

МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО



**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Колективна монографія

За редакцією

Мороз Р.А.

Миколаїв – 2018

МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ
СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Колективна монографія

За редакцією

Мороз Р.А.

Миколаїв – 2018

УДК 159.923

ББК 74.480

*Рекомендовано до друку Вченою радою Миколаївського національного університету
імені В.О. Сухомлинського
Протокол №2 від 30.03.2018 р.*

Рецензенти:

Власова О.І., доктор психологічних наук, професор; завідувач кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Т.Г. Шевченка;

Шебанова В.І., доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології Херсонського державного університету

П – 86 Психолого-педагогічні засади становлення професійної суб'єктності майбутніх психологів. Монографія / За ред. Р.А. Мороз. – Миколаїв: Іліон, 2018. – 217 с.

ISBN

В дослідженні проаналізовано зовнішні та внутрішні чинники становлення професійної суб'єктності та об'єктивні чинники впливу на формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців різних напрямів підготовки. Досліджено професійну ідентичність, професійні складові, суб'єктивні відчуття успішності як маркери професійної суб'єктності. Упроваджено інноваційні технології розвитку професійної суб'єктності. Розроблено комплексну програму психологічної підготовки до виконання професійної діяльності як практичний засіб сприяння розвитку професійної суб'єктності майбутніх фахівців.

Монографія адресована викладачам закладів вищої освіти, практичним психологам, фахівцям психологічних служб закладів вищої освіти. Аспірантам, студентам спеціальності «Психологія».

The research paper analyzes outer and inner factors of professional subjectivity and objective factors of influence on formation of a future specialist's professional subjectivity. The paper studies professional identity, profession constituents, and the feeling of subjective success as the markers of professional subjectivity. Innovation technologies of forming profession subjectivity are introduced. A rehabilitation program for students with somatic disorders is created. A complex program of psychological preparation for professional activity is developed as a practical tool of forming future specialists' profession subjectivity. The effectiveness of psychological preparation strategies is proved by improving of students' general knowledge about specifics, psychological peculiarities, conditions and forms of organizing future professional activity as well as of modern tendencies and perspectives of the chosen specialty.

© Кучманіч І.М., Опанасенко Л.А.,
Мороз Р.А., Савенкова І.І., Санько К.О.,
Чугуєва І.Є., Шевчук О.С., Шевчук С.П.

© Кучманіч Дарья

© Мороз Маргарита

© Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
Глава 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ	10
1.1. Основні теоретичні підходи до дослідження проблеми формування професійної суб'єктності особистості в умовах підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності у вищому навчальному закладі.....	10
1.2. Суб'єктність як інтегративна складова системи професійно важливих якостей сучасного фахівця.....	30
1.3. Чинники впливу на формування професійної суб'єктності особистості.....	40
1.4. Формування професійної суб'єктності студентів засобами психологічної підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності.....	48
Глава 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ	64
2.1. Формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців.....	64
2.2. Відчуття суб'єктивної успішності у сучасній молоді та осіб, що опинилися у складних життєвих обставинах.....	98
2.3. Хронопсихологічне прогнозування психосоматичного стану студентів із особливими потребами у процесі формування суб'єктності.....	112
Глава 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ	124
3.1. Інноваційні технології формування професійної суб'єктності майбутніх психологів.....	124
3.2. Прогнозування розвитку особистості студента в контексті волонтерської діяльності.....	151
3.3. Психологічна технологія становлення професійної суб'єктності майбутніх фахівців.....	168
Додаток А. Бланк опитувальника щодо професійної перспективи майбутнього фахівця	204
Додаток Б. Тренінг «Я – професіонал!»	205
Додаток. Тренінгове заняття «Успішне працевлаштування. Ефективне проходження співбесіди»	213

ПЕРЕДМОВА

Сучасному етапу розвитку українського суспільства притаманний досить складний, іноді суперечливий характер та неоднозначність перспектив. Загальна спрямованість на європейську інтеграцію, економічне зростання, формування національної стратегії сталого соціального розвитку та в цілому сучасні умови на ринку праці висувають вимоги до випускника вищого навчального закладу не тільки уміти адаптуватися до реальності, дотримуватися умов професії, але й висувати нові цілі, нові засоби, нові можливості реалізації власних задумів. Отримання такого освітнього результату потребує нових підходів до забезпечення людині шляхів позитивної реалізації власного потенціалу, зокрема в професійній сфері. Тому необхідно вже з першого курсу створювати умови для реалізації власної суб'єктної позиції студентів. У зв'язку з цим сучасний кадровий ресурс розглядається як сукупність знань, навичок, кваліфікацій і психологічних складових суб'єкта праці, які потребують нової якості професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу.

Одним з найважливіших напрямів діяльності вищого навчального закладу щодо удосконалення системи самостійної роботи студентів з метою формування професійних компетенцій майбутніх фахівців є діяльність психологічної служби, яка сприяє реалізації власної суб'єктної позиції студента, особистісному й професійному зростанню та стимулювати потребу в самоосвіті та подальшому професійному самовизначенні. На розробку та упровадження в діяльність вищого навчального закладу інноваційних психолого-педагогічних технологій, що стимулюють формування й розвиток професійної суб'єктності майбутніх фахівців, спрямований проект.

Отже, для успішного професійного розвитку майбутнього спеціаліста у вищому навчальному закладі необхідно створити умови для досягнення студентами проблематики обраної професійної діяльності, конкретизації і коректування своїх професійних намірів, відповідно до реальних

можливостей, що надаються професією, усвідомлення і активізації особистісного потенціалу, спрямування особистого розвитку на вимоги професії. Такі умови можна створити в процесі спеціально організованої психологічної підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності.

Монографія складається з 3 глав, кожна з яких розкриває суттєві аспекти професійного становлення студента, підпорядковуючись загальній тематиці окремих напрямів дослідження проблеми становлення професійної суб'єктності студента.

Перша глава присвячено висвітленню теоретико-методологічних засад формування професійно-складових якостей майбутнього фахівця. В ньому розкриваються такі основні показники професійної суб'єктності майбутнього фахівця, як усвідомлення сутності професійної діяльності, захопленість професією, позитивне самоствавлення, впорядкованість та структурованість особистісних смислів професійної діяльності, цілеспрямована активність особистості у професійному самоствавленні, ініціативність у професійній діяльності, здатність особистості до саморозвитку в діяльності, самостійність фахівця у виконанні професійних завдань, індивідуалізація діяльності тощо.

Друга глава описує результати емпіричного дослідження особливостей формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців на прикладі спеціальностей: політологія, економіка, ІТ-технології; розкриваються такі маркери професійної суб'єктності, як уявлення про майбутню професію, уявлення про професійно важливі якості, уявлення про професійну перспективу, особливості образу професійного «Я». Також розкрито особливості відчуття суб'єктивної успішності у сучасній молоді та осіб, що опинилися у складних життєвих обставинах. Доведений взаємозв'язок суб'єктивна успішності особистості з її самоефективністю, визначено, що за видами успішності може бути об'єктивною (соціальною) та суб'єктивною (індивідуальною). В книзі розглянуто з позиції психології часу, тривалості біологічного циклу життя індивіда за допомогою методу хронометричної проби та методики оцінки суб'єктивного сприйняття часу вплив

психосоматичного порушення на процес становлення професійної суб'єктності майбутніх фахівців; побудовано модель хронопсихологічного прогнозування формування професійної суб'єктності осіб із особливими потребами. Створена модель хронопсихологічного профілю особистості дозволяє виокремити важливу роль фазових сингулярностей у періодичності прояву психосоматичних захворювань та своєчасного їх прогнозування, що позитивно впливає на проектування професійного майбутнього студентів з особливими потребами та покращує якість їх життя.

В третій главі пропонуються інноваційні психолого-педагогічні технології формування професійної суб'єктності студентів-психологів. Застосування експерієнціального підходу, моделі засвоєння нової інформації Д. Колба дало змогу узагальнити, створити та запропонувати інноваційні технології формування професійної суб'єктності майбутніх психологів в умовах закладу вищої освіти: рефлексивний аналіз професійної діяльності під час проходження практики, аналіз конкретних ситуацій, соціально-психологічні тренінги, проблемно-орієнтовані дискусії, ситуаційно-рольові та інші навчальні ігри, ведення щоденника самопізнання та формування портфоліо професійного розвитку, індивідуальне соціально-професійне моделювання та проектування власної кар'єри. Висвітлено прогнозування розвитку особистості студента в контексті волонтерської діяльності. Створено інноваційну концепцію становлення професійної суб'єктності студента в освітньому процесі закладу вищої освіти, що включає у себе інваріативні моделі розвитку суб'єктності студента, інноваційні технології розвивального освітнього простору, розробку психологічних засобів сприяння процесу становлення професійної суб'єктності у юнацькому віці. Концепція становлення професійної суб'єктності студента знайшла свою практичну реалізацію у психотехнології становлення професійної особистості майбутнього фахівця, в основі якої покладено інноваційні методи навчання і соціально-психологічного розвитку особистості: рефлексивний аналіз професійної діяльності, аналіз конкретних професійних ситуацій, соціально-

психологічні тренінги, проблемно-орієнтовані дискусії, ситуаційно-рольові та інші навчальні ігри, ведення щоденника самопізнання, формування портфоліо індивідуальних досягнень, освітній коучинг, консультування з проблем соціально-професійного розвитку, індивідуальне соціально-професійне проектування власної кар'єри. Створена комплексна психологічна технологія сприяння становленню професійної суб'єктності майбутніх фахівців уможливорює створення наочних орієнтирів для проектування індивідуальної траєкторії професійного становлення й розвитку спеціалістів – суспільно активних громадян, конкурентноспроможних на європейському і світовому ринках праці та здатних забезпечити прискорене економічне зростання й культурний розвиток України.

Проведена науково-дослідна робота, що висвітлюється в колективній монографії, розширює уявлення про умови й чинники формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців, підтверджує обумовленість процесу становлення професійної суб'єктності студентів різних напрямів психологічною підготовкою до майбутньої професії. Отримані дані визначають позитивні та негативні чинники впливу на становлення професійної суб'єктності майбутніх фахівців, що є основою для обґрунтування системи психолого-педагогічного впливу на процес формування професійної суб'єктності студентів.

Монографія підготовлена науковим колективом кафедри психології Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського. Авторами окремих розділів є: Чугуєва І.Є. (1.1, 1.3, 1.4, 2.1), Опанасенко Л.А. (1.2), Санько К.О. (2.2), Савенкова І.І. (2.3), Шевчук О.С., Шевчук С.П. (3.1), Кучманіч І.М. (3.2), Мороз Р.А. (3.3).

Монографію проілюстровано картиною Кучманіч Дар'ї та поезією Мороз Маргарити.

*Рятуйтеся. Невинні ці шляхи,
Приховані ліанами лісними.
Забудуть слід від вашої ноги,
Пустелями обернуться німими.
Рятуйтеся, бо відсьогодні ними
Ідуть мої збентежені думки.*

*То втомлені від люті та пітьми,
Знесилені ненавистю та болем,
Ідуть і ллються кров'ю та слізьми,
А то лягають стрімко диким полем,
Лишають світ покоцаним та голим,
Ніколи ще не баченим людьми.*

*Не думайте, що міць думок мовчить
Надовго, непритомна, мертва, сива,
Не думайте, рятуйтесь, бо за мить
Прокинеться, повстане їхня сила
І знову, невгамовна та красива,
Поглине світ на декілька століть.*

Маргарита Мороз, 17 р.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Основні теоретичні підходи до проблеми становлення професійної суб'єктності в умовах підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності у вищому навчальному закладі

Проблема суб'єктності належить до однієї з найбільш актуальних у всіх людинознавчих науках. Сьогодні вона виступає предметом активних досліджень. Вивчаються прояви суб'єктності в активності особистості (В. Петровський), суб'єктність у контексті особистісної свободи (Г. Балл), компоненти суб'єктного досвіду (О. Осніцький), механізми суб'єктності (В. Татенко), специфіка суб'єктності педагога (О. Волкова, Т. Маркелова) тощо. Основою для вивчення категорії суб'єктності стала концепція людини як суб'єкта, розроблена С. Рубінштейном, який визначав якість суб'єкта як детермінанту здійснюваних людиною змін у світі (активність), її здатність до самостійності, самодетермінації і самовдосконалення.

Загальні принципи професійно-психологічної підготовки і методи активізації професійного розвитку склали підґрунтя для визначення системи і змісту психологічної підготовки майбутнього фахівця як суб'єкта праці (А. Деркач, Е. Зеєр, Н. Пряжніков, Є. Клімов).

Елементи психологічної підготовки до професійної діяльності представлені в теорії і практиці моделювання професійної компетентності (І. Белоновська, Г. Шипман), розвитку кар'єри (Д. Шульц), активізації мотивації професійної діяльності (Дж. Поррас, П. Робертсон), формування готовності до виконання ролей і повноважень в організації (С. Сішор), визначення факторів професійного здоров'я (Р. Ках).

Дослідники проблем вищої освіти (М. Дьяченко, Л. Кандибович, О. Новіков та ін.) висловлюють думку про доцільність одержання відомостей про характер і специфіку діяльності, умови праці, професійно важливі якості і ключові кваліфікації працівника вже на самих ранніх етапах професійної

підготовки. Також (Г. Балл, В. Галузинський, М. Євтух, Е. Зеєр) звернули увагу на необхідність розкриття психологічних зв'язків у системі «особистість – професія» в умовах вищої школи. Це допоможе молодій людині зорієнтуватися на ринку праці і правильно оцінити свої шанси, індивідуально точно співвіднести стратегії пошуку професійної реалізації зі своєю особистою цінністю як професіонала. А це, в свою чергу, потребує свідомої активізації особистісного потенціалу студента вже на початку професійного навчання, проектування і формування адекватної Я-концепції в площині «Я – професія».

Отже, для успішного професійного розвитку майбутнього спеціаліста у вищому навчальному закладі необхідно створити умови для досягнення студентами проблематики обраної професійної діяльності, конкретизації і коректування своїх професійних намірів, відповідно до реальних можливостей, що надаються професією, усвідомлення і активізації особистісного потенціалу, спрямування особистого розвитку на вимоги професії. Такі умови можна створити в процесі спеціально організованої психологічної підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності.

Проблема формування професійної суб'єктності має певну теоретичну і методичну базу, яка закладена зусиллями як вітчизняних, так і зарубіжних науковців.

Загальні принципи професійно-психологічної підготовки і методи активізації професійного розвитку склали підґрунтя для визначення системи і змісту психологічної підготовки майбутнього фахівця як суб'єкта праці (А. Деркач, Е. Зеєр, Н. Пряжніков, Є. Клімов).

Елементи психологічної підготовки до професійної діяльності представлені в теорії і практиці моделювання професійної компетентності (І. Белоновська, Г. Шипман), розвитку кар'єри (Д. Шульц), активізації мотивації професійної діяльності (Дж. Поррас, П. Робертсон), формування готовності до виконання ролей і повноважень в організації (С. Сішор), визначення факторів професійного здоров'я (Р. Ках).

Динаміка розвитку сучасних професій випереджає реальні можливості психологічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах до майбутньої професії – до її психологічного змісту, специфіки й особливості професійної діяльності. Набуття професійних кваліфікацій сучасного професіонала, розвитку його компетентності у майбутній професійній діяльності необхідно застосування інноваційних технологій становлення професійної суб'єктності студента. Тому проблема формування й розвитку професійної суб'єктності майбутнього фахівця залишається актуальною на нинішньому етапі розвитку вітчизняної психологічної думки.

Суб'єктність – це інтегральна властивість людини, що забезпечує зменшення невизначеності її дій у конкретній ситуації за рахунок структурування елементів цілісного діяльнісного контексту шляхом своєрідної постановки себе в психологічний центр даній ситуації.

Теоретичний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що в сучасній психології існують дві переважаючі точки зору на проблему суб'єктності (суб'єкта). Перша пов'язана з традиційними уявленнями про людину як про суб'єкта життєдіяльності, ініціатора і джерело певних видів предметної діяльності. Представники суб'єктного підходу акцентують увагу на категорії діяльності і, відповідно, суб'єкта розглядають як носія активності, який продуктивно виконує певну діяльність; як людину, наділену здатністю до свідомої саморегуляції і саморозвитку в цій діяльності. Досить актуальною сьогодні, у час гуманізації і демократизації освіти, є і друга точка зору, за якою суб'єктність розглядають як властивість особистості. У цьому випадку особливу увагу науковців привертають суб'єктні якості особистості, які забезпечують суб'єктну позицію людини. За Л. Анциферовою, в основі суб'єктності лежить ініціативно-творче начало, яке має екзистенціальне значення для людини, виступає умовою її життя. Особистість як суб'єкт «творить» себе, вибудовуючи простір власного життя, унікальний життєвий світ, ставить цілі і намічає життєві плани, обирає стратегії життя, створює умови для розвитку власної особистості, протистоїть тиску несприятливих

соціальних і культурних чинників [5]. Г. Балл розглядає суб'єктність у контексті особистісної свободи і пов'язує її з такими рівнями активності, в детермінації яких провідну роль відіграють внутрішні фактори особистості: ініціативний, вольовий, творчий, надситуативний, самоуправління [8].

Ряд сучасних дослідників, які розглядають суб'єктність як інтегральну властивість особистості, стверджують, що суб'єктність закладена в людині від народження у найпростішій своїй формі, у вигляді суб'єктного потенціалу, і розвивається в онтогенезі. Вона є результатом розвитку самосвідомості, найвищим рівнем розвитку особистості, основою якого є усвідомлення індивідуальних відмінностей.

Важливими у контексті нашого аналізу є дослідження В. Татенка, в яких індивід постає як суб'єкт психічного розвитку і саморозвитку та аналізується з позицій суб'єктно-генетичного підходу, згідно з яким за людиною визнаються «авторські права» не тільки в проявах психічної активності, але й у розвитку її власної психіки, відповідальної за результати свого «авторства» [10].

