

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Другий (магістерський)
Освітній рівень

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Назва теми

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Шифр і назва галузі знань

Спеціальність 053 «Психологія»

Шифр і назва спеціальності

Освітня програма «Психологія»

Номер індивідуального навчального плану студента

Виконала: студентка II курсу, група ППМз-20-1 _____ Я. В. Собчук
Підпис Ініціали, прізвище

Керівник доктор психологічних наук, професор _____ Т. В. Комар
Науковий ступінь, вчене звання Підпис Ініціали, прізвище

Нормоконтролер

До захисту допускаю:
Зав. кафедри психології та педагогіки
доктор психологічних наук, професор _____ Є. М. Потанчук
Підпис Ініціали, прізвище

_____ 2021 р.

Хмельницький 2021

АНОТАЦІЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Тема кваліфікаційної роботи «ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ»

Собчук Ярослава Володимирівна

Ключові слова: особистість, самовизначення особистості, професія, професійний розвиток, професійний саморозвиток.

Об'єкт дослідження – професійне самовизначення особистості у студентському віці.

Предмет дослідження – психологічні чинники професійного самовизначення особистості майбутніх студентів психологічних спеціальностей.

За результатами дослідження розроблено тренінг професійного самовизначення студентів.

Практична значимість отриманих результатів дослідження визначається можливістю використовувати його результати у дослідницькій роботі та освітній практиці, що сприятиме професійному самовизначенню студентів ; розроблений і апробований тренінг професійного самовизначення особистості майбутніх студентів-психологів може бути використаний не тільки під час навчання студентів у вищому навчальному закладі, але й під час їх адаптації до суспільного життя, а також під час профорієнтаційної роботи педагогів і психологів спеціальних навчальних закладів для вихованців .

ВСТУП

Актуальність теми. Розвиток особистості, яка здатна до самоактуалізації і самореалізації є актуальною проблемою сучасної психології. У зв'язку з цим стратегічним завданням освітніх структур є орієнтація особистості, яка здатна конструктивно вирішувати низку проблем, що висуваються сучасною цивілізацією, на самовизначення.

Вивчення значення та ролі освіти в професійному самовизначенні особистості є актуальним ще й тому, що в останні роки змінились економічні, політичні і соціокультурні обставини життєдіяльності особистості і суспільства, утвердились нові пріоритети й цінності.

В Україні дослідженням професійного самовизначення як одного з основних новоутворень періоду юності займались В. Андрущенко, Г. Балл, М. Боришевський, Л. Долинська, В. Журавський, З. Карпенко, Т. Комар, В. Кремень, М. Михальченко, В. Панок, М. Перепелиця, В. Пилипенко, І. Прокопенко, В. Рибалка, В. Семиченко, М. Томчук, Н. Чепелева та ін.

Як наголошується у їх дослідженнях, у навчанні студентів недостатньо враховуються психологічні аспекти професійного самовизначення. Відзначається зниження активності студентів у навчальному процесі, їх невміння оцінювати і співвідносити свої можливості з вимогами професії, що зрештою негативно позначається на виборі ними життєвих стратегій. У сучасній педагогічній психології недостатня увага приділяється вивченню самовизначення особистості з фізичними вадами, а також можливостям їх професійного самовизначення, що передбачає необхідність звернення до досягнень науки, які сприяють розвитку особистості як суб'єкта діяльності (індивідуального і колективного).

Разом з тим, результати аналізу наявної психологічної літератури свідчать, що, не зважаючи на низку наукових публікацій за цією темою, є перелік проблем, які потребують поглибленого аналізу. Серед них – систематизація чинників, які впливають на професійне самовизначення особистості. Не достатньо вивченим серед них є значення системи освіти (як раціонального наближення до професії та її первинного практичного освоєння).

Також, студенти мають потребу в психологічній підтримці під час вирішення проблем особистісного і професійного самовизначення, збереження і розвитку психічного здоров'я, розвитку соціальної активності і особистості у цілому. Отже, проблема професійного самовизначення студентів-психологів є актуальною.

Таким чином, актуальність і недостатня розробленість проблематики професійного самовизначення студентів-психологів, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Вибраний напрям дисертаційного дослідження пов'язаний з розробкою наукової теми кафедри загальної та соціальної психології Волинського національного університету імені Лесі Українки «Професійний та життєвий шлях особистості» (протокол №3 від 27 січня 2009 року). Робота виконана у межах комплексного дослідження «Активізація мотиваційних трансформацій у процесі персоналізації особистості» (№ державної реєстрації 0106U000274). Роль здобувача у виконанні цієї роботи полягає у визначенні структури чинників професійного самовизначення студентів-психологів.

Тема дисертації затверджена вченою радою Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол №7 від 22.04.2010 р.) та узгоджено у Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №1 від 25.01.2011 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити та практично реалізувати чинники професійного самовизначення особистості студентів-психологів.

Гіпотези дослідження виражені в припущенні про те, що:
професійна підготовка майбутніх студентів-психологів є етапом їх особистісного самовизначення;

психологічний зміст професійного самовизначення майбутніх студентів-психологів полягає в набутті ними здатності до особистісного самовизначення і самореалізації у професійній діяльності;

здатність особистості до емпатії сприяє самовизначенню у професійній діяльності майбутніх студентів-психологів;

адекватна самооцінка є найважливішим чинником досягнення успіху у професійному самовизначенні особистості майбутніх студентів-психологів ;

психічні стани тривожності, фрустрації, агресивності перешкоджають розвитку комунікативної сфери особистості майбутніх студентів-психологів і формуванню їх толерантності, що необхідна у їх професійному самовизначенні;

спеціальний психологічний тренінг активізує процес особистісного і професійного самовизначення майбутніх студентів-психологів .

Відповідно до сформульованої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз змістовної специфіки, структури, феноменологічних і інструментальних характеристик особистісного і професійного самовизначення особистості.

2. Здійснити теоретичний аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень, що розкривають сутність і функції самовизначення у розвитку особистості як суб'єкта праці і життєдіяльності.

3. Визначити специфіку та чинники розвитку професійного самовизначення особистості майбутнього студента-психолога .

4. Виявити труднощі професійного самовизначення у студентів-психологів на різних етапах навчання.

5. Розробити та емпірично перевірити тренінг професійного самовизначення студентів .

Об'єкт дослідження – професійне самовизначення особистості у студентському віці.

Предмет дослідження – психологічні чинники професійного самовизначення особистості майбутніх студентів психологічних спеціальностей .

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань і перевірки гіпотези було використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження: *теоретичні* – аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація науково-

теоретичних джерел з питань сутності, змісту, структури та специфіки розвитку професійного самовизначення особистості майбутнього студента-психолога; *емпіричні* – опитування, анкетування, експертні оцінки, тестування за методиками «Мотиваційна структура професійних намірів» (Т. Курбацька), «Методика ціннісних орієнтацій» (М. Рокич), методика діагностики рівня суб'єктивного контролю (РСК) (Дж. Роттер), «Диференційно-діагностичний опитувач» (Є. Клімов), тест «Спрямованість особистості», методика «Оцінка рівня домагань» (В. Гербачевський); методика визначення потреби у спілкуванні (Ю. Орлов, Л. Орлова, В. Шкуркін), методика діагностики самооцінки тривожності Ч. Спілбергера-Ю. Ханіна; методика «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк), методика діагностики комунікативної установки (В. Бойко), констатувальний і формувальний експеримент; *математичні методи обробки експериментальних даних* – ранговий коефіцієнт кореляції Ч. Спірмена, U-критерій Манна-Уїтні, t-критерій Стюдента (для визначення достовірності відмінностей між вибірками за рівнем досліджуваних ознак, опрацювання отриманих даних і встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами).

Наукова новизна одержаних результатів:

уперше визначено психологічні чинники професійного самовизначення майбутніх студентів-психологів ; з'ясовано, що процеси професійного самовизначення майбутніх студентів-психологів супроводжуються зміною психічних станів, обумовлених зміною соціальної ситуації розвитку, незадоволеністю собою, способами діяльності, мотивами вибору професії, самооцінкою і оцінкою успішності професіоналізації;

удосконалено зміст і складові структури професійного самовизначення майбутніх студентів-психологів ;

подальшого розвитку набули теоретичні положення про сутність професійного становлення студентів-психологів у період навчання.

Практична значимість отриманих результатів дослідження визначається можливістю використовувати його результати у дослідницькій роботі та освітній практиці, що сприятиме професійному самовизначенню студентів ;

розроблений і апробований тренінг професійного самовизначення особистості майбутніх студентів-психологів може бути використаний не тільки під час навчання студентів у вищому навчальному закладі, але й під час їх адаптації до суспільного життя, а також під час профорієнтаційної роботи педагогів і психологів спеціальних навчальних закладів для вихованців .

Результати дослідження впроваджені у початковий процес Вінницького соціально-економічного інституту Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (акт впровадження від 09.04.2009 р.); Волинського національного університету імені Лесі Українки (акт впровадження від 18.06.2010 р.); Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (акт впровадження від 08.06.2009 р.); Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ ВМУРОЛ «Україна» (акт впровадження від 18.06.2010 р.).

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження обговорювалися на *міжнародних науково-практичних конференціях*: «Психологічні основи управління та організаційного розвитку в системі державної служби» (Луцьк, 2010 р.); *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України» (Хмельницький, 2009 р.), «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (Хмельницький, 2010 р.), «Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України» (Хмельницький, 2010 р.), «Сучасна психологія: актуальні проблеми й тенденції розвитку» (Запоріжжя, 2011 р.), «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (Хмельницький, 2011 р.).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено у 11 наукових публікаціях, із них 7 надруковано у виданнях, що визначені ВАК України як фахові у галузі психології.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

1. 1. Проблема професійного самовизначення особистості у сучасній психології.

Самовизначення особистості як суб'єкта діяльності є найважливішою метою і завданням системи освіти і може розглядатися як її системоутворювальний компонент. У нашому дослідженні під особистістю, яка самовизначається, розуміється самостійна людина, що усвідомлено ухвалює рішення, стверджує себе як особистість, яка здатна самостійно ставити перед собою різнопланові цілі та досягати їх.

Людина розвивається як особистість у процесі діяльності, що здійснюється у соціумі. Найважливішим компонентом такого розвитку є самовизначення особистості. Самовизначення саме по собі передбачає певну діяльнісну активність. Як відзначає В. Гулякіна [49], у терміні «самовизначення» закладена дія, що спрямована на пошук. Визначити – означає встановити, знайти істотні ознаки будь-якого об'єкта або явища. Мова йде про результати, підсумки конкретного процесу пошуку – визначення. Перша частина слова («само») вказує на особливості процесу пошуку: він здійснюється свідомо (людина як суб'єкт самовизначення визначає мету, знаходить засоби, реалізує, коректує, оцінює) і самостійно (людина спирається на особистісні досягнення, що набуті до цього моменту, внутрішній світ у цілому).

Предметом подібного пошуку виступає власна позиція. Об'єктом, у широкому сенсі, можна вважати все життя з її різними обставинами, включаючи саму людину. Самовизначатися їй доводиться багато у чому: у соціокультурних цінностях, в ідеалах, в світоглядних питаннях, у власній самосвідомості (загальнолюдській, цивільній, етнічній, релігійній, історичній, етичній, професійній, статевій тощо), в своєму відношенні до світу. Людина

здійснює це у трьох аспектах свого буття: ціннісно-смісловому, в конкретно-дієвому і просторово-часовому. Людина суб'єктивно переживає процес пошуку, а критерієм результату є позитивне самопочуття і задоволеність [38].

Через свою практичну затребуваність самовизначення людини виступає як одна з тих проблем, яка вже достатньо тривалий період розвитку психологічної науки привертає до себе пильну увагу дослідників. До вивчення її різних аспектів зверталась низка дослідників.

В понятті самовизначення, таким чином, виражається активна природа, а отже, на відміну від зовнішньої детермінації, самовизначення виступає як самодетермінація.

Цей підхід розвивається в роботах К. Абульханової-Славської, в яких підкреслюється, що центральним моментом самовизначення є самодетермінація, власна активність особистості, усвідомлення прагнення зайняти певну позицію.

Більшість дефініцій поняття «самовизначення», які можна зустріти в психологічній літературі, мають описовий характер і стосуються, як правило, досить вузьких спеціальних аспектів. Так, наприклад, І. Кон зауважує, що сутність феномена самовизначення молодого людини полягає у «чіткому орієнтуванні і визначенні свого місця у світі дорослих» [86], а також, «у виборі соціально і особистісно значущих цілей, досягнення яких забезпечується самореалізацією суб'єкта» [86]. Поняття «самовизначення» І.С. Кон пов'язує з процесами «пошуків себе», «відкриття Я», соціального і морального дозрівання, які мають світоглядний сенс і «виразно соціальний зміст» [84, с. 204.]. Соціологічний підхід І. Кона хоча й дає змогу сформулювати загальні уявлення про основні характеристики процесу самовизначення особистості, але відображає його лише у досить вузькому аспекті соціалізації, не розкриваючи повною мірою глибинно-психологічних переживань людини, її суб'єктивне сприймання і зміст внутрішньої активності [37].

К. Абульханова-Славська [2, с.137-144.] розглядає самовизначення як певну форму активності особистості, в процесі якого відбувається формування її життєвої позиції. Згідно з її трактовкою, життєвий шлях особистості

формують: життєва позиція, життєва лінія пролонгована реалізація цієї позиції у часі, а також, сенс життя, як її цілісне визначення. Таким чином, К.А. Абульханова-Славська, хоча, можливо, і не розкриває психологічного змісту самовизначення як такого, але пропонує, передусім, теоретичний аналіз іншого феномену, що становить його результат: життєвої позиції особистості. Життєва позиція – це узагальнюючий і обраний особистістю на базі її цінностей спосіб здійснення життя. Це – сформоване особою на основі її взаємодії зі світом вторинне утворення, котре виступає головною детермінантою всіх її життєвих проявів. Життєва позиція особистості мостить у собі потенціал її розвитку, сукупність об'єктивних і суб'єктивних можливостей, які розкриваються на основі такої позиції. Зроблений К. Абульхановою-Славською аналіз проблем життєвого шляху і життєвих стратегій особистості [5], якому притаманна новизна і цілісність підходу, робить значний внесок в теорію психології особистості, але ще залишаються не розкритими питання щодо психологічних змістів – як об'єктивно-поведінкових, так і суб'єктивно пережитих індивідумом в процесі формування його життєвої позиції.

