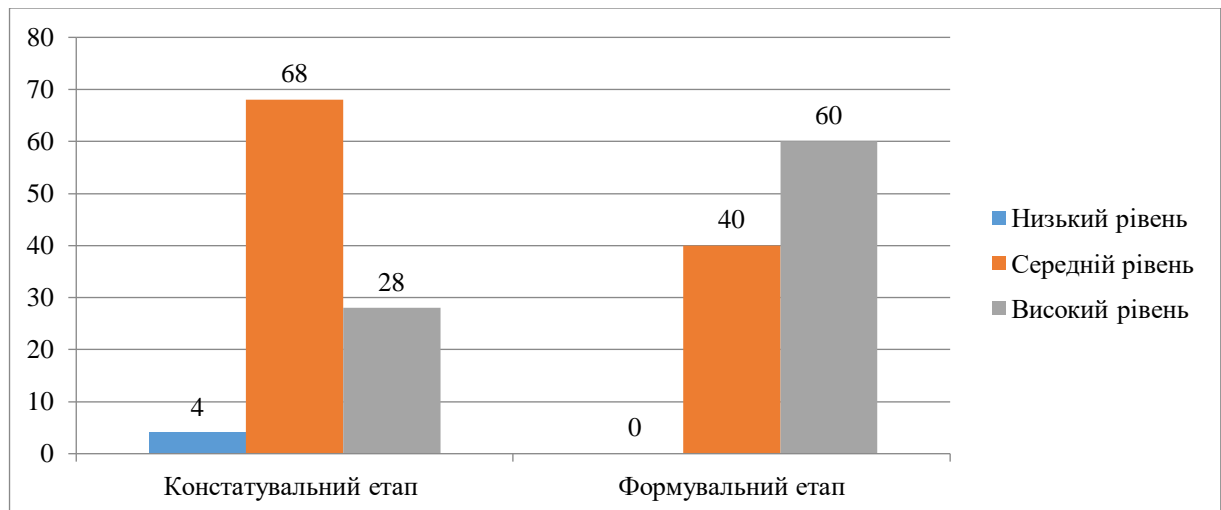
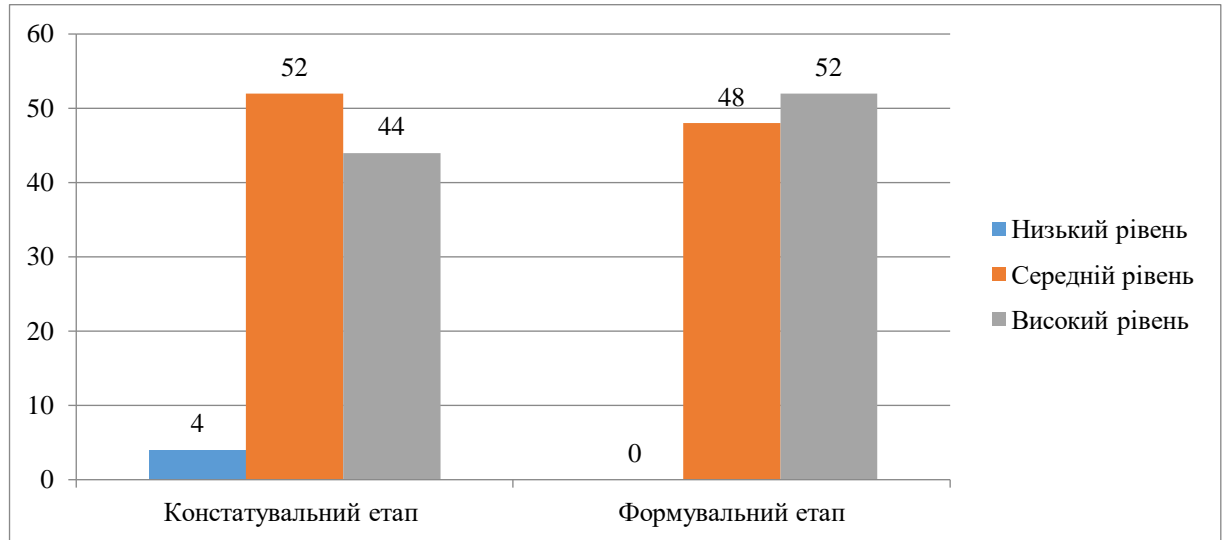


Рис. 3.3. Динаміка загальної самооцінки студентів експериментальної групи (у % носіїв)

Позитивні статистично значущі зміни загальної самооцінки студентів експериментальної групи підтверджені й показником t-критерію Стьюдента ( $t = -3,636^{**}$  при  $p \leq 0,01$ ).

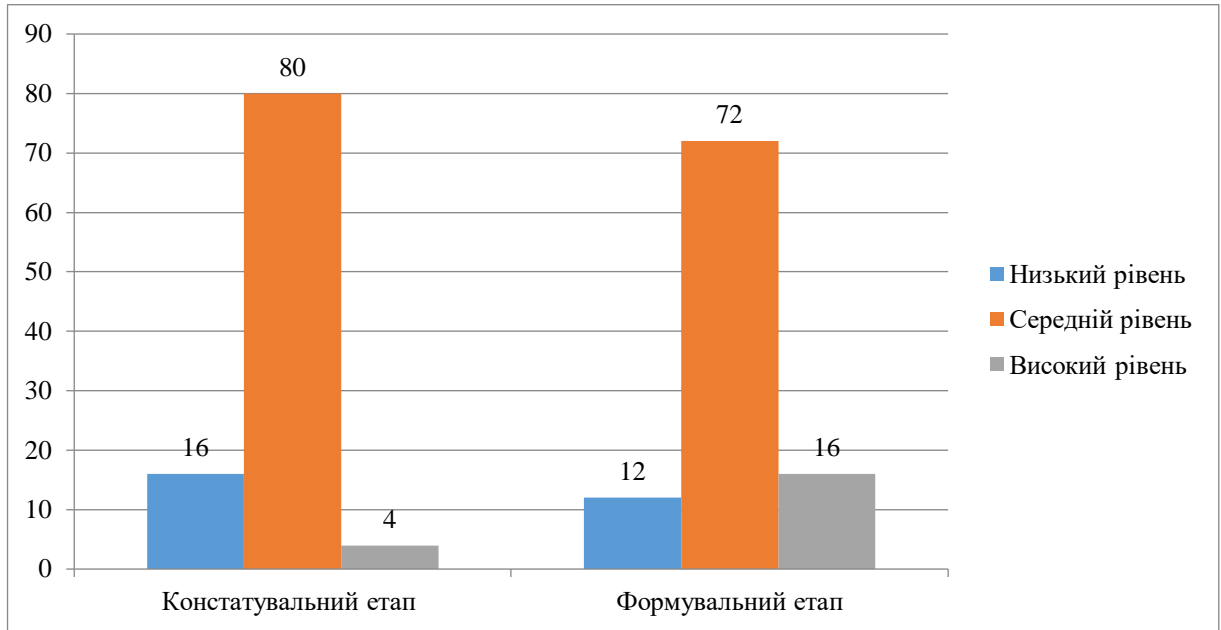
Водночас, у контрольній групі також відбулося незначне зростання відсотка осіб з високою самооцінкою з 44,00 % до 52,00 % (рис. 3.4), однак воно не є статистично значущим ( $t = -0,259$  при  $p \geq 0,05$ ).