За теорією В. Татенка, суб'єктність – «це той внутрішній інтенційно-потенційний стрижень, який дозволяє індивідові скористатися унікальною можливістю, наданою йому природою і суспільством, – свідомо, цілеспрямовано, креативно включатись у взаємодію з ними і натомість ствердитися у онтичному статусі людини» [8, с 333]. Вчений визнає суб'єктність основною детермінантою саморозвитку внутрішнього світу людини. Тобто властива людині суб'єктність не тільки реалізується нею в результаті її діяльності, але і в ній самій. З. Карпенко розглядає людину як інтегрального суб'єкта, який акумулює різні плани її буття і духовно-ціннісного самовизначення. Суб'єктність є «саморушна причина сущого, універсальний принцип переходу можливих станів суб'єкта в дійсність інтенціональних предметностей... це формовияв інтенціонального боління людини з використанням психофізіологічних ресурсів організму і можливостей соціокультурних контекстів» [2, с 159]. За О. Бондаренком, суб'єктність є мірою або якістю особистості, яка «відображає, позначає здатність її

перетворити принцип свого особистісного буття на певну умову життєдіяльності, адекватну чи неадекватну, таку, що допомагає або, навпаки, перешкоджає розгортанню, опредметненню персоналізованого індивіда у світі внаслідок його смислогенезу» [1, с 57]. Загалом, проблема суб'єктності в сучасних дослідженнях пов'язується з наділенням людини якостями бути активною, самостійною, здатною до здійснення специфічно людських форм життєдіяльності. У широкому сенсі суб'єкт розглядається як творець власного життя, розпорядник душевних і тілесних сил; здатний перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, ставитись до самого себе, оцінювати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати її прийоми. Поняття професійна суб'єктність відображує таку особистість, яка здатна до самовизначення і свідомої саморегуляції своїх дій на основі внутрішньо виробленої професійної позиції. Аналіз різних джерел щодо розуміння психологічного змісту суб'єктності дає підстави визначити професійну суб'єктність як інтегральну якість його особистості і необхідну складову професійної позиції, що проявляється у прагненні до самовизначення, самодетермінації, саморегуляції та самовдосконалення у професійній діяльності. Незважаючи на те, що позиція є відносно стабільним утворенням, вона може розвиватися і змінюватися з часом. Особливо це важливо на етапі професійного становлення у вищому навчальному закладі, коли відбувається оформлення сфери основних професійних цінностей і сенсів майбутніх фахівців. Вважається, що професійна суб'єктність актуалізується в ситуаціях професійного самовизначення. У ході самовизначення оцінкою та зіставленням підлягають ціннісні та операціональні параметри професійних завдань і власний досвід їх реалізації в конкретних умовах. Цілісність і послідовність поведінки особистості в професійному аспекті забезпечується системою визначальних диспозицій, за В. Ядовим, до яких у першу чергу відноситься інформаційне поле, або інформація і знання, які формуються навколо професії і утворюють когнітивні елементи професійних диспозицій [157]. Саме в цих знаннях об'єктивується інформація про особливості, норми, еталони, які є

характерними для певного типу професійної діяльності. Також В. Ядов підкреслює, що установка на певний вид професійної діяльності включає в себе три компоненти: когнітивний, емотивний та поведінковий. Якщо спостерігається недостатня наповненість когнітивного компоненту, тобто недостатня інформація про професійну діяльність, то в ситуації вибору професії вона часто компенсується емотивним компонентом престижності професії. Це означає, що процеси професійного розвитку особистості спрямовуються не стільки техніко-організаційним аспектом професійної діяльності, скільки соціально-економічним. Також слід зазначити, що майбутня професія асоціюється не тільки зі змістом і умовами праці, соціальним і матеріальним статусом, а й з відповідним типом особистості – символом професії, стилем життя. Однак невизначеність у професійному інформаційному полі є джерелом професійної фрустрації, одним із найбільш поширених типів якої є функціональний конфлікт, що виникає в ситуації, коли професійна діяльність не дає можливість реалізувати здібності індивіда, потребує інших здібностей, які в нього відсутні або нерозвинені. Значимість впливу докладної інформації про психологічні аспекти професійної діяльності на процес професійного розвитку майбутніх спеціалістів підкреслюється в багатьох дослідженнях. Зокрема Д. Завалішина визначає, що ніяка професійна діяльність і особистісні новоутворення у ній неможливі без когнітивного комплексу, який поєднує в собі інформаційний ресурс і активність суб'єкта, спрямовану як на пізнання професійного світу, так і на самопізнання [32]. З цього приводу М. Дьяченко і Л. Кандилович підкреслюють, що очевидно, необхідно уведення у навчальний процес хоча б описових курсів, в яких би розкривались психологічні особливості спеціальності з перших років навчання. Тоді і взаємозв'язок між вищою школою і подальшою професійною діяльністю її випускників набуватиме риси більш злагодженої системи [29].

В узагальненому визначенні К. Платонова психологічна підготовка спрямована на активізацію здібностей до певного виду діяльності. Вона передбачає формування не окремих властивостей особистості, а укріплення

взаємозв'язку властивостей, необхідних для певної діяльності. Це досягається через формування необхідних мотивів діяльності та правильного до неї ставлення [84]. Таким чином, діяльність виступає стрижнем, навколо якого розгортається процес і формується зміст психологічної підготовки, яка в свою чергу спрямована на формування професійної суб'єктності майбутнього фахівця.

Діяльність як категорія розглядається одночасно у філософському і психологічному аспектах. Діяльність, як специфічна форма активності людини по відношенню до навколишнього світу, включає в себе ціль, засоби, результат і процес. Діяльність є головною категорією професійного буття людини, це мотивований процес використання відповідних засобів для досягнення певної мети. До її структури входять цілі, мотиви, засоби, прийоми. В системі діяльності виділяють суб'єкт, процес, предмет, умови, засоби і результати. Діяльність і особистість, яка її здійснює, пізнаються в нерозривній єдності.

Професійна діяльність, як один з найважливіших видів діяльності має таку ж загальну структуру і систему. Її особливість визначається змістом цілей, предметом, на який вона спрямована, способами і засобами, завдяки яким вона здійснюється, та суспільно значущими результатами.

Оскільки професійна діяльність є видом суспільно необхідної праці, то її слід розглядати як певну систему соціальної взаємодії. З одного боку, це комплекс суспільної значущості (економічна, соціальна, правова, етична, моральна), з іншого – організаційний комплекс, що включає в себе соціально-психологічні особливості організації праці (місія організації, корпоративна культура, репертуар ролей, тощо). Також до цієї системи входить комплекс особливостей об'єкта і продукту діяльності в соціальному аспекті (ступінь соціального впливу або наслідків діяльності) і комплекс соціально-психологічних особливостей суб'єкта праці (соціально-економічний статус, соціальна зрілість і відповідальність, ставлення до діяльності).

Таким чином, діяльність як ключовий фактор підходу до проблеми психологічної підготовки спрямовує її не тільки на формування здатності

виробляти певний продукт, а також на готовність отримати відповідний соціально-економічний статус, вступити у певну систему ділових стосунків, відповідати функціональним, рольовим, суспільним вимогам, бути носієм певного іміджу і способу життя.

Набуття професійної суб'єктності пов'язано з суб'єктивним відчуттям успіху і успішності. У буденних життєвих реаліях спрямованість особистості на досягнення успіху багатьма вченими розглядається як важлива умова особистісного розвитку та благополуччя і важливий фактор досягнення стабільності суспільства в цілому.

У науковій літературі виділяють два основних психологічних напрямки дослідження феномену суб'єктивної успішності [60]. Перший пов'язаний з вивченням умов досягнення успіху і успішності в процесі самореалізації і самоактуалізації особистості (А. Адлер, К.Г. Юнг, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.). У другому – зусилля дослідників сконцентровані на психологічному змісті і сутності особистісного (суб'єктивного) успіху. Особлива увага приділяється вивченню мотивації досягнення, рівня домагань, самоефективності, самооцінки, локус-контролю, цілепокладання, рефлексії, смисложиттєвих орієнтацій, інтелекту (Дж. Аткинсон, А. Бандура, Р. Берні, Т. Дембо, У. Джемс, А. Комб, Д. МакКлелланд, Д. Райніс, К. Левін, А. Хофман, Л. Фестінгер, Т. Роттер, В. Фрідріх, Ф. Хоппе, та ін.).

Успіх в Україні довго не виступав цінністю ні для суспільства, ні для науки, була орієнтація на «зрівнювання», деіндивідуалізацію. Поняття успіху у вітчизняній літературі розглядається в декількох аспектах. По-перше, це досягнення певного результату, який оцінюється особистістю як значущий (об'єктивні показники досягнень і їх суб'єктивна оцінка). По-друге, під успіхом розуміється суспільне визнання досягнень людини (соціальний, нормативний аспект успіху). По-третє, під успіхом розуміється удача в досягненні чого-небудь, що відповідає вітчизняній ментальності.

Зазначимо, що вітчизняні та російські психологи, зазвичай, при дослідженні феномену успішності, в якості ведучої парадигми

використовували суб'єктно-діяльнісний підхід. Проблему успішності на різних етапах становлення психологічної науки розробляли: К. Абульханова-Славська, В. Агеєв, Б. Ананьєв, Г. Андреева, Л. Анциферова, А. Бодалев, Б. Братусь, А. Деркач, А. Журавльов, Б. Зейгарник, Е. Клімов, А. Леонтєв, Б. Ломов, А. Лурія, А. Маркова, В. Мерлін, Ю. Орлов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та багато інших дослідників. Їх роботи носили як теоретичний, так і прикладний характер. Загальним для усіх цих досліджень є прагнення осмислити успішність як комплексну та інтегральну характеристику особистості, провідний параметр оцінки професійної діяльності, значимий для людини та оцінюваний соціальним оточенням. Дослідники виявили єдність у тому, що цей феномен – це сукупність як зовнішніх, так і внутрішніх особливостей його прояву, віддаючи останньому більш вагоме значення. Це означає, що в першу чергу судити про свою успішність може тільки сама людина через призму внутрішніх переживань, докладених зусиль, вкладених психологічних ресурсів, результатів минулого досвіду і не завжди це судження може співпадати із зовнішніми оцінками [23].

У своїх дослідження вчена Л. Дементій розрізняє поняття успіх і успішність. У понятті успіх фіксуються об'єктивні досягнення у конкретній діяльності і в житті в цілому. А поняття успішність відображає суб'єктивне переживання досягнення успіху і пов'язується з результативністю власної діяльності, з продуктивністю зусиль особистості [24]. Зазначимо, що у нашому дослідженні ми використовуємо саме поняття успішності, тобто самовідчуття успішності особистості незалежно від її зовнішніх соціально обумовлених проявів успіху життєдіяльності. Г. Тульчинський виділяє чотири основні форми успіху: 1) успіх-популярність – соціальне визнання, ступінь обдарованості людини; 2) успіх-визнання авторитетними експертами, якими можуть бути члени сім'ї, друзі, колеги; 3) успіх-подолання і самовизначення проблем і протиріч життя за рахунок здібностей і волі (самооцінка і самоповага); 4) успіх-покликання – задоволення особистості приносить діяльність, яка є джерелом самореалізації особистості [116].

У дослідженнях К. Абульханової-Славської, Д. Леонтєва, В. Петровського та інших, успішність особистості розглядається у рамках діяльнісного підходу і психологічної практики як проблема особистісного зростання, проблема розвитку самоідентичності, адаптованості до зовнішніх умов життєдіяльності, проблема пов'язана з формуванням у особистості стилю діяльності і, в цілому, індивідуальної стратегії життя [4].

Вітчизняна вчена Т. Титаренко визначає вдале життя як таке, що влаштовує, суб'єктивно задовольняє людину та визначається тим, як саме вона оцінює свої можливості, враховує свої обмеження та наскільки адекватно моделює його майбутню траєкторію відповідно до очікувань оточення та власного потенціалу [126]. Схильність людини до переживання позитивних емоцій, вміння у разі необхідності контролювати та модифікувати власні емоційні стани та емоції оточуючих, виступають ймовірними детермінантами успішності життєдіяльності особистості [126].

Виходячи з концепції соціально-психологічної адаптації А. Реана, можна виокремити зовнішні та внутрішні показники успішності. Учений вважає, що до зовнішніх показників можна віднести характеристики успішності «пристосування» людини до умов життєдіяльності. До форм прояву успішності пристосування можна віднести рівень матеріального благополуччя, соціального статусу людини. Внутрішнім критерієм рівня пристосованості до умов життєдіяльності є відчуття емоційної стабільності, задоволеності життям, комфорту.

Рівень узгодженості зовнішнього та внутрішнього критеріїв прояву адаптованості до умов життя є надійним критерієм успішності життєздійснення людини, констатувати яку можна лише за умови відповідності вимогам обох критеріїв [126].

Наукові дослідження та життєва практика демонструють, що найбільшого успіху в житті досягають ті, хто в змозі в критичний момент узяти себе в руки і не піддатися гніву, подразнення або смутку, тобто люди, котрі здатні управляти емоційною сферою.

Зазначимо, що початок етапу популяризації феномену пов'язують з публікацією книги Д. Гоулмана «Емоційний інтелект». Автор відводить емоційному інтелекту значне місце у визначенні успішності життєдіяльності людини, важливіше, порівняно з традиційним IQ, який на його думку, прогнозує лише 10–30 відсотків ефективності професійної діяльності. Згідно з концепцією вченого, емоційний інтелект – це «здатність людини тлумачити власні емоції і емоції оточуючих з тим, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей» [126]. Цю концепцію можна вважати змішаною, оскільки вчений включає до складу емоційного інтелекту різні за своєю природою, структурою і функціями компоненти. У своїй книзі автор виокремлює такі складові емоційного інтелекту: а) знання власних емоцій, що охоплюють процеси ідентифікації і найменування емоційних станів, розуміння взаємозв'язків, що виникають між емоціями, мисленням і діями; б) управління емоціями – контроль над емоціями та заміна небажаних емоційних станів адекватними; в) мотивація – як здатність входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху; г) здатність розпізнавати емоції в інших людей, бути чутливим до них і керувати емоціями інших; г) підтримка стосунків, здатність вступати в міжособистісні стосунки з іншими людьми та підтримувати їх [126]. Структура емоційного інтелекту Д. Гоулмана вважається ієрархічною, оскільки ідентифікація емоцій є передумовою управління ними. У той же час одним з аспектів управління емоціями є здатність продукувати емоційні стани, що призводять до успіху. Ці три здібності, звернені до інших людей, є детермінантою четвертої – входити в контакт і підтримувати доброзичливі взаємини.

Як зауважує І. Андреева, пізніше Д. Гоулман запропонував чотирьохкомпонентну структуру емоційного інтелекту [3]. Він виділив чотири сфери компетентностей, до яких входять: а) самосвідомість, яка охоплює характеристики адекватної самооцінки, емоційної самосвідомості та впевненості у собі; б) самоконтроль, що включає контроль над емоціями, відкритість, адаптивність, жагу до перемоги, ініціативність та оптимізм; в)

соціальну чутливість та форми її прояву: співпереживання, ділову обізнаність, запобігливість; г) керування взаєминами з оточуючими людьми, що виявляється у прагненні надати їм допомогу у самовдосконаленні, сприяти змінам, ефективно вирішувати конфліктні ситуації, стимулювати командну роботу і співпрацю, надихати та здійснювати вплив на оточення [126].

Е. Носенко та Н. Коврига відзначають існування ієрархічної структури рівнів сформованості емоційного інтелекту. Автори розглядають емоційний інтелект як емоційну розумність, що виконує стресозахисну та адаптивну функції, і через них визначають успіх життєдіяльності людини. Це відбувається залежно від емоційного ставлення людини до світу, інших людей та самого себе [81].

Зазначимо, що погляди та дослідження учених з проблеми успішності особистості уможливають розгляд емоційного інтелекту як насправді надзвичайно важливої інтегральної, динамічної, контекстуалізованої властивості особистісної ідентичності, яка реалізується через здібності розуміти емоції, узагальнювати їхній зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних стосунках, регулювати емоції так, щоб сприяти через позитивні емоції успішній когнітивній діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню та самовідчуттю успішності.

Цікаві дані, що стосуються неоднозначного характеру взаємозв'язку емоційних здібностей і академічної успішності студентів, були отримані О. Власовою. Ученою статистично підтверджено гіпотезу про те, що зі зменшенням показників успішності навчання пов'язане зростання управління емоціями досліджуваних. На думку дослідниці, низький рівень академічних здібностей на рівні індивідуальної саморегуляції компенсується працьовитістю і добросовісним ставленням або самореалізацією в іншу, наприклад, неформальну сферу людських взаємин [3].

Зазначимо, що проведені дослідження K.S. Law, продемонстрували зв'язок емоційного інтелекту з результативністю професійної діяльності, було знайдено кореляційний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та оцінкою

успішності виконання завдання керівником [126]. Нещодавнє дослідження проведене вітчизняною вченою А. Четверик-Бурчак, продемонструвало, що внутрішньоособистісний та міжособистісний компоненти емоційного інтелекту (при їх високому рівні сформованості) можуть виступати в якості потенційних детермінант успішності виконання провідних життєвих завдань [126].

Якщо ж переходити до розгляду суб'єктивної успішності, то зазначимо, що системний аналіз наукової літератури показав: зміст поняття «суб'єктивна успішність» є наслідком осмислення психологічного змісту феномену «успіх» і його похідного поняття «успішність». Як правило, дослідники намагаються інтегрувати уявлення про успіх, представлене в різних областях наукового знання: філософії, культурології, філології, соціології, психології, педагогіки, менеджменту та ін. У кожній з цих сфер представлені специфічні межі осмислення даного поняття. Але при цьому в психології є загальновизнаним той факт, що успіх – це позитивний результат діяльності суб'єкта, орієнтованого на досягнення значущих для нього цілей, які супроводжуються загальноприйнятими соціальними нормами і орієнтирами, хоча й можуть з ними не співпадати.

Образ суб'єктивної успішності в західній та американській культурах виступає однією з проголошуваних суспільних цінностей. Найчастіше її асоціюють з егоцентризмом і прагматизмом, орієнтацією на перемогу, високою цілеспрямованою активністю, розстановкою пріоритетів, готовністю долати труднощі, позитивним мисленням, фінансовим благополуччям і кар'єрою, фізичною привабливістю. В основному всі західні дослідники схильні виділяти перелік навичок і конкретних способів, котрі своєю сукупністю обумовлюють досягнення успіху. Особливу увагу вони приділяють усвідомлення особистістю власної успішності в різних життєвих сферах. Вітчизняні психологи, які вивчають феномен успішності і успіху, багато в чому спираються на базові уявлення зарубіжних вчених, не порушуючи логіки їх вчень, вони адаптують матеріал до реалій вітчизняної дійсності [23].

Таким чином, теоретичний аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень демонструє нам, що більшість авторів підкреслюють подвійність даного поняття: з одного боку, успішність передбачає суб'єктивно значущі досягнення людини, а з іншого – в ній обов'язково присутній соціально схвалюваний компонент [12, 115, 111]. Тобто існують критерії об'єктивного успіху, задані суспільством, а також критерії особистої, або суб'єктивної успішності, які формуються самою людиною у вигляді переживань. Саме таке тлумачення успішності співвідноситься з поняттям «суб'єктність особистості», що і обумовило один з напрямів нашого дослідження.

Як зазначає, українська вчена Є.В. Кучеренко, суб'єктивна успішність особистості має відношення до суб'єктності як до здатності бути суб'єктом. Саме категорія суб'єктності дозволяє нам розглядати суб'єктивну успішність, як таку, що детермінується індивідуальним досвідом суб'єкта. Тому вона має відношення не тільки до рівня досягнутого успіху, але й до потенційного успіху, на який розраховує суб'єкт у будь-якому виді самодетермінованої діяльності – у праці, навчанні, у власному самовизначенні та саморозвитку [57].

Суб'єктивна успішність особистості тісно пов'язана з її самоефективністю – сукупністю уявлень та суджень людини щодо своїх можливостей виконувати певну діяльність. Даний взаємозв'язок полягає у тому, що детермінантою суб'єктивної успішності та критерієм самоефективності особистості є її впевненість у собі. Тобто впевнена у собі людина суб'єктивно вважає себе успішною та об'єктивно може бути ефективною у певній діяльності [57].

Професійна успішність як поняття має багато складових свого змісту, вона містить в собі індивідуальний, соціальний, економічний, функціонально-діяльнісний компоненти, які розкривають зміст цього поняття і у загальному обсязі, і в кожному конкретному прикладі. Професійна успішність – це певний результат, який створюється в процесі засвоєння, опанування і здійснення людиною своєї професійної діяльності. Першим етапом досягнення

професійної успішності виступає професійне навчання. Таким чином, навчання виступає відправною точкою і визначальним вектором на шляху досягнення професійної успішності.

Як складне явище, професійна успішність майбутніх психологів розглядається в багатьох аспектах, які взаємопов'язані між собою і взаємодоповнюють один одного.

Мотиваційний аспект професійної діяльності психолога відображає спрямованість його на досягнення професійного успіху, зумовлює здатність долати певні труднощі на цьому шляху, віддзеркалює стратегічні цілі, тактичні засоби і особисті наміри психолога в професійній сфері.

Функціональний аспект пов'язаний з критеріями успішності, які є специфічними для професії психолога, з тим рівнем професійних знань умінь, навичок, компетенцій і компетентності, які дозволяють йому успішно виконувати свою професійну діяльність. Слід зазначити, що функціональний аспект професійної успішності є динамічним утворенням і постійно змінюється у відповідності до реальних умов діяльності, її перспективних завдань, соціальної місії професії на певному історичному етапі, суспільних вимог і стратегічних напрямів розвитку суспільства.

Соціальний компонент відображає ступінь визнання соціумом тих чи інших професійних досягнень, рівні цього визнання, престиж професії психолога в суспільстві, ставлення суспільства до особистості психолога, визнання значущості успіхів особистості в професії з боку формальних і неформальних груп.