А. Мудрик не визначає поняття «самовизначення», але розглядає його зв'язок з процесами самопізнання, самооцінювання, формування світогляду і знаходження власної позиції. Такий пошук власної позиції у світі, за А. Мудрик, відбувається через процес відокремлення, у формі внутрішнього діалогу людини з самою собою, з оточуючими і зі світом, як цілим [126].

Л. Анциферова [16] аналізує близьке до самовизначення поняття соціального дозрівання, пов'язане з розвитком особистості. Дозрівання, за Л. Анциферовою, забезпечує здатність людини внутрішньо визнавати, усвідомлювати і аналізувати протиріччя життя та здатність продуктивно розв'язувати їх відповідно до своєї загальної мети і моральних ідеалів.

Проблемі особистісного самовизначення присвячені роботи Д. Фельдштейна. Він розглядає цей процес у безпосередньому зв'язку з соціалізацією особистості. «Особистісне самовизначення – це феномен суспільного індивіда, пов'язаний з формуванням розгорнутої соціальної позиції людини відносно інших, із ступенем бачення себе в інших людях, із готовністю

особистості до відповідальних дій у світі. Це – суб'єктивне усвідомлення себе самостійним членом суспільства, розуміння свого місця і призначення в ньому, що обумовлене певним рівнем самосвідомості, соціальної відповідальності, потреба в самореалізації своїх можливостей» [186, с. 10]. Таке досить складне описове визначення підкреслює головні ознаки соціального становлення особи, але випускає з поля зору індивідуальну складову цього процесу, переносючи точку відліку у соціальний світ.

Є. Шумілін пов'язує виникнення феномену самовизначення з розвитком самосвідомості: від усвідомлення себе, до утвердження в світі дорослих і потім перехід до нового рівня, що характеризується почуттям відповідальності. Він визначає властивості рефлексивної свідомості особистості, її специфіку, характерну для різних груп юнаків і дівчат, виділяє компоненти процесу формування самосвідомості та самовизначення і чинники, що на них впливають. Вчений визначає такі особливості самовизначення:

нерівномірність сформованості в них готовності до участі в соціально-необхідній діяльності;

загальна незадоволеність відсутністю достатньої довіри з боку дорослих;
слабка підготовка до труднощів реального життя.

І. Шендрік, розвиваючи це положення, зазначає, що для юнацького віку характерним є активне ставлення до своїх внутрішніх переживань, а також активізація, з пошуку міждійових стосунків та їх оцінка, тобто починається власне ціннісно-орієнтаційна діяльність [204].

Л. Орбан-Лембрик вводить поняття життєвої перспективи особистості і характеризує її як інтегральну та багатомірну категорію, яка передбачає безліч автономних стратегій, тенденцій, можливостей розвитку особистості, є «доказом» необхідності певного життєвого шляху. «Життєва перспектива – це не щось абсолютне, ідеальне, недосяжне, це реальна можливість особистості зробити своє життя більш вагомим, повноцінним, вона є специфічною формою відтворення потреб людини» [63, с.15].

Самовизначення, на думку Л. Орбан-Лембрик, є психологічним механізмом, що дає змогу бачити спонукальний вплив осмисленості людського

буття, перевід зовнішніх регулюючих впливів у внутрішні регулятори поведінки [63, с. 15].

М. Гінзбург у своїх дослідженнях детально розглядає структуру особистісного самовизначення. В особистісному самовизначенні є тільки два простори – психологічне теперішнє і психологічне майбутнє. Психологічне минуле виключається. Функція психологічного теперішнього – саморозвиток, що включає самопізнання і самореалізацію. Самопізнання відноситься до смислової, а самореалізація – до просторово-часової площини. Перший компонент психологічного теперішнього – самопізнання розглядається як потреба у формуванні певної смислової системи, як привласнення певних цінностей та їх усвідомлення як своїх власних, а самореалізація – як утілення цих цінностей у певних видах діяльності. Відповідно до цього як структурні компоненти психологічного теперішнього виділяються ціннісно-смісловне ядро (як поле реалізації самосвідомості) і власне самореалізація. Привласнення соціально вироблених цінностей і їх осмислення – процес активний, що багато в чому визначає успішність самовизначення і включеність підростаючих людей у життя суспільства. Успішне самовизначення характеризується гнучкістю, можливістю випробування різних соціальних ролей, включеністю в різні спільності [42].

У юнацькому віці дуже важливу роль виконує вибір майбутньої професії. Бачення себе як майбутнього професіонала є показником зв'язку із суспільством, входження в суспільство, бачення себе в суспільстві. Вибір професії фактично означає проектування в майбутнє певної соціальної позиції. Тому вибір професії істотним чином характеризує смислове майбутнє. Вибір конкретної професії робить смислове майбутнє визначеним, тоді як відсутність цього вибору робить його невизначеним. На думку М. Гінзбурга, вибір професії можна також уважати параметром смислового майбутнього. Іншим істотним параметром є стійкість цього вибору. Параметри визначеності вибору професії, стійкості цього вибору і типу вимог, що ставляться до професії, об'єднуються в показник «визначеність». Визначеність смислового майбутнього має на увазі визначеність професійного вибору, його стійкість, наявність власне

професійних вимог до професії. Невизначене смислове майбутнє має на увазі невизначеність професійного вибору, його нестійкість, наявність позапрофесійних вимог до професії [42].

Ю. Луньов через поняття «позиція конструктивного соціального оптимізму» розглядає позитивне самовизначення в особистісному відношенні і виділяють два компоненти самовизначення: формування позитивного образу Я і позиції конструктивного соціального оптимізму. У ранньому юнацькому віці разом із формуванням готовності до самовизначення розгортається зростання останнього. Становлення позитивного образу Я включає поступове прийняття своєї індивідуальності і позитивну оцінку свого особистісного потенціалу. Позиція конструктивного соціального оптимізму по суті є появою суб'єктності в соціальних відносинах. Автори також говорять про те, що можна конкретизувати соціальні межі успішного самовизначення для старшокласників. Такою межею є вміння сформувати і розвивати міжособистісні стосунки в малій групі. Критерієм успішності самовизначення старшокласників пропонується вважати поліпшення статусу особистості і її соціального самопочуття в міжособистісних стосунках у класі, сім'ї, компанії друзів [199].

Узагальнюючи викладене вище, можна зробити певні висновки: особистісне самовизначення є основним завданням юнацького віку. Процес самовизначення розтягнутий у часі. У зв'язку з цим, кажучи про самовизначення старшокласника, можна говорити про психологічну готовність до самовизначення, яка формується в старшому шкільному віці. Необхідність у психологічній готовності до самовизначення стає найактуальнішою в момент закінчення школи і вибору подальшого життєвого шляху. Психологічна готовність до самовизначення припускає формування у старшокласників певних психологічних утворень і механізмів, що забезпечують надалі свідоме, активне, творче життя.

Особистісне самовизначення розглядається в більшості випадків багатьма авторами саме як психологічна готовність і здібність до усвідомленого самостійного вибору подальшого життєвого шляху, включаючи професійний,

етичний і соціальний аспекти.

Теоретичний аналіз літератури з проблеми особистісного самовизначення дає можливість виокремити її основні моменти.

Виникаючи в якості новоутворення в кінці підліткового на початку юнацького віку, феномен самовизначення є провідним центром розвитку в даний період.

Виникнення даного феномену можливе тільки на певному рівні розвитку самосвідомості, коли в її структурі з'являються «конфліктні особистісні смисли», тобто виникає здатність до внутрішнього діалогу. Об'єктивними передумовами виникнення особистісного самовизначення є: загальна незадоволеність відсутністю достатньої довіри і взаєморозуміння з боку дорослих; нерівномірна підготовленість до участі в соціально необхідній діяльності і слабка підготовка до реального життя в цілому.

До числа суб'єктивних передумов можна віднести: виникнення внутрішньої потреби в формування певної смислової системи; розвиток ціннісно-орієнтаційної діяльності і почуття відповідальності, стабілізація і ієрархізація мотиваційної сфери. Основними умовами успішності самовизначення є: власна активність суб'єкта і наявність сприятливих умов соціального середовища (рис. 1. 1).

Особистісне самовизначення визначається як інтегруючий компонент, що дозволяє знайти своє місце в суспільстві на основі особистісно вироблених цінностей і смислів. Це перш за все процес активного визначення людиною свого місця в системі суспільних відносин, що має ціннісно-смилову природу, і являє собою побудову життєвої перспективи та вироблення індивідуальної «філософії життя». Цей феномен є генетичною вихідною категорією, що визначає інші види самовизначення. Як складова нормативної активності людини і компонент її морального формування, цей феномен виступає як чинник, що регулює діяльність людини.

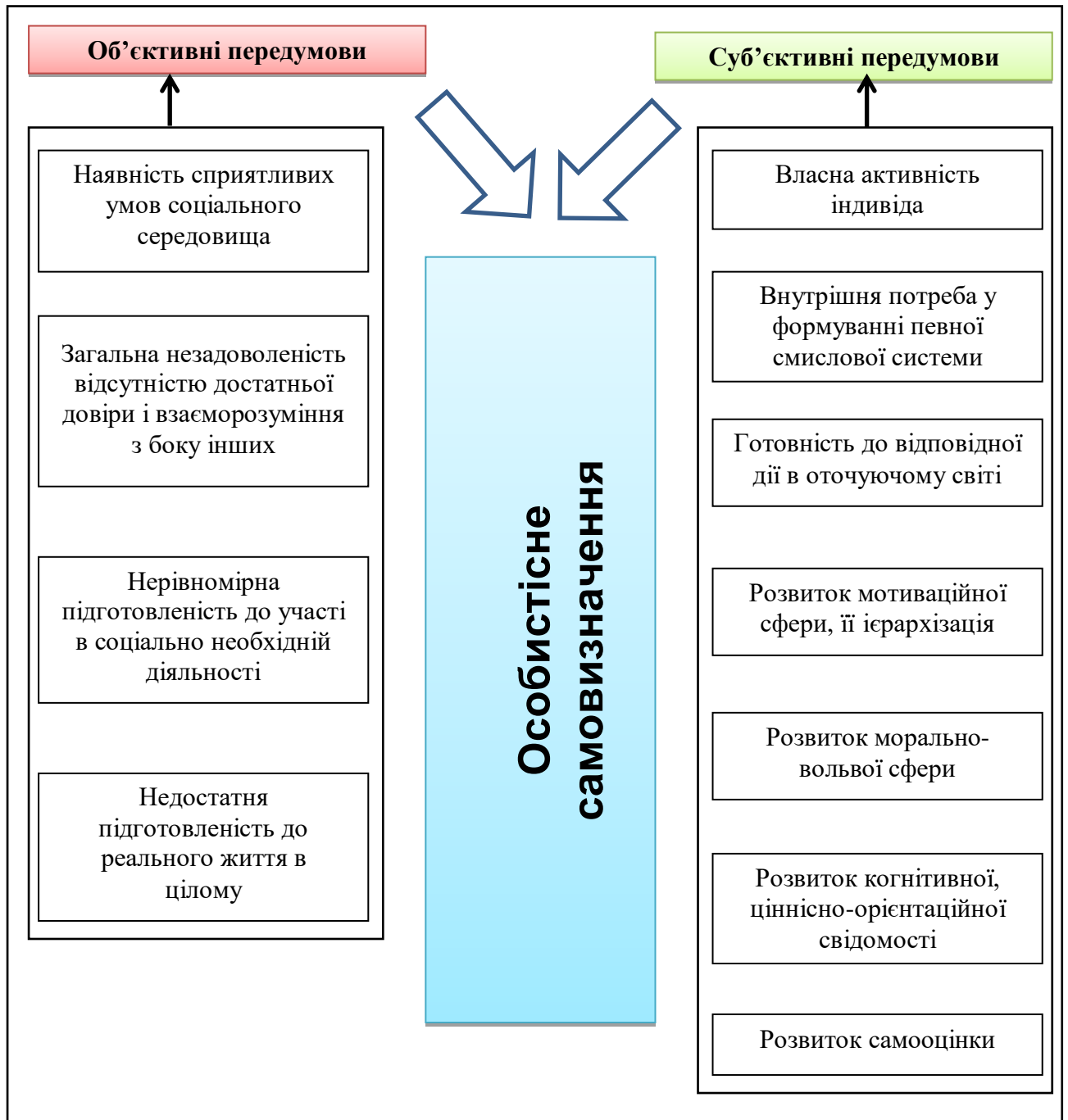


Рис. 1. 1. Об'єктивні та суб'єктивні передумови виникнення особистісного самовизначення

Особистісне самовизначення має конкретні рівні: самосприйняття, рефлексія, самооцінка, самоутвердження, розвиток інтеріоризованих соціальних мотивів і формування особистісного смислу (рис. 1. 2).