*Рис. 3.4. Динаміка загальної самооцінки студентів контрольної групи  
(у % носіїв)*

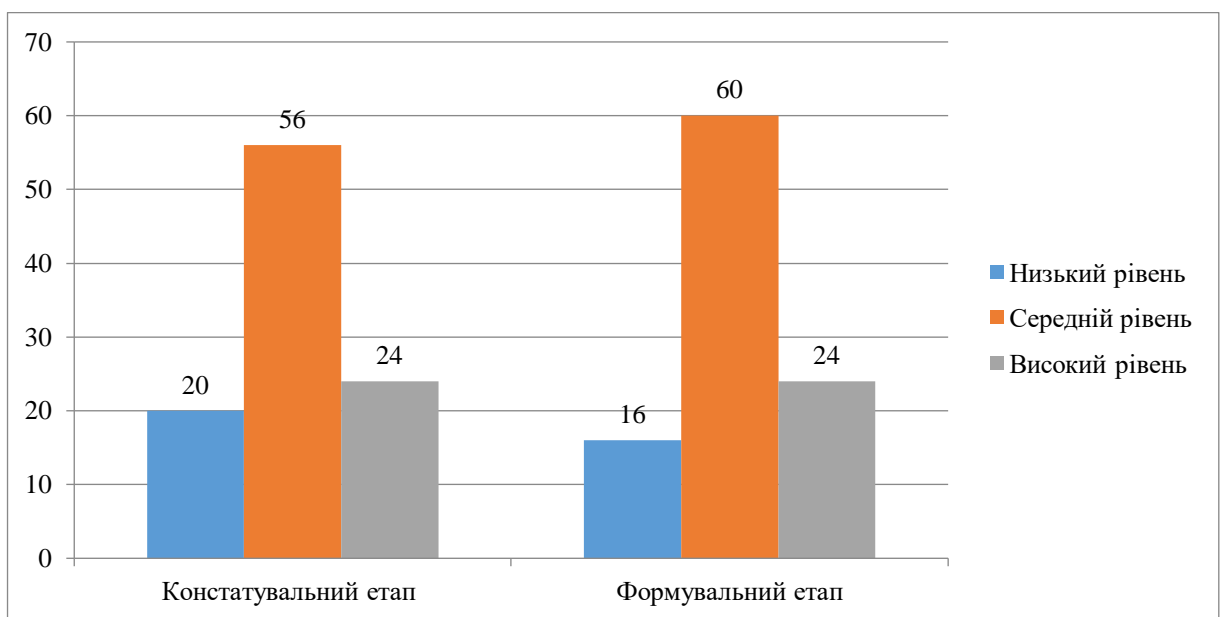
Дослідження також виявило значущу різницю між експериментальною та контрольною групою після проведеного розвивального впливу ( $t = 2,682^*$  при  $p \leq 0,05$ ). Це означає, що учасники експериментальної групи, з якою був проведений психологічний тренінг, частіше оцінюють себе позитивно, що дозволить їм бути активнішими й сміливішими при плануванні майбутніх дій та втіленні власних задумів.

Ще одним важливим проявом самосвідомості особистості є її *самоповага*, яка теж досліджувалась нами за допомогою Шкали М. Розенберга під час формувального експерименту. Вивчення динаміки самоповаги засвідчило, що в експериментальній групі зріс відсоток учасників з високим рівнем її розвитку (з 4 % до 16 %) та водночас, знизилась на 4% чисельність носіїв низького рівня (рис. 3.5). Однак такі результати є статистично незначущими, що підтверджено застосуванням t-критерію Стьюдента ( $t = -1,590$  при  $p \geq 0,05$ ).



*Рис. 3.5. Динаміка самоповаги студентів експериментальної групи  
(у % носіїв)*

Як показали результати повторної діагностики, серед учасників контрольної групи несуттєво, на 4,00% зменшилась вибірка носіїв низького рівня самоповаги з відповідним поповненням чисельності носіїв середнього рівня (рис. 3.6).



*Рис. 3.6. Динаміка самоповаги студентів контрольної групи  
(у % носіїв)*

Як і в експериментальній групі, вище викладені показники змін самоповаги студентів контрольної групи не можна вважати статистично значущими ( $t = -1,574$  при  $p \geq 0,05$ ). Обмеженість змін самоповаги студентів обох груп можна інтерпретувати складністю та системністю досліджуваного психологічного феномену самоповаги, що вимагає більш тривалої, систематичної роботи над її закріпленням в динамічних процесах життєдіяльності майбутніх психологів.

Результати діагностики рівня *рефлексивності* студентів експериментальної групи після проведеної розвивальної роботи засвідчили, що їхня тренінгова активність та виконання завдань для самостійної роботи сприяли значному зростанню показників цієї професійно важливої риси. Так, у цих студентів відсоток осіб з високим рівнем її розвитку зріс з 20,00 % до 68,00 %, при цьому анулювалась вибірка носіїв низького рівня рефлексивності (рис. 3.7). Це стало приємним, але очікуваним фактом, оскільки зміст апробованої програми розвитку професійної самосвідомості базується на актуалізації актів рефлексії студентів-психологів.

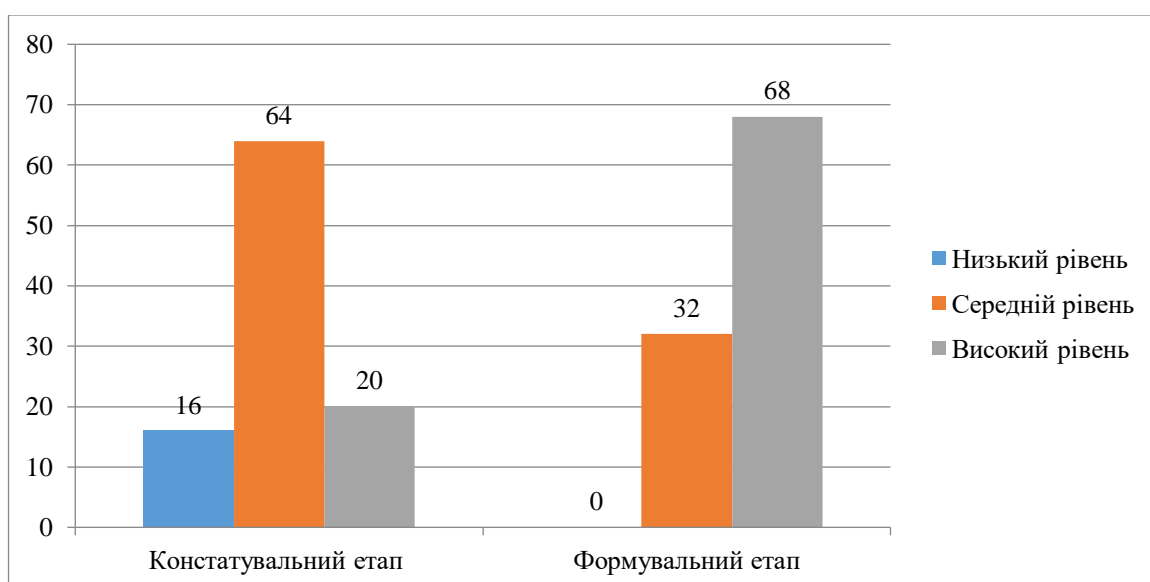


Рис. 3.7. Динаміка рефлексивності студентів експериментальної групи  
(у % носіїв)

Показник t-критерію Стьюдента ( $t = -3,976^{**}$  при  $p=0,01$ ) підтвердив статистично значуще зростання рівня рефлексивності у студентів експериментальної групи.