Економічний аспект пов'язаний зі ступенем матеріальної винагороди за успішну працю, певні досягнення в професійній діяльності, відображає загальнодержавну політику по відношенню до певного виду праці, а також ступінь неформального визнання успішності конкретних професіоналів в суспільстві, яке відбивається у певних видах приватної винагороди.

Особистісний аспект професійної успішності відображає особисте ставлення психолога до власної професійної успішності, тобто відбиває його

компоненти в Я-концепції, показує рівень свідомого ставлення до обраної професії, уявлення себе в цій професії, свого особистого професійного шляху, перспектив і досягнень.

Аксіологічний аспект, пов'язаний з особистісним і соціальним аспектами, розкриває ступінь цінності професійного успіху в житті людини, як пов'язується професійний успіх і сенс її життя, яку ціну готова заплатити людина за успіх в професії.

Деонтологічний аспект розкриває зв'язок професійної успішності і професійної етики, як співіснують і взаємодіють між собою морально-етичні засади певної професійної діяльності й прагнення психолога досягти успіху в професії за будь-яку ціну, іноді всупереч професійній етиці, чи навпаки – досягнення успіху в професії неможливо без суворого дотримання професійно-етичних норм.

Таким чином, професійна успішність як багатоаспектне, складне явище потребує осмислення і рефлексії на рівні ефективного професійного розвитку й перспективи, самопроекування, особистісного вдосконалення і зростання, самореалізації і самоздійснення.

Професійна діяльність майбутніх психологів різнобічна: необхідно вирішувати конфліктні ситуації, вміти розуміти людину, правильно будувати взаємовідносини з керівництвом, дітьми, батьками, підпорядковуватися іншим, навчати та навчатись, створювати при цьому благополучний психологічний клімат у колективі.

Особистісний підхід до проблеми психологічної підготовки у якості системоутворюючого фактору визначає взаємодію особистості з професією на різних етапах, починаючи з професійного вибору, професійного навчання, проходячи через етапи засвоєння діяльності, сходження до вершин професіоналізму і подолання професійних криз. У зв'язку з цим, як визначено у багатьох дослідженнях, кожний етап професійного розвитку потребує певної психологічної підготовки, яка має допомогти особистості бути ефективною в професійній сфері. На початковому етапі професійного розвитку, який

пов'язаний з профорієнтацією, вибором професії і місця навчання, формується загальне коло обізнаності у різних видах професійної діяльності, визначається професійна спрямованість особистості, її схильності, інтереси, загальні здібності. На етапі професійного навчання бере старт професійне становлення, яке базується на докладному, адекватному уявленні про обрану професію, на осмисленні її вимог і особливостей, на усвідомленні людиною своїх професійних можливостей і перспектив. У зв'язку з цим постає необхідність розкриття не тільки функціонально-технологічного, а й суб'єктного аспекту обраної професії, на що і спрямовується психологічна підготовка. На подальших етапах навчання сформовані професійні уявлення уточнюються, конкретизуються, коригуються, переосмислюються, набувають сталої форми, але ядро професійної Я-концепції закладається саме на перших етапах професійного навчання. Як свідчать результати багаторічного моніторингу, саме впродовж першої половини терміну навчання студенти визначаються, чи будуть вони працювати за спеціальністю, або налаштовані тільки на отримання диплому про вищу освіту і професійні перспективи не пов'язують з базовою освітою. На шляху подальшого професійного розвитку психологічна підготовка спрямовується на окремі аспекти професійної діяльності: ділове спілкування, ефективне керівництво, стресові фактори праці, професійні конфлікти, небезпечні умови професійної діяльності, надзвичайні ситуації, взаємодія з проблемним контингентом (злочинці, соціальні групи ризику, хворі тощо). В психологічній практиці існують також окремі види спеціальної психологічної підготовки людини до певних ситуацій у професійному житті, наприклад, вимушеного безробіття, пошуку роботи, зміни місця роботи, виходу на пенсію, попередження конфліктів на роботі, тощо. Однак початковий етап професійного навчання є вирішальним, оскільки саме на цьому етапі формуються головні компоненти професійної Я-концепції, створюються особисті межі професійного розвитку (мета, цілі, обмеження), усвідомлюється власний професійний потенціал і уявлення про критерії професійного успіху. Таким чином, психологічна підготовка на початковому

етапі професійного навчання має більш вагомий вплив на особистісний компонент професійного розвитку людини.

Психологічна підготовка майбутніх спеціалістів в цьому зв'язку це «налаштування», актуалізація і пристосування можливостей особистості для успішних дій в обраній професійній діяльності, це спрямування особистості на відповідну поведінку при виконанні професійних задач в певних ситуаціях, що передбачає розуміння професійних завдань, усвідомлення відповідальності, бажання добитися успіху, уявлення про складності і труднощі в процесі діяльності, усвідомлення своїх особистісних «сильних» і «слабких» сторін в професійному аспекті. Процес психологічної підготовки починається з обізнаності в професії, потім, разом з набуттям необхідних знань, навичок, умінь, відбувається розвиток здібностей і формування здатності мобілізувати їх в певних ситуаціях і реалізувати в конкретних умовах професійної діяльності, що супроводжується закріпленням професійних мотивів, позитивного ставлення до обраної спеціальності, підвищенням вимог до себе, самокритичністю.

Психологічна підготовка до професійної діяльності може здійснюватись у різних формах: у вигляді консультації, тренінгу, супроводу, або спеціальної навчальної програми, в залежності від завдань професійної ситуації і специфіки професійної діяльності. В умовах вищого навчального закладу, більш прийнятною з організаційної точки зору, більш зручною в навчальному процесі і більш доцільною є психологічна підготовка у вигляді спеціально організованої навчальної програми, яка спрямована на розкриття психологічного змісту професійної діяльності, який складається з розвинутих психічних процесів, станів, психологічних утворень і властивостей особистості, що активізуються в діяльності з урахуванням її вимог. Психологічний зміст професійної діяльності в цьому випадку, на думку Г. Балла, не виступає сукупністю норм-стандартів, а відбиває єдність норм-ідеалів, які відіграють в процесі підготовки до діяльності орієнтуючу роль [8]. Це означає, що психологічний зміст діяльності, нормативні вимоги до

суб'єкта діяльності, його функції, обсяг професійно важливих якостей працівника виступають предметом аналізу і фактором активізації особистості в процесі психологічної підготовки і професійного навчання. Розвиток та інтеграція професійних якостей в процесі професійного становлення – це складний і динамічний процес, який відбувається на основі психологічних властивостей індивіда. В процесі засвоєння і виконання діяльності психологічні якості поступово професіоналізуються, утворюючи самостійну підструктуру особистості. Під професійно важливими розуміють індивідуальні якості суб'єкта, які впливають на успішність засвоєння діяльності та її ефективність, це перш за все здібності [8]. Професійно важливі якості багатофункціональні, але кожна професія має свій ансамбль цих якостей. З ними тісно пов'язана ще одна професійно обумовлена підструктура особистості – це професійно значущі психофізіологічні властивості. У процесі професійного розвитку особистості утворюються інтегративні ансамблі, або симптомокомплекси якостей [8]. Компонентний склад професійно обумовлених ансамблів постійно змінюється, зміцнюються їх кореляційні зв'язки. Однак для кожної професійної діяльності існують відносно стійкі сукупності професійних характеристик. В зарубіжній західній психології вони визначаються як ключові кваліфікації [8]. У ранг загальних ключових кваліфікацій включають такі складові: особливості мислення, здатність до планування складних процесів, креативність, прогностичні здібності, здатність до самостійного прийняття рішень, комунікативні здібності, здатність до співпраці, працездатність, відповідальність тощо. Визначення і обґрунтування ключових кваліфікацій відбувається на основі взаємозв'язку та взаємообумовленості соціально-економічних, техніко-технологічних процесів і переважаючих професійно важливих особистісних компонентів праці. Структура ключових кваліфікацій показує, що вони можуть бути віднесені до певних професійно обумовлених підструктур особистості. Загальний зміст професійно обумовленої структури особистості представляє собою взаємозв'язок і взаємовплив цілого комплексу компонентів: соціально-

психологічних, професійних, професійно-психологічних, особистісних, а також психофізіологічних. У процесі професійного становлення зміст підструктур особистості змінюється, відбувається інтеграція компонентів всередині кожної підструктури, що приводить до утворення ключових кваліфікацій. В цьому зв'язку, професійна підготовка спрямовується на формування ключових кваліфікацій, а психологічна підготовка – на свідому активізацію необхідних індивідуальних здібностей, особистісних якостей і мотивів до певного виду діяльності. Їхня єдність забезпечує продуктивність професійної діяльності, сприяє професійному зростанню, мобільності, конкурентоспроможності, розвитку кар'єри спеціаліста (рис. 1.1).

Професійно обумовлені підструктури особистості			
Професійна спрямованість	Професійна компетентність	Професійно важливі якості	Професійно значущі психофізіологічні властивості
Соціально-психологічні і психофізіологічні компоненти підструктури			
Схильності, інтереси, очікування, установки, мотиви	Професійні знання, уміння, навички	Відповідні до певного виду професійної діяльності	
Ключові кваліфікації			
Готовність виконувати певну діяльність, спрямованість на досягнення і професійне зростання, соціальна відповідальність	Персональна професійна компетентність, соціально-правова і економічна компетентність. Знання і уміння, які виходять за рамки однієї професії	Професійна самостійність, здатність до планування, контролю, аналізу, самоконтроль, професійна мобільність	Узагальнені професійні здібності, витривалість, стресостійкість, працездатність

Рис. 1.1. Схеми професійно обумовленої структури особистості

1.2. Суб'єктність як інтегративна складова системи професійно важливих якостей сучасного фахівця

Професійне становлення особистості – цілеспрямований, динамічний процес професійного розвитку. В його основі лежать механізми включення людини у професійну діяльність, обумовлені специфікою ставлення до праці і до себе, як до фахівця. Професіогенез особистості, зростання та реалізація її професійного потенціалу визначається багатьма факторами, провідним серед яких виступає сформованість суб'єктної позиції.

Суб'єктна позиція – це характеристика особистості, що визначає рефлексивно-особистісний спосіб її активності, детермінованої системою емоційно-ціннісних ставлень. Вона формується у процесі життєдіяльності під впливом образів-еталонів, які на основі досвіду постійно оновлюються. Діалектика розвитку позиції полягає у переоцінці особистістю ціннісних орієнтацій, у продукуванні актів цілепокладання, у стратегічному життєвому виборі.

У професійній діяльності суб'єктна позиція виступає проекцією суб'єктності. Суб'єктність – це особливе утворення особистості, інтегративна складова системи професійно важливих якостей сучасного фахівця, що проявляється у здатності самостійно визначати і вибудовувати траєкторію професійного шляху. Вона стимулює особистісну активність, ініціює потребу професійної динаміки, виступає запорукою результативності професійної діяльності [118, с. 43].

У наукових дослідженнях суб'єктність вивчалася у розрізі різних концепцій, теорій і підходів. Вирішальну методологічну роль в обґрунтуванні даної категорії відіграє концепція людини С.Л. Рубінштейна. Згідно з позицією науковця, суб'єктність полягає в осмисленні та ініціації діяльності. Набули поширення й інші точки зору, відповідно до яких суб'єктність визначається як прояв привласнення цінностей і зразків поведінки (О.М. Леонт'єв), як вияв активності, що виступає в основі розвитку особистості в якості суб'єкта

(Л.І. Божович); як здатність до набуття автономії, незалежності, свободи та відповідальності (Г. Крайг); як внутрішня сила особистості (Ф. Перлз); як здатність до саморегуляції та самоконтролю (А. Бандура); як незалежність мислення (Дж. Хілл); як самовираження та самоздійснення (Р. Хевігхерст) і т.д.

Феномен суб'єктності викликає зацікавлення багатьох сучасних вчених, виступаючи предметом низки наукових досліджень: психологічний зміст феномену суб'єкта і межі суб'єктно-діяльнісного підходу розкрито в роботах Л.І. Анциферової, С.К. Бондиревої; сутність суб'єктно-вчинкової парадигми представлена в працях В.О. Татенка; психологічні складові суб'єктності описані в дослідженнях Ю.М. Кисельової; суб'єктність як професійна компетентність визначена у наукових розвідках С.С. Кашлева, І.Ф. Бережної; етичні аспекти виміру суб'єктності розкрито в роботах О.Ф. Бондаренко тощо.

Актуальність вивчення проблеми суб'єктності не згасає протягом багатьох десятиліть, що пов'язано з багатогранністю досліджуваного феномену, наявністю протиріч у поглядах науковців на його психологічну природу, а також з очікуваннями суспільства щодо кожного конкретного індивіда, адже феномен суб'єктності дозволяє розглянути особистість в її типових якостях, цілісній системі властивостей і здібностей. Саме на це зауважує Л.О. Стахнева, вивчаючи сутність суб'єктності в сучасній психології. Науковець зазначає, що під суб'єктністю варто розуміти:

1) якість особистості, що пов'язана з можливістю цілісної організації діяльності;

2) особистісні властивості, що проявляються у професійній направленості, в організації особистісно-значущої професійної діяльності (у виборі альтернатив, в адекватному прийнятті рішення, в умінні мобілізувати свої можливості, концентрувати свої природні психологічні ресурси);

3) здібності до свідомої регуляції людиною своєї активності у професійній діяльності, у координації професійних подій, у рішенні професійних протиріч [109].

Сфокусувавши у полі аналізу суб'єктність як прояв якостей, властивостей і здібностей особистості, що знаходять своє вираження у професійній діяльності і забезпечують її успішність, на основі аналізу сучасних соціономічних досліджень визначимо основні показники професійної суб'єктності (рис. 1.1) та розглянемо їх психологічні особливості.

Психологічні особливості основних показників професійної суб'єктності

1. *Усвідомленість сутності професійної діяльності.* Діяльність суб'єкта – зовнішня і внутрішня – опосередковується і регулюється психічним відображенням реальності. Даний показник розглядається як осмислення професійної діяльності та передбачає занурення особистості у її специфіку, розуміння концептуальних засад та ідей, покладених в основу. Усвідомлення сутності професійної діяльності забезпечує попередню уявну побудову професійно доцільних дій і можливість передбачення їх результатів / наслідків (усвідомлюються професійні дії представників фаху, а через них – і власні дії суб'єкта). Для формування вищезазначеного показника важливу роль відіграє якісне засвоєння професійних знань і набуття професійних компетенцій.

2. *Захопленість професією.* Це глибоке переконання у правильності свого професійного вибору, що відповідає життєвому покликанню особистості у цілісному контексті життя. Це оптимальне сприйняття «внутрішньої картини» професійної діяльності, її гармонізація з особистісними потребами, мотивами, цілями, цінностями, установками, планами і мріями, що спонукають до професійного максимуму. Захопленість професією може виражатись як прояв зацікавленості до змісту професійної праці, до можливих перспектив професійного зростання і як усвідомлення соціальної значимості результатів конкретного професійного фаху. Вона будується на пізнавальних особистісних смислах та актуалізованих прагматичних цілях (сенсу професійної діяльності) і проявляється у переживанні професійного покликання, у високому рівні мотиваційної готовності до професійної діяльності. Глибоке, обґрунтоване

зацікавлення професійною працею виступає одним із найбільш потужних факторів професійної придатності. Саме захопленість професією у поєднанні з вольовими якостями створюють емоційно-вольовий компонент готовності до якісної трудової діяльності.

3. *Позитивне самоставлення фахівця.* Формування позитивного суб'єктного самоставлення є необхідною умовою самореалізації майбутнього фахівця. Основу самоставлення складає процес, у якому власне «Я», власні риси та якості оцінюються особистістю відносно мотивів, що відображають потребу у самореалізації. Самоставлення виступає важливою детермінантою саморозвитку особистості. Це здатність свідомо та впевнено будувати свої професійні плани на основі розуміння і сприйняття своїх ресурсних можливостей. Вона формується на основі уявлення про свою цінність і сутність, яке зумовлюється характером Я-концепції. Ця властивість особистості передбачає усвідомлення не лише власних переваг, а й недоліків. У даному контексті особливої ваги набуває професійна самооцінка, яка змістовно спрямована на якості, що «обслуговують» професійну діяльність і забезпечують її ефективність, успішність. Г.К. Радчук стверджує, що професійно орієнтоване позитивне самоставлення є відбиттям загальної самооцінки, яка надає можливість проектувати себе у професійному майбутньому через усвідомлення теперішнього [89].

4. *Впорядкованість та структурованість особистісних смислів професійної діяльності.* Особистісний смисл – це індивідуалізоване відображення дійсного ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність. Смисли існують як у словесних висловлюваннях, так і в безпосередніх переживаннях, будучи контекстуально обумовленими. Упорядкованість та структурованість особистісних смислів – це внутрішньо опрацьована професійна позиція. Вона вибудовується на розумінні та прийнятті значущості провідних професійних завдань, їх співвіднесенні з особистими мотивами професійної діяльності. Даний показник передбачає стійкий і виражений професійний інтерес, що спрямовує фахівця до глибинного

осмислення своїх дій і вироблення особистих норм, пов'язаних з професійною діяльністю.

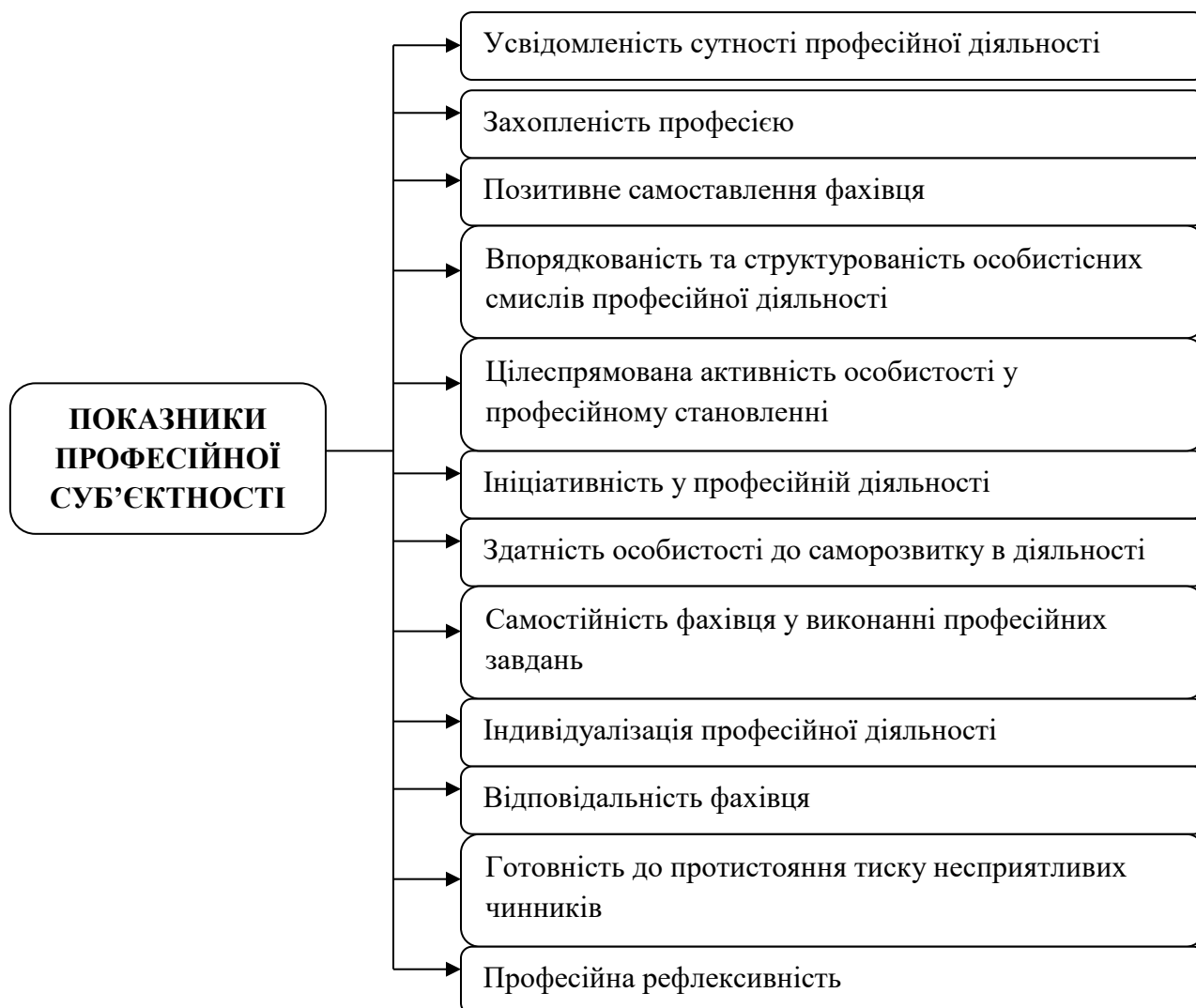


Рис. 1.1. Показники професійної суб'єктності

5. *Цілеспрямована активність особистості у професійному становленні.* Активність не тільки передуює діяльності, а й «супроводжує» її протягом усього процесу: фахівець «творює» себе, ставить цілі та розробляє плани, пов'язані з професійним майбутнім. Не можна уявити оптимальної професійної діяльності, позбавленої активності. Показник виражається у продуктивному виконанні професійних дій, у їх свідомій саморегуляції, спрямованій на накопичення досвіду. Інтегральною характеристикою активності особистості, виступає активна життєва позиція людини, що

виявляється в її принциповості, послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності, діловитості, психологічній налаштованості на діяльність. І.В. Новіцька стверджує, що професійна активність розпочинається з розвитку творчого відношення до своєї професії, яка не можлива без усвідомлення ролі професійної активності у підвищенні рівня ефективності діяльності [79, с. 126].