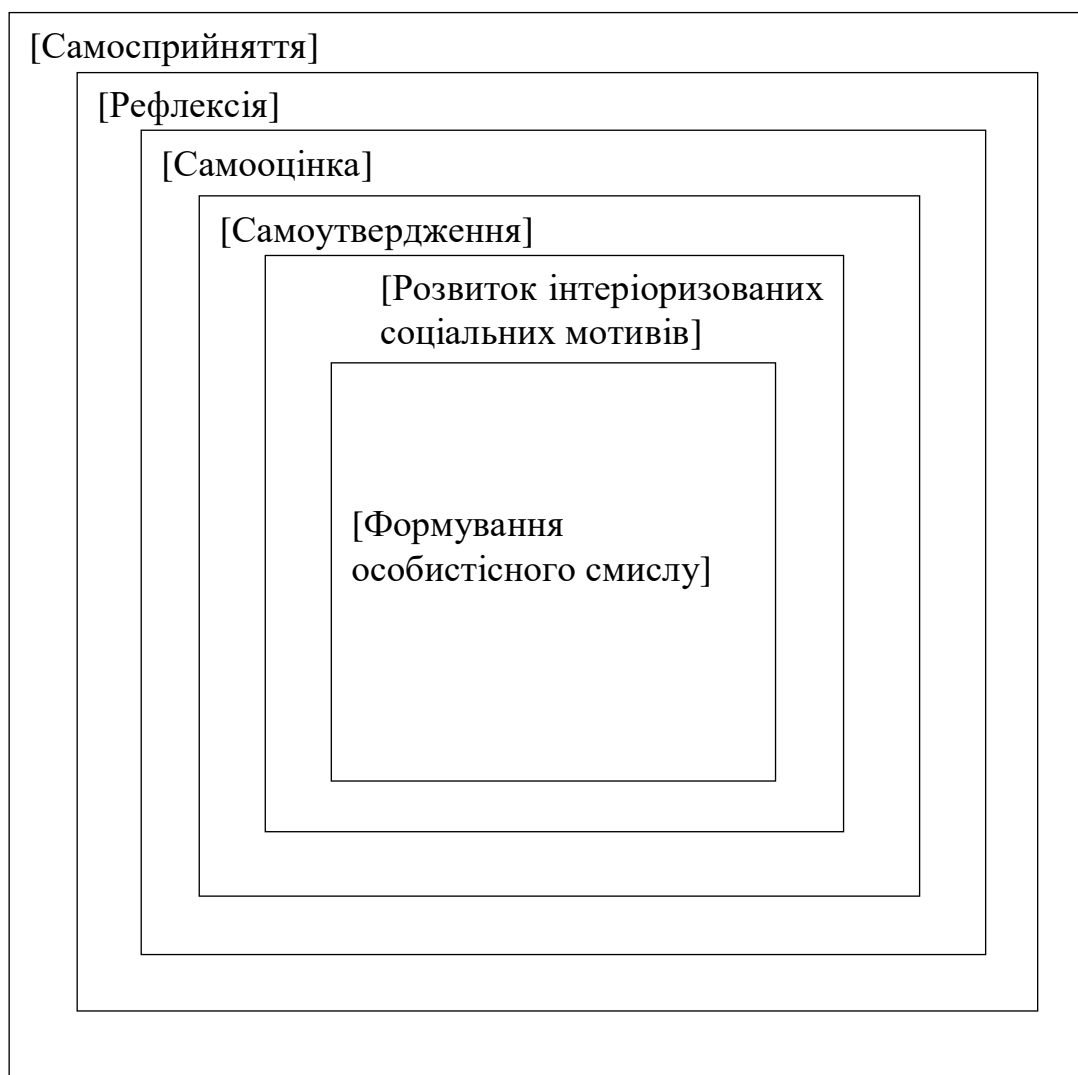


Рис. 1. 2. Рівні особистісного самовизначення.

Воно здійснюється поетапно: спочатку внутрішньо, в контакт-діалозі «Я»-»не Я» (усвідомлення дійсності, усвідомлення себе, співставлення себе з вимогами об'єктивної дійсності; самооцінка і вибір певної ролі, позиції в суспільстві; побудова життєвих перспектив; формування стійкої життєвої позиції) і тільки потім виявляється зовнішньо в діяльності і поведінці (рис. 1. 3).

Основними характеристиками особистісного самовизначення є: спрямованість в майбутнє і двоплановість. Вивчення самовизначення особистості починається з розкриття її самосвідомості.

Внутрішній бік

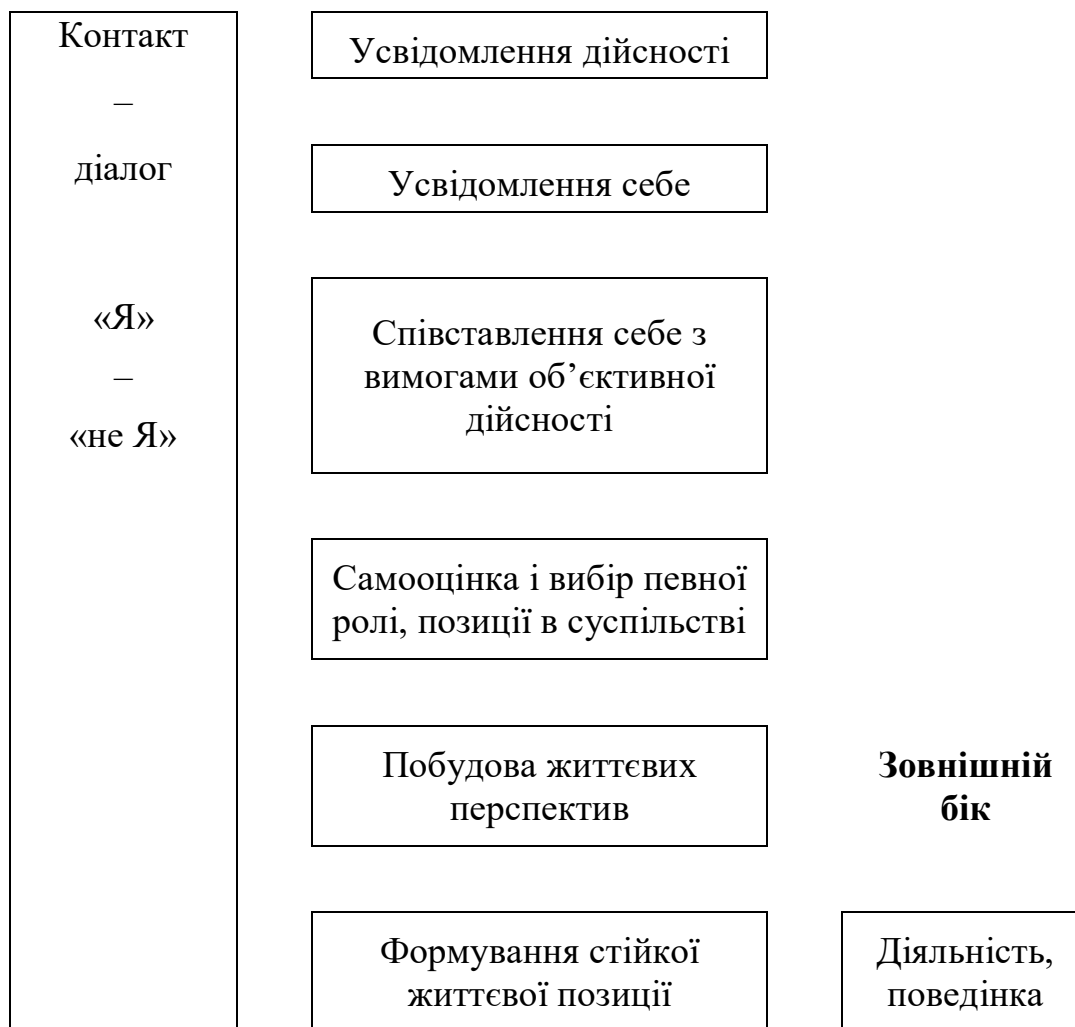


Рис 1. 3. Етапи формування особистісного самовизначення особистості

Проте, можна усвідомити себе, але не піднятися до рівня співвідношення «хочу-можу-є- вимагають», а саме такий рівень самосвідомості мається на увазі, коли мова йде про самовизначенні особистості. Конкретна форма прояву самосвідомості – самооцінка – щодо самовизначення в принципі виступає як його когнітивний аспект, один з механізмів [168, с. 67].

Ми дотримуємося позиції, згідно якої самовизначенням є складним тривалим процесом формування світогляду як погляду на світ у цілому, як системи переконань, які відображають відношення людини до світу, що виявляється через його часткові форми (особистісну, професійну, соціальну, рольову). Кожна із зазначених форм має свій зміст, особливості прояву і знаходяться у тісному взаємозв'язку одна з одною, інтегруючись у єдине ціле – самовизначення особистості.

При різноманітті ракурсів, що охоплюються, характерними особливостями самовизначення особистості можна виділити такі, як: спрямованість у майбутнє, залежність від цінностей, що є в основі цілепокладання та осмисленості життя, зв'язок із вибором професії. Ці особливості проявляються у його часткових формах, зокрема, у професійному самовизначенні.

1. 2. Зміст та структура професійного самовизначення особистості.

У психологів-гуманістів в найбільш закінченій формі показано взаємозв'язок і єдність професійного та життєвого самовизначення. Вони доводять, що вибір професійної діяльності зумовлює відповідний стиль життя людини, тип її особистості. Ієрархічна схема потреб особистості, яку запропонував А.Маслоу, є однією із вдалих ілюстрацій такого підходу до професійного самовизначення. Автор вважає, що задоволенню вищого рівня потреб передують задоволення попереднього йому. Хоча він і припускав можливість виключення, вважаючи, що існують люди, наприклад, творчі, які здатні розвивати свій талант, не зважаючи на соціальні проблеми та інші труднощі. В цьому аспекті А.Маслоу вводить поняття «самоактуалізації», під яким розуміє прагнення людини, бажання стати тим, ким вона може стати. Музиканти повинні грати музику, художники повинні малювати, поети повинні писати вірші, якщо вони бажають бути у злагоді з самими собою. Люди повинні бути тим, ким вони можуть стати. Вони повинні бути вірними своїй природі. Автор вказує, що самоактуалізація є вищим рівнем потреб людини (рис. 1. 4.).

Особистість може в найбільшій мірі самоактуалізуватись лише через захопленість значущою для неї працею. Думку А.Маслоу з цього питання поділяє В.Франкл [189], вважаючи, що самоактуалізація є наслідком здійснення смислу і, отже, не повинна виступати самоціллю. Теорії розвитку близькі до гуманістичних і інших феноменологічних теорій, які розвиток особистості трактують як процес становлення її Я. Поділяє ці погляди і Е.Еріксон [209]. Однак, його концепція психосоціального розвитку особистості є найбільш інтегративною.

Автор називає Я-концепцію «ідентичністю его» індивіда або узгодженим самосприйманням індивідом власної особистості. В його концепції гармонійно поєднані особистісна, ідеологічна і професійна ідентичності, які є формами самовизначення. За Е. Еріксоном процес



Рис. 1. 4. Взаємозв'язок ієрархійних потреб особистості з її життєвою позицією за А.Маслоу

самовизначення, який він називає формуванням ідентичності, тривалий і складний. Ідентичність забезпечує неперервність минулого, сьогодення і

майбутнього індивідуума. Вона утворює єдину систему координат для організуючих та інтегруючих форм поведінки в різноманітних сферах життя людини. Вона приводить особистісні схильності і таланти у відповідність з ідентифікаціями і ролями, які надані індивідові батьками, ровесниками і суспільством. Допмагаючи людині дізнатись про своє місце в суспільстві, особиста ідентичність також забезпечує основу для соціальних порівнянь. І, врешті, внутрішнє почуття ідентичності допомагає визначити напрям, цілі і сенс майбутнього життя індивідуума.

Про почуття ідентичності свідчать 3 ознаки:

відчуття внутрішньої тотожності і інтегрованості в часі: дії в минулому і надії на майбутнє переплітаються як пов'язані з сьогоденням;

відчуття внутрішньої тотожності і інтегрованості в часі: людина сприймає себе всюди і скрізь як цілісність, а всі свої дії і рішення розглядає не як випадкові, або ким-небудь нав'язані, а як внутрішньо зумовлені;

ідентичність переживається серед значущих інших: взаємовідношення і ролі допомагають підтриманню і розвитку почуття інтегрованої ідентичності, що продовжується в часі.

Також, розгляд професійного самовизначення пов'язаний і з трактуванням поняття «професія». Серед багатьох запропонованих зупинимось на визначенні, що було введене А. К. Марковою, згідно якого «професії – це форми діяльності, що історично виникли, є необхідними суспільству, для реалізації яких людина повинна володіти сумою знань і навичок, мати відповідні здібності та професійно важливі якості» [115]. Відповідно, змістом професійної діяльності, як і будь-якої іншої діяльності, є, перш за все, образи бажаного майбутнього, результати (цілі) у свідомості суб'єкта, особливості його саморегуляції, володіння відповідним оснащенням (засобами), особливості усвідомлення себе, своїх особистісних якостей і свого місця в системі професійних відносин.

Орієнтація людини у світі професії реалізується за допомогою професійного становлення. Професійне становлення особистості – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значимих і

професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості (Е.Ф. Зеєр [66]).

Професійне становлення характеризується певною «етапністю» або «рівневістю». А. К. Маркова, розглядаючи психологію професіоналізму, виділяє «рівні професіоналізму» : допрофесіоналізм, професіоналізм, суперпрофесіоналізм, непрофесіоналізм, післяпрофесіоналізм. Усередині цих рівнів виділяються етапи. Допрофесіоналізм включає етап первинного ознайомлення з професією. Професіоналізм складається з трьох етапів: адаптації до професії, самоактуалізації в ній і вільного володіння професією у формі майстерності. Суперпрофесіоналізм також складається з трьох етапів: вільного володіння професією у формі творчості, оволодіння низкою суміжних професій, творчого самопроекування себе як особистості. Непрофесіоналізм – виконання праці за професійно спотвореними нормами на тлі деформації особистості. Післяпрофесіоналізм – завершення професійної діяльності

У цілісному процесі професійного становлення особистості Е. Ф. Зеєр виділяє такі етапи:

оптація (формування професійних намірів, професійне самовизначення, усвідомлений вибір професії на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості);

професійна підготовка (формування професійної спрямованості і системи соціально- і професійно-орієнтованих знань, умінь і навичок, набуття досвіду вирішення типових професійних завдань);

професійна адаптація (входження в професію, засвоєння нової соціальної ролі, засвоєння нових технологій професії, набуття досвіду самостійного виконання професійної діяльності);

первинна і вторинна професіоналізація (формування професійного менталітету, інтеграція соціально і професійно важливих якостей і умінь у відносно стійкі професійно значущі гештальти, високоякісне виконання професійної діяльності);

професійна майстерність(Е. Ф. Зеєр [65]).

У зарубіжній психології процес професійного самовизначення представлений:

як оптимальна відповідність індивідуальних якостей особистості одній певній професії, в основі якої є свідомий і раціональний пошук максимальної відповідності системі «людина-професія» (Ф. Парсон);

як «послідовність якісно специфічних фаз» розвитку, що розрізняються за формою і змістом перекладу «індивідуальних імпульсів в професійні бажання» (Е. Гінцверг);

системою орієнтувань в різних професійних альтернативах і ухваленні рішення з проблеми вибору професії (Х. Томз, Г. Ріс та ін.);

варіантом професійного шляху при зіткненні власних переваг особистості з професійними альтернативами, що призводять до створення картини перспектив професійного розвитку і образу самого себе (Д. Тідельман, О. Хара та ін.);

з позиції визначення особистісного психотипу особистості, її інтелектуальної сфери і самооцінки під час вибору професії, що обумовлено зовнішніми і внутрішніми умовами (Д. Холланд);

з позиції теорії «саморозуміння», в якій особлива увага приділена професійному дозріванню і розвитку (Д. Сьюпер), згідно якої кожна людина з її індивідуальними особливостями підходить не лише до однієї, а й до низки професій, і що професійний вибір може бути множинним за множинної зміни умов.