Як показала повторна діагностика, у контрольній групі рівень рефлексивності навіть знизився з 36,00 % до 24,00 % носіїв високого рівня (рис. 3.8) за рахунок поповнення вибірки носіїв середнього рівня, хоча й статистично незначуще ( $t = 0,352$  при  $p = 0,51$ ).

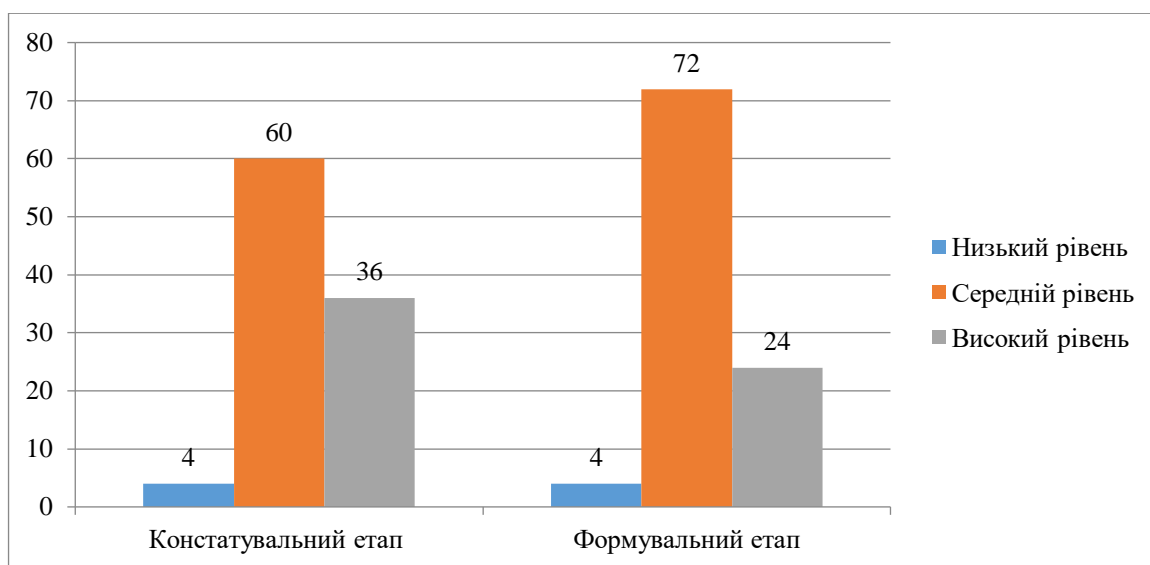
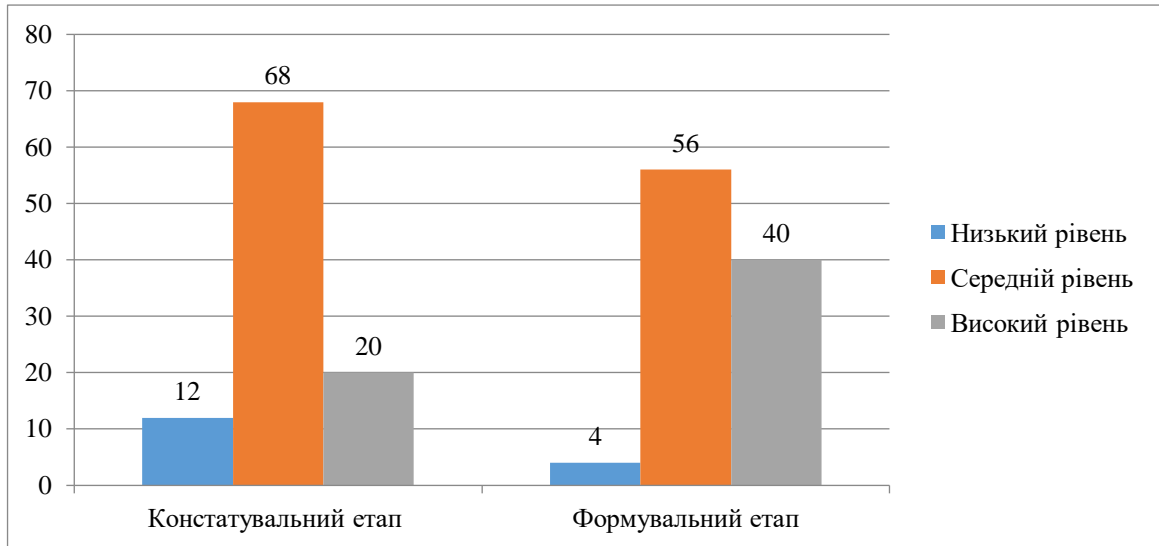


Рис. 3.8. Динаміка рефлексивності студентів контрольної групи  
(у % носіїв)

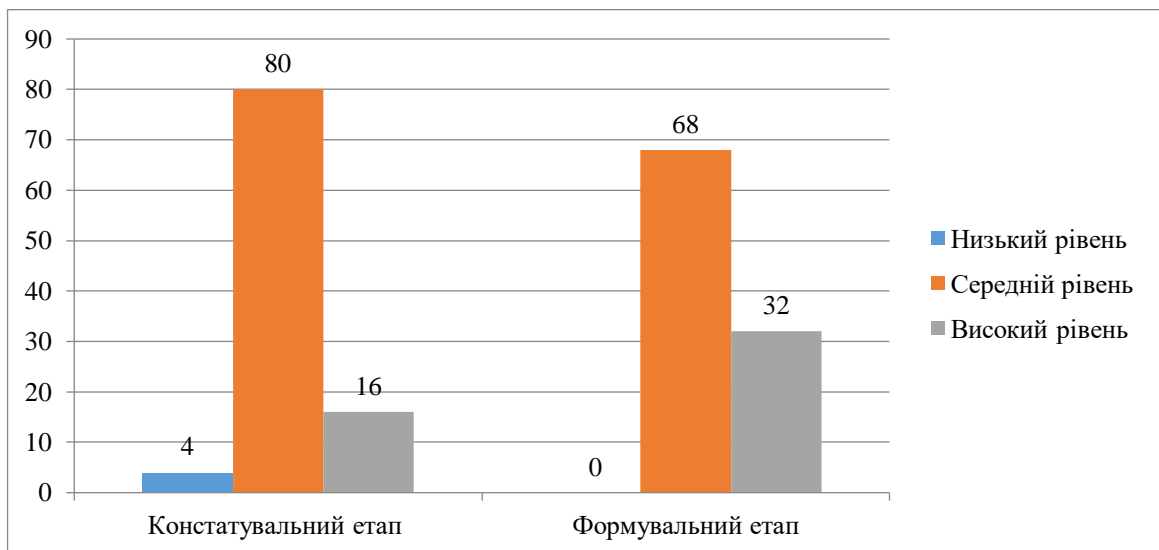
У констатувальному дослідженні фігурував такий внутрішній чинник становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів, як *потреба у саморозвитку*. Цей чинник потрапив у фокус нашої уваги й після реалізації програми розвитку професійної самосвідомості студентів-психологів. Вивчення рівнів самореалізації потреби в саморозвитку в студентів експериментальної групи виявило тенденцію до їх позитивної динаміки після здійснення розвивального впливу. Зокрема, наполовину зріс відсоток осіб з високим рівнем самореалізації потреби в саморозвитку (з 20,00 % до 40,00 %), а відсоток тих, хто має низький її рівень розвитку, знизився з 12,00 % до 4,00 %. (рис. 3. 9).