6. *Ініціативність у професійній діяльності.* Ініціатива – це здатність брати на себе обов'язки, енергійно братися за які-небудь справи чи задачі, щоб рухатися вперед. Ініціатива – результат прояву ініціативності. Ініціативність – це відносно стійка якість особистості, що виражає постійне прагнення людини до ініціації; це вихід за рамки нормативної діяльності, здатність до проектних розробок і їх подальшої реалізації (вияв особистісної свободи, творчості, креативності). Як показник суб'єктності, вона найповніше проявляється в актах самопроєктування. Самопроєктування, на точку зору О.Є. Остапчук, уявляє собою перманентний процес, що супроводжує професійне становлення особистості, в результаті чого постійно створюється і уточнюється ідеальний образ майбутнього себе – як висококваліфікованого спеціаліста. Під самопроєктуванням розуміється пізнавальна діяльність, яка: здійснюється добровільно, керується самою людиною, необхідна для вдосконалення професійних якостей, і цей факт визнає сама особистість. Процес самопроєктування забезпечує успішне становлення професійної самосвідомості [82].

7. *Здатність особистості до саморозвитку в діяльності.* Саморозвиток у професійній діяльності – це усвідомлений і керований особистістю процес, у результаті якого відбувається удосконалення потенцій фахівця, розгортання його індивідуальності. Він опирається на внутрішні установки та стратегії професійної самореалізації. Високий рівень організації саморозвитку локалізується у часовому континуумі «майбутнє – теперішнє» і визначається високою здатністю до трансцендентності. Образи майбутнього допомагають осмислювати і скеровують теперішнє. Усвідомлений саморозвиток є одним із засобів професійного самоствердження. Вивчаючи

феноменологію саморозвитку, С.Б. Кузікова вибудовує її концептуальну модель за трьома основними вимірами: розвиток глибинних потреб і більш досконалих патернів їх задоволення; поліпшення координації та збільшення багатогранності поведінки фахівця; зростання ефективності і продуктивності діяльності особистості [81, с. 299].

8. *Самостійність фахівця у виконанні професійних завдань.* У психологічних дослідженнях самостійність розглядалася по-різному: як воляова властивість особистості, як здатність систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати свою професійну діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги ззовні; як узагальнена властивість особистості, що виявляється у почутті власної відповідальності за якість виконання професійних завдань. Зазначена властивість передбачає відносну незалежність, автономність особистості у професійній діяльності. Це локалізація суб'єктивного контролю професійного буття. Вона виступає своєрідним механізмом адаптації особистості до мінливих умов професійної діяльності, визначає успішність професійного розвитку. Цей психологічний показник професійної суб'єктності відображає рівень автономності особистості у професійній діяльності.

9. *Індивідуалізація діяльності.* Це суб'єктивна фіксація способів професійної діяльності, вироблення на цій основі власної системи дій, що базується на усвідомленні сильних та слабких індивідуальних особливостей. Зазначений показник проявляється у наданні діяльності рис неповторності та своєрідності – в індивідуальному стилі діяльності. Індивідуальний стиль діяльності можна представити як індивідуально-своєрідну систему психологічних засобів, до яких людина вдається свідомо або стихійно для найкращого зрівноважування своєї індивідуальності з умовами професійної діяльності. Можливість індивідуальності в діяльності визначена в існуванні можливості вибору різних способів виконання професійних завдань. Загальновизнаною у психології формальною ознакою індивідуалізації діяльності можна визначити наступну: наявність стійкої системи прийомів і

способів діяльності, що обумовлена особистісними якостями і засобами пристосування до об'єктивно діючих вимог та умов.

10. *Відповідальність працівника.* Відповідальність варто розглядати як системну особистісну якість, яка є результатом відображення об'єктивно необхідних відносин людини у суспільстві, що характеризує зобов'язаність фахівця свідомо виконувати вимоги відповідно до морального обов'язку, спеціальних норм та відповідати за свої дії перед собою, колективом і суспільством. Особистість добровільно бере на себе гарантії щодо забезпечення якості та результативності діяльності, виявляє готовність відповідати за її наслідки. Фахівець сам здійснює внутрішній контроль професійної діяльності завдяки домінуючому інтернальному локусу контролю, що вирізняється підвищеним почуттям соціальної відповідальності, емоційної стійкості. Інтернальність особистості підкреслює її впевненість у собі, наполегливість і послідовність у досягненні мети. Відповідальність працівника – це особистий вибір зовнішніх і внутрішніх потенційних можливостей у конкретній ситуації. Дана властивість набуває особливої ваги при оптимальному співвідношенні відповідальності та особистісної свободи.

11. *Готовність до протистояння тиску несприятливих чинників.* На сучасному етапі розвитку суспільства досить часто у професійній діяльності фахівець відчуває тиск несприятливих чинників, які за відсутності готовності до протистояння загрожують зниженням рівня професійної успішності та результативності і потребують сформованості психологічної готовності до адекватних дій у ситуаціях, що викликають сильну психоемоційну напругу. Такі ситуації пов'язані зі шкідливими умовами професійної діяльності, потужним впливом професійних ризиків, дією психотравмуючих факторів у професійній сфері тощо. Психологічна готовність до протистояння тиску несприятливих чинників виражається в уміннях і навичках управляти своїми психічними станами і діями при виконанні професійних завдань у будь-яких умовах у поєднанні з високим рівнем професійної відповідальності.

12. *Професійна рефлексивність.* Рефлексивність – це оцінка особистістю своїх професійних дій та професійних якостей; аналіз свого Я у взаємозв'язку із засвоєнням позиції професіонала, що призупиняє і перериває процес професійної діяльності і дозволяє фахівцю подумки «вийти» за її межі для осмислення. Перший рівень рефлексивності – виконавчий – характеризується регламентованістю професійного мислення, що проявляється в націленості на ефективне й діюче застосування отриманих у процесі підготовки знань для досягнення мети діяльності, що приймається апріорно як щось задане ззовні. Другий рівень рефлексивності – каузальний, пов'язаний з осмисленням фахівцем причинних підстав своїх дій і їх наслідків. Третій рівень рефлексивності – критичний, котрий заснований на внесенні в аналіз моральних і етичних критеріїв професійної діяльності. Рефлексивність спрямовує процес мислення і прийняття рішення, забезпечує саморегуляцію діяльності та поведінки, сприяє збереженню і розвитку потенціалу фахівця. Це потужний механізм регуляції і стабілізації у професійній діяльності.

Зважаючи на вищезазначені психологічні особливості показників суб'єктності, варто підкреслити наступне: 1) суб'єктність – детермінанта і умова професійного розвитку, що сприяє успішному виконанню професійної діяльності, ефективному розв'язанню професійних задач, особистісно-професійному зростанню та вдосконаленню; 2) показники професійної суб'єктності мають рівневу структуру і формуються поступово: від пасивно-репродуктивної позиції до професійно-екзистенційної; 3) формування показників суб'єктності обумовлює розвиток інтегративної складової системи професійно важливих якостей (ПВЯ) сучасного фахівця, що забезпечує його професійну продуктивність (рис. 1.2).

Варто зауважити на той факт, що процес формування системи професійно важливих якостей сучасного фахівця починається з формування найпростіших елементів поведінки, які надалі ускладнюються, переплітаються і, поєднуючись між собою, визначають розвиток і зміцнення цієї якості. Якщо особистісна

якість закріплюється, то за законами розповсюдження вона позитивно впливає на розвиток інших сторін і властивостей особистості.



Рис. 1.2. Суб'єктність як інтегративна складова системи професійно важливих якостей сучасного фахівця

Отже, суб'єктність визначає свідому активність та спрямованість професійної діяльності, забезпечує формування фахової Я-концепції, проектує професійне буття. Вона виступає основою і умовою професійної успішності, важливою інтегративною складовою системи професійно важливих якостей (загальної категорії) сучасного фахівця, до якої належать: професійна самосвідомість; оптимістичність, позитивна професійна самооцінка і впевненість у собі; принциповість, наполегливість і цілеспрямованість; професійна активність та ініціативність; особистісна свобода та креативність у професії; здатність до цілепокладання у професійній діяльності; відповідальність працівника; професійна діловитість і раціональність; професійна автономність і самостійність; оригінальність, індивідуальність

професійної діяльності; високий рівень розвитку вольових якостей, терпеливість, витривалість; емоційна стійкість, стресостійкість; здатність до самопроекування, самовдосконалення і саморозвитку; професійна рефлексивність. Рівень сформованості зазначених професійно важливих якостей визначає певною мірою професійну придатність, а їх розвиток – основну умову становлення професіонала.

1.3. Чинники впливу на формування професійної суб'єктності особистості

Проблема індивідуальності людини у професійній діяльності привертає увагу багатьох дослідників, зокрема вона висвітлена в роботах О. Борисової, Є. Компан, М. Корольчука, В. Мартенса, Я. Стреляу, М. Філатова. Також багато уваги до індивідуальності приділено в роботах Б. Ананьєва, він розглядав її як цілісність, взаємозв'язок і внутрішню єдність властивостей особистості [1]. Відповідно, людина, яка здійснює професійну діяльність відбиває в собі системну єдність різноманітних ознак: сукупність індивіда (сукупність природних властивостей), особистості (сукупність суспільних та інших відносин) і суб'єкта діяльності (сукупність видів, стилю і продуктивності діяльності). А. Брушлінський у цьому ж контексті розглядає поняття «суб'єктно-діяльнісна індивідуальність» [16]. Системний підхід розглядає діяльність як найбільш адекватний спосіб прояву, розвитку і реалізації індивідуальних здібностей, особистісних якостей, а професійну діяльність як таку, що найбільш активно впливає на комплекс індивідуально-особистісних властивостей.

Таким чином, особливості професійної діяльності визначають певний нормативний комплекс індивідуально-типологічних і психофізіологічних якостей, які виступають основою для професійної підготовки. Цей нормативний комплекс моделюється на засадах взаємозв'язків між психофізіологічним базисом та поведінковими проявами людини. На його основі з'являється можливість виявити невідповідності між вимогами

професійної діяльності до суб'єкта та його реальними здібностями і якостями, а також визначити внутрішні психологічні протиріччя в психологічній структурі діяльності. Крім того, нормативний індивідуально-типологічний комплекс окреслює можливі шляхи подолання або компенсації проблемних психологічних елементів в системі «людина – професійна діяльність». Усвідомлення професійно значущих якостей дає можливість визначити, по-перше, стійкі фактори, що впливають на формування здатностей людини у професійній діяльності. По-друге, показати, як індивідуально-типологічні особливості можуть бути пов'язані з ефективністю професійної діяльності. По-третє, допомагає розкрити причини виникнення у людини напруження в процесі здійснення діяльності. Цей комплекс відбиває взаємодію, в якій перебувають психологічні чинники, що забезпечують ефективність і успішність професійної діяльності – такі, як темперамент, властивості нервової системи, особливості нервових процесів, особливості мотиваційної і вольової сфери, стильові особливості діяльності, особистісні якості.

Залежність ефективності професійної діяльності від індивідуально-типологічних властивостей виявлялася в психологічній науці неодноразово, однак погляди різних вчених на цю проблему значно відрізнялися. Деякі психологи, зокрема, В. Шадріков, додержуються думки про змінюваність здібностей, особливо у випадку їх реалізації в професійній діяльності, обраної за особистісною спрямованістю [132]. Також деякі вчені припускають, що не тільки успішність здійснення діяльності, а й сам її вибір, ставлення до неї, задоволеність діяльністю на рівні мотивації, тривалість трудового життя виявляють певну залежність від уроджених факторів, до яких належать властивості нервової системи, особливості темпераменту, особливості психічних процесів, пов'язаних зі сприйняттям, увагою, пам'яттю тощо.

Набутими факторами, що впливають на професійні можливості людини, є мотиви, знання, уміння, а також виникаючий у процесі тренування приріст уроджених особливостей. Найбільш розповсюдженою є думка, що ефективність діяльності визначається єдністю уроджених і набутих факторів.

Як підкреслює Г. Зараковський, між уродженими і набутими властивостями людини немає розриву. Знання й уміння швидше здобуваються і досягають кращої якості у людей з певними уродженими здібностями. У свою чергу навчання і тренування сприяють розвитку вроджених здібностей людини [33]. Отже, індивідуальні властивості можуть мати підсилюючий вплив на професійну сферу особистості (рис 1.3.).

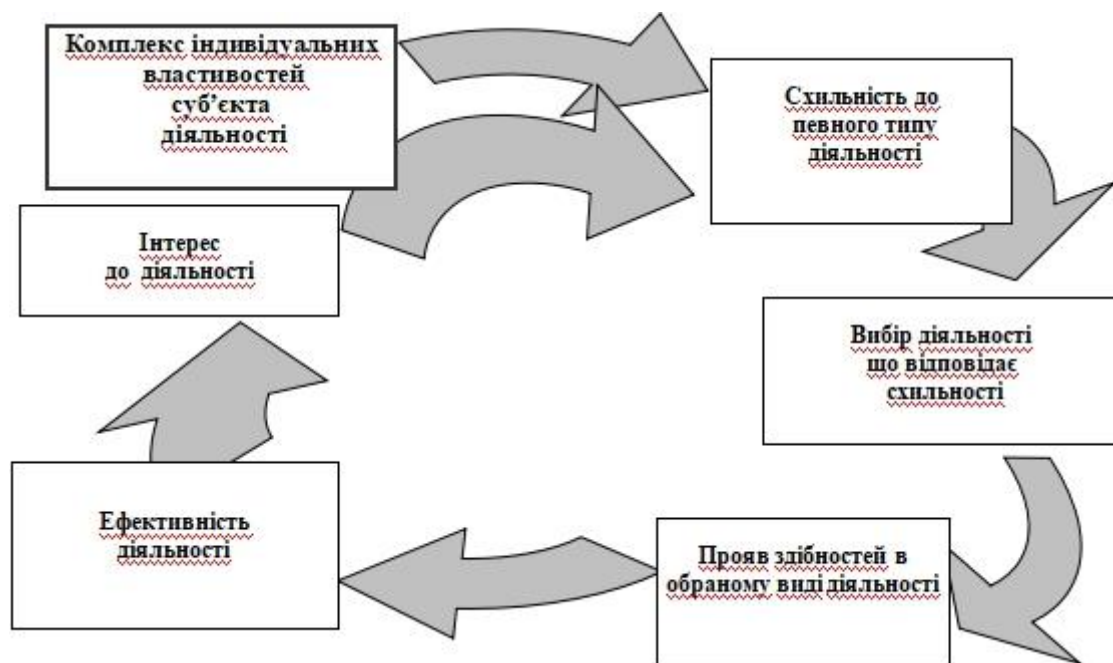


Рис. 1.3. Схема впливу індивідуальних властивостей на професійну сферу особистості

Як видно з рис.1.3, певний комплекс індивідуальних властивостей особистості обумовлює схильність до певного типу діяльності. Усвідомлення цієї схильності спрямовує людину до вибору діяльності (із числа відомих їй), що у найбільшій мірі відповідає цій схильності. Це ж сполучення індивідуальних особливостей сприяє прояву здібностей в обраному виді діяльності, а останні забезпечують ефективність обраної діяльності. У свою чергу успішність діяльності підкріплює схильність, формуючи на її базі стійкий інтерес до даної діяльності. Інтерес сприяє закріпленню людини в обраній сфері діяльності і підвищує її ефективність завдяки позитивному ставленню до неї. Варто також врахувати, що при індивідуально обумовленому виборі людина одержує задоволення і від результативності, і від процесу

виконання діяльності. Визначення індивідуальних чинників, як підкреслює Є. Ільїн, важливо не тільки для прогнозування ефективності діяльності, а й можливостей витримувати різні зовнішні і внутрішні навантаження, адаптації і реакції на певні професійні ситуації [49].

Отже, у психологічній підготовці до професійної діяльності потрібно визначити групи індивідуальних і особистісних факторів, які обумовлюють можливості людини та впливають на ефективність професійної діяльності: 1) фактори, які відбивають роль вроджених особливостей людини; 2) фактори, які відбивають роль набутих особливостей людини; 3) фактори, які відбивають роль сплаву вроджених і набутих особливостей людини. Перша група пов'язана зі здібностями та обдарованістю, друга – з досвідом, а третя – з особистими якостями. Фактори, що відбивають сплав вродженого і набутого за В. Шадріковим – це здатності фенотипу [132]. Є. Ільїн визначає їх як функціональні якості, які в залежності від ступеня значущості в конкретній професійній діяльності можуть трансформуватися в професійно важливі якості [46].

Питання про перетворення здібностей у функціональні якості було докладно розглянуто Б. Федорішиним. Він зазначає, що професійна здібність починає проявляти себе тоді, коли вона реалізується в діяльності і наповнюється професійно-технічним змістом. В процесі оволодіння професійною діяльністю кожна здібність, реалізується у конкретних діях, одержує своє оформлення і трансформується у функціональну якість [118, 119].

Таким чином, психологічна підготовка майбутніх спеціалістів до професійної діяльності повинна включити в зону уваги студентів комплекс професійно значущих якостей, який забезпечує успішність її виконання. Це дозволить майбутньому спеціалісту зорієнтуватись у власному індивідуальному потенціалі, сформулювати шляхи досягнення ефективності у обраній професійній діяльності (рис. 1.4).



Рис. 1.4. Чинники впливу на формування професійної суб'єктності

Однак, для цього необхідно враховувати наступні принципи:

1) кожна індивідуально-типологічна особливість може виступати як у ролі позитивного, так і в ролі негативного або нейтрального чинника щодо ефективності діяльності;

2) зв'язки між індивідуально-типологічними особливостями суб'єкта та ефективністю його професійної діяльності завжди непрямі, вони опосередковані індивідуальним стилем діяльності;

3) кожна індивідуально-типологічна особливість має поліфункціональний прояв, тобто впливає на декілька факторів успішності діяльності;

4) ефективність професійної діяльності в цілому і окремих дій залежить від декількох особливостей, які утворюють індивідуально-типологічний комплекс, де кожна особливість може підсилювати вплив іншої;

5) під впливом одного й того ж фактору індивідуально-типологічні особливості можуть призводити до виникнення різних станів, тобто індивідуальних реакцій на стимул;

6) високоефективна діяльність може бути забезпечена різними сполученнями індивідуально-типологічних особливостей і здібностей, а також за рахунок високої професійної ерудиції і компетентності, під впливом зовнішніх мотиваційних факторів, соціального оточення працівника, зовнішніх і соціально-економічних умов праці;

7) ефективність діяльності і поведінкові характеристики не дають підстави для однозначного висновку про наявність у людини тієї або іншої типологічної особливості прояву властивостей нервової системи.