Головним в професійному розвитку особистості, як вважають Д. Сьюпер, Д. Тідельман, О. Хара та ін.) є розвиток її Я-концепції, як процесу формування самосвідомості, саморозуміння, самовідношення.

Ми виходимо з того, що професійним самовизначенням є багатокомпонентний і багаторівневий процес пошуку сенсу діяльності, що виконується. Дійсно, у зв'язку із визначеними позиціями психологічне самовизначення у професійному аспекті слід розуміти не тільки і не стільки як конкретний вибір людиною професії, але і як безперервний процес пошуку

суб'єктом сенсу у професійній діяльності. Самовизначення – це не одномоментний акт, а діяльність людини, що приймає той чи інший зміст залежно від етапу її розвитку як суб'єкта діяльності, «процес низки виборів, кожен з яких розглядається як важлива життєва подія, що визначає подальші кроки на шляху професійного розвитку особистості» [72].

Професійне самовизначення не є статичним феноменом, а є процесом, що розвивається відповідно до етапів професійного розвитку. Як тривалий, багатоплановий, дуже рухливий процес, який включає декілька стадій (формування професійних намірів, професійне навчання, професійну адаптацію і часткову або повну реалізацію особистості в професійній праці), розглядають професійне самовизначення Т. Кудрявцев, В. Шегурова [102]).

Таким чином, професійне самовизначення розуміється більшістю авторів як процес. Проте цей процес здійснюється під час взаємодії між особистістю і ситуацією, коли люди вибирають, створюють і змінюють ситуації, а ситуації беруть участь у формуванні особистості.

Згідно позиції Д. Белової [19], професійне самовизначення передбачає дієве ставлення особистості до себе та до її професійної діяльності, що виявляється в численних актах професійного вибору. Вибір професії – це багато в чому вибір між стратегією адаптації людини через підпорядкування середовищу – з одного боку, і стратегією вивільнення внутрішніх ресурсів розвитку особистості, що включають здатність вирішувати ціннісно-моральні проблеми і за необхідності протистояти середовищу, – з іншого.

Рушійною силою самовизначення особистості вважається суперечність між «хочу-можу» і «є-ти зобов'язаний», які трансформуються в «я зобов'язаний, інакше не можу». Співвідношення цих елементів, тобто самооцінка, разом з ідентифікацією є механізмами самовизначення особистості, без яких персоніфікація є неможливою. Під час їх взаємодії перший механізм переважно обслуговує поведінковий аспект самовизначення, другий – когнітивний (В. Сафін, Г. Ніков [168]).

На думку Є. Клімова, найголовніше, – вибрати професію так, щоб робота в майбутньому не лише була успішною, але і приносила б задоволення,

цікавила б своїм повсякденним процесом і, отже, сприймалася як життя, а не як час випробувань, який потрібно відбутися, щоб після цього починати жити [80]. Він вважає, що до високої кваліфікації і громадського визнання веде деякий шлях накопичення досвіду, майстерність. «Його і потрібно постаратися висвітлити у свідомості, коли ви обмірковуєте свій майбутній життєвий шлях» [81].

Під час вибору професії велике значення мають уявлення особистості про свої здібності та їх розвиток. Якщо С. Рубінштейн розвиток розумових здібностей вважає передумовою засвоєння знань, то передумовою розвитку самих здібностей, згідно Б. Теплова, є задатки як природжені анатомо-фізіологічні особливості особистості. Здібності створюються в діяльності і проявляються в таких її динамічних характеристиках, як швидкість, глибина, міцність засвоєння її засобів і способів. Щодо різних видів діяльності розмежовують загальноінтелектуальні і спеціальні здібності.

Професійне самовизначення здійснюється шляхом самостійного формування особистістю поля альтернатив, розробки і корекції планів, здійснення вибору і здійснення свого професійного розвитку. При цьому, на цей процес здійснюють вплив об'єктивні і суб'єктивні чинники, найважливішими з яких є суб'єктивні характеристики особистості, а також специфіка професійної діяльності.

Показником динаміки професійного самовизначення є зміна ставлення до себе як до суб'єкта власної професійної діяльності.

Професійне самовизначення – це складний багатокomпонентний процес, спрямований на вирішення майбутніми психологами важливих питань самоактуалізації, здійснення вибору та знаходження свого місця в житті. Це поступальний рух, що відбувається у внутрішньому й зовнішньому виявах особистості та здійснюється через прийняття рішень, які спрямовують цей рух, а також через пошук оптимальних засобів реалізації цих рішень і коригування професійних планів у напрямку їх більшої реалістичності. Професійне самовизначення розглядається нами як частина життєвого самовизначення, де майбутній психолог виступає суб'єктом професійної діяльності, в якій

актуалізуються самопізнання, самооцінка, саморозвиток, що є основою стимуляції професійно важливих якостей, тобто професійне самовизначення є одним із найбільш значущих компонентів професійного становлення людини. Це цілісний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності майбутнього психолога і конкретизуються аспекти його життєвого, особистісного, соціального самовизначення.

Отже, змістовими структурними елементами професійного самовизначення майбутнього психолога є дії молодшої людини з самоаналізу, самопізнання і самооцінки здібностей і ціннісних орієнтацій, дії щодо розуміння міри відповідності власних особливостей вимогам професії психолога, дії з саморозвитку здібностей і можливостей у процесі професійної психологічної підготовки і навчання з метою досягнення більш повної відповідності себе відносно обраної професії і професії – відносно власних здібностей, інтересів (рис. 1. 4).



Рис. 1.4. Структурні елементи професійного самовизначення

У психолого-педагогічній літературі проблема життєвого самовизначення розглядається в широкому контексті, зокрема, в річищі концепції життєвих прагнень (Ш. Бюлер), концепцій особистості, як суб'єкта життя (Б. Анан'єв, С. Рубінштейн, В. Роменець, Т. Титаренко), особистісного, професійного, громадянського самовизначення (Г. Костюк, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, Л. Анциферова, С. Максименко, М. Боришевський, Л. Божович, З. Головаха, І. Дубровіна, О. Киричук, Р. Пасічняк, В. Сафін, В. Семиченко, Л. Синютка, Т. Снегірьова, Л. Сохань, В. Татенко, Т. Титаренко, Є. Шумілін).

Розробка проблеми вибору професії, професійного самовизначення індивіда, його професіоналізації в психолого-педагогічній літературі представлена роботами як зарубіжних (Е. Гінзбург, А. Маслоу, Ф. Парсонс, К. Роджерс, Д. Сьюпер, Д. Тідеман тощо), так і радянських та українських (К.О. Абульханова-Славська, Є.М. Борисова, С.Л. Рубінштейн тощо) дослідників.

Серед проблем професійного самовизначення молоді на різні спеціальності особливої значущості набуває аспект вибору педагогічної професії, адже саме вчитель має розв'язувати такі глобальні питання, як засвоєння учнями базових знань з основ наук, формування світогляду й засвоєння молоддю системи суспільних цінностей.

В незалежній Україні проблема професійного самовизначення стала активно розроблятися вітчизняними науковцями, переважно психологами. Найчастіше у фаховій літературі проблема професійного самовизначення розглядається як вибір професії, як центральне психічне новоутворення ранньої юності. Формування готовності студентів до професійно-управлінського самовизначення досліджувала О. Щотка, мотиви професійного самовизначення – В. Федоров, професійне самовизначення вчених, викладачів, учителів – Г. Кожухар, Г. Мошкова, Є. Пряжнікова. Як філософську категорію професійне самовизначення розглядав О. Джура. Для теоретичного аналізу та узагальнення згаданої проблеми актуальними є зарубіжні дослідження (Д. Голанд, Д. Сьюпер). Аналіз значного масиву літератури щодо проблеми професійного самовизначення свідчить про розбіжність поглядів на суть даного феномена.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

2. 1. Обґрунтування методів і принципів дослідження чинників професійного самовизначення.

Діагностика професійного самовизначення – це пізнання характеристик особистості студента, що визначають його психічний і фізичний стан; інтереси і професійні плани; ставлення до праці, людей і до самого себе [Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Д.: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.].

Проведення діагностики необхідне для здійснення соціально-психологічної та психолого-педагогічної підтримки, які забезпечують відносини студента-психолога з середовищем та допомагають подолати труднощі самовизначення з найменшими негативними наслідками. При цьому, емоційний аспект відносин пов'язаний із турботою та повагою особистості студента-психолога. Інструментальний аспект передбачає забезпечення необхідною інформацією, порадами, практичною допомогою та соціально-педагогічним захистом студентів-психологів. Цей аспект включає цілеспрямовану діяльність державних інституцій (школи, сім'ї, суспільних об'єднань тощо) із забезпечення процесу професійного самовизначення особистості, урахування впливу на особистість негативних чинників, пошук шляхів їх нейтралізації, надання можливостей для самовизначення і самоствердження в житті [Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 51-59.].

Психологічними умовами професійного самовизначення особистості студентів у процесі навчання є допомога у розвитку та повній реалізації ними своїх особистісних можливостей як суб'єктів діяльності. Ця діяльність є неможливою без прийняття іншого як унікальної особистості з усіма її

перевагами і недоліками, без розвитку адекватного розуміння себе, коректування самооцінки. Навчання студента професії психолога стає етапом його особистісного і професійного розвитку, отримання відчуття тотожності і цілісності (ідентичності), професійного самовизначення, розвитку готовності до життєвого самовизначення. При цьому, передбачається достатньо високий рівень розвитку ціннісних уявлень, вольової сфери, самостійності та відповідальності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та практичний досвід свідчить про важливість і необхідність вивчення динаміки та рівня розвитку особистості у процесі навчання з метою створення психологічних умов професійного самовизначення студентів-психологів.

Психологічні умови є складовою професійного самовизначення особистості студента-психолога, здатного самостійно вирішувати життєві проблеми та протистояти складнощам, що виникають. Вони спрямовані на його розвиток, персоналізацію усіх форм суб'єктності (інтраіндивідуальної, інтеріндивідуальної та метаіндивідуальної). У технологічному аспекті психологічні умови виступають як певна система, що включає різні форми та методи. Для формування професійного самовизначення студентів-психологів, на нашу думку, доцільно вибрати шлях випередження подій – тобто, ґрунтуватись на точному прогнозі, що заснований на результатах психолого-педагогічної діагностики професійного самовизначення особистості, забезпечивши її соціальну захищеність.

При цьому, форми соціально-психологічної та психолого-педагогічної підтримки не є благодійними. Вони ґрунтуються на потребах і можливостях конкретної особистості (можливостях конкретного співтовариства людей) і реалізуються за безпосередньої участі студента-психолога.

Недоліки професійного самовизначення студентів, що обумовлені їх захворюваннями, можуть значною мірою бути подолані під час реалізації психологами, педагогами, батьками комплексу заходів, що забезпечують ефективність навчально-виховного процесу: систематичної діагностики рівня професійного самовизначення студентів-психологів, їх адаптації у

навколишньому середовищі, зв'язків і відносин; організації педагогічно доцільного середовища для їх розвитку, навчання, виховання, профорієнтації.

До загальних проблем розвитку особистості вони відносять соціальну дезадаптованість, недостатню сформованість мотиваційно-потребової, комунікативної, предметно-діяльній та емоційно-вольової її сфер. У якості методів діагностики вони пропонують використовувати: вивчення документації; бесіди з педагогами, батьками студентів; спостереження за ними у процесі навчання; аналіз продуктів навчальної та професійної діяльності; стан успішності; вивчення інтересів, здібностей, схильностей, ціннісних орієнтації, взаємовідносин у освітньому середовищі, а також: тести, методики, анкети, що спрямовані на вивчення мотиваційно-потребової сфери (карта та анкети інтересів, ОПП, ДДО тощо); особливостей характерологічної сфери («Потреба у досягненні», «Хто Я?», тест Дж. Голланда тощо); емоційно-вольової сфери («Неспокій-тривога», «Яка у мене воля?», «Вольова регуляція» тощо); особливостей інтелектуальної сфери особистості («Механічне і смислове запам'ятовування», «Коректурна проба», «Виявлення істотних зв'язків між поняттями» тощо); комунікативної сфери («Потреба у спілкуванні», «Емпатія», КОС тощо); професійних інтересів (методики Крягжде); самооцінки стану здоров'я (карта здоров'я); здатностей до професійної діяльності за 5-тьма сферами (людина і природа, людина і техніка, людина і людина, людина і знакові системи, людина і художній образ), аналіз продуктів діяльності.

Для експериментальної перевірки гіпотез, що висувалися, та вирішення завдань дослідження, нами були відібрані спеціальні методики, спрямовані на виявлення комунікативних здібностей, рівня товарищкості, емпатії, емоційних станів тривожності, фрустрації, агресивності, мотивації до професійної діяльності, а також рівня самооцінки особистості.

Під час відбору емпіричних методів ми керувалися такими чинниками: 1) валідністю методик, що спрямовані на діагностику виділених нами показників, та 2) всебічним вивченням психічних якостей особистості у сукупності усіх компонентів, що сприяють її успішному професійному самовизначенню як суб'єкта діяльності.

Оскільки галуззю діяльності, що розглядається нами, є психологія, то ми змістили акцент на вивчення і розвиток таких особистісних якостей студентів-психологів як: мотивація вибору професії, ступінь товарищкості, рівень емпатії, рівень уміння слухати, рівень емоційної стабільності. Крім цього, нами були досліджені такі психічні особливості особистості, які можуть бути властивими людям, а саме: тривожність, фрустрованість, самооцінка, агресивність.

У нашому дослідженні використовувалися такі діагностичні методи і методики:

1) *спостереження*: метод застосовувався під час занять з психології;

2) *бесіда*: метод застосовувався під час роботи із студентами та педагогічним колективом з метою пізнання особистісних особливостей студентів-психологів та їх здібностей. Індивідуальна та колективна бесіда використовувалась з метою уточнення результатів спостереження, експертної оцінки та самооцінки рівня розвитку особистісних якостей студентів-психологів. Бесіди планувались і проводились з установкою на розгорнені пояснення конкретних вчинків та дій студентів, аналіз їх суб'єктивних станів, що обумовлені конкретними психологічними ситуаціями. Індивідуальні бесіди супроводжувались психологічними консультаціями, метою яких було надання допомоги у подоланні труднощів у спілкуванні та діяльності;

3) *тест-опитувальник* з виявлення переважних видів діяльності.