Показник t-критерію Стьюдента підтвердив статистично значущу тенденцію до зростання рівнів самореалізації потреби в саморозвитку у студентів експериментальної групи ( $t = 2,484^*$  при  $p \leq 0,05$ ).



*Рис. 3.9. Динаміка потреби в саморозвитку у студентів експериментальної групи (у % носіїв)*

Повторна діагностика рівнів самореалізації потреби в саморозвитку учасників контрольної групи засвідчила, що серед них відсутні особи з низьким рівнем її розвитку, а кількість осіб з високим рівнем зросла порівняно з попереднім тестуванням з 16,00 % до 32,00 % (рис. 3.10).



*Рис. 3.10. Динаміка потреби в саморозвитку у студентів контрольної групи (у % носіїв)*

Однак така динаміка рівнів самореалізації потреби в саморозвитку є сприятливою, але статистично незначущою ( $t = 0,335$  при  $p \geq 0,05$ ). Загалом встановлено, що після проведеного розвивального впливу рівень самореалізації потреби в саморозвитку студентів експериментальної групи став значно вищим, ніж рівень розвитку цього показника в учасників контрольної групи ( $t = -2,461^*$  при  $p \leq 0,05$ ).

Таким чином, дослідження динаміки структурних компонентів і чинників становлення професійної самосвідомості учасників формувального експерименту дозволяє зробити висновки, що студенти, в роботі з якими була впроваджена програма розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів засобами активізації їх особистісних ресурсів, мають вищий рівень її розвитку, ніж ті, з якими не проводилось розвивальних занять.

Студенти експериментальної групи стали менш залежними від інших, самостійними, активними, здатними приймати самостійні рішення та брати на себе відповідальність за власні вчинки. Вони об'єктивніше сприймають себе та власні можливості, їх орієнтація на майбутнє є більш визначеною та менш емоційною. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що всі прийоми та засоби корекційно-розвивального впливу виявилися адекватними меті й основним завданням дисертаційного дослідження, що й забезпечило їх успішну реалізацію. Про це свідчить динаміка показників розвитку професійної самосвідомості студентів експериментальної групи, що підтверджено результатами статистичної обробки, аналізу й інтерпретації отриманих даних.



### 3.3. Методичні рекомендації для практичних психологів з розвитку професійної самосвідомості особистості

Базовим методом реалізації програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів засобами активізації їх особистісних ресурсів став *соціально-психологічний тренінг*, який передбачав проведення розвивальних занять зі студентами. Програмою соціально-психологічного тренінгу передбачено 14 тренінгових занять, які проводилися два рази на тиждень протягом 4 годин і супроводжувалися проведенням групових та індивідуальних бесід, а також міні-лекцій, диспутів.

Загальний обсяг програми склав 90 годин, з яких 56 годин становила тренінгова діяльність, а 34 години – робота студентів за планом рекомендованих завдань для самостійної роботи.

*Стратегічна мета* розробленого нами соціально-психологічного тренінгу полягала в актуалізації особистісного потенціалу майбутніх психологів для активного перетворення себе, розвитку суб'єктності та здатності до саморозвитку й свідомої професійної самореалізації, *тактична мета* – розвиток компонентів і актуалізація функцій професійної самосвідомості випускників-психологів як провідної складової їхньої готовності до професійної діяльності.

Згідно з метою тренінгу були визначені його *завдання*:

- 1) сформувані у студентів мотивацію активної участі в соціально-психологічному тренінгу для активізації внутрішніх ресурсів професійної самосвідомості;
- 2) розкрити зміст і увиразнити значимість впливу соціально-психологічних чинників на розвиток професійної самосвідомості в студентському віці;
- 3) розвивати навички самоаналізу, рефлексії Я-образу;

- 4) сприяти формуванню позитивного ставлення до себе та зростанню адекватності самооцінки;
- 5) допомогти студентам в актуалізації мотивів саморозвитку та побудови власного шляху професійного становлення;
- 6) розвивати навички цілепокладання, формулювання професійних цілей і визначення оптимальних суспільно значущих ціннісних орієнтацій;
- 7) створити сприятливі соціально-психологічні умови для активізації професійної суб'єктності майбутніх психологів;
- 8) сприяти усвідомленню майбутніми психологами своїх індивідуальних особливостей;
- 9) створити умови для формування позитивної спрямованості студентів на усвідомлений розвиток власної професійної самосвідомості.

Реалізація програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів відбувалася за таким *алгоритмом*:

- етап орієнтування – пояснення учасникам тренінгу мети та завдань реалізації програми,
- етап ознайомлення з принципами роботи на тренінгових заняттях,
- етап реалізації тренінгу,
- етап діагностики, рефлексії результатів і підведення підсумків.

Для оптимальної реалізації програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів шляхом найвищої продуктивності дій студенти-учасники під час тренінгових занять дотримувались таких *принципів*:

- добровільної участі й активності;
- співробітництва учасників між собою і з ведучим;
- особистісного саморозкриття, що відповідає бажанням і можливостям кожного учасника;
- поваги до особистої позиції, дій і досвіду кожного учасника;

- безоцінних фідбеків, табу на формулювання і висловлення ярликів, діагнозів, стереотипних суджень, необґрунтованої критики особистості.

Проведення соціально-психологічного тренінгу передбачало такі основні етапи:

*Орієнтувальньо-мотиваційний.* На даному етапі було здійснено психологічне налаштування учасників на роботу тренінгу; формування мотивації щодо участі у тренінгу; розкрито мету завдання та зміст програми тренінгу; визначено принципи та правила групової роботи; визначено базові поняття (самосвідомість, професійна самосвідомість, «Я-концепція», «Я-образ», саморозвиток, професійна самореалізація); розкрито значущість розвитку професійної самосвідомості для успішної професійної діяльності та побудови життєвого шляху і професійної самореалізації.

*Розвивальний.* Даний етап передбачав організацію тренінгової роботи, метою якого була актуалізація внутрішніх чинників становлення професійної самосвідомості особистості задля самоактуалізації та самореалізації потенціалу професійної самосвідомості студентів: розвиток їхньої суб'єктності, визначення основних сфер професійної самореалізації, мотивації та особистісних ресурсів професійного становлення та особистісно-професійної самореалізації.