З вищезазначеного виходить, що задача забезпечення ефективності діяльності висуває питання про компенсацію здібностей. Це питання важливе не тільки в теоретичному, а й практичному відношенні, тому що його вирішення в кожному конкретному випадку повинно дати відповідь, наскільки придатна людина до тієї або іншої діяльності, наскільки є необхідним відбір в професійній галузі. Компенсація недостатньо виражених здібностей і якостей до певної діяльності вивчалася

Є. Клімовим, В. Мерліним, Б. Тепловим. Вивчення компенсації, яка дозволяє забезпечити однакові досягнення у одному виді діяльності зумовило виникнення психофізіологічного аспекту проблеми компенсації. Він складається з визначення того, завдяки чому люди з різним рівнем прояву властивостей, здібностей, якостей досягають однакової результативності у певному виді діяльності. Одним з видів компенсації є забезпечення ефективності діяльності шляхом застосування знань і умінь (при недостатньому розвитку необхідних здібностей). Компенсація такого виду часто спостерігається в інтелектуальній професійній діяльності: недостатньо швидке реагування на сигнали і поганий розподіл уваги компенсується розумовими операціями, які сприяють прогнозуванню змін у ситуації в найближчому майбутньому. Це компенсація за рахунок досвіду. Другий вид психофізіологічної компенсації є пристосування діяльності до себе, тобто формування індивідуального стилю діяльності, який спирається на сильні сторони індивіда, що компенсують слабкі. Якщо стиль професійної діяльності формується свідомо, з урахуванням сильних і слабких рис особистості, сполучною ланкою між стилем та індивідуально-типологічними особливостями стають здібності і вольові якості, які залежать від того або іншого типологічного комплексу [50]. Комплекс найбільш ефективних прийомів і способів організації власної професійної діяльності як стійка система особливостей формує стиль професійної діяльності. Є. Клімов розглядає прояв стилю діяльності як систему відмінностей – ознак діяльності даної людини, обумовлених особливостями її особистості, а також як систему індивідуально-своєрідних прийомів, спрямованих на створення певного алгоритму виконання діяльності. Це комплекс, в якому представлені практичні способи дії, прийоми організації психічної діяльності, особливості реакцій та психічних процесів [52]. Стиль діяльності пов'язаний з багатьма особливостями особистості, зокрема з властивостями нервової системи, які виступають його «ядром», з особливостями темпераменту, вольовими якостями, рівнем тривожності [52]. Увага до стилю професійної діяльності викликана тим, що в

ньому відбиваються і розвиваються професійні якості, реалізуються стратегії професійної діяльності, він має безпосередній вплив на ефективність діяльності, іншими словами саме у стилі діяльності найяскравіше проявляється людина як суб'єкт діяльності.

Таким чином, психологічна підготовка майбутніх спеціалістів до професійної діяльності розглядається в єдності діяльнісного та індивідуального підходів, у взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів системи «професійна діяльність – суб'єкт діяльності». В цій системі діяльність задає координати взаємодії, тобто умови, вимоги, сукупність функцій, репертуар ролей і комплекс професійно важливих якостей, а суб'єкт реалізує в цих координатах певну стратегію і тактику діяльності, реалізує індивідуальний потенціал і проявляє особистісні якості.

Таким чином, психологічна підготовка майбутніх фахівців спрямована на поглиблення інтересу до обраної професії, активізацію і розвиток професійно важливих якостей, формування професійних устремлінь, вона виступає чинником професіоналізації особистості, повинна сприяти процесам професійного самовизначення, самореалізації і самоактуалізації особистості. За словами А. Маслоу, самоактуалізація проявляє себе через захоплення значущою працею [74]. І. Кон стверджує, що самореалізація особистості проявляється через працю, професію і спілкування. Г. Андреева визначає, що смисл самовизначення – у здатності людини будувати себе, свою індивідуальну історію, в умінні постійно переосмислювати власну сутність [4]. Це визначення близькі до самотрансценденції, тобто уміння знаходити смисли в конкретній діяльності за В. Франклом [121].

1.4. Формування професійної суб'єктності студентів засобами психологічної підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності

Суспільство висуває перед молодого людиною цілком конкретну й життєво важливу задачу професійного самовизначення. Г.С. Костюк визначив професійне самовизначення як фактор формування особистості [56]. Професійне самовизначення – це новоутворення юнацького віку, яке стосується реалізації як особистісної так і пізнавальної сфери. У психологічних періодизаціях вікового розвитку, запропонованих Д. Ельконіним і О. Леонтьєвим, провідною діяльністю юнацького віку визнається учбово-професійна діяльність [59]. Також і на думку Ж. Піаже в юнацькому віці характер розвитку визначають праця й навчання як основні види діяльності [84]. Багато психологів виділяють професійне самовизначення як один з провідних процесів юнацького віку. На думку Є. Клімова, професійне самовизначення – це діяльність людини, що приймає той або інший зміст, це, насамперед, образи бажаного майбутнього, особливості усвідомлення себе і свого місця в системі ділових міжособистісних стосунків [52]. Основу професійного самовизначення, як вважає Н. Пряжніков, складають наступні психологічні фактори: усвідомлення цінності суспільно-корисної праці; загальна орієнтація в соціально-економічній ситуації в країні та світі стосовно професійної праці; визначення перспективної професійної цілі-мрії та її узгодження з іншими важливими життєвими цілями; розуміння суті поставлених цілей та усвідомлення можливих зовнішніх і внутрішніх перешкод на шляху їх досягнення; усвідомлення необхідності загальної та спеціальної підготовки для повноцінного самовизначення і самореалізації [87]. Для професійного самовизначення у людини повинні бути сформовані образи бажаного майбутнього, тобто особистість повинна усвідомити своє «хочу». Людина повинна усвідомити свої особистісні можливості і обмеження, тобто зрозуміти власне «можу». Оскільки мова йде про пошук власного місця в системі суспільних відносин, то людині необхідно зрозуміти, що необхідно конкретному соціуму та які вимоги висуває професія, тобто що

«потрібно». Отже, професійне самовизначення передбачає узгодження професійних намірів (хочу), знань, умінь, навичок та індивідуальних властивостей і якостей особистості (можу) і потреб ринку праці та вимог професії (потрібно). У цьому зв'язку психологічна підготовка виступає тим фактором, який може збалансувати дану систему через побудову особистісного самосприйняття у комплексі уявлень: «Я здатний здійснити свої професійні наміри, оскільки Я знаю, які функції мені потрібно виконувати, у яких умовах мені доведеться працювати, які знання, навички й уміння мені потрібні, які професійні якості мені треба розвивати, який індивідуальний потенціал в мене є» (рис.1.5).

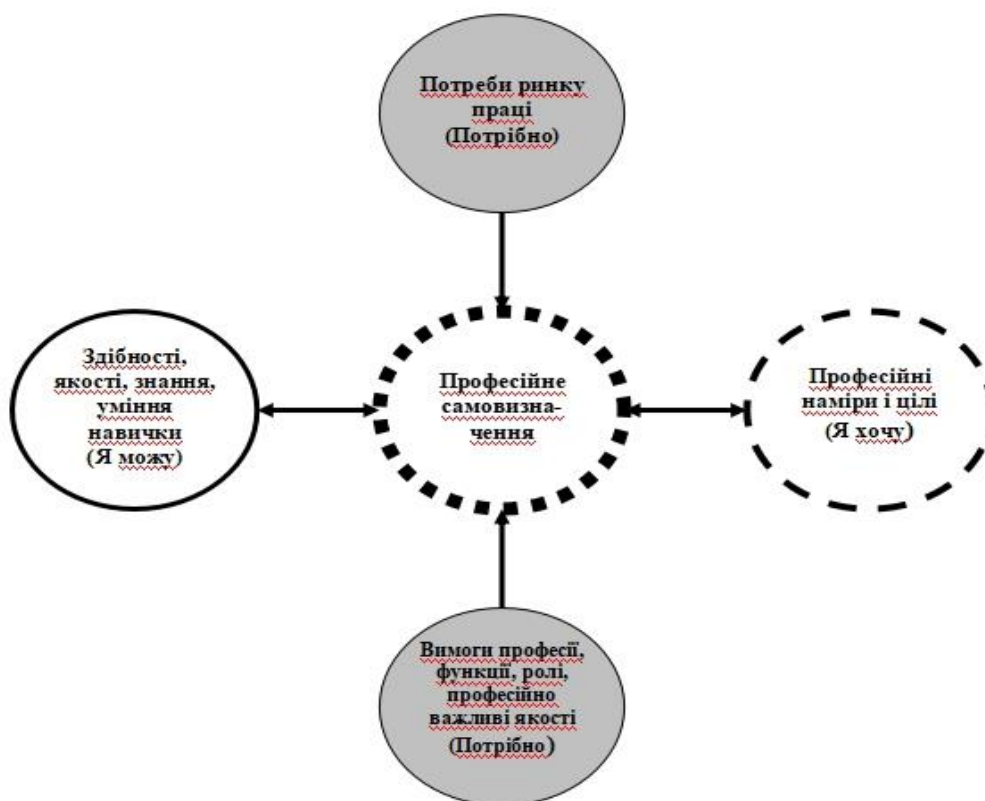


Рис. 1.5. Загальна схема професійного самовизначення

Поняття «професійне самовизначення», яке використовується у вітчизняній психології, близьке до поняття «професійна ідентичність». У сучасному підході професійна ідентичність розглядається як результат професійного самовизначення. Вона пов'язана з професійною самооцінкою і проявляється у само описах «Я» Формування професійної ідентичності

активізує пошук відповідей на запитання «хто Я? що і як Я роблю? який Я? чого Я прагну?» в контексті вимог діяльності і спрямованих на розвиток уявлень про атрибути необхідного і достатнього стосовно професійних ситуацій. На думку Д. Завалішиної, когнітивна складова професійної ідентичності складає її ядро і спрямована як на пізнання професійного світу, так і на самопізнання [32]. Єдність пізнання і самопізнання в професійній площині зумовлює гармонізацію розвитку професійної самосвідомості майбутнього спеціаліста [32]. Професійна самосвідомість починається з процесу формування уявлення молодого людини про свою майбутню професію, її особливості, значення, перспективи. Чим більш точно, повне і реалістичне це уявлення, тим більша імовірність позитивного прогнозу щодо успішності подальшої професійної самореалізації [32].

У зв'язку з цим, Н. Пряжніков застерігає від небезпеки маніпулятивних впливів через ЗМІ, рекламу, так звану суспільну думку, коли формуються неправильні уявлення про швидку кар'єру, успіх, накопичення матеріальних цінностей, які прив'язуються до певної професії, що практично позбавляє молоду людину можливості адекватного самовизначення, перекручує погляд на об'єктивний професійний вибір і становлення [87]. Також дослідження В. Барабанової і М. Зеленової доводять, що уявлення студентів про майбутню професію є аспектом їхнього особистісного і професійного самовизначення в комплексі таких складових:

- 1) критерії вибору професії і місця навчання;
- 2) особисті прагнення і наміри в професійній сфері;
- 3) усвідомлення цілей професійного навчання;
- 4) уявлення про обрану спеціальність в комплексі професійної діяльності та її виконавця;
- 5) ставлення до майбутньої діяльності. Ці складові формують професійне «Я» студентів і стартовий рівень психологічної готовності до професійної діяльності [11].

Це сприяє більш повній реалізації особистісного потенціалу в професійній діяльності, прогнозуванню можливих наслідків професійного вибору, визначенню перспективи власного професійного розвитку.

Послідовне й позитивне розгортання процесу професійного становлення майбутнього спеціаліста передбачає поступовий перехід від стану професійного самовизначення до стану психологічної готовності здійснювати професійну діяльність. Стан психологічної готовності – це актуалізація і мобілізація можливостей особистості для успішних дій в рамках певної діяльності або ситуації [11]. Психологічна готовність майбутнього спеціаліста до професійної діяльності передбачає знання про обов'язки, правильне використання своїх знань і досвіду, стійкість самоконтролю, здатність адаптуватись до конкретних професійних ситуацій і обставин. В структурі психологічної готовності студента до майбутньої професійної діяльності часто визначаються наступні компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий та особистісний [11]. Деякі дослідники визначають структурні компоненти психологічної готовності дещо інакше: мотиваційний, орієнтаційний, функціонально-операційний, вольовий, оціночний, мобілізаційний [11]. Незважаючи на деякі відмінності у кількості і назвах, вони відбивають комплекс психологічної готовності у тотожних психологічних явищах.

Мотиваційний компонент психологічної готовності пов'язаний з позитивним ставленням до майбутньої діяльності, інтересом до неї, стійкими професійно-орієнтованими мотивами.

Когнітивний або орієнтаційний – пов'язані з уявленнями і знаннями про особливості і умови професійної діяльності, її вимоги до особистості працівника.

Функціонально-операційний або операційно-діяльнісний – стосуються засобів і прийомів майбутньої праці, необхідних знань, умінь і навичок.

Емоційно-вольовий – пов'язаний з самоконтролем, умінням управляти своїми діями.

Особистісний або оціночний – базуються на самооцінці підготовленості та відповідності вимогам обраної професії.

Мобілізаційний – пов'язаний з оцінкою майбутніх дій, можливих труднощів, самомобілізацією.

Формування психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності розглядається перш за все з позиції стадій її формування.

Перша стадія – це обізнаність у питаннях про обрану професію; друга – набуття необхідних знань і навичок, необхідних для реалізації професійної діяльності; третя – укріплення позитивної мотивації до обраної сфери діяльності; четверта – адекватна самооцінка власних можливостей, самокритичність.

При розгляді психологічної підготовки як чинника сприяння формуванню психологічної готовності до професійної діяльності, стає очевидним, що в умовах навчання у ВНЗ вона спрямована на висвітлення специфіки, особливостей, вимог діяльності, умов і організації праці, специфічних рис, здібностей і якостей працівника, формування мотиваційних важелів професійного становлення, визначення професійної мети, створення підґрунтя для самооцінки професійної перспективи. Інакше кажучи, психологічна підготовка впливає на когнітивний, мотиваційний, особистісний компоненти психологічної готовності.

Таким чином, для формування професійної суб'єктності студентів в континуумі від професійного самовизначення до готовності виконувати професійну діяльність, психологічна підготовка на початковому етапі навчання передбачає перш за все внутрішнє прийняття студентами своєї майбутньої професії, позитивне ставлення до неї, потребу у пізнанні та інтересу до неї, створення певного ідеального образу професії. Ефективність формування психологічної готовності значно підвищується за умов, коли студенти аналізують значимість індивідуально-особистісних якостей для обраної професії, будують модель майбутньої діяльності, визначають раціональні

способи досягнення власної професійної мети. Як зазначають ряд авторів, студенти, які чітко усвідомлюють цілі навчання, задачі і вимоги майбутньої професії, створюють власний образ себе як фахівця, в майбутньому більш успішні в професійній сфері [11].

У зв'язку з цим доречно відмітити, що в професійній підготовці спеціалістів сьогодні відбувається зміна парадигм. Системна єдність академічного і технологічного підходів, яка склалася під впливом бурхливого індустріального розвитку у ХХ столітті поступово звільняє місце єдності особистісного і компетентнісного підходів, які відповідають запитам сучасного інформаційного суспільства. Це не означає, що роль знань якимось чином припинюється, вони перетворюються в засоби розвитку особистості майбутніх спеціалістів (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Компоненти парадигми професійної підготовки	Парадигма професійної підготовки в індустріальному суспільстві	Парадигма професійної підготовки у постіндустріальному суспільстві
Провідні підходи до професійної підготовки	академічний технологічний	особистісний компетентнісний
Цінності	професійна підготовка для виробництва	професійна підготовка для самореалізації людини в інтересах суспільства професійна підготовка для виробництва
Мотиви	навчання як обов'язок	зацікавленість у навчанні задоволеність від результатів підготовки спрямованість на постійне удосконалення
Норми	відповідальність за підготовку несе заклад, який готує спеціаліста	відповідальність за свою підготовку несе сам студент
Цілі	спрямованість на отримання знань, умінь і	спрямованість на опанування

	навичок як придбання «запасу на все життя» розвиток особистості спеціаліста (акцент на комплекс певних особистісних рис)	компетенціями (професіональними, соціальними, громадянськими і т.д.), гнучке використання їх у життєвих ситуаціях розвиток особистості спеціаліста (акцент на індивідуальні конкурентні переваги)
Позиції учасників процесу підготовки	педагог передає знання, уміння і навички (позиція ведучого) студент отримує знання, формує навички (позиція того, кого ведуть)	педагог створює умови для сумісної, партнерської діяльності зі студентами (евристичної, аналітичної, дослідницької, моделювання, творчої, рефлексивної)
Форми і методи	стабільна структура підготовки усталені форми підготовки ієрархічні і авторитарні методи	динамічна структура підготовки гнучкі форм організації підготовки демократичний і егалітарний, проектний методи
Засоби	трансляція і сприйняття навчальної інформації застосування знань в практичних завданнях	цілеспрямований пошук і аналіз інформації дослідження, моделювання синтез знань в навчальних проектах
Контроль	акцент на постійний контроль і оцінку педагога	акцент на самоконтроль, самоорганізацію, рефлексію студентів

Як видно з табл. 1.1, зміна парадигм професійної підготовки спеціалістів на сучасному етапі вимагає більшої уваги до індивідуально-особистісних якостей, мотивів, пізнавальних здібностей, здатності до самоконтролю і рефлексії майбутніх спеціалістів, на базі яких формуються їх конкурентні переваги. Основною ознакою сучасної парадигми освіти складає посилення ролі психологічного чинника навчання, уваги до особистісного розвитку людини як основи її професійного становлення. Обмеження впливу і

розповсюдженості академічного і технологічного підходів значною мірою обумовлено усвідомленням того факту, що процес професійної діяльності не зводиться тільки до знань чи технологічних процедур. Це насамперед спосіб включення особистості у життя суспільства, її самореалізація у контексті активної взаємодії з іншими особистостями, які також самореалізуються, здійснення певної життєвої стратегії, прийняття на себе відповідальності за власне життя, тощо. А це, у свою чергу, поглибило увагу до психологічних процесів, які в ході професійної підготовки традиційно вважались другорядними.

Сучасна професійна освіта, в цьому аспекті, спрямована на те, щоб привести до динамічної відповідності вимоги професійної діяльності та особистісні властивості майбутнього спеціаліста, а головне, – на формування випереджального професійного мислення, яке не обмежується оперуванням спеціальними знаннями і вирішенням актуальних задач професійного розвитку, а дозволяє аналізувати, проектувати, обирати й творити своє професійне майбутнє в процесі навчання. Головне завдання професійної освіти сьогодні – створити необхідні і достатні умови для оволодіння професійною діяльністю у відповідності з інтересами і здібностями людини. Головна ціль сучасної професійної підготовки розглядається тепер як формування здатності до активної, відповідальної і творчої професійної діяльності, яке базується на глибокому усвідомленні мети, значущості і змісту діяльності та інтегративних особистісних якостей, іншими словами – це формування професійної суб'єктності і моделювання комплексу професійної компетентності спеціаліста. Етимологія поняття «компетентність» походить від латинського «competence» – «належати або займати місце правомірно». В контексті професійної сфери це поняття часто визначається, як система чинників, що дозволяє людині бути визнаною як така, що володіє професійними знаннями, уміннями, навичками в певній сфері праці. Проте в сучасних умовах реальної професійної реалізації, моделювання комплексу професійної компетентності передбачає виявлення не тільки функціонально-операційних характеристик

працівника а ще й особистісних, таких, які дозволяють йому бути ефективним, мобільним, конкурентоспроможним і впевненим у своїй професійній позиції. А в цьому випадку моделювання компетентності здійснює спробу зв'язати особистісні якості працівника не тільки зі специфікою професійних задач, а також з особливостями професійної взаємодії, формами організації праці і задачами, що виходять за рамки професії, але суттєво впливають на професійну успішність. Отже, спеціаліста більш доцільно розглядати як особу, що не просто виконує яку-небудь роботу, а й грає певну роль, бере на себе певну відповідальність, вступає в певні ділові стосунки. На думку американських дослідників в галузі організаційної психології С. Сішора, П. Тигера, Б. Беррон-Тигер саме ці зв'язки максимально повно виявляють комплекс професійно важливих якостей працівника [114]. За таких умов психологічна підготовка виступає засобом виявлення комплексу професійної компетентності та засобом знаходження його індивідуального профілю і розглядається як невід'ємна складова професійного навчання.