Особливе місце серед методів у дослідженні психологічних умов професійного самовизначення студентів-психологів займає аналіз проблемних ситуацій. Ситуація розглядалась нами як сукупність взаємозв'язаних чинників і явищ, що характеризують конкретний етап, період або подію у діяльності студента-психолога. Аналіз ситуацій здійснювався під безпосереднім керівництвом психолога-наставника, який сприяв створенню проблемної ситуації, керував обговоренням рішень, вибором правильного рішення, узагальнював результати. Для вирішення проблемних ситуацій студенти були підготовлені нами як в теоретичному плані, так і практичному. Ми використовували професійні ситуації, оцінка яких здійснювалась відповідно до

поведінки та реакцій студентів, і бесіди, які дозволяли з'ясувати їх ставлення.

Специфіка методики проведення дослідження полягала в тому, що на лекціях і практичних заняттях розігрувались проблемні ситуації, у яких викладач за попередньою згодою з експериментатором під час пояснення матеріалу підігравав студентів, який був «заздалегідь підготовлений» до вимови певних реплік: «Я не хочу це робити, це не входить в мої обов'язки», «Я хотів би, щоб ви віднеслись до мене краще, ніж до інших пацієнтів!», «Я не хочу працювати у парі з ним» тощо. Більшість студентів (від 55,4% до 61,9%) проявляли здивування, сумнів, подив; вони виправдовували поведінку «заздалегідь підготовленого» – від 22,3% до 26,1%; від 5,8% до 13,7% не мали чіткої думки, були байдужими, у багатьох випадках відмовлялися коментувати побачене, та те, що відбувалось на занятті.

З метою уточнення уявлень студентів про себе, нами використовувались ділові ігри, основною метою яких було формування у них образу поведінки психолога-професіонала у різних повсякденних побутових ситуаціях та під час професійної діяльності; під час формування у них наочного та соціального контекстів майбутньої професійної діяльності, моделювання адекватних зразків поведінки людини у певних ситуаціях. Ігрові ситуації були для досліджуваних не як особливі експериментальні ситуації, а як продовження звичайного життя, як реально значущі життєві ситуації. Проте, разом із близькістю цих ситуацій до реального життя, вони (в аспекті дослідження) були змодельованими, експериментальними, а тому процес прояву особистості суб'єкта виступав як відносно керований, як результат врахованих впливів.

У ситуації спілкування у діловій грі особистість виявляється дієво. Таким чином, ділова гра дозволила нам реалізувати принцип діяльнісного опосередкування смислових утворень під час розв'язання задач, дала змогу студентам набувати досвіду розробки рішень в умовах невизначеності і ризику.

Участь у діловій грі висувала до студентів низку вимог: наявність мінімуму теоретичних знань і певного досвіду спостережень за роботою психологів-професіоналів; наявність досвіду спілкування; наявність уміння аналізувати психологічну ситуацію; наявність уміння вибрати оптимальний

варіант вирішення ділової гри тощо.

Для діагностики професійного самовизначення студентів-психологів використовувались такі методики:

- визначення самооцінки студентів;
- самооцінки психічних станів;
- визначення здатності до емпатії;
- дослідження тривожності;
- вивчення психологічного клімату колективу;
- визначення уміння слухати;
- тест-опитувальник «Переважні види професійної діяльності».

Професія психолога за класифікацією Є. О. Клімова відноситься до низки соціономічних професій, тому необхідно визначити в якому ступені цей вид діяльності є переважним для експериментальної групи студентів-психологів .

Здійснимо коротку характеристику методик, що були нами використані:

а) *тест-опитувальник «Переважні види професійної діяльності»* – дозволяє визначити схильність до одного з п'яти типів професій: біономічні (людина-природа), соціономічні (людина-людина), технократичні (людина-техніка), сигнономічні (людина-знакова система), артономічні (людина-художній образ).

Випробовуваним пропонувався лист, поділений на п'ять колонок: 1 – «людина-природа», 2 – «людина-техніка», 3 – «людина-знакова система», 4 – «людина-художній образ», 5 – «людина-людина». Потім їм зачитувались твердження. При згоді з твердженням у колонку з відповідною цифрою записували бал зі знаком «+», при незгоді – бал із знаком «-». Після того, як випробовувані відповіли на усі 30 тверджень, була підрахована сума балів у кожній колонці з урахуванням знаку («плюс» і «мінус»). Найбільші позитивні суми опинились у стовпцях з переважними для випробовуваного типом професій, найменші (інколи – негативні) суми – у стовпцях, що відповідають переважним професіям;

б) *методика самооцінки студента*. Самооцінка – це оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, психологічних якостей і місця серед інших

людей [Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности. – Свердловск, 1986. – 142 с.]. Самооцінка є найважливішим регулятором особистості щодо досягнення нею успіху у різних видах діяльності. Від самооцінки залежать взаємини людини з тими, хто її оточує, її критичність, вимогливість до себе, відношення до успіхів і невдач.

Методика самооцінки студента виявляє характер і тісноту зв'язку між ставленням людини, що презентується методикою, та самооцінкою тих самих якостей у самої себе. Аналіз результатів виконання завдань методики самооцінки особистості дав можливість диференціювати студентів-психологів таким чином: студенти з низькою самооцінкою, із завищеною самооцінкою та адекватною самооцінкою;

в) **методика дослідження тривожності (за Спілбергером-Ханінім).**

Вимірювання тривожності як риси особистості є особливо важливим, оскільки ця властивість багато у чому обумовлює поведінку суб'єкта. Певний рівень тривожності – природна та обов'язкова риса активної діяльної особистості. У кожної людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану у цьому випадку є для неї істотним компонентом самоконтролю та самовиховання. Ця методика є єдиною, що дає змогу диференційовано вимірювати тривожність і як особистісну рису, і як стан;

г) **методика самооцінки психічних станів (за Г. Айзенком):** дав змогу визначити рівень тривожності, ригідності, фрустрації, агресивності, тобто ті якості, які перешкоджають розвитку комунікативної сфери та формуванню толерантності. Ми передбачали, що 1) стан фрустрації буде властивим студентам-психологам, для яких їх майбутня професія не є значущою; а також 2) у студентів-психологів може виявлятися агресивність;

г) **методика вивчення психологічного клімату колективу.** Психологічний клімат істотно зхарактеризував емоційний настрій, що переважав у групі, а також заaktuалізував різноманітні якості особистості.

Випробовуванням пропонувалось оцінити за 3-бальною шкалою перераховані властивості психологічного клімату групи, виставивши той бал,

який, на їх думку, відповідає істині. Властивості психологічного клімату наведені у двох стовбцях: А – позитивні, В – негативні. Після цього підраховувалась сума балів у кожному стовбцю і знаходилась різниця цих сум – С. Якщо С дорівнювало нулеві або мало негативне значення, то психологічний клімат групи досліджуваних був яскраво вираженим несприятливим. Якщо С було більше 25, то психологічний клімат був сприятливим. Якщо С було менше 25 – клімат був нестійким сприятливим;

д) *методика визначення здатності до емпатії* була запропонована психологом І. М. Юсуповим для дослідження емпатії (співпереживання), тобто уміння поставити себе на місце іншої людини, і здатності до довільної емоційної чуйності на переживання інших людей.

Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних стосунків. Вона детермінує толерантну, соціально обумовлену поведінку людини. Розвинена емпатія – ключовий чинник успіху у тих видах діяльності, які вимагають відчуття внутрішнього світу партнера за спілкуванням і, перш за все, у професії психолога. Тому емпатія розглядається як важлива комунікативна властивість, що визначає толерантність і є необхідною у професії психолога. Як відзначав В. О. Сухомлінський, «глухий до інших людей, – залишиться глухим до себе: йому буде недоступне найголовніше у самовихованні – емоційна оцінка власних вчинків» [Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие / Под ред. Л. М. Митиной. – М, 2003. – 184 с.].

Для виявлення рівня емпатійних тенденцій випробовуваним пропонувалось, відповідаючи на кожне з тверджень, що були наведені у тестовому бланку, відповідно їх оцінювати. Одержані бали підсумовувались, за їх сумою визначався рівень розвиненості емпатійних тенденцій особистості студентів-психологів .

е) *методика оцінки рівня товариськості (за В. Ф. Ряховським).*

Комунікативна компетентність – здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

Для ефективної комунікації є характерним: досягнення взаєморозуміння партнерів, краще розуміння ситуації і предмету спілкування (досягнення

більшої визначеності у розумінні ситуації сприяє вирішенню проблем, забезпечує досягнення цілей з оптимальною витратою ресурсів). Комунікативна компетентність розглядається як система внутрішніх ресурсів, що необхідні для побудови ефективної комунікації у певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Причинами неефективної комунікації можуть бути:

стереотипи – спрощені думки щодо окремих осіб або ситуацій, внаслідок чого відсутній об'єктивний аналіз і розуміння людей, ситуацій, проблем;

«упереджені уявлення» – схильність відкидати все то, що протирічить власним поглядам, що є новим, незвичним;

погані відносини між людьми;

відсутність уваги та інтересу до співрозмовника;

зневага фактами, тобто звичка робити висновки-умовиводи за відсутності достатньої кількості фактів;

помилки у побудові висловів: неправильний вибір слів, складність повідомлення, слабка переконливість, нелогічність;

невірний вибір стратегії (відкрита-закрита, рольова-особистісна, монологічна-діалогічна) і тактики спілкування.

Тактика спілкування – реалізація у конкретній ситуації комунікативної стратегії на основі володіння технікою і знання правил спілкування. Техніка спілкування – сукупність конкретних комунікативних умінь говорити і слухати [Столяренко Л. Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 672 с.].

Для визначення рівня товариськості випробовуваним пропонувалось декілька простих запитань, на які вони повинні були відповідати швидко, однозначно («так», «іноді» чи «ні»). Отриманим відповідям присуджувались бали, підраховувалась їх сума, і за класифікатором визначалось, до якої категорії людей відноситься досліджуваний.

є) методика визначення уміння слухати.

Уміння слухати є найважливішою умовою та підґрунтям толерантності, продуктивного спілкування, що необхідне для соціономічних професій, у тому

числі – і професії психолога.

У процесі мовної взаємодії відбувається передача інформації від одного партнера до іншого, яка може бути виражена в такій схемі: *передача інформації* (той, хто говорить, – кодує інформацію у словах) – *розуміння інформації* (той, хто слухає, – розкодує слова, витягує інформацію).

Одним з найбільш важливих моментів у будь-якому слуханні є момент зворотного зв'язку, завдяки якому у співрозмовника і створюється відчуття, що він говорить не у порожнечу, а з живою людиною, яка слухає і розуміє його. Причому, у будь-якому вислові існує, принаймні, два змістові рівні: інформаційний і емоційний. У зв'язку з цим, зворотний зв'язок теж може бути двох видів – відображення інформації та відображення відчуттів того, хто говорить [Рогов Е. И. К вопросу о профессиональной деформации личности // Ежегодник Росс. психол. общества. – М., 1995. – Т.1, Вып. 2. – С. 207-210.].

Для визначення уміння слухати досліджуваним пропонувалось із запропонованих ситуацій відзначити ті, які викликають незадоволення, роздратування під час бесіди з будь-якою людиною. Після цього підраховувалась кількість таких ситуацій і визначались якості досліджуваних як співрозмовників. Чим менше ситуацій відзначив досліджуваний, тим кращим він є співрозмовником.

Таким чином, під час відбору емпіричних методів ми керувалися такими чинниками:

- 1) валідністю методик, що спрямовані на діагностику виділених нами показників;
- 2) всебічним вивченням психічних якостей особистості у сукупності усіх компонентів, що сприяють її успішному професійному самовизначенню як суб'єкта діяльності.

Методики, що були відібрані для дослідження професійно важливих якостей особистості, можуть взаємодоповнювати інформацію про розвиток особистісних якостей студентів-психологів у процесі навчання.

Експериментальною базою дослідження слугували: Хмельницький національний університет. На етапі констатуючого експерименту взяло участь в експерименті 48 студентів.

На першому етапі дослідження аналізувалася наукова література з проблеми; обґрунтовувалися вихідні теоретичні позиції; визначалися об'єкт, предмет, мета та завдання дослідження; відбиралися методики експериментальної роботи. Було сформульовано робочу гіпотезу.

На другому етапі проводився констатуючий експеримент, який включав діагностику соціально-психологічної дезадаптованості та особливостей психічного розвитку студентів.

На третьому етапі була організована експериментальна група студентів, які на добровільних засадах виявили бажання взяти участь у формуючому етапі експерименту у складі інтегрованої групи; проведена групова та індивідуальна психокорекційна робота. Ефективність формуючого впливу виявлялася шляхом порівняння змін в експериментальній та контрольній групах досліджуваних та за допомогою методів математичної статистики.

2. 2. Результати дослідження психологічних чинників професійного самовизначення майбутніх студентів-психологів

За результатами використання комплексної програми формуючого експерименту проведено психологічне дослідження процесу соціально-психологічної адаптації студентів експериментальної та контрольної груп. Його результати наведено в таблицях 2.1, 2.2, 2.3.

Виявлено, що у студентів експериментальної групи, які були включені у програму психокорекційного експерименту, порівняно з контрольною групою, підвищилася самоповага, зросли самоконтроль, емоційна стійкість, впевненість в собі. Значно вищим став у них й рівень самосвідомості, зокрема, вміння брати на себе відповідальність за наслідки своїх дій, вчинків. Позитивні зміни відбулися і в структурі самовизначення: посилювався їх інтерес до професійної діяльності, активізувався пошук смислу власного існування,

посилилась потреба в самореалізації, покращився рівень комунікативної культури тощо. Все це стало наслідком зняття, «відпрацювання» психотравмуючого власного досвіду спілкування з дорослими та однолітками, що склався у попередні періоди життя.

Поведінка студентів стала більш гнучкою. Зросла також тенденція до пізнання нових, невідомих аспектів життєдіяльності, певним чином покращився розвиток рівня творчого мислення, що виявлявся, перш за все, в креативному, творчому підході до вирішення стандартних життєвих ситуацій.