Основними методами та прийомами розвивального етапу тренінгової роботи були вправи-розминки, вправи-релаксації, вправи-моделювання, групова рефлексія, групові дискусії, групові креативні завдання, метафоричні історії, ситуаційно-рольові ігри, анкетування, медитації-візуалізації тощо [Error! Reference source not found.]. Дані форми тренінгової роботи було спрямовано на активізацію внутрішніх психологічних чинників розвитку професійної самосвідомості, а саме: мотивації навчально-професійної діяльності, ціннісних орієнтацій, змісту Я-концепції, рефлексії та саморозвитку. У свою чергу, активізація зазначених чинників, яку було

здійснено шляхом активізації соціально-психологічних механізмів, передбачала кількісні та якісні прогресивні зміни структурних компонентів професійної самосвідомості студентів-психологів, а саме: образу професійного «Я», професійної самооцінки та комунікативного самоконтролю.

На *рефлексивному етапі* тренінгової роботи його учасниками були висловлені загальні враження від тренінгу, здійснено рефлексію особистісних досягнень та їх значення для розвитку власної професійної самосвідомості. Для цього наприкінці тренінгу ведучий пропонував учасникам відповісти на питання анкети (Додаток Г), які дозволили їм узагальнити власні здобутки й оцінити значущість тренінгової роботи для власного саморозвитку. Окрім того, результати анкетування учасників допомогли нам зробити попередній моніторинг і оцінку ефективності соціально-психологічного тренінгу розвитку професійної самосвідомості студентів-психологів.

Однією з умов ефективності реалізації програми розвитку професійної самосвідомості студентів-психологів було органічне поєднання ними активності під час аудиторних тренінгових занять і систематичне виконання завдань для самостійної роботи. Відповідно, у процесі реалізації програми нами було запропоновано тематику домашніх завдань для студентів, в обсязі 30 годин самостійної роботи. Зауважимо, що представлені домашні завдання пропонувались студентам для виконання після кожного тренінгового заняття. У межах запропонованої нами програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів були обрані такі форми самостійних завдань: твори-роздуми на задані теми (есе); ведення щоденника вражень, почуттів і здобутків; створення психологічної казки.

Виконані завдання самостійної роботи студентами презентувалися як напочатку, так і наприкінці кожного заняття. Свої роздуми, вміщені в щоденнику, зачитувалися почергово на початку заняття протягом 10-15

хвилин за бажанням. Підсумковий узагальнений аналіз роздумів у щоденниках був здійснений на заключному етапі тренінгу.

Основними темами для *творів-роздумів (есе)* студентам були запропоновані: «Моє життєве призначення», «Мій творчий потенціал», «Мої шляхи професійного самовдосконалення», «Що означає довіряти собі?», «Як людина може визначити та реалізувати свій потенціал у професії?», «Самооцінка та її значущість у професійній діяльності», «Роль ціннісних орієнтацій у професійному житті людини», «Спробуй поглянути всередину себе», «Жити – це не лише змінюватися, а й бути завжди собою», «Завдання життя не в тому, щоб бути на стороні більшості, а в тому, щоб жити відповідно до внутрішнього, усвідомлюваного тобою закону» [112].

Окрім написання есе, студентам після першого тренінгового заняття було запропоновано *ведення щоденника*, в якому вони могли б записувати свої враження, почуття, які в них виникають протягом тренінгових занять, а також у перервах між ними, свої власні здобутки та ставлення до тих змін, які вони спостерігають у власному особистісному а професійному розвитку.

Однією із форм самостійної роботи, серед запропонованих студентам, було створення *психологічної казки* [112]. Ця психотехніка вирішує декілька завдань: сприяє творчому самовияву особистості, стимулює їх активність, підвищує здатність до рефлексії, розвиває уміння поглибленого самоаналізу через диференціацію смислових відтінків метафори казки, пробуджує креативний потенціал. Для її виконання студентам пропонується ряд слів: *сад, квітник, річка, дім, гора, печера, небо, коло, шлях*. Запропонований перелік слів для створення психологічної казки відображає емоційно забарвлені, значимі для людської психіки образи, що стимулюють актуалізацію внутрішніх ресурсів особистості.

Після кожного тренінгового заняття студентам у спокійній атмосфері пропонувалося протягом 30 хв., використовуючи запропонований набір слів, створити власну казку, де головним героєм є сам автор. Щоразу студенти

виконуючи подібні завдання, додають нові елементи або змінюють сюжет чи окремих персонажів, або ж емоційний характер казки. Крім того, студентам щоразу потрібно вигадувати нову назву своєї казки та змінювати її сюжетну лінію, якщо виникає така необхідність.

Спираючись на результати теоретичного й емпіричного етапів дослідження, ми розробили психолого-педагогічні рекомендації щодо активізації внутрішніх ресурсів професійної самосвідомості особистості в студентському віці, адресовані викладачам, практичним психологам, соціальним працівникам психологічних служб різних закладів освіти, в тому числі закладів вищої освіти для практичної роботи зі студентами.

Запропоновані методичні рекомендації розкривають як організаційні, так і змістовні аспекти розробки та впровадження комплексної програми, направленої на розвиток професійної самосвідомості у майбутніх психологів, а також висвітлюють психологічні умови її ефективної реалізації.

Використання в процесі професійної підготовки майбутніх психологів запропонованих методичних рекомендацій сприятиме актуалізації їх особистісних ресурсів з розвитку власної професійної самосвідомості, а також допоможе викладачам спрямовувати практичну взаємодію зі студентами в напрямку позитивного впливу на розвиток їхньої професійної самосвідомості.

Окрім того, представлені психолого-педагогічні рекомендації можуть бути використані психологами та соціальними працівниками як концептуальні орієнтири для самостійного конструювання програм з розвитку професійної самосвідомості особистості студента, а також розробки окремих занять і спецкурсів, що мають на меті активізацію професійної самосвідомості студентів.

Зауважимо, що результати впровадження розробленої нами програми розвитку професійної самосвідомості студентів засобами активізації їх особистісних ресурсів засвідчили її продуктивність і доцільність застосування

щодо визначеної мети та завдань. Отже, запропонована нами програма є ефективною у розв'язанні таких *завдань*:

- підвищення рівня загальної рефлексивності студентів;
- розвиток здатності до самоусвідомлення та саморозуміння;
- розширення уявлень про сильні сторони своєї особистості;
- усвідомлення внутрішніх ресурсів і визначення шляхів саморозвитку та професійної самореалізації;
- розвитку та корекції самосприймання, самооцінки, позитивного самоставлення;
- підвищення рівня задоволеності власним професійним становленням;
- корекція та розвиток здібності до самоконтролю та саморегуляції;
- аналіз й усвідомлення власної системи ціннісних, сенсожиттєвих і професійних орієнтацій;
- визначення та усвідомлення ключових професійних цілей;
- визначення й усвідомлення своїх мотивацій та особистісних стимулів реалізації цілей;
- усвідомлення та розвиток відповідальності за прийняті рішення і їх наслідки;
- аналіз і визначення можливостей індивідуального, творчого підходу до особистісної та професійної самореалізації;
- усвідомлення власної суб'єктності у сфері професійного становлення та самореалізації.