Психологічний аспект професійної підготовки привертав до себе увагу багатьох вчених. Системний підхід до проблеми підготовки особистості до виконання професійної діяльності висвітлений в працях Б. Ананьєва [1], Б. Ломова [66, 67, 68]. Врахування індивідуальних і типологічних особливостей в розкритті професійних можливостей суб'єкта і його адаптації до діяльності показано в працях К. Гуревича [22]. Є. Клімов звернув увагу на елементи психологічного впливу на процеси професійного самовизначення і становлення професіонала [52]. М. Пряжніков висвітлив професійне самовизначення як багатofакторну модель, де певне місце займає психологічна підготовка до професійної діяльності [89]. Е. Зеєр розробив практичні методи психологічного супроводу професійного становлення через аналіз особливостей професійної діяльності [89]. Вивченню психологічних чинників формування готовності до професійної праці приділено увагу в роботі Г. Балла [8]. Пріоритетам професійної підготовки в умовах вищої школи присвячені роботи Н. Іванової і В. Манько [43], В. Семиченко [101]. В роботі

О.Е. Смирнової побудова і аналіз моделі фахівця розглядається як засіб удосконалення професійної підготовки у вищій школі [107]. Питання про побудову нової моделі спеціаліста та інноваційної підготовки поставив В. Шадріков, де одне з ключових місць займає психологічна підготовка до сучасних соціально-економічних умов [132]. А. Деркач, в рамках акмеологічного підходу, приділив увагу розробці шляхів досягнення вершин професіоналізму [25]. О. Охременко розглянула шляхи розвитку особистісної складової діяльності [83]. А. Маркова розглянула теоретичні і практичні аспекти психології формування професійної майстерності [72]. В роботах І. Жданова висвітлені питання прогнозування і підготовки до професійної діяльності на основі побудови її моделі, як орієнтуючого елемента [30]. Н. Єршова зосередила увагу на питаннях психолого-педагогічного супроводу формування конкурентоспроможності спеціалістів [39]. Принципам і практиці моделювання професійної діяльності з метою активізації психологічних чинників підготовки до неї приділено увагу в роботі Б. Смірнова [106].

Концепція психологічної підготовки сучасних фахівців з позицій суб'єктності досить добре розроблена американськими психологами. Вони активно почали займатися даною проблемою з початку 1990-х років і продовжують проводити чисельні дослідження у цій області. Л. Голдстайн та Дж.К. Форд розробили загальну схему професійного навчання, де визначальною є психологічна складова, базою якої виступає сукупність трьох компонентів: психологічного аналізу професійних задач, аналізу особистості працівника, аналізу психологічних особливостей організації праці [162]. Аналіз професійних задач спрямований на вивчення структури і змісту професійної діяльності, в результаті чого встановлюється перелік дій, операцій, функцій, що здійснюються у процесі діяльності. Аналіз особистості працівника складається з визначення необхідних здібностей і якостей суб'єкта праці. Аналіз особливостей організації праці спрямований на виявлення специфічних умов, ситуацій, обставин, форм спілкування, які відповідають певному виду діяльності. Співставлення результатів цих аналізів має орієнтуючий і

координуючий характер, тому що вказує майбутньому спеціалісту, які функції потрібно виконувати, які задачі вирішувати, які особистісні властивості активізувати, до яких ситуацій бути готовим, як подолати певні труднощі в своїй роботі. Якби професійне навчання проводилося в точній узгодженості з тим, що необхідно виконувати на роботі, то програма навчання мала б дуже високу точність відтворення. Однак більшість систем навчання не можуть цього досягти, оскільки вони звичайно базуються на узагальненні умов і обставин реальної професійної діяльності. У зв'язку з цим, однією з цілей психологічної підготовки є формування уявлення про вимоги, умови і обставини професійного середовища, психологічні фактори успішності і способи конструктивного реагування в певних ситуаціях. Також варто відмітити, що зв'язок між професійним навчанням і професійною успішністю більш складний, ніж може здаватися. В багатьох дослідженнях було продемонстровано велике значення інших факторів, що впливають на ефективність переносу професійних знань, навичок, здібностей із ситуації навчання в ситуацію реальної професійної діяльності. Це в першу чергу мотиваційні фактори. Все це дає підстави говорити про необхідність включити у коло уваги майбутніх спеціалістів психологічний зміст професійної діяльності в комплексі її функціонально-операційного, організаційного та індивідуально-особистісного компонентів та активізувати професійні мотиви.

Процес професійного розвитку особистості в умовах вищого навчального закладу здійснюється у відповідності з конкретними цілями і задачами, поставленими для кожного етапу навчання окремо і на весь період в цілому. У зв'язку з цим психологічна підготовка до професійної діяльності повинна формувати спрямованість майбутніх спеціалістів на професійно-особистісне удосконалення на основі розвитку понять про особливості і специфіку професійної діяльності, формування професійно-значущих якостей, визначення власної траєкторії професійного розвитку і має включати в себе наступні етапи.

Етап 1. В роботі з абітурієнтами треба врахувати, що вибір професії молодою людиною належить до категорії так званих разових рішень, які

здійснюються під впливом складних соціально-психологічних процесів, сприяють задоволеності професією на майбутніх етапах життєвого і професійного самовизначення. Суттєву роль у визначенні планів молоді, у виборі спеціальності відіграє «образ професії», до якого входять складність, змістовність роботи, авторитет представників даної професії серед людей, їхній соціально-економічний статус. Для абітурієнтів престиж професії, суспільна думка надзвичайно важливі, іноді незалежно від розуміння і визнання необхідності і складності діяльності, тому потрібно з'ясувати, що ж реально зацікавлює їх в професії, як і чому вони її обирають. На наступних етапах професійного самовизначення в ранг домінуючих мотивів висувуються можливості працевлаштування і реальний розмір заробітної плати. Подібні орієнтації потребують побудови відповідної роботи з абітурієнтами і в подальшому зі студентами, з урахуванням перспективних змін критеріїв вибору професії та пояснення можливих його наслідків.

Етап 2. Робота зі студентами впродовж навчального процесу передбачає створення умов для стимулювання студентів до активізації власних здібностей і якостей, необхідних у професійній діяльності, формулювання професійної мети і цілей, обрання шляху професійного розвитку, поєднання життєвого досвіду і попередніх знань з досвідом навчання. Студент в цій ситуації перетворює свої колишні уявлення або підкріплює їх, оволодіває професійними знаннями, знаходить в них особистісні смисли, формує образ свого «Я» в обраній професії. Студент може співвіднести свої можливості з вимогами, що пред'являються спеціалістові, виявити і усвідомити свої проблеми. На цьому етапі відбувається розмежування моделі «ідеального» спеціаліста і «реального» спеціаліста, формується образ «оптимального» спеціаліста, конкретної людини в професії.

Етап 3. В робота зі студентами впродовж практики націлена на складання особливих індивідуальних програм професійного самовдосконалення, формування умінь ділового спілкування, розвиток терпіння і вміння адаптуватись в реальних умовах праці, вміння діагностувати

причини помилок, оволодіння певними професійними стратегіями, формування власного професійного стилю, формування у студентів адекватної самооцінки шляхом порівняння себе з іншими в реальній професійній ситуації, критичного ставлення до себе, усвідомлення власних резервів і блокаторів професійного розвитку.

З цього виходить, що психологічна підготовка до професійної діяльності у координатах професійної суб'єктності передбачає використання комплексу принципів, засобів, форм, методів і повинна зайняти певне місце в процесі підготовки у вищому навчальному закладі (рис. 1.6.).

Її головною ідеєю виступає формування професійної самосвідомості, в процесі якого відбувається поступовий рух від конструктивного оформлення професійного самовизначення до створення підвалин психологічної готовності до професійної діяльності. Її мета – це створення певного комплексу професійних уявлень студентів, до якого входять прогностична, конструктивна, рефлексивна і формувальна складові.

Прогностична складова має відношення до професійної перспективи; конструктивна – базується на уявленні про специфіку професійної діяльності, вимоги до спеціаліста і професійно важливі якості; рефлексивна – відбиває уявлення про власні індивідуально-особистісні характеристики майбутнього спеціаліста; формувальна – уточнює вектор професійної самореалізації і сприяє побудові власного стилю професійної діяльності. Комплекс цих уявлень відбиває зміст професійної Я-концепції майбутнього спеціаліста. Отже, психологічна підготовка вищому навчальному закладі повинна створити конкретний і точний образ професійної діяльності, розкрити її специфіку, вимоги, психологічний зміст і виконати роль орієнтиру на створення адекватної Я-концепції студента в площині «Я – професія», що включає в себе образ професійного «Я» особистості, образ-ідеал професіонала, образ-взірець спеціаліста, образ власної професійної перспективи.

Предметне коло питань у процесі формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців

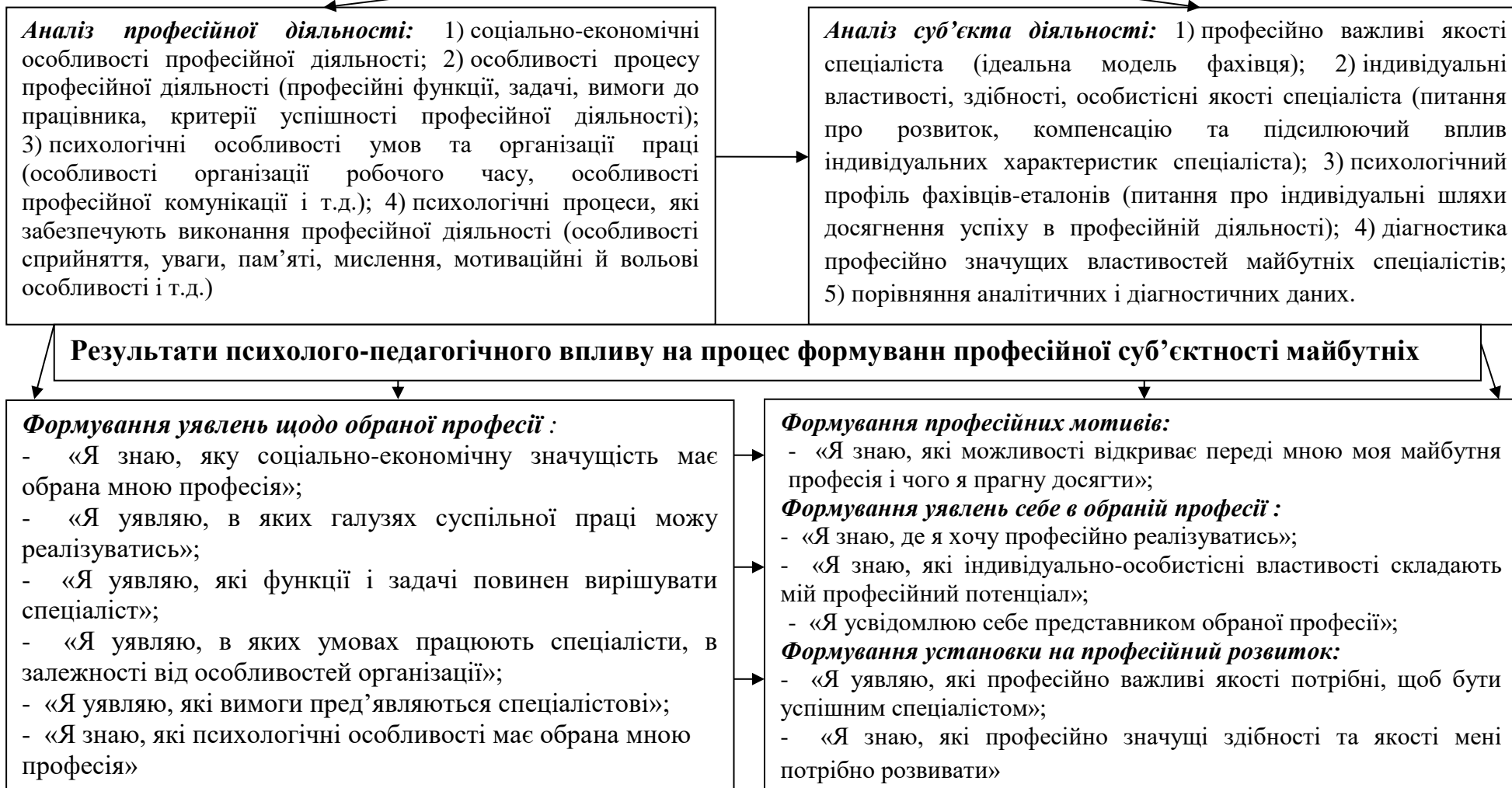


Рис. 1.6. Модель формування професійної суб'єктності в процесі підготовки майбутнього фахівця

Однак, психологічна підготовка до професійної діяльності як компонента професійної освіти у вищих навчальних закладах технічного профілю відсутня. Роботу з абітурієнтами проводять не психологи, а викладачі випускних кафедр, які здебільшого зацікавлені не у відборі абітурієнтів, а навпаки, у залученні якомога більшої кількості абітурієнтів. Особливо ця тенденція яскраво проявилася в останні роки, у зв'язку з демографічними змінами і змінами умов вступу до навчальних закладів в Україні. Робота зі студентами впродовж навчання має переважно технологічний аспект, а особистісний аспект у підготовці спеціаліста не висвітлюється. Навчальні дисципліни професійного спрямування фокусуються на засвоєнні професійно орієнтованих базових та інструментальних знань, спеціальних умінь і навичок, технологічних засобів і прийомів.

Дисципліни гуманітарного спрямування, зокрема психологія, базуються на академічному підході і фокусуються на формуванні загальних наукових уявлень про процеси і явища, і не включають в систему навчання професійний контекст. Робота зі студентами продовж практики кураторами є викладачі випускних кафедр також не має психологічного компоненту, а система професійно-психологічного консультування у вищих навчених закладах технічного профілю не налагоджена, а якщо є психологічні служби, то вони спрямовані на кураторську роботу зі студентами виключно в соціально-психологічному аспекті (проблеми спілкування, відносини у групі, міжособистісні конфлікти, психологічна допомога студентам з фізичними вадами і сиротам).

Проте, психологія, як галузь знань, може вагомо впливати на формування характеру, мотиваційної сфери, розвиток здібностей, пізнавальної діяльності і особистості в цілому. Психологія має реальні можливості допомогти студентам глибше пізнати себе, зорієнтувати процес навчання на професійний розвиток, формувати професійне

мислення і професійну суб'єктність майбутніх спеціалістів, тобто здійснити зсув професійних уявлень студентів з позиції «Я і професія» на позицію «Я у професії». Всебічно розглянути психологічний комплекс професії в єдності особливостей, умов, вимог діяльності і професійно важливих якостей, індивідуальних особливостей суб'єкта діяльності. Ці можливості психології підсилюються значним зростанням інтересу студентів до неї, що може перетворити психологічні знання на дієвий компонент життєдіяльності, який би в свою чергу, активізував студентів на глибоке оволодіння ними і застосування на практиці.

Підсумовуючи теоретичний аналіз проблеми формування професійної суб'єктності студентів засобами психологічної підготовки майбутніх спеціалістів до професійної діяльності, можна виокремити її зовнішні і внутрішні фактори, які потрібно врахувати в її процесі. Вони відбивають її загальну структуру, окреслюють змістовне поле. До зовнішніх факторів відносяться: соціально-економічні і психологічні особливості професійної діяльності, вимоги до спеціаліста, необхідні професійно важливі якості, умови і форми організації праці. До внутрішніх факторів відносяться: критерії професійного вибору, ставлення до професії, професійні цілі і наміри, індивідуальні особливості і особистісні якості студента, які виступають базою для формування професійно важливих характеристик, образ професійного «Я»).

Глава 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ

2.1. Формування професійної суб'єктності майбутніх фахівців

Дослідження процесу формування професійної суб'єктності протягом навчання за кваліфікаційним рівнем бакалавра протягом 2-го, 3-го і 4-го курсів студентів різних напрямів підготовки.

Дослідження, спрямоване на аналіз відмінностей між ідеальним, реальним і уявним комплексами професійно важливих якостей спеціаліста в сукупності з рівнем розвитку складових професійного «Я» студентів, має визначити ступінь сформованості професійних уявлень майбутніх спеціалістів та їх відповідність до реальних обставин в просторі обраних професій.

Фактори професійного вибору. Визначальними настановами в комплексі професійних уявлень виступають критерії професійного вибору, оскільки вони відображують базове ставлення до обраної професії, відправну точку вектору професійного розвитку. В результаті проведення опитування студентів виявилася структура і значущість критеріїв вибору майбутньої професійної діяльності, а також фактори впливу на цей вибір.

Показники критеріїв професійного вибору серед студентів основних груп виявилися практично тотожними, що підтверджує спільність досліджуваних спеціальностей і схожі тенденції в оцінюванні своєї майбутньої професії через зовнішні соціально економічні фактори. Внутрішні фактори особистісного ставлення до обраної професії відбилися тільки в показнику її цікавості. Однак тут слід зазначити, що показник «цікава робота» у студентів другого курсу базується переважно

на позитивному ставленні до комп'ютера, як до засобу розваг, вільної комунікації, вільного доступу до будь-якої інформації.

Спектр критеріїв професійного вибору майбутніх спеціалістів з комп'ютерних технологій, динаміка змін критеріїв від другого до четвертого курсу і статистична значущість цих змін наведені в табл. 2.1.

Як видно з табл. 2.3, на констатувальному етапі дослідження для студентів технічного профілю на 2-му курсі критеріями професійного вибору виступили наступні показники: висока зарплата, цікава робота, престижна робота, перспективна робота. На 4-му курсі більшість показників критеріїв професійного вибору не зазнали статистично значущих змін: критерії «висока зарплата», «престижна робота» і «перспективна робота» практично залишились на рівні 2-го курсу. Це говорить про те, що зовнішні фактори професії зберегли провідну позицію в ставленні майбутніх спеціалістів з комп'ютерних технологій до обраного виду діяльності. Але, на кількісному рівні відбулося зниження усіх показників, особливо на рівні її цікавості і перспектив, що свідчить про зменшення «ореола» обраної професії завдяки труднощам у навчанні. В той же час відбулося розкриття певних можливостей у розвитку кар'єри завдяки власному досвіду студентів під час виробничої практики, підпрацьовування або спроб працевлаштуватися.

Критерій «цікава робота» більш виражений у студентів дизайнерського напрямку підготовки, що вірогідно пов'язане з компонентом художньої творчості в роботі комп'ютерного дизайнера. Критерій «розвиток кар'єри» відбився більшою мірою на напрямі підготовки «Захист інформації», який часто пов'язується з працею у силових структурах, де професійна діяльність невід'ємно пов'язана з посадовою ієрархією. Незмінний рівень критерію «висока зарплата» пов'язаний з тим, що оплата праці в крупних компаніях та у віртуальних проектах здійснюється в іноземній валюті (\$, €). Виходячи з цих даних можна констатувати, що студенти уявляють свою майбутню професійну

діяльність переважно як джерело матеріального добробуту, професійного статусу, сталої перспективи працевлаштування, сферу власних досягнень і самоствердження.