Дослідження показали, що відбулися зміни у ієрархії ціннісних орієнтацій. Такі цінності, як творчість, продуктивне життя, піднялися з найменш значимих до середнього статусу. А цінності – свобода, активне діяльне життя, впевненість в собі, попали в ціннісне ядро. Внаслідок корекції підвищилася мотивація до самореалізації, що проявлялося в підвищенні успішності та активності в громадській роботі, покращилося спілкування з однолітками, причому ініціаторами взаємодії були самі студенти. Відносини стали більш зрілими.

Зменшилися психологічні дисонанси за рахунок усвідомлення власних потреб та знаходження ресурсів для їх досягнення.

Проаналізувавши показники за певними шкалами у студентів з особливими потребами до і після психокорекції, ми виявили суттєві відмінності в їх психічних станах (таблиця 3.1).

З даних таблиці видно, що у студентів експериментальної групи відбулося суттєве зниження середніх значень за такими показниками, як реактивна тривожність, фрустрація, ригідність, особистісна тривожність. У студентів контрольної групи суттєвих змін у зазначених показниках не виявлено. Достовірність відмінностей (за t-критерієм Ст'юдента) за вище означеними параметрами знаходиться в межах від $p=0,01$ до $p=0,05$.

Таблиця 3.1

Показники успішності та психічних станів, що проявлялись у студентів з особливими потребами в ході формуючого експерименту

Групи	Переважні оцінки в	Показники, що отримані за методиками:
-------	--------------------	---------------------------------------

студентів на різних етапах експерименту	навчання: (%)			Г. Айзенка			тривожність за Спілбергером- Ханінім	
	„5”	„4”	„3”	фру- страція	агресія	ригід- ність	Реакти- вна	особис- тісна
Експериментальна, до експерименту	15	35	50	10,6	10,1	9,8	32	46
Експериментальна, після експерименту	20	50	30	7,2	10,5	7,7	34	40
Контрольна, до експерименту	16	36	48	10,5	9,0	10,1	35	44
Контрольна, після експерименту	16	32	52	10,7	9,4	10,4	35	45

В експериментальному дослідженні нами використовувався кореляційний аналіз за методикою Пірсона з метою встановлення ступеня імовірного зв'язку між окремими психологічними показниками у студентів. Виявлено, що після формуючого експерименту у студентів експериментальної групи з'явився позитивний кореляційний зв'язок між рівнем тривоги та фрустрацією, що свідчить про певне підвищення у них рівня домагань у навчально-виховному процесі у порівнянні з попереднім періодом. При недосягненні мети у студентів появляється фрустрація, зростає тривожність. Все це відбувалося, на нашу думку, за рахунок зміни негативних захисних механізмів, які виявлялись у них до експерименту та отримання певного позитивного досвіду спілкування і взаємодії з студентами-ровесниками в ході формуючого експерименту.

Як видно з табл. 3.2., у студентів експериментальної групи за підсумками дослідження суттєво змінилися, у порівнянні з однолітками контрольної групи, стилі поведінки, розв'язання конфліктів. Це відбулося головним чином за рахунок зростання у життєдіяльності вагомості конкуренції та зниження рівня їх пристосування до інших та умов навчально-виховного процесу.

Таблиця 3.2

**Особливості поведінки студентів з особливими потребами
до і після формуючого експерименту**

Групи студентів на різних етапах експерименту	Схильність особистості до конфліктної поведінки за методикою К. Томаса						Головні тенденції поведінки в реальній групі				
	1*	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Експериментальна, До експерименту	3,6	6	7,7	6,3	6,2	0,5	0	2,8	-1,5	-3	-2
Експериментальна, після експерименту	4,3	5,3	8	6	5,1	-0,2	-1	1,8	-4	-3	-1,4
Контрольна, До експерименту	3,9	5,1	8,9	6	3,8	0,6	-0,8	2,7	-1,8	-1,3	0
Контрольна, після експерименту	4	5	9	6	4	2,9	-0,9	2,8	-2	-1,3	0

*де, 1- конкуренція; 2 - співпраця; 3 - компроміс; 4 - уникання; 5 - пристосування; 6 - залежність; 7 - незалежність; 8 - комунікативність; 9 - некомунікативність; 10 - прийняття боротьби; 11 - уникання боротьби.

Суттєві корекційні зміни у студентів відбулися й за шкалою залежності. У студентів, які не проходили психокорекційну роботу, виявлено зростання цього показника. Тобто, на нашу думку, у студентів експериментальної групи відбувся процес зростання самосвідомості, індивідуалізації, саморозвитку за рахунок підвищення самооцінки, зняття тривожності, пошуку адекватних способів поведінки.

Крім того знизилися прояви акцентуованості певних рис характеру, внаслідок заміни в поведінці мотивації уникання неуспіху, відпрацювання травмуючих ситуацій у минулому, та пошуків шляхів для самореалізації та самоактуалізації. Були проаналізовані також типи поведінки зв'язанні з гіперкомпенсацією свого дефекту.

Враховуючи те, що програма формуючого експерименту зі студентами проводилася в психологічному клубі разом із студентами норми, які мали до нього інтерес, було проведено вивчення суб'єктивних мотивів, оцінок значимості занять в ньому. Студентам, учасникам занять, були задані запитання про те, що спонукало їх відвідувати психологічний клуб. Методом попереднього опитування всіх студентів було виділено низку наступних мотивів-цінностей, серед яких: 1. Бажання зміцнити здоров'я, 2. Інтерес до

спілкування, 3. Цікавість до психології, 4. Інтерес до спілкування, 5. Довіра до організаторів проекту, 6. Просто провести час та інші. За вагомістю, рейтингом результати опитування були зведені в таблицю 3.3.

Як видно з таблиці 3.3, у студентів, в порівнянні зі студентами норми, значно вагомішою є потреба розвинути у клубі навички безконфліктного, толерантного спілкування, в той час, як у всіх інших – вивчити власну психологію, у них значно вища довіра до організаторів формуючого експерименту.

Таблиця 3.3

Рейтинг мотивів, які спонукали студентів до занять у психологічному клубі

Рейтинг мотивів	Показники мотивів у студентів
1	Бажання зміцнити здоров'я
2	Інтерес до психології
3	Інтерес до спілкування
4	Просто провести час

Цікавим представлялося вивчення ступеня усвідомлення студентами особистісної значущості відвідування клубу. Його результати представлені в таблиці 3.4.

Результати вивчення суб'єктивних оцінок значущості участі в роботі клубу та в експерименті студентів з особливими потребами на заключному етапі формуючого експерименту засвідчують, що в їх особистісному розвитку стались більш суттєві зміни, ніж у студентів норми, які брали участь у такій же роботі в межах інтегрованої групи.

Крім того можна відмітити, що у студентів з особливими потребами, збільшився рівень довіри до себе та до оточуючих, підвищився рівень

самоусвідомлення та самосприйняття. Отже констатуючий експеримент вказує на суттєві позитивні зміни у студентів експериментальної групи.

Все це є свідченням ефективності впливу проведеного формуючого експерименту на студентів з особливими потребами у порівнянні з їх ровесниками, студентами – учасниками контрольної групи.

За результатами проведеного експерименту встановлено:

1. Представлена система психокорекційної роботи, яка включала в себе засоби психопрофілактики і просвіти (лекції, бесіди, індивіальну роботу) та методи групової (методи психодрами, арттерапії) та індивідуальної

Таблиця 3.4

**Показники особистісної значущості занять студентів
у психологічному клубі**

Рейтинг мотивів	Показники значущості у студентів
1	Став більш впевненим у собі
2	Більше став розуміти себе та інших
3	Став без упередженої оцінки ставитися до інших
4	Став краще та ефективніше спілкуватися
5	Познайомився з багатьма цікавими людьми
6	Став більше довіряти людям

психокорекційної роботи, зі студентами є науково обґрунтованою і практично зручною у роботі з такою категорією молоді і може суттєво знизити рівень її дезадаптації.

2. У студентів експериментальної групи, у порівнянні з контрольною групою, в результаті формуючого впливу суттєво знизилася особистісна та ситуаційна тривожність, підозрілість щодо інших людей, зросла довіра до оточуючих, що підтверджують факти зростання їх соціальної активності у житті вищого навчального закладу та групи. Студенти з особливими потребами почали краще усвідомлювати свої почуття, переживання і управляти ними. Зазначене підтвердилося не лише за їх суб'єктивними оцінками, але й за

результатами отриманих об'єктивних показників у результаті тестування та оцінок експертів.

3. За спостереженнями експертів, за свідченнями студентів з особливими потребами, які брали участь у формуючому експерименті, у них значно покращилися комунікативні здібності, сформувалися навички адекватної поведінки в різних складних ситуаціях навчально-виховного процесу у ВНЗ, ними почали використовуватися більш конструктивні механізми психологічного захисту.

Спектр особистісних позитивних змін, які перераховуються студентами, значно більший і вагоміший, ніж у студентів норми. Це ще раз засвідчує про ефективний вплив запропонованої нами системи психокорекційної роботи на зниження дезадаптованості студентів з особливими потребами.

2. 3. Практична реалізація психологічних чинників професійного самовизначення майбутніх студентів-психологів

Одним із найдосконаліших інструментів професійного самовизначення майбутніх психологів є тренінг, який передбачає безмежну кількість варіантів його проведення, залежно від тренерського стилю, підходу і передумов проведення навчання. Загальний методичний аспект тренінгу в освітньому процесі визначається його статусом активного методу навчання і характеризується п'ятьма основними ознаками:

- а) підвищеною активністю учасників групи тренінгу;
- б) ігровим характером взаємодії;
- в) навчально-пізнавальною спрямованістю;
- г) систематичною рефлексією;
- д) груповою формою проведення.

Ці ознаки водночас є стратегічними принципами організації і проведення тренінгів, кожен з яких розкривається через комплекс принципів тактичного і оперативного рівнів.

У дослідженнях І. Вачкова, Л. Шнейдера, Н. Хрящової, В. Лефтерова, М. Ковальчук, В. Большакова, І. Мельничук та інших проведених соціально-психологічний аналіз базових принципів тренінгу. Їх застосування ми визначаємо як основні практичні рекомендації щодо розвитку Я-концепції особистості майбутнього соціального працівника:

1. Принцип активності, який передбачає інтенсивну участь у тренінговому процесі всіх його учасників та обумовлюється дотриманням наступних правил:

- а) правило персоніфікації, яке полягає в обов'язковості спільної діяльності та взаємодії всіх його учасників і висловлювання власних суджень і думок;
- б) правило рівності забезпечує вимогу однакової частоти та інтенсивності дій і висловлювань усіх індивідів та однаковий розподіл відповідальності за протікання і результат тренінгу між його членами;
- в) правило дослідження передбачає самостійність і творчість кожного й усіх разом у пошуку та розробці спільних рішень.

Таким чином, група тренінгу виступає як саморегулююча система, яка в процесі діяльності самостійно продукує різні компоненти своєї активності (цілі, норми, цінності, правила поведінки вчинкові патерни, структуру спільності, форми взаємодії, способи вирішення завдань тощо). Це і є основна умова бажаного позитивного навчального ефекту.

2. Принцип ігрового характеру взаємодії або ж моделювання актуалізує імітацію реальних життєвих і професійних ситуацій, демонструючи зразки позитивних і негативних форм поведінки та вчинків. Символізм дій гри дає змогу без особливого ризику розв'язувати екстремальні ситуації, накопичуючи соціальний досвід і розвиваючи відповідні професійні навички, котрі підвищували ефективність реальних дій у житті. Із даного принципу випливають головні методичні правила, а саме:

- а) правило партнерства, яке спонукає кожного учасника тренінгу до поваги особистості свої одногрупників і тим самим визнання рівності позицій у системі суб'єкт-суб'єктних відносин незалежно від ролей, які прийняті та розігруються партнерами;

б) правило просторово-часового обмеження сфери спілкування між учасниками ігрової взаємодії у групі тренінгу. Тобто принцип партнерства лежить в основі організації простору комунікації «круглий стіл» і задіюється у більшості тренінгів, оскільки окрім формування навичок ефективного спілкування як інтеракції, цей принцип стереотипізує повагу до особистості як до загальнолюдської цінності;

в) правило «тут і зараз», котре є запорукою концентрації уваги учасників тренінгу на собі, своїх партнерах і подіях, що відбуваються у групі в даний момент. Це дає змогу інтенсифікувати групові процеси і групову динаміку, раціонально розподілити час, загострити увагу на процесах, що відбуваються під час тренінгу.

3. Принцип навчальної спрямованості, що відображається у передаванні і засвоєнні нових знань, умінь і навичок. Джерелом даного комплексу знань-умінь-навичок є фахівець, який проводить тренінг; учасники групи, які є партнерами у взаємодії та тренінговій ситуації. Відтак студенти, котрі навчаються під час тренінгових занять не просто засвоюють цей комплекс, а самостійно формують його в процесі власної активності. Тому для даного принципу характерні наступні правила:

а) правило новизни, що передбачає використання різних оригінальних завдань, постійну зміну безпосередніх партнерів при інтеракції, програвання різних ролей, активність в екстремальних ситуаціях, що стимулює пізнавальний інтерес, підтримує необхідний емоційний тонус учасників тренінгу, гальмує розвиток монотонності й втоми тощо;

б) правило об'єктивізації поведінки або ж оберненого зв'язку, що дає змогу кожному учаснику тренінгу корегувати свою поведінку згідно з метою та завданнями заняття;

в) правило описовості висловлювань передбачає їх констатуючий характер і виключає зверхність, повчальність, іронію та поєднується з вимогою конкретності й конструктивного оберненого зв'язку;

г) правило конкретності забезпечує співвіднесення висловлювань студентів до окремих епізодів тренінгу, до окремих дій учасників, а не до їхньої

цілісної поведінки, зокрема поза межами тренінгу, тому дотримання цього правила акцентує абстрагування від конкретних ситуацій та окремих поведінкових актів;

д) правило конструктивності вимагає актуалізації уваги на певних актах поведінки і властивостях учасників тренінгу, які можна змінити.