Таким чином, застосування запропонованих методичних рекомендацій може бути доцільним як для реалізації загальної мети – активізації внутрішніх ресурсів розвитку професійної самосвідомості особистості в студентському віці, так і в розв'язанні окремих завдань.

У межах практичної роботи зі студентами у векторі актуалізації внутрішніх ресурсів розвитку їх професійної самосвідомості доцільно розпочинати з розкриття психологічного змісту понять «самосвідомість»,

«професійна самосвідомість», висвітлення значущості їх розвитку в студентському віці, а також її ролі у процесі професійного становлення та самореалізації особистості.

Реалізація цього завдання передбачена на *орієнтувальному етапі соціально-психологічного тренінгу*. Досягнення поставленого завдання на цьому етапі відбувається шляхом проведення групових і індивідуальних бесід, а також міні-лекцій за такими питаннями: «Як ви розумієте поняття самосвідомості?», «У чому виражається самосвідомість особистості та яке її призначення?», «Співвідношення між загальною та професійною самосвідомістю особистості», «Функції, ресурси та шляхи розвитку професійної самосвідомості особистості» та ін. Обговорення таких питань допомагає студентам налаштуватись на розкриття глибинного семантичного змісту понять «самосвідомість особистості», «професійна самосвідомість», з'ясувати змістовні та функціональні ознаки професійної самосвідомості, а отже, сприяє появі когнітивної та емоційної готовності та внутрішньої мотивації для тренінгової роботи.

Наступним продовженням цієї роботи буде виконання зі студентами вправ, спрямованих на саморозкриття та виявлення й усвідомлення своїх індивідуальних особливостей. Достатньо ефективними серед них є такі, що побудовані на основі порівняння, візуалізації, метафоричних казкових образів, асоціативних технік, ретроспективного аналізу особистістю своєї історії, незакінчених речень тощо.

Важливою умовою успішної реалізації зазначених методів є створення довірливої атмосфери в процесі тренінгових занять, позитивного налаштування на процес самопізнання й особистісної зацікавленості студентів у саморефлексії. Через це під час проведення тренінгу особливу увагу слід надавати активності, яка спрямована на створення відповідної атмосфери. Наприклад, правила групової роботи, що пропонуються тренером, можуть бути прийняті лише за згодою всіх учасників групи. До цих правил також



можуть бути додані ті, які студенти вважають слід визначити саме для своєї групи і які, з їхнього погляду, сприятимуть успішній роботі під час тренінгу.

Належну увагу слід приділити розкриттю змістовного наповнення понять «суб'єкт професійного становлення», «самосвідомість особистості», «професійна самосвідомість», «Я-концепція», а також висвітленню специфіки їх розвитку в студентському віці та значущості розвитку професійної самосвідомості для подальшої професійної діяльності та самореалізації. Це дасть змогу спрямувати інтерес студентів на рефлексію та, як наслідок, визначення власних індивідуальних особливостей і змісту своєї професійної самосвідомості через участь у тренінговій роботі.

Ведучому тренінгу також необхідно зосередити увагу його учасників на поясненні цілей тренінгової взаємодії, розкритті основних форм і методів роботи. Важливість цього кроку дозволяє значно зменшити напруженість і хвилювання, які, як правило, пов'язані з початком нового заняття. Зрозуміле визначення перспективи тренінгу сприяє формуванню почуття безпеки в учасників, яке є вкрай важливим для їхнього особистісного розкриття.

Найголовніше, що має бути реалізоване на мотиваційному етапі програми розвитку, це створення необхідних психологічних умов для активізації внутрішніх ресурсів розвитку професійної самосвідомості студентів. Ці умови забезпечать можливість побачити студентам перспективу, важливість і особистий сенс участі в тренінгу та свідомо підійти до виконання поставлених завдань.

Наголосимо, що в ході розробки змісту та побудови структури комплексної програми розвитку професійної самосвідомості студентів-психологів ми виходили з єдності розвитку когнітивних, афективних і конативних її компонентів. Це передбачало відповідне структурно-змістове наповнення *розвивального етапу* соціально-психологічного тренінгу з використанням таких форм і методів роботи, які комплексно впливають на

підвищення показників розвитку професійної самосвідомості студентів, забезпечують її необхідну корекцію та вдосконалення:

- 1) рефлексивності, образу «Я», цілепокладання,
- 2) самооцінки, самоприйняття, самоствавлення;
- 3) самоконтролю, самоуправління, самореалізації.

Основними формами та методами розвивального етапу програми розвитку професійної самосвідомості студентів засобами активізації їх особистісних ресурсів постали: вправи-релаксації, вправи-моделювання, анкетування, міні-лекції, медитації-візуалізації, метафоричні історії, групові творчі завдання, групова рефлексія, групові дискусії, ситуаційно-рольові ігри тощо [112].

Програмою соціально-психологічного тренінгу актуалізації внутрішніх ресурсів і розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів було передбачено використання широкого спектру індивідуальних та групових форм роботи. Зауважимо, що значущість групової тренінгової роботи в контексті розвитку професійної самосвідомості визначається тим, що студенти в ході інтенсивної рефлексивної роботи групи мають змогу отримати адекватний зворотний зв'язок щодо себе, власних особистісних і поведінкових особливостей; розширити за допомогою групи уявлення про себе; проаналізувати та визначити власні ефективні шляхи саморозвитку та самореалізації у співвідношенні зі шляхами та формами, які обирають інші студенти.

Значну увагу в програмі розвитку професійної самосвідомості студентів-психологів як в рамках тренінгової роботи, так і в межах їх самостійної роботи, слід приділяти використанню метафори, оскільки цей засіб дозволяє особистості розкривати власну самосвідомість у різних аспектах за рахунок інтерпретацій метафоричного змісту матеріалу та саморефлексії виявити глибинну сутність своєї особистості, оминаючи її раціональне, критичне мислення. Метафоричні історії та вправи із використанням образів метафор є

значущим видом роботи під час тренінгу, яка спрямована на розвиток професійної самосвідомості, оскільки метафора стимулює розкриття творчих ресурсів людської уяви, що необхідні для розширення уявлень щодо своєї внутрішньої сутності, розкриття власної унікальності, визначення індивідуальних шляхів саморозвитку та професійної самореалізації [**Error! Reference source not found.**].

Використання вправ та метафоричних історій у соціально-психологічному тренінгу розвитку професійної самосвідомості допомагає студентам розкривати й аналізувати глибинні сенси свого внутрішнього світу, що не піддаються вербалізації, але які є потужними стимулами й основою реалізації потенціалу їхньої професійної самосвідомості. Багатозначність метафоричних стимулів (образів, історій) викликає проєкцію своєї неусвідомленої сутності та стимулює рефлексивні процеси, що є одним з ефективних засобів розвитку професійної самосвідомості. Більше того, метафора ефективно розв'язує труднощі, пов'язані з аналізом і усвідомленням своїх небажаних сторін особистості, оскільки опосередкованість мови метафори пом'якшує сприйняття інформації щодо себе, не викликаючи можливого психологічного супротиву, а отже, не ускладнюючи процесів саморозвитку та самовдосконалення.