Таблиця 2.1

**Критерії професійного вибору студентів
(технічний профіль)**

Напрямок підготовки	Критерій професійного вибору	Рівень критерію у студентів 2-го курсу (%)	Рівень критерію у студентів 4-го курсу (%)	Критерій статистичної значущості Фішера (φ) $1,64 \leq \varphi_{кр} \leq 2,31$	Рівень статистичної значущості p
Комп'ютерна інженерія	Висока зарплата	93,13	91,31	0,23	p > 0,1
	Цікава робота	64,11	52,08	1,76	p = 0,04
	Престижна робота	47,23	52,34	0,70	p > 0,1
	Перспективна робота	98,21	93,04	0,27	p > 0,1
	Розвиток кар'єри	-	10	4,09	p < 0,01
Захист інформації	Висока зарплата	98,22	92,24	0,27	p > 0,1
	Цікава робота	66,17	54,78	1,79	p = 0,03
	Престижна робота	45,98	55,07	0,61	p > 0,1
	Перспективна робота	99,01	95,14	0,27	p > 0,1
	Розвиток кар'єри	-	18	5,29	p < 0,01
Комп'ютерний дизайн	Висока зарплата	94,25	90,89	0,28	p > 0,1
	Цікава робота	69,69	58,56	1,80	p = 0,03
	Престижна робота	48,23	55,21	0,7	p > 0,1
	Перспективна робота	96,28	92,45	0,27	p > 0,1
	Розвиток кар'єри	-	6	3,57	p < 0,01

На відміну від основних, студенти гуманітарного профілю показали більший спектр критеріїв професійного вибору. Якщо в перших групах – визначено п'ять критеріїв, то в других – дев'ять, але статистично значущі відмінності виявилися лише у декількох показниках (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Критерії професійного вибору студентів
(гуманітарний профіль)**

Напрямок підготовки	Критерій професійного вибору	Рівень критерію у студентів 2-го курсу (%)	Рівень критерію у студентів 4-го курсу	Критерій Фішера ϕ $1,64 \leq \phi_{кр} \leq 2,31$	Рівень статистичної значущості p
Менеджмент	Можливість працевлаштування	76,21	81,33	0,56	$p > 0,1$
	Перспективна робота	45,14	69,09	2,27	$p = 0,01$
	Цікава робота	70,22	61,53	0,88	$p > 0,1$
	Розвиток кар'єри	43,05	56,12	1,21	$p > 0,1$
	Широкий спектр професійної реалізації	74,08	80,91	0,68	$p > 0,1$
	Перспективи у власному бізнесі	11,13	10,03	0,15	$p > 0,1$
	Висока зарплата	22,46	21,77	0,09	$p > 0,1$
	Спілкування	52,15	34,25	0,04	$p = 0,04$
	Мобільність	12,79	7,15	0,79	$p > 0,1$
Політологія	Цікава робота	73,12	55,43	1,17	$p > 0,1$
	Спілкування	86,09	74,13	0,94	$p > 0,1$
	Широкий спектр професійної реалізації	82,53	52,60	2,02	$p = 0,02$
	Перспективна робота	75,33	71,41	0,28	$p > 0,1$
	Висока зарплата	56,07	53,18	0,19	$p > 0,1$
	Мобільність	34,58	32,11	0,13	$p > 0,1$
	Розвиток кар'єри	43,46	58,72	0,93	$p > 0,1$
	Можливість реалізувати свої здібності	79,76	82,15	0,23	$p > 0,1$
	Можливість впливати на соціально-економічне становище	35,43	21,28	0,97	$p > 0,1$

Як видно з таблиці 2.2, майбутні менеджери обрали свій напрям підготовки за такими мотивами: реальна можливість працевлаштування, перспективна робота, цікава робота, розвиток кар'єри, широкий спектр

реалізації (можливість працювати в різних галузях бізнесу), перспективи у власному бізнесі, висока зарплата, спілкування з людьми, мобільність (поїздки, відрядження). Збільшення значущості зазнав тільки критерій «перспективна робота», а критерій «спілкування» зазнав зниження значущості.

Майбутні політологи продемонстрували такі критерії професійного вибору: цікава робота, спілкування з людьми, перспективна робота, можливість працювати у різних установах і організаціях, висока зарплата, мобільність (поїздки, відрядження), розвиток кар'єри, можливість впливати на соціально-економічне становище (в місті, в регіоні, в державі), можливість реалізувати свої здібності. Статистично значуще зниження зафіксовано у показника «широкий спектр професійної реалізації».

Таким чином, порівняльні групи показали достатньо стійкі позиції професійного вибору і розглядають майбутню професійну діяльність не тільки як умову отримання соціально-економічного статусу, але й як фактор певної свободи в професійному просторі, можливості впливу на суспільство, розширення кола соціальної взаємодії, реалізації своїх здібностей. Однак, від 2-го до 4-го курсу відбулися певні зміни у мотивах професійної реалізації. Зменшилася спрямованість на спілкування у професійній діяльності, але збільшилася вагомість можливостей і перспектив у обраній професії.

Підбиваючи підсумок, можна зазначити, що майбутні спеціалісти з комп'ютерних технологій, у порівнянні з майбутніми менеджерами і політологами, показали менш диференційований підхід до професійного вибору, виявилися сконцентрованими на соціально-економічних факторах зовнішнього впливу, не визначили мотивів професійного вибору, які спрямовані на суспільство, не визначили обрану професійну діяльність як спосіб реалізації власних здібностей.

Уявлення про професійну перспективу. Значущими професійними диспозиціями професійного розвитку є уявлення про власні професійні перспективи, які відображують професійний аспект «Я» у майбутньому. Перш за все, у якості професійної перспективи розглядається бажана і реально досяжна галузь професійної реалізації, місце працевлаштування, форма діяльності (державна, приватна, тощо). У зв'язку з тим, що одним з головних критеріїв професійного вибору майбутніх спеціалістів з комп'ютерних технологій виявилася перспективність обраного виду діяльності, то важливо визначити, як студенти уявляють свої професійні перспективи в цій, об'єктивно перспективній сфері діяльності.

Що стосується сфер професійної реалізації спеціаліста на ринку праці і уявлення своєї перспективи, то студенти 2-го курсу визначають їх зовсім схематично, не конкретизуючи. Серед суспільно-економічних сфер власної професійної реалізації у майбутньому більшість студентів узагальнено визначила сферу інформаційних технологій, не визначаючи, де саме вони бачать себе як спеціалістів. За винятком студентів – дизайнерів, серед яких 13,43% визначили для себе як пріоритетну сферу реклами, 8,27% – дизайн інтер'єрів та інших не технічних об'єктів, а 2,17% – дизайн технічних об'єктів; 7,14% студентів зі спеціальності «Захист інформації» визначили для себе у якості професійної перспективи роботу у підрозділах МВС і СБУ, а 20,15% – у банківській сфері; 26,48% студентів-комп'ютерних інженерів прагнуть працевлаштуватись у відомі крупні компанії, зокрема у зарубіжні. 0,50 % досліджуваних бажають працювати у сімейному бізнесі. Загалом практично визначились з бажаною і можливою сферою професійної реалізації 23,54%.. Припустимо, що усі, хто не ще має конкретного уявлення в цьому питанні (а це складає 76,46% від загальної кількості досліджуваних), або не мали докладної інформації про специфіку окремих сфер професійної реалізації, або у питаннях професійної реалізації і працевлаштування поклалися на допомогу з боку сім'ї, знайомих, або на ситуаційні фактори.

Студенти 4-го курсу у порівнянні з другокурсниками загалом виявилися набагато більше визначеними у сфері професійної перспективи, окреслили бажану сферу професійної реалізації 76, 53% ($\varphi_{\text{емп}} = 8,9$; $p < 0,01$), порівняно з 2-м курсом. Крім того, майже третина з них бажали би продовжити навчання у магістратурі, а 3,78% четвертокурсників налаштовані на подальшу наукову діяльність, майже чверть з них вже працюють на кафедрах і в лабораторіях університету.

Переважає більшість (66,08%) усіх студентів 4-го курсу визначили для себе, в якості професійної реалізації, сферу послуг у віртуальному просторі (створення і просування веб-сайтів, створення рекламних веб-продуктів, веб-супровід проектів тощо), 18,12% – розглядають у якості перспективної для себе, сферу виробництва.

У порівнянні з другим курсом, на четвертому курсі, серед студентів, які навчаються за фахом «Захист інформації», 53,06% визначили для себе як найбільш привабливу банківську сферу ($\varphi_{\text{емп}} = 5,06$; $p < 0,01$), 12,32% – службу у силових структурах ($\varphi_{\text{емп}} = 1,23$; $p > 0,1$). Дизайнери розглядають у якості найбільш перспективної сферу реклами – 56,11% ($\varphi_{\text{емп}} = 6,8$; $p < 0,01$), сфера дизайну не технічних об'єктів – 22,59% ($\varphi_{\text{емп}} = 4,5$; $p < 0,01$), сферу дизайну технічних об'єктів – 12,33% ($\varphi_{\text{емп}} = 5,04$; $p < 0,01$). На працю у сімейному, або на відкриття власного бізнесу налаштовані 2,10 % усіх досліджуваних студентів четвертого курсу ($\varphi_{\text{емп}} = 1,31$; $p < 0,01$). Таким чином, переважна більшість показників бажаної професійної перспективи зазнали статистично значущих зрушень від 2-го до 4-го курсу, що говорить про суттєві зміни в цьому питанні професійного самовизначення. Не зазнали суттєвих змін тільки сфери силових структур і сімейного бізнесу, як бажані для професійної реалізації, що зумовлюється їх специфікою, певними обмеженнями.

Такі показники професійної визначеності серед четвертокурсників не є несподіваними. По-перше, на четвертому курсі закінчується навчання за кваліфікацією бакалавра, студенти пройшли виробничу практику,

більшість з них вже визначаються з місцем працевлаштування, крім того, 18,21% студентів вже мають досвід працевлаштування, а 7,32% – працюють. Серед мотивів зайнятості студентів і пошуку роботи найбільш вагомий відсоток складає мотив «додаткові гроші на власні витрати» – 54,70%; «досвід роботи за обраною спеціальністю» – 23,21%; «можливість подальшого працевлаштування» – 10,72%. Таким чином, 34,93% працюючих студентів мають професійно орієнтовану стратегію поведінки. Зайнятість студентів в цьому випадку виступає в ролі своєрідної виробничої практики. Розповсюдження і стійкість студентської зайнятості зумовлена низкою суб'єктивних і об'єктивних факторів. Це розвиток ринку праці студентів, зростання пропозицій в комерційній сфері, збільшення числа студентів, які сплачують за навчання, небажання молоді бути матеріально залежною, яке підкріплюється необхідністю накопичувати досвід і стаж.

Однак, незважаючи на позитивну динаміку професійного розвитку студентів впродовж навчання, дослідженням виявлено, що студенти не в достатній мірі володіють інформацією про сучасний стан і перспективи розвитку обраної спеціальності, умови і форми організації праці, а також соціально-психологічні явища, які їх супроводжують. Слід зазначити, що студенти, які працюють у зарубіжних компаніях (США і Канади) стикаються з певними труднощами. По-перше, це робота в другу половину дня і до ночі (з 15-ї до 23-ї години), що викликає необхідність додаткових зусиль у підтримці працездатності. Ця ситуація пов'язано з часовими відмінностями між Україною і Північною Америкою, а робота відбувається в режимі реального часу. По-друге, це труднощі в роботі з іноземними замовниками, якщо працівник спілкується з ним через перекладача. В цьому випадку процес роботи уповільнюється, також виникають підстави для помилок, які в свою чергу знижують результативність роботи і викликають додаткове напруження. Крім того, непідготовленість студентів до урегулювання трудових конфліктів,

санкцій за порушення корпоративних правил, невміння обговорювати умови організації праці, умови оплати праці, ігнорування необхідності оформлення трудових відносин і документального оформлення приватної професійної діяльності згідно чинного законодавства стають підставами для проблем і, як наслідок, невдоволення своєю роботою. Несформоване адекватне і цілісне уявлення про специфіку діяльності зумовлює ускладнення, іноді конфліктні ситуації і розчарування, знижує самооцінку, викликає сумніви у здатності досягти успіху в професії. Отже, прагнення до професійної реалізації і професійні знання не гарантують успішності в професійному середовищі.

Що стосується визначеності у професійних перспективах серед студентів контрольних груп, то абсолютна більшість студентів-менеджерів вже на 2-му курсі досить чітко визначає сфери своєї можливої або бажаної професійної реалізації: 45,10% спрямовані на сферу торгівлі, 31,15% – на сферу послуг, 10,28% – на сферу виробництва і будівництва. Деякі студенти розглядають у якості перспективних сфери, не пов'язані з бізнесом: робота в державних установах – 3,03%, продовження навчання у магістратурі і подальша науково-викладацька діяльність – 1,06%. Як власну перспективу, 9,25% майбутніх менеджерів розглядають роботу в сімейному і власному бізнесі.

На четвертому курсі, порівняно з другим курсом, спектр бажаної професійної перспективи майбутніх менеджерів ще більше розширюється. Сфера торгівлі приваблює 38,01% досліджуваних ($\varphi_{\text{емп}} = 0,60$; $p > 0,1$), сфера власного бізнесу – 6,12% ($\varphi_{\text{емп}} = 0,53$; $p > 0,1$), сфера послуг – 20,05% ($\varphi_{\text{емп}} = 0,18$; $p > 0,1$), сфера виробництва – 8,13% ($\varphi_{\text{емп}} = 0,32$; $p > 0,1$), на роботу у державних установах спрямовані 3,02% ($\varphi_{\text{емп}} = 0,08$; $p > 0,1$), продовжувати навчання в магістратурі бажають 1,01% четвертокурсників ($\varphi_{\text{емп}} = 0,09$; $p > 0,1$). До вищезазначених сфер професійної реалізації додаються сфера розповсюдження банківських послуг – 4,07% ($\varphi_{\text{емп}} = 1,82$; $p = 0,03$), сфера страхування – 2,09% ($\varphi_{\text{емп}} =$

1,31; $p = 0,09$), сфера координації мереж роздрібної торгівлі – 9,53% ($\varphi_{\text{емп}} = 4,16$; $p < 0,01$), логістика – 7,01 % ($\varphi_{\text{емп}} = 2,48$; $p < 0,01$), сфера організації і координації суспільних проектів – 2,04% ($\varphi_{\text{емп}} = 1,31$; $p < 0,01$).

Студенти гуманітарного напрямку підготовки виявилися обізнаними у спектрі професійної реалізації політологів, але меш визначеними у власній професійній перспективі. Лише 26,34% студентів-політологів 2-го курсу чітко уявляють сферу бажаної професійної реалізації, з них 9,09% спрямовані на продовження навчання в магістратурі і наукову діяльність, 10,27% спрямовані на роботу в державних установах, 7,50% – на роботу у недержавних установах (громадських, політичних).

На четвертому курсі, порівняно з другим курсом, ситуація змінюється, загальна визначеність у професійних перспективах серед майбутніх політологів зафіксована на рівні 58,18% ($\varphi_{\text{емп}} = 1,67$; $p < 0,01$). З них, 4,98% четвертокурсників в майбутньому спрямовані на роботу у міських і обласних органах державної влади ($\varphi_{\text{емп}} = 1,44$; $p = 0,08$), 15,44% – на роботу в інших державних установах ($\varphi_{\text{емп}} = 0,4$; $p > 0,1$), 10,29% – на роботу в політичних і громадських об'єднаннях ($\varphi_{\text{емп}} = 0,3$; $p > 0,1$), 6,12% – на роботу в представництвах фондів і грантових програмах ($\varphi_{\text{емп}} = 1,62$; $p < 0,01$), 15,01% майбутніх політологів спрямовані на педагогічну діяльність ($\varphi_{\text{емп}} = 2,1$; $p < 0,01$), 13,17% – на роботу не за спеціальністю ($\varphi_{\text{емп}} = 1,86$; $p < 0,01$). Така ситуація більшої невизначеності майбутніх політологів у порівнянні зі студентами технічного і управлінського профілю може мати об'єктивне пояснення, оскільки професія політолога є новою в регіональному професійному просторі, ще не оформились стабільні сфери працевлаштування політологів, існує загальна орієнтація на роботу у великих містах, зокрема в Києві.

Таким чином, дослідження показало, що ступінь визначеності у професійних перспективах є значно меншою у майбутніх спеціалістів новітніх професій, а саме у майбутніх спеціалістів з комп'ютерних технологій і політологів. Це пояснюється перш за все тим, що

професійний простір цих спеціальностей знаходиться у фазі активного формування і розвитку, також що і зумовлює необхідність розкриття цього питання в процесі психологічної підготовки.

Уявлення про професійно важливі якості. Опитування в експериментальних і контрольних групах дозволило визначити суб'єктивні уявлення студентів щодо професійно важливих характеристик спеціалістів обраних професій. Класифікації, групування і статистична обробка даних опитування дозволило сформувати уявні комплекси професійно важливих якостей спеціалістів у динаміці їх інтерпретацій в процесі навчання від 2-го до 4-го курсу. Наочно ці комплекси наведено у вигляді діаграм, значення показників професійно важливих якостей визначені у відсоткових частках відносно загального об'єму вибірки по кожному напрямку підготовки досліджуваних (рис. 2.1 – 2.4). Це дозволяє наочно показати, на яких саме якостях зроблені акценти, тобто, які саме професійно важливі якості виступають головними чинниками успішності у професійній діяльності за уявленнями студентів. Статистична значущість відмінностей між показниками другого і четвертого курсів наведені у таблицях 2.3 – 2.4.

Як видно з табл. 2.3 і рис. 2.1, уявлення студентів про професійно важливі якості спеціаліста з комп'ютерної інженерії зазнали певних змін від 2-го до 4-го курсу навчання. Статистичний розподіл вказаних професійно важливих якостей виявився достовірним відносно теоретичного розподілу за критерієм Пірсона ($\chi^2_{\text{емп}} = 82,6$) але зрушення в показниках, які зафіксовані на 2-му і 4-му курсах не по всіх пунктах, мають статистичну значущість. Суттєвих змін у бік збільшення зазнали такі професійно важливі якості: якості уваги, логічне мислення, ретельність, наполегливість, відповідальність, терпіння, організованість, працездатність.