4. Принцип систематичної рефлексії (осмислення особистістю власних дій і їх результатів, самопізнання, самоаналіз) обумовлюється принципом оберненого зв'язку, який потребує дотримання тактичних принципів:

а) принцип актуальності, сутність якого полягає у своєчасній інформації. Судження і думки, які висловлюються у групі тренінгу, мають бути пов'язані з тими подіями, котрі відбуваються «тут і зараз», що дає змогу підвищити вірогідність адекватного розуміння і тлумачення ситуації усіма членами групи і сприятиме зростанню результативності корегуючого впливу;

б) принцип довіри і відвертості, що є вирішальною умовою для створення сприятливої атмосфери спілкування, виникнення почуття психологічного комфорту і задоволення процедурою тренінгу. Внаслідок позитивного соціально-психологічного клімату в групі і розкнутості учасників тренінгу, у студентів з'являється можливість більш глибокого проникнення у внутрішній світ, а відтак, більш суттєвих, позитивних змін у власній поведінці та майбутній професійній діяльності;

в) принцип конфіденційності, який дозволяє кожному встановити межу відвертості і обговорення інформації особистого характеру в межах тренінгової ситуації;

г) принцип експлікації почуттів зумовлює необхідність опису і тлумачення власних і чужих переживань, ставлень під час оберненого зв'язку;

д) принцип оптимізації пізнавальних процесів, тобто передбачається в умовах партнерської взаємодії стимулювання активності і рефлексії студентів, вдосконалюються їхні пізнавальні здібності.

Варто зазначити, що останні два принципи відображають одночасно і умови, і результат ефективного тренінгу, в якому актуалізується і розвивається

інтелектуальна і емоційна складові особистості, а відтак і поведінково-вчинкова її сфера.

5. Принцип групової форми його проведення, який об'єднує більшість попередніх вимог до методики проведення тренінгів, адже наявність у групі горизонтальних зв'язків на основі суб'єкт-суб'єктних відносин визначає підвищену активність, взаємонавчання, взаємодопомогу, самоаналіз, самопізнання.

Специфікою групової роботи як зазначає Л. Шнейдер, І. Мельничук під час тренінгових занять у вищій школі є те, що ми не формуємо спеціальні групи для проведення навчальних тренінгів, а дотримуємося структурованої системи групових характеристик, а саме:

склад групи студентів у загальному вигляді має певну якісну специфіку (індивіди майже одного віку, які мають спільну професійну спрямованість);

розмір груп стабільний, що дає змогу здійснювати порівняльний аналіз результативності тренінгу у різних студентських групах;

мета роботи тренінгової групи налічує дидактичні цілі, обумовлені специфікою вивчення певної дисципліни і професійною спрямованістю підготовки майбутніх фахівців;

групові процеси дають змогу викладачу здійснювати виховну функцію на основі аналізу групової згуртованості, тиску (конформізму), конфліктів, прийняття групових рішень, процесів управління групою тощо;

формування норм і цінностей у групі тісно пов'язане з особистісними характеристиками кожного студента і з певними еталонами та правилами роботи групи для ефективної спільної роботи і цінностями майбутньої професійної діяльності.

У основу тренінгової програми було закладено положення А.В. Петровського про те, що наявність психологічної роботи із студентами, що персоналізується, спрямованої на допомогу в розвитку їх інтраіндивидної, інтеріндивидної і метаіндивидної суб'єктності, є чинником, сприяючим особовому розвитку, і активізує процес професійного самовизначення студентів в освітніх умовах.

Завданнями формувального експерименту є:

Допомогти студентові усвідомити власні проблеми екзистенціонального характеру (усвідомлення сенсу життя, усвідомлення суб'єктності, проблем буття), навчити його накопиченню внутрішніх сил і резервів для здійснення особового самовизначення, розвитку інтернальності, усвідомлення самодостатності.

Зробити спробу побудувати (створити) інструментальну програму психологічної роботи по оптимізації професійного самовизначення студента в медичному коледжі.

Використання інноваційних форм в змісті і методиці проведення лекційних і практичних занять з метою визначення їх впливу на професійне самовизначення студента.

Дослідницький пошук йшов в двох напрямках:

по-перше, на основі вироблених раніше підходів, проектувалася система психологічної роботи із студентами в учбовому процесі, і по-друге, апробувалася і модифікувалася програма тренінгу особового росту, що розглядається нами як одна з форм реалізації психологічної підтримки студентів у рамках цього проекту.

У змістовному плані, діагностичний блок є спеціально організованим процесом самопізнання, спрямованим на виявлення і усвідомлення студентами окремих сторін своєї особи, своїх стильових характеристик, на поглиблення і уточнення «Я – концепції».

Інструментальний блок включає тренінгові вправи, спрямовані на психологічну корекцію виявлених порушень в різних сферах особи : когнітивною, емоційною і поведінковою.

Теоретичний блок розглядає наукові, історичні підходи до проблеми, у рамках яких формується уявлення про психологічну роботу і підтримка особи як активному, усвідомленому процесі, спрямованому на збереження цілісності особи і реалізацію закладеного в ній потенціалу.

На основі теоретичного осмислення і практичного прийняття основного змісту спецкурсу необхідно створити суб'єктно-об'єктивні умови, спрямовані

на реалізацію психотерапевтичних технологій в саморозвитку і самовизначенні особи студента. Ними є: цілеспрямована робота у рамках єдиної системи; взаємодія із студентами повинна будуватися на основі полісуб'єктності і особової орієнтованості; психолого-педагогические технології, спрямовані на формування інтернальності, позитивного самоотношения, рефлексії, високого рівня домагань, соціально-психологічної компетентності; створення системи учбових труднощів і ситуацій, що вимагають уміння управляти собою; введення в практичні заняття проблемних ситуацій, ділових ігор, рішення і участь яких вимагає самостійності, мобілізації сил, здібностей, творчості; розвиток самостійності в самооцінці своєї підготовленості і оцінці інших людей.

Розвиваючий ефект самопізнання педагогічної взаємодії посилюється за рахунок пропонованих рекомендацій поведінки і оцінок ситуацій, самостійного повторення вправ, елементарних домашніх завдань, тренінгів. Важливою умовою результативності роботи є наявність суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Специфіка організації психологічної роботи по професійному самовизначенню особи студентів полягає в тому, що студент виступає суб'єктом не лише учбової, але і дослідницької діяльності. Наповнення змісту курсу елементами психологічної діагностики створює передумови для подальшого усвідомлення і перетворення студентом себе, свого відношення до світу, що у свою чергу є чинником вибору конструктивних стратегій психологічної роботи особового і професійного самовизначення. Студент виступає не лише в ролі об'єкту дослідження, але і сам має можливість виступати в ролі дослідника, активно брати участь в інтерпретації отриманих результатів. Це сприяє ефективнішому вивченню студентами теоретичних відомостей, які дозволяють їм чітко розуміти мету роботи, що проводиться, адекватно оцінювати психолого-педагогические ситуації, що складаються, і співвідносити їх з «благополучними зразками».

Нами враховувався контингент студентів, міра їх екзистенціонального рівня, рівень саморегуляції, відомості які ми почерпнули на констатуючому етапі.

Структуризація курсу і його підношення студентам виходить за рамки традиційного викладу матеріалу, але є виправданою відповідно до цілей і завдань.

Це дало нам основу на практичних заняттях з цим контингентом студентів розглядати питання здібностей до саморозвитку як залучення до культурного процесу; самопізнання, самовизначення як механізму прояву внутрішньої свободи; розкривати індивідуальні і групові захисні механізми, їх розвиток, сенс і специфіку психологічної підтримки; освоювати понятійний апарат.

Реалізація програми експериментального курсу припускала проведення діагностичних заходів, спрямованих на виявлення особливостей професійного самовизначення студентів . Робота проводилася на практичних заняттях, які були спрямовані на організацію процесу самовизначення студентів, презентацію самого себе.

Пізнання людиною самого себе є багато в чому процес трансформації самовизначення в самоотношение і в самосвідомість, вчинки людини детерміновані не лише особливостями актуальної ситуації, але і його самооцінкою, рівнем усвідомлення внутрішніх чинників, мотивів, що впливають на вибір стратегії поведінки. Ці міркування стали основою підбору методик самопізнання, які можна розділити на три групи.

Першу групу склали методики, спрямовані на виявлення і уточнення самооцінки. Неадекватність самооцінки породжує різні внутрішні зовнішні конфлікти, що знижують резистентність особи. Це дало студентам, порівнявши себе, свої окремі якості і особові особливості з певною шкалою, виявити міру розбіжності з образом «Я» і отримати орієнтації для самовиховання; виявити і ефективніше застосовувати свої позитивні якості; підвищити упевненість в собі; сформувані адекватнішу самооцінку.

Другу групу склали методики, націлені на виявлення типологічних особливостей особи, – соціотипа, наявності акцентуації, стильових характеристик.

Третя група представлена методиками, що виявляють інтегральні характеристики самосвідомості, і фіксувальними смислові детермінанти поведінки (визначення ціннісних орієнтації, локуса контролю).

Для вирішення поставлених завдань використовувалися як теоретичні, так і емпіричні методи дослідження : оглядово-аналітичний, теоретичний аналіз, анкетування, тестування, ранжирування, спостереження, бесіда, експеримент. Для кількісної обробки даних застосовувалися статистичні методи.

На підставі вище викладеного в систему роботи, спрямованої на оптимізацію процесу професійного самовизначення особи студентів зору, ми включили психологічний тренінг. Державним освітнім стандартом середньої професійної освіти за фахом «Сестринська справа», передбачено п'ятдесят чотири години практичних занять по дисципліні «Психологія». По цій дисципліні нами була розроблена програма тренінгу (Додаток 2), яку ми реалізували в ході формувального експерименту.

Основним завданням було самовизначення особи студентів зору, що придбавають професію масажиста : товарищкості, емпатії, емоційній стабільності, позитивній мотивації до трудової діяльності.

У розробці програми тренінгу по розвитку професійно значимих якостей масажиста у сліпих і слабозрячих студентів ми враховували необхідність розвивати такі якості і уміння, як емоційна урівноваженість, відповідальність, впевненість, комунікативні якості і т. д.

Для проведення цього етапу формувального експерименту була використана експериментальна група з 40 чоловік. Заняття проводилися згідно з розкладом двічі в тиждень по дві години. Всього було проведено п'ятнадцять занять.

Розглянемо коротко деякі прийоми і способи організації занять, вживані нами в тренінгу.

Перед початком занять ми порекомендували усім членам групи сісти в круг лицем один до одного. Потім ми запропонували для вільного обговорення принципи праці в гурті. «Ми зустрічатимемося тут впродовж усього часу нашої

роботи. Мета нашої групи – досліджувати, що ж відбувається, коли ми намагаємося взаємодіяти, що нам іноді заважає і що можна зробити, щоб люди розуміли один одного. Праця в гурті сприятиме розвитку умінь і навичок, сприяючих розумінню, і полегшить пошуки виходу з важких ситуацій. Ми з вами доб'ємося позитивних результатів у тому випадку, якщо усе дотримуватимемося наступних принципів. Одним з принципів є активність, відповідальність кожного за результати роботи групи. Цей принцип має на увазі залежність ефективності групової роботи від вкладу кожного її члена в необхідності активної участі не лише в обговоренні власних проблем, але і питань, що хвилюють учасників, оскільки допомога іншому є способом пізнання себе. Активність може проявитися при участі в ролевих іграх, виконанні вправ, спостереженні за поведінкою інших, т. е. кожен учасник має бути готовий включитися в здійснювані дії у будь-який момент.

Наступним принципом є постійність участі в роботі. Цей принцип визначає обов'язкову участь кожного члена групи в роботі впродовж усього часу проведення тренінгу. Виконання цього принципу потрібне тому, що ваші думки і почуття дуже значимі для інших членів групи. Ваша відсутність може привести до порушення внутрішньогрупових стосунків, оскільки у інших не буде можливості почути вашу думку з обговорюваних питань.

Не менш важливою якістю є закритість групи. Мається на увазі, що що усе, що відбувається в групі, обговорювані проблеми не повинні виноситися за межі групи. Усе, що говориться тут, повинно залишатися між нами. Це одно з етичних підстав нашої роботи. Не варто обговорювати чийсь проблеми з людьми що не беруть участь в тренінгу. Краще це робити безпосередньо на занятті, в крузі, щоб гарантувати безпеку кожному.

Кожен учасник групи повинен дотримуватися і такого принципу, як відвертість і щирість. Мається на увазі, що усі члени групи повинні спробувати поводитися природно і бути самим собою, спробувати говорити те, що думаєте, і проявляти те, що відчуваєте. Зрозуміло, що в реальному житті це не завжди виходить, але в групі не варто лицемірити і брехати. Група – це те місце, де ви можете розповісти про те, що вас дійсно хвилює і цікавить, обговорювати такі

проблеми, які до моменту участі в групі з якихось причин не обговорювали. Якщо ви не готові бути щирими в обговоренні якогось питання, то краще відмовитися. Кожен учасник говорить тільки від себе, від свого імені.

Принцип «не критикувати», «не оцінювати», а визнавати право кожного на висловлювання своєї думки необхідно тому, що нас досить оцінюють і критикують в житті. Давайте в групі вчитися розуміти іншого, відчувати, що людина хотіла сказати, який сенс вклав у своє висловлювання.

Право кожного члена групи сказати «стоп» – припинити обговорення його проблем. Цим правом «стоп» може скористатися той член групи, який не хоче відповідати на якийсь або питання, брати участь в якійсь грі, процедурі із-за небажання бути щирим або із-за неготовності до відвертості і тим самим виключити себе з участі в процедурі. Проте цей принцип бажано використовувати, можливо, рідше за т. до. він обмежує людину в пізнанні себе.

Я сподіваюся, що ви зрозуміли, яким чином впродовж усього часу наших зустрічей ми як би будуватимемо своє спілкування в мініатюрі, а також розвивати ті властивості і якості, які згодяться у вашій майбутній професійній діяльності. Тому наші стосунки і дії будуть зосереджені на ситуації «тут і тепер» – що хвилює мене зараз у зв'язку з цим конкретною подією, т. е. що відбувається саме зараз в цій групі, а не «десь і колись», яке має місце поза цією ситуацією або поза природними умовами.