Ще одним не менш важливим методом запропонованої нами програми був метод «моделювання свого майбутнього». Серед вправ цього напрямку нами пропонувалися: «Планування своєї мети», «Художній фільм», «Я - через п'ять років», «Мої професійні досягнення», «Професійний шлях», «Я як психолог через 10 років» [36] (див. Додаток В). Застосування методу вправ сприяє розвитку в студентів здатності їхньої професійної самосвідомості до самозмін, саморозвитку та саморегуляції своєї поведінки; перегляду та корекції системи своїх життєвих цінностей і цілей професійного розвитку. Позитивні зміни після виконання вправ такого спрямування відбуваються завдяки формуванню позитивного ставлення до процесу самопроєктування та

проєктування професійного становлення; актуалізації потреби у свідомому визначенні напрямів професійної самореалізації; усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків і власної відповідальності за своє професійне становлення; усвідомлення свободи самоорганізації свого професійного розвитку; виявлення й усвідомлення своїх сильних сторін; зміцнення віри у свої сили для реалізації професійних намірів та планів і відпрацювання навичок долаття можливих труднощів і перепон на шляху досягнення мети; самоаналізу й самусвідомлення мотивацій і способів досягнення своїх цілей; уявного переживання успіхів свого професійного становлення та самореалізації.

Практична реалізація програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів передбачала проведення окрім тренінгової розвивальної роботи, виконання студентами завдань самостійної роботи з метою закріплення набутих у ході тренінгу навичок та умінь і посилення ефекту розвитку. Слід зауважити, що найбільш ефективними формами організації самостійної роботи студентів в контексті розвитку їх професійної самосвідомості зарекомендували себе: ведення щоденника вражень і почуттів, які були викликані тренінговими заняттями, а також практичних надбань (цей вид роботи сприяє самоаналізу та рефлексії свого внутрішнього стану, простеженню динаміки особистісних змін, визначенню особливо ефективних для себе форм подальшої роботи у напрямку професійного саморозвитку); написання творів-роздумів у жанрі есе, які сприяють вираженню власної позиції стосовно деякого питання, висловленню внутріособистісних суперечностей у вільній формі, що, своєю чергою, дає можливість студентам звернути на це особливу увагу та відрефлексувати; психотехніка «Створення психологічної казки» виступає ефективним засобом розвитку професійної самосвідомості. Складання казок, у яких студенти виступають головними діючими героями, сприяє розкриттю ними глибинних аспектів власного внутрішнього світу, через уявні образи та сюжетні лінії програвати можливі

варіанти свого професійного розвитку, приміряти різні поведінкові моделі, усвідомлювати свої переживання та індивідуальні особливості, через сюжетну лінію казки знаходити вирішення проблемних професійних ситуацій.

Завдання для самостійної домашньої роботи доцільно пропонувати після кожного тренінгового заняття з метою закріплення динаміки внутрішніх особистісних змін та підтримання психологічної включеності студентів у процес розвивальної роботи.

*Рефлексивний етап* соціально-психологічного тренінгу передбачає рефлексію емоційних вражень та усвідомленню особистісних змін, закріпленню позитивної налаштованості на процес усвідомленого розвитку та самореалізації, а також планування студентами власного професійного становлення та самореалізації. Доцільним, на нашу думку, завершенням тренінгу є підведення його підсумків у формі анкетування, позаяк це підвищує ефективність усвідомлення студентами особистісних та професійних здобутків завдяки вербалізації внутрішніх переживань і вражень. Цінність підсумкового анкетування для психолога полягає в можливості попередньо з'ясувати ефективність запропонованої розвивальної програми.

Щодо психологічних умов ефективної реалізації запропонованої програми, слід підкреслити, що особливістю програми з активізації внутрішніх ресурсів професійної самосвідомості майбутніх психологів є мінімальність навчально-виховного впливу і, натомість, створення такої атмосфери, в якій стає можливим максимальне розкриття й усвідомлення студентами своєї внутрішньої сутності, себе як суб'єкта професійного становлення та самореалізації. Це стає можливим, коли простір тренінгової взаємодії є конфіденційним, довірливим та доброзичливим.

Оскільки концептуальною основою зазначеної програми розвитку професійної самосвідомості є особистісно-орієнтований та діяльнісний підходи, позиція психолога-ведучого також має свої особливості. Першочерговим завданням психолога є налаштування на відкриті,

безоцінкові, некритичні взаємини між учасниками тренінгу, створення такої атмосфери, в якій стає можливою суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діалогічні взаємини, необхідні для актуалізації професійної самосвідомості кожного студента. У тренінговій роботі, пов'язаній з актуалізацією професійної самосвідомості особистості студента, важливим для тренер-ведучого є дотримання настанови «йти за учасником», а не бути його наставником, «володарем істини в останній інстанції». За таких умов створюється можливість звернення до свого внутрішнього ресурсу, учасники мають змогу бути максимально активними, самостійно визначати межі та ступінь самопрояву, займати позицію дослідника власного внутрішнього світу. Ключовими характеристиками тренера повинні бути відкритість до нового, гнучкість, толерантність до невизначеності, готовність до самозмін, здатність вести діалог.

Реалізації даних цілей і настанов будуть сприяти такі форми роботи, у яких стає можливим вербальний, конативний, символічний самовияв; самоаналіз та усвідомлення своєї внутрішньої сутності (сильних і слабких сторін, внутрішніх суперечностей, системи провідних цінностей, вихідних уявлень про себе, що визначають самоствавлення); розкриття глибинних неусвідомлюваних студентами способів самовиявлення та форм взаємодії зі світом.

Таким чином, розроблена й апробована нами програма розвитку професійної самосвідомості особистості майбутніх практичних психологів та відповідні психолого-педагогічні рекомендації щодо актуалізації внутрішніх ресурсів можуть бути використані викладачами, практичними психологами, соціальними працівниками психологічних служб різних закладів освіти та закладів вищої освіти для їх практичної роботи зі студентами в напрямі розвитку їх професійної самосвідомості.

### Висновки до 3 розділу

Виявлений внаслідок теоретичного аналізу наукових джерел і інтерпретації результатів констатувального експерименту спонтанний характер формування професійної самосвідомості майбутніх психологів зумовив доречність здійснення цілеспрямованого психологічного супроводу становлення професійної самосвідомості студентів-психологів, який реалізовано у двох векторах – мотиваційно-едукативної роботи з викладачами та розвивально-коригувальної діяльності зі студентами. Розроблена й апробована програма розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів включала психологічний тренінг, самостійну роботу досліджуваних за рекомендованим планом завдань і психолого-педагогічні рекомендації щодо активізації особистісних ресурсів розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку.

Апробація розробленої нами програми забезпечила досягнення її стратегічної мети – актуалізації особистісного потенціалу майбутніх психологів для активного перетворення себе та оточуючої дійсності, розвитку суб'єктності та здатності до саморозвитку й свідомої професійної самореалізації, а також *тактичної мети* – розвитку компонентів і актуалізації функцій професійної самосвідомості випускників-психологів як провідної складової їхньої готовності до професійної діяльності.