Таким чином, за наявності бажання працювати і дотримання цих принципів, ми, ймовірно, зможемо дізнатися багато нового про себе і однокурсників, взаєминах в групі, а також виховати в собі такі якості, як спостережливість, емоційна урівноваженість, почуття відповідальності, доброзичливість і т. д. Слід пам'ятати, що вирішальним питанням для нас буде: «Що відбувається тут і чому відбувається?». Питання, яке абсолютно нас не цікавитиме, це – «Добре або погано те, що ви робите, думаєте, відчуваєте?», висловлювання, що носять оцінки осіб. Ми говоритимемо про вас самих, про ваші взаємини з іншими людьми, про ті справи, які ви перед собою ставите. Ви зможете упізнати свої сильні і слабкі сторони, навчитися краще розуміти собі і розберетеся, чому ви поступаєте так, а не інакше, і що ви можете зробити, щоб

стати краще. Ви навчитеся думати позитивно і зрозумієте, що наше життя залежить від того, як ми її сприймаємо. Не чекайте від мене рецептів, як правильно поводитися в тих або інших ситуаціях, вирішувати конфлікти. Тільки разом ми зможемо відповісти на ці і інші складні питання. У нашій групі ми допомагатимемо один одному вирішувати проблеми».

Після інформування просився зворотний зв'язок: виявлялися питання, що виникають у учасників тренінгу, їх потреба в додаткових роз'ясненнях. При обговоренні правил і змісту групової роботи ми намагалися створити спокійну, доброзичливу обстановку, атмосферу взаєморозуміння і відкритості.

Кожне заняття ми розпочинали з таких вправ, які дозволяли створювати обстановку відкритості, довіри, емоційної свободи, згуртованості в групі, щоб успішно вирішувати завдання, поставлені тренінгом.

Першою вправою було «Знайомство». Враховуючи те, що студенти зовсім трохи провчилися в одній групі, ми запропонували їм розповісти про себе, називаючи якості, які допомагають або заважають їм в житті. Вони також називали своє хобі, відмінні риси характеру.

Оскільки наш тренінг був спрямований на розвиток і формування професійно значимих якостей (комунікативних властивостей особи і толерантності), необхідних в професії масажиста, ми прагнули розвинути такі якості, як спостережливість, емоційна урівноваженість, пам'ять, уміння слухати, товариськість, почуття відповідальності і т. д. Для цього ми використовували спеціальні вправи, ролеві ігри і проблемні ситуації (Додаток 2).

Створенню громадської думки і вражень про достоїнства партнерів, його місця і ролі, як в первинних групах, так і в медичній діяльності, сприяли рішення проблемних ситуацій, заплановані і незаплановані дискусії. Т. до. тут не можна сховатися, надіти маску, а треба відкрито дотримуватися певної точки зору, проявлялися якості особи, необхідні в професійній діяльності масажиста.

Таким чином, від міри пізнання учасниками тренінгу один одного і взаємодії залежали стосунки, що виникають між ними. Організуючи емоційно насичені взаємини, які визначають психологічний фон взаємодії,

стимулюють активність учасників в навчанні, створюють настрій, приносять радість або прикрість, ми проводили ролеві ігри, застосовуючи метод «зміна ролей». Учасники мінялися ролями при повторному програванні. Великий інтерес у учасників викликали такі ігри, як «Карусель» і «Робот» (див. Додаток 2).

В процесі рішення проблемних ситуацій і обговорення в дискусіях, що здійснювалися з позицій тієї або іншої ролі, переживання стосунків між учасниками знаходили вторинне віддзеркалення в різних видах взаємин : симпатії – антипатії, дружбі -вражде, любові – ненависті і т. д.

Враховуючи те, що товариськість, емпатія і уміння слухати, являються, одними з важливих якостей здійснення успішної професійної діяльності масажиста останні п'ять занять нашого тренінгу присвячувалися розвитку саме цих якостей.

На наш погляд особливо ефективними у формуванні толерантності були вправи: «Інтерв'ю», «Зустріч», «Сліпе слухання», «Простір спілкування», «Знаки уваги» тощо.

В процесі навчання, реалізуюючи розроблену нами програму, ми намагалися допомогти учасникам усвідомити свою роль в майбутній професійній діяльності, сформувані в собі необхідні особові якості. З цією метою ми проводили тренінг з використанням програм, розроблених Карвасарским Б.Д., Кашаповым Р.Р., Ледером З, Столяренко Л.Д., Уваровой Г. В. та ін.

Для корекції самооцінки учасників групи і з метою розвитку їх самопізнання в тренінг ми включили елементи «Системи психофізичного саморегулювання» Х. Линдемана і вправи аутогенного тренування.

В ході проведення тренінгу, реалізуючи нашу програму, ми приділяли велику увагу зворотного зв'язку і рефлексії. Різні форми рефлексії здійснювалися на початку і у кінці занять, а також після проведення кожної вправи, дискусій і т. п.

Після закінчення роботи учасники навчання висловили свої враження. Наведемо деякі приклади висловлювань: «Мені дуже сподобалося на заняттях,

де панували взаєморозуміння, доброзичливість, невимушеність» «...Мені дуже сподобалися наші заняття. Завдяки ним я дізналася багато нового про себе і своїх однокурсників.», «...Який жаль, що заняття припинилися, мені б хотілося їх продовжити.», «...Наші заняття допомогли мені краще розібратися в собі і зрозуміти інших.».

Висновок: 1. Розроблена і апробована програма оптимізації процесу професійного самовизначення.

Складена програма психологічного тренінгу, що складається з 15 занять.

Застосований нами тренінг сприяє оптимізації процесу професійного самовизначення, формуванню, деяких професійно значимих якостей і в першу чергу комунікативних здібностей і толерантності.

Таким чином, використання тренінгів у вищому навчальному закладі сприяє розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців, їхньої самооцінки, позитивного і адекватного самосприйняття.

Висновки з розділу

Професійне самовизначення майбутніх психологів в контексті психологічної роботи з ними, вимагало допомоги в організації процесу самопізнання. З цією метою була проведена діагностика.

Існує зв'язок між рівнем розвитку комунікативних властивостей майбутніх психологів з наявними у них психічними станами фрустрації, тривожності, агресивності.

До складу програми оптимізації професійного самовизначення майбутніх психологів входять наступні етапи: діагностичний етап, етап прогнозування професійного самовизначення особистості студентів, етап реалізації програми психологічної роботи по професійному самовизначенню майбутніх психологів .

Процес активізації розвитку комунікативної сфери і толерантності особистості є специфічною частиною процесу психологічної роботи з професійного самовизначенню майбутніх психологів і становлення їх як фахівців. Цей процес перебуває під впливом об'єктивних і суб'єктивних умов.

Об'єктивні умови пов'язані з реальною системою психологічною і методологічною служб вищого навчального закладу. До них відносяться:

зміст діяльності психологічної і методологічної служб у вищому навчальному закладі з активізації формування професійно значимих якостей особистості;

визнання за студентом права на творчість;

наявність творчої атмосфери у навчальному процесі. Суб'єктивні умови включають особистісні передумови. До них були віднесені:

спрямованість на психологічну діяльність;

адекватна самооцінка;

розвинені комунікативні здібності;

наявність емпатії;

оптимальний рівень тривожності;

емоційна стабільність.

Відповідно до цієї системи був розроблений тренінг особистісного зростання майбутніх психологів , визначені загальні підходи до реалізації дослідження. Запропоновані методи діагностики параметрів комунікативних властивостей особистості і толерантності як професійно значимих якостей.

В результаті впровадження дослідно-експериментальної програми з оптимізації психологічної роботи щодо професійного самовизначення майбутніх психологів відмічена позитивна динаміка в розвитку комунікативної, предметно-діяльній, емоційно-вольової сферах особистості. Порівняльний аналіз отриманих даних підтвердив ефективність проведеної роботи.

Паралельно з поліпшенням особистісних характеристик майбутніх психологів виявлено поліпшення психологічного клімату, емоційної атмосфери в групі, що сприяє їх становленню як суб'єктів діяльності (індивідуального і колективного) і спілкування.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях:

1. Болкун, Т.А. Емпіричне дослідження ціннісних орієнтацій, рівнів інтелектуального розвитку та домагань студентів-психологів / Т.А. Болкун // Збірник наукових праць. Серія: Педагогічні та психологічні науки / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2010. – №50. – С. 96–99.

2. Болкун, Т.А. Діагностика рівня тривожності студентів та ставлення до них у суспільстві / Т.А. Болкун // Збірник наукових праць. Серія: Педагогічні та психологічні науки / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького. – Хмельницький: Видавництво НАДПСУ, 2010. – №51. – С. 113–117.

ВИСНОВКИ

У сучасній психологічній науці спостерігається діалектичний взаємозв'язок, з одного боку - диференціація наукових знань (вікова, педагогічна, соціальна тощо), з іншого боку - інтеграція, що проявляється в прагненні аналізувати механізми розвитку особистості майбутніх психологів в контексті теорій, концепцій, ідей, проблем педагогічної психології.

Антропоцентричний гуманістичний підхід ставить в центр сучасної освітньої системи самого учня. При такому підході освіта є процесом, що спрямований на розширення можливості розвитку і саморозвитку особистості. Освіта як сфера, що реалізує культурно-історичний підхід, відрізняється від адаптивно-дисциплінарної моделі тим, що той, що навчається має можливість освоювати не лише те, що лежить у сфері об'єктивних досягнень, але і усередині, в просторі людської суб'єктивності. Аксиологічний підхід в освіті дозволяє створювати умови для особистості, що розвивається, самореалізації її творчих здібностей. Головною цінністю тут виступає затвердження цінності людини як творчої особистості.

Методологічні підходи до вивчення параметрів особистісного зростання розроблені і визначені в дослідженнях представників зарубіжною і вітчизняною гуманістичній психології. У роботах А. Маслоу, Ф. Олпорта, К. Роджерса виділяються критерії повноцінно функціонуючої особистості. До них відносяться: відкритість переживанню, екзистенціальний спосіб життя, організмична довіра, емпірична свобода, креативність, які можна з упевненістю віднести до показників особистісного зростання.

Сучасні вітчизняні психологи (В. Андрущенко, Г. Балл, М. Боришевський, Л. Долинська, В. Журавський, З. Карпенко, Т. Комар, В. Кремень, М. Михальченко, В. Панок, М. Перепелиця, В. Пилипенко, І. Прокопенко, В. Рибалка, В. Семиченко, М. Томчук, Н. Чепелева та ін.) розвивають динамічну концепцію особистості як суб'єкта, визначають умови і параметри його особистісного зростання.

У своєму дослідженні ми зробили спробу показати, що в умовах особистісно розвивальної освіти (суб'єкт-суб'єктної взаємодії) є можливим

розвиток особистості (цілісної, гармонійної) як суб'єкта діяльності, що є особливо важливим для студентів в професійній підготовці.

Дослідження умов, що забезпечують особистісне і професійне зростання в у галузі психології, набуває особливої актуальності, оскільки нині висувуються високі вимоги до професійного рівня психологів. Вимоги відповідності сучасним запитам у психологічній сфері викликають необхідність у психологів удосконалюватися в особистісному і професійному планах.

Наше дослідження показало, що професійне самовизначення в студентському віці обумовлене освітнім процесом у вищому навчальному закладі, оскільки він стає одним з елементів соціальної ситуації особистісного розвитку майбутніх психологів .

Оскільки галуззю діяльності, що розглядається нами, є психологія, то нам видається необхідним вивчення і розвиток таких якостей, як товариськість, високий рівень емпатії, вміння слухати, емоційна стабільність. Окрім цього нами були досліджені такі особистісні особливості, як тривожність, фрустрованість, самооцінка, агресивність, які можуть бути властиві людям здоров'я.

У дослідженні визначена можливість розвитку особистості студентів в процесі професійного навчання, і доведена ефективність запропонованої нами розвивальної програми, яку ми використовували для цього.

Ефективність програми особистісного розвитку майбутніх психологів пов'язана з реалізацією наступних умов :

цілеспрямованість, системність і комплексність психологічного супроводу;

полісуб'єктність і особистісна орієнтованість педагогічного процесу на формування ситуації розвитку особистості;

спрямованість психологічної підтримки на персоналізацію суб'єктів міжособистісної взаємодії.

Робота з майбутніми психологами , що проводиться у вказаних напрямках, допомагає попередити можливі відхилення в їх особистісному розвитку, що виявляється в дезадаптації, в деформації системи стосунків із

зовнішнім світом і самим собою. Така робота дає змогу надавати системної підтримки в процесі навчання у вищому навчальному закладі, що допомагає студентам знайти свої шляхи самореалізації і професійного зростання.

У процесі дослідження, що проводилося, нами було детально розроблено тренінг особистісного зростання, що спрямований на запуск механізму самоактуалізації. До нього увійшли: рольові, ситуаційні ігри, вправи на корекцію особистісних особливостей і розвиток комунікативних здібностей. У роботі були також використані різні методи: бесіди, анкетування, тест-опитувач визначення провідної діяльності, діагностика рівня емпатійних здібностей, визначення рівня самооцінки, дослідження самооцінки психічних станів (тривожності, фрустрації, агресивності), визначення психологічного клімату колективу.

Під час роботи у майбутніх психологів сталися істотні зміни в рівні товариськості, розвиненості емпатійних здібностей, умінні слухати, що слугує показником толерантності і є необхідним для здійснення комунікативної діяльності психолога.

Усі показники дослідженої нами емоційної стабільності : тривожності, агресивності, фрустрації у студентів експериментальної групи є значно нижчими, аніж у студентів контрольної групи. Змінився рівень самооцінки у студентів експериментальної групи, в ній збільшилася кількість студентів з адекватним рівнем самооцінки, відбулися позитивні зміни в комунікативних якостях студентів.

Отримані нами результати дослідження дозволяють сформулювати рекомендації з метою успішнішого особистісного розвитку в процесі професійної підготовки майбутніх психологів в умовах вищого навчального закладу: у системі навчання майбутніх психологів потрібне насичення такими формами і методами навчання, які сприятимуть розвитку особистості як суб'єкта діяльності (індивідуального і колективного) і спілкування. У процесі цілеспрямованої підготовки студентів ВНЗ, до майбутньої професійної діяльності необхідно включити в навчальний процес запропонований нами психологічний тренінг.

Сприятливі психологічні умови професійного самовизначення майбутніх психологів дозволяють поліпшити показники дослідженої нами емоційної стабільності: тривожності, агресивності, фрустрації, оптимізувати рівень їх самооцінки.

Ця програма може бути використана при підготовці студентів за іншими спеціальностями, оскільки вона дозволяє істотно скоротити період адаптації і реабілітації студентів, допомогти їм включитися в активну діяльність.