Порівняльний аналіз динаміки рівневих показників структурних компонентів і чинників становлення професійної самосвідомості студентів-психологів до та після формувального експерименту показав, що в експериментальній групі порівняно з контрольною групою відбулися значущі кількісні та якісні позитивні зміни. Встановлено підвищення рівня сформованості професійного образу «Я» студентів експериментальної групи, зростання об'єктивності всіх парціальних проявів їхньої професійної самооцінки результату, а також збільшення здатності до ефективного

комунікативного самоконтролю. У контрольній групі студентів-психологів статистично значущих змін структурних компонентів їхньої професійної самосвідомості не виявлено, що підтверджено застосуванням параметричного методу порівняння незалежних вибірок за допомогою t-критерію Стьюдента.

Ефективність розробленої та впровадженої програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів доведено сприятливою динамікою внутрішніх чинників її становлення, зафіксованою у студентів експериментальної групи. Встановлено на рівні статистичної значущості зростання важливості суспільного визнання, творчості та впевненості в собі як термінальних цінностей майбутніх психологів, зафіксовано зростання значимості таких професійно важливих інструментальних цінностей, як толерантність до думок інших і піклування про інших. У студентів контрольної групи статистично значущих змін як термінальних, так і інструментальних цінностей по завершенню формульованого етапу експерименту не зафіксовано.

Встановлено суттєві зміни Я-концепції учасників експериментальної групи внаслідок проведення з ними соціально-психологічного тренінгу. Зокрема, виявлено кількісні та якісні позитивні зміни показників образу Я-образу, особливо оцінки й активності, поліпшення рівня адекватності загальної самооцінки. Зафіксовано суттєве зростання в учасників експериментальної групи показників такої професійно важливої риси як рефлексивність, а також статистично значиму тенденцію до зростання рівнів самореалізації потреби в саморозвитку у цих студентів. Виявлена динаміка показників Я-концепції, рефлексивності та потреби у саморозвитку у студентів контрольної групи не є статистично значимою.

Таким чином, порівняння діагностичних показників компонентів і внутрішніх чинників становлення професійної самосвідомості учасників дослідження до та після формульованого експерименту дозволяє зробити висновки, що студенти, з якими була реалізована програма розвитку



професійної самосвідомості, мають вищий рівень її розвитку, ніж ті, з якими не проводили таких занять. Застосування в освітній взаємодії цієї програми сприятиме актуалізації особистісної активності та відповідальності студентів щодо розвитку власної професійної самосвідомості.

## ВИСНОВКИ

У дисертації викладено теоретичний аналіз психолого-педагогічних підходів до проблеми феномену професійної самосвідомості й емпіричне вивчення соціально-психологічних чинників її становлення у динаміці фахової підготовки майбутніх практичних психологів. Результати проведеного дослідження дають змогу сформулювати такі висновки:

У дисертації викладено теоретичний аналіз психолого-педагогічних підходів до проблеми феномену професійної самосвідомості й емпіричне вивчення соціально-психологічних чинників її становлення у динаміці фахової підготовки майбутніх практичних психологів. Результати проведеного дослідження дали підстави для формулювання таких висновків:

1. У своєму дослідженні ми розуміємо професійну самосвідомість як підсистему загальної самосвідомості особистості, що забезпечує професійне становлення та самореалізацію особистості у професійній сфері на основі усвідомлення професійних вимог, своїх можливостей і емоційно-ціннісного ставлення до себе як представника професійної спільноти; професійну самосвідомість майбутнього практичного психолога як інтегральне, динамічне психічне явище, що знаходить свій вияв в усвідомленні своєї приналежності до спільноти фахівців-психологів, знанні, оцінці та позитивному ставленні до себе як до майбутнього професіонала і прагненні до неперервного особистісного та професійного самовдосконалення.

На основі аналізу чинників професійної самосвідомості зроблено припущення про провідні чинники розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів.

2. Виокремлені структурні компоненти професійної самосвідомості та їх складники: когнітивний, який репрезентує Я-образ, емоційний, що відображається в самооцінці та самоставленні і конативний, що проявляється в комунікативному самоконтролі, саморегуляції особистості.

Встановлено сприятливу динаміку зростання упродовж фахового навчання вибірки майбутніх психологів з високим рівнем сформованості професійного Я-образу та професійної самооцінки потенціалу. Виявлено суперечливий характер формування професійної самооцінки результату через значну кількість носіїв неадекватного (завищеного чи заниженого) рівня, а також розповсюдженість проблеми недостатнього рівня комунікативного самоконтролю серед випускників-психологів. Доведено, що становлення фахової самосвідомості майбутніх психологів відбувається спонтанно, як допоміжний супутній вектор формування їхньої професійної компетентності.

3. Визначено провідні соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів, зокрема зовнішні, джерелом яких є соціальний вплив (спонтанний чи керований) і внутрішні, локалізація яких знаходиться в особистості майбутнього фахівця. До зовнішніх соціально-психологічних чинників становлення самосвідомості майбутнього психолога віднесено соціальний престиж професії, професіограму психолога, освітню парадигму ЗВО, наставництво викладачів і зразки діяльності професіоналів. До внутрішніх соціально-психологічних чинників становлення самосвідомості майбутнього психолога віднесено мотивацію вибору професії, навчально-професійну мотивацію, ціннісні орієнтації, зміст Я-концепції, рівень рефлексивності та прагнення до саморозвитку.

Зафіксовано, що провідними зовнішніми соціально-психологічними чинниками становлення професійної самосвідомості студентів-психологів є зміст професіограми психолога, наставництво викладачів і зразки діяльності професіоналів. Виявлено, що найбільш впливовими внутрішніми чинниками є Я-концепція, навчально-професійна мотивація й ієрархія ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

4. Доведено ефективність здійснення цілеспрямованого психологічного супроводу становлення професійної самосвідомості студентів-психологів за

двома векторами реалізації – мотиваційно-едукативної роботи з викладачами та розвивально-коригувальної діяльності зі студентами. Апробація програми розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів засобами актуалізації їх особистісних ресурсів підтвердила ефективність застосування соціально-психологічного тренінгу за ознаками підвищення рівня розвитку структурних компонентів і актуалізації функцій професійної самосвідомості випускників-психологів як провідної складової їхньої готовності до професійної діяльності.

5. Внаслідок формувального впливу у студентів експериментальної групи зафіксовано підвищення рівня професійного Я-образу, зростання об'єктивності всіх парціальних проявів професійної самооцінки результату, а також збільшення здатності до ефективного комунікативного самоконтролю. Встановлено статистично значущу позитивну динаміку таких внутрішніх чинників становлення професійної самосвідомості студентів-психологів, як ціннісні орієнтації, Я-концепція, рефлексивність і потреба у саморозвитку.

Розроблені методичні рекомендації для викладачів ЗВО щодо розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку, які можуть бути використані викладачами, психологами, соціальними працівниками психологічних служб закладів вищої освіти для їх практичної роботи зі студентами з метою актуалізації їх професійної самосвідомості.

Проведене наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку професійної самосвідомості особистості студентського віку. Перспективи подальшої науково-дослідницької роботи ми вбачаємо у вивченні співвідношення та взаємовпливу професійної самосвідомості майбутніх психологів з їх фаховою компетентністю та спрямованістю у річищі формування готовності до професійної самореалізації.