Таблиця 2.3

Зміни в уявленнях студентів щодо професійно важливих якостей спеціаліста з комп'ютерної інженерії

Професійно важливі якості за уявленням студентів	Рівень визначення студентами 2-го курсу (%)	Рівень визначення студентами 4-го курсу (%)	Критерій Фішера φ $1,64 \leq \varphi_{кр} \leq 2,31$	Рівень статистичної значущості p
1	2	3	4	5
Якості уваги	75,20	98,01	5,54	$p < 0,01$
Логічне мислення	77,11	89,05	2,34	$p < 0,01$
Ретельність	72,05	86,10	2,52	$p < 0,01$
Наполегливість	47,07	71,31	3,54	$p < 0,01$
Відповідальність	31,09	54,09	3,02	$p < 0,01$
Терпіння	42,12	76,05	5,67	$p < 0,01$
Організованість	0	26,11	7,70	$p < 0,01$
Працездатність	0	43,71	8,78	$p < 0,01$
Прагнення до самореалізації	69,01	75,54	0,91	$p > 0,1$
Креативність	36	47	0,82	$p > 0,1$
Професійні знання	100	100	0	-

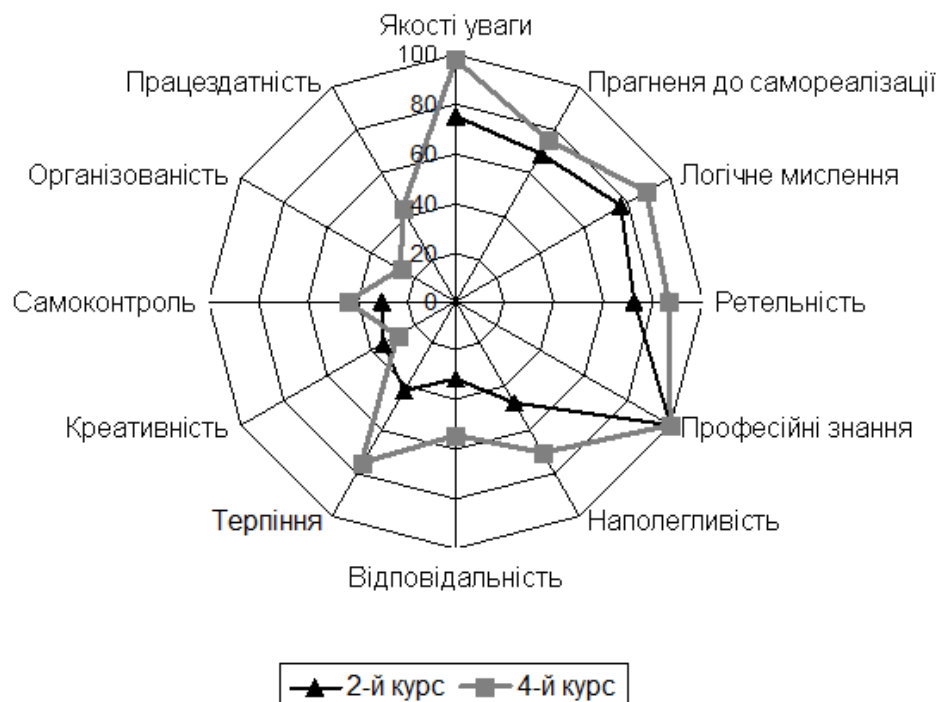


Рис. 2.1. Зміст уявлень студентів щодо професійно важливих якостей спеціаліста з комп'ютерної інженерії

Дані показники вказують на зростання уявлення про вагомість впливу цих якостей на успішність у професійній діяльності. Це зумовлюється насамперед тим, що саме ці якості впливають на успішність виконання навчальних завдань зі спеціальності. Прагнення до самореалізації не зазнало статистично значущих змін, це зумовлюється тим, що ця мотиваційна ознака має стійкий характер. Креативність, професійна якість є стабільною в уявленнях студентів, це пов'язується тим, що поняття «креативність» часто вживається як невід'ємна ознака праці в сфері комп'ютерних технологій. Особливо треба підкреслити те, що професійні знання як умова успішності спеціаліста має найвищий і незмінний показник у студентів – 100%, що зумовлюється насамперед усвідомленням ситуації скорочення інноваційних циклів в сфері комп'ютерних технологій і специфіки професійної діяльності. Якості організованість і працездатність не знайшли відображення в уявленнях студентів 2-го курсу, що може бути пов'язано з усвідомленням ролі цих якостей тільки завдяки певному власному досвіду.

На напряму навчання «Комп'ютерний дизайн» протягом з 2-го до 4-го курсу також відбулися певні зміни в уявленнях про професійно важливі якості спеціаліста (табл.2.4, рис.2.2.).

Як бачимо, суттєвих змін зазнали уявлення про такі професійно важливі якості: якості уваги, терпіння. Наполегливість, ретельність, професійні знання, самоконтроль. Це вказує на те, що впливовість цих якостей на успішність у професійній діяльності визнається студентами у прогресивній динаміці, тобто все більше усвідомлюється в процесі навчання. Статистично не значущими виявилися зрушення в уявленнях про такі професійно важливі якості: відповідальність, прагнення до самореалізації, творча уява, найвищим і незмінним виявився показник креативності – 100%, що зумовлюється усвідомленням творчої спрямованості професійної діяльності.

Таблиця 2.4

Зміни в уявленнях студентів щодо професійно важливих якостей спеціаліста з комп'ютерної інженерії

Професійно важливі якості за уявленням студентів	Рівень визначення студентами 2-го курсу (%)	Рівень визначення студентами 4-го курсу (%)	Критерій Фішера ϕ $1,64 \leq \phi_{кр} \leq 2,31$	Рівень статистичної значущості p
1	2	3	4	5
Якості уваги	41,32	54,10	1,87	$p = 0,01$
Творча уява	97,60	92,21	0,84	$p > 0,1$
Ретельність	49,13	68,08	2,71	$p < 0,01$
Наполегливість	40,11	56,04	2,31	$p < 0,01$
Відповідальність	47,70	52,09	0,72	$p > 0,1$
Терпіння	48,51	63,16	2,81	$p < 0,01$
Самоконтроль	28,32	49,21	2,99	$p < 0,01$
Працелюбність	0	62,18	13,32	$p < 0,01$
Прагнення до самореалізації	95,10	98,16	1,20	$p > 0,1$
Професійні знання	63,11	78,10	2,38	$p < 0,01$
Креативність	100	100	0	-



Рис. 2.2. Зміст уявлень студентів щодо професійно важливих якостей спеціаліста з комп'ютерного дизайну

Працелюбність, як професійно важлива якість відбилася, тільки в уявленнях четвертокурсників, але відбилася дуже яскраво, це можливо, пояснюється і певним власним досвідом, який накопичувався до цього часу, і тенденціями особистісного розвитку, а також, можливо, під впливом викладачів професійно орієнтованих навчальних курсів.

На напрямі навчання «Захист інформації» протягом з 2-го до 4-го курсу відбулися найбільші зміни в уявленнях про професійно важливі якості у порівнянні з іншими експериментальними групами (табл.2.5, рис.2.3).

Таблиця 2.5

Зміни в уявленнях студентів щодо професійно важливих якостей спеціаліста з захисту інформації

Професійно важливі якості за уявленням студентів	Рівень визначення студентами 2-го курсу (%)	Рівень визначення студентами 4-го курсу (%)	Критерій Фішера ϕ $1,64 \leq \phi_{кр} \leq 2,31$	Рівень статистичної значущості p
1	2	3	4	5
Якості уваги	58,43	87,11	4,81	$p < 0,01$
Логічне мислення	70,48	95,73	5,17	$p < 0,01$
Ретельність	60,11	88,10	4,77	$p < 0,01$
Наполегливість	45,71	79,17	5,17	$p < 0,01$
Відповідальність	96,32	98,52	0,88	$p > 0,1$
Терпіння	38,91	74,82	5,34	$p < 0,01$
Самоконтроль	47,55	65,23	2,62	$p < 0,01$
Моральні якості	23,49	52,28	4,25	$p < 0,01$
Організованість	0	69,43	14,11	$p < 0,01$
Працездатність	0	72,59	14,58	$p < 0,01$
Передбачливість	0	38,21	9,56	$p < 0,01$
Креативність	32,18	45,17	1,92	$p < 0,01$
Професійні знання	100	100	0	-



Рис. 2.3. Зміст уявлень студентів щодо професійно важливих якостей спеціаліста з захисту інформації

Як бачимо, статистичний розподіл вказаних показників виявився достовірним відносно теоретичного розподілу за критерієм Пірсона ($\chi^2_{\text{емп}} = 69,8$) але зрушення в показниках, які зафіксовані на 2-му і 4-му курсах не по всіх пунктах мають статистичну значущість.

Статистично значущими виявилися зрушення таких показників: уважність, ретельність, наполегливість, самоконтроль, логічне мислення, терпіння, креативність, моральні якості. Такі показники дають підстави стверджувати, що саме ці характеристики за уявленням студентів мають вагомий вплив на успішність у професійній діяльності спеціалістів і їх значення для успішності в професійній діяльності зростає. Найвищим і незмінним виявився показник професійних знань – 100%, стабільним виявився показник відповідальності, що зумовлюється специфікою професії. Професійно важливі якості: організованість, передбачливість і працездатність, знайшли відбиття тільки в уявленнях четвертокурсників, що пояснюється досвідом виконання практичних завдань.

Дослідження уявлень студентів експериментальних груп щодо професійно важливих якостей спеціаліста показало, що ці уявлення перебувають у фазі формування. Переважна більшість студентів експериментальних груп визначили головні загальні характеристики спеціаліста. Але вони не достатньо докладно уявляють специфічні характеристики, які впливають на успішність діяльності і пов'язані з індивідуальними властивостями працівника. Крім того, як показало опитування, інтерв'ю і бесіди, студенти не в достатній мірі уявляють собі можливі проблемні ситуації, у яких вирішальними виступають саме індивідуальні властивості та особистісні якості спеціаліста. Абсолютно усі досліджувані студенти визначили наявність професійних знань як головний фактор успішності. Надмірне узагальнення професійно важливих якостей спеціаліста може бути пояснено зокрема тим, що навчання на досліджуваних спеціальностях є у вищій ступені зорієнтованим на опанування професійними знаннями та інструментальною інформацією. Аналіз уявлень студентів про професійно важливі якості спеціалістів з комп'ютерних технологій показує, що ці уявлення мають дуже багато спільного, майже 90% показників співпадають. Це можна пояснити тим, що досліджувані спеціальності мають спільну сферу знань, відносяться до однієї професійної групи, мають спільні засоби і знаряддя праці, а також схожі умови праці.

Головними спільними професійно важливими якостями для досліджуваних спеціальностей визначені якості уваги, терпіння, ретельність. Серед необхідних особистісних якостей спеціаліста студенти навели і такі, які важливі для багатьох професій різного профілю: відповідальність, наполегливість, цілеспрямованість. Специфічними якостями спеціаліста з захисту інформації виступили моральні якості (непідкупність, принциповість, ділова чесність). Для спеціаліста з комп'ютерного дизайну студенти визначили лише одну специфічну якість – творчу уяву. Для спеціаліста з комп'ютерної інженерії також виділена

єдина специфічна якість – логічне мислення. Також досліджувані студенти визначили як професійно важливі такі якості: креативність, прагнення до самореалізації, а також самоконтроль як здатність самостійно керувати своїми діями, спрямовувати процес діяльності і контролювати його, аналізувати і коректувати результати діяльності. Це свідчить про те, що загалом майбутні спеціалісти з комп'ютерних технологій мають певне уявлення про особливості і вимоги професії, але досить стереотипне, в якому переважно висвітлюються загальні функції а не цілісний процес діяльності. Таким чином, студенти мають правильні загальні орієнтири, проте вони представлені дуже схематично і узагальнено.

На відміну від технічних груп, студенти гуманітарних груп у дослідженні уявлень про професійно важливі якості спеціаліста показали більш докладну картину. Вони виявилися більш обізнаними у сфері своєї майбутньої професії, назвали набагато більше професійно важливих якостей, причому зробили акцент на мотиваційні ознаки, комунікативні здібності. Наочно це представлено в таблиці 2.6 – 2.7 та наведено на рис.2.4.

Дослідження уявлень про професійно важливі якості менеджера показало, що на 2-му курсі зафіксовано шістнадцять професійно важливих якостей, а на 4-му – двадцять чотири. Розподіл даних є достовірним відносно теоретичного ($\chi^2_{\text{емп}} = 170,2$). На відміну від експериментальних груп, в уявленнях майбутніх менеджерів відбулося не тільки збільшення, а й зменшення певних показників від 2-го курсу до 4-го. Статистично значущих змін в уявленнях студентів-менеджерів зазнали такі професійно важливі якості: новаторство, управлінські якості, відповідальність, імідж і манери, кмітливість, наполегливість. Деякі показники, навпаки зазнали зменшення значущості: впевненість у собі, комунікабельність, ентузіазм, організаторські здібності. Усвідомлення вагомості цих характеристик відбулося протягом навчання і відбило ядро професійно важливих якостей менеджера.

Таблиця 2.6

Зміни в уявленнях студентів щодо професійно важливих якостей менеджера

Прагнення до самореалізації	69,01	75,54	0,91	$p > 0,1$
Креативність	36	47	0,82	$p > 0,1$
Професійні знання	100	100	0	-

Таблиця 2.7

Зміни в уявленнях студентів щодо професійно важливих якостей менеджера

Професійно важливі якості за уявленням студентів	Рівень визначення студентами 2-го курсу (%)	Рівень визначення студентами 4-го курсу (%)	Критерій Фішера φ $1,64 \leq \varphi_{кр} \leq 2,31$	Рівень статистичної значущості p
Уважність	-	32,06	7,50	$p < 0,01$
Управлінські якості	25,21	81,43	7,82	$p < 0,01$
Лідерські якості	53,07	35,84	2,29	$p < 0,01$
Наполегливість	71,55	85,08	2,15	$p < 0,01$
Відповідальність	36,40	78,04	5,53	$p < 0,01$
Комунікабельність	98,01	79,11	4,36	$p < 0,01$
Новаторство	15,31	74,71	8,03	$p < 0,01$
Прагнення до досягнення	75,96	79,03	0,64	$p > 0,1$
Креативність	-	65,04	11,81	$p < 0,01$
Оптимізм	26,43	20,07	0,91	$p > 0,1$
Самостійність	17,73	15,91	0,87	$p > 0,1$
Енергійність	89,04	80,03	1,58	$p > 0,05$
Ентузіазм	58,19	82,02	3,36	$p < 0,01$
Імідж, манери	56,51	77,06	2,69	$p < 0,01$
Впевненість у собі	81,42	69,18	1,76	$p = 0,039$
Кмітливість	35,66	55,39	2,55	$p < 0,01$
Справедливість	-	55,41	10,52	$p < 0,01$
Чесність	-	35,97	7,97	$p < 0,01$
Стресостійкість	-	76,06	13,34	$p < 0,01$
Цілеспрямованість	80,07	82,43	0,31	$p > 0,1$
Самоконтроль	-	50,22	9,89	$p < 0,01$
Заповзятливість	-	81,96	14,11	$p < 0,01$
Практичність	77,05	70,11	1,01	$p > 0,1$
Вимогливість	-	43,13	9,03	$p < 0,01$

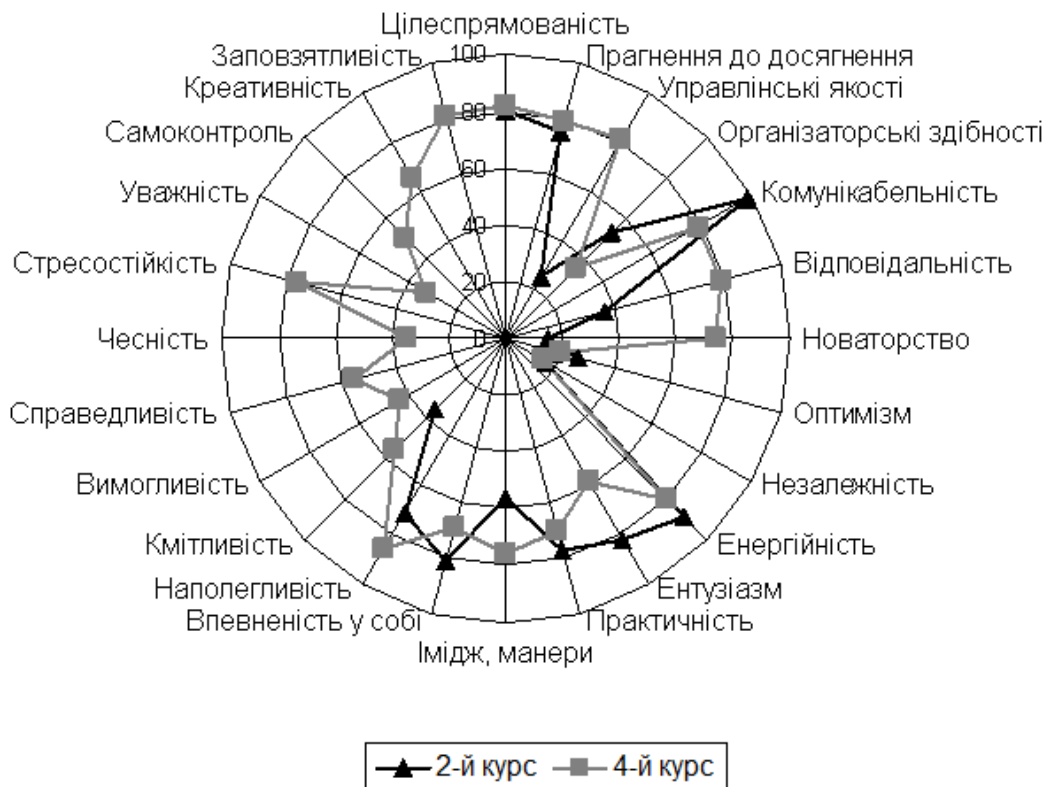


Рис. 2.4. Зміст уявлень студентів щодо професійно важливих якостей менеджера

В уявленнях майбутніх менеджерів виявлені і такі професійно важливі якості, які не зазнали статистично значущих змін, але мали високі показники і на 2-му, і на 4-му курсах: енергійність, практичність, цілеспрямованість, прагнення до досягнення, ці якості відбили особистісне ядро професії за уявленням студентів.

Також в дослідження були визначені якості, які не показали високих результатів і не зазнали достовірних зрушень: оптимізм, самостійність. В дослідженні виявилася ще група професійно важливих якостей, що стали усвідомлюватись студентами тільки наприкінці навчання: вимогливість, справедливість, чесність, стресостійкість, уважність, самоконтроль, креативність, заповзятливість.

Такий формат уявлень про професійно важливі якості майбутніх менеджерів показує, що студенти мають досить точний образ професії на

функціональному і особистісному рівні, вони чітко уявляють сутність професійної діяльності, а в процесі навчання це уявлення стає все більш докладним, реальним і сформованим.

Дослідження уявлень про професійно важливі якості політолога показало, що розподіл отриманих даних є достовірним відносно теоретичного розподілу ($\chi^2_{\text{емп}} = 306,9$), статистична значущість змін у показниках впродовж від 2-го до 4-го курсу зафіксована не по всіх показниках. Розстановка позицій професійно важливих якостей в уявленнях майбутніх політологів говорить про те, що саме в процесі навчання відбулося оформлення обізнаності у питаннях обраної професії, яке здійснювалося у двосторонньому напрямку через збільшення вагомості одних показників і зменшення інших (табл. 2.8, рис. 2.5).

Як бачимо, на 2-му курсі студентами було визначено дванадцять професійно важливих якостей, а на 4-му – двадцять три. Статистично значущих змін у бік збільшення зазнали такі уявні професійно важливі якості: відповідальність, уміння працювати в команді, здатність ризикувати, наполегливість. Також було виявлено статистично достовірне зменшення таких показників, як: комунікабельність, оптимізм, ініціативність, енергійність, цілеспрямованість, організаторські здібності. Декілька уявних професійно важливих якостей не зазнали достовірних зрушень, це рішучість, впевненість у собі. У дослідженні майбутніх політологів була зафіксована найбільша кількість професійно важливих якостей, які визначилася тільки на 4-му курсі: кмітливість, креативність, чесність, уміння вести полеміку, управлінські навички, аналітичне мислення, інтуїція, почуття гумору, емоційна стійкість, репутація, мобільність.

Зміни в уявленнях студентів щодо професійно важливих якостей політолога

Професійно важливі якості за уявленням студентів	Рівень визначення студентами 2-го курсу (%)	Рівень визначення студентами 4-го курсу (%)	Критерій Фішера φ $1,64 \leq \varphi_{кр} \leq 2,31$	Рівень статистичної значущості p
Відповідальність	22	49	3,62	$p < 0,01$
Уміння працювати у команді	35	80	5,97	$p < 0,01$
Здатність ризикувати	19	46	3,71	$p < 0,01$
Наполегливість	38	80	5,58	$p < 0,01$
Комунікабельність	96	80	3,31	$p < 0,01$
Оптимізм	65	20	5,97	$p < 0,01$
Ініціативність	57	18	5,28	$p < 0,01$
Енергійність	76	56	2,69	$p < 0,01$
Цілеспрямованість	91	80	2,00	$P=0,02$
Організаторські здібності	85	68	2,56	$p < 0,01$
Рішучість	78	74	0,59	$p > 0,1$
Впевненість у собі	75	72	0,42	$p > 0,1$
Кмітливість	-	35	7,97	$p < 0,01$
Креативність	-	79	13,79	$p < 0,01$
Чесність	-	28	7,02	$p < 0,01$
Уміння вести полеміку	-	55	10,52	$p < 0,01$
Управлінські навички	-	74	13,04	$p < 0,01$
Аналітичне мислення	-	56	10,64	$p < 0,01$
Інтуїція	-	17	5,35	$p < 0,01$
Почуття гумору	-	15	4,97	$p < 0,01$
Емоційна стійкість	-	78	13,60	$p < 0,01$
Репутація	-	31	7,43	$p < 0,01$
Мобільність	-	25	6,55	$p < 0,01$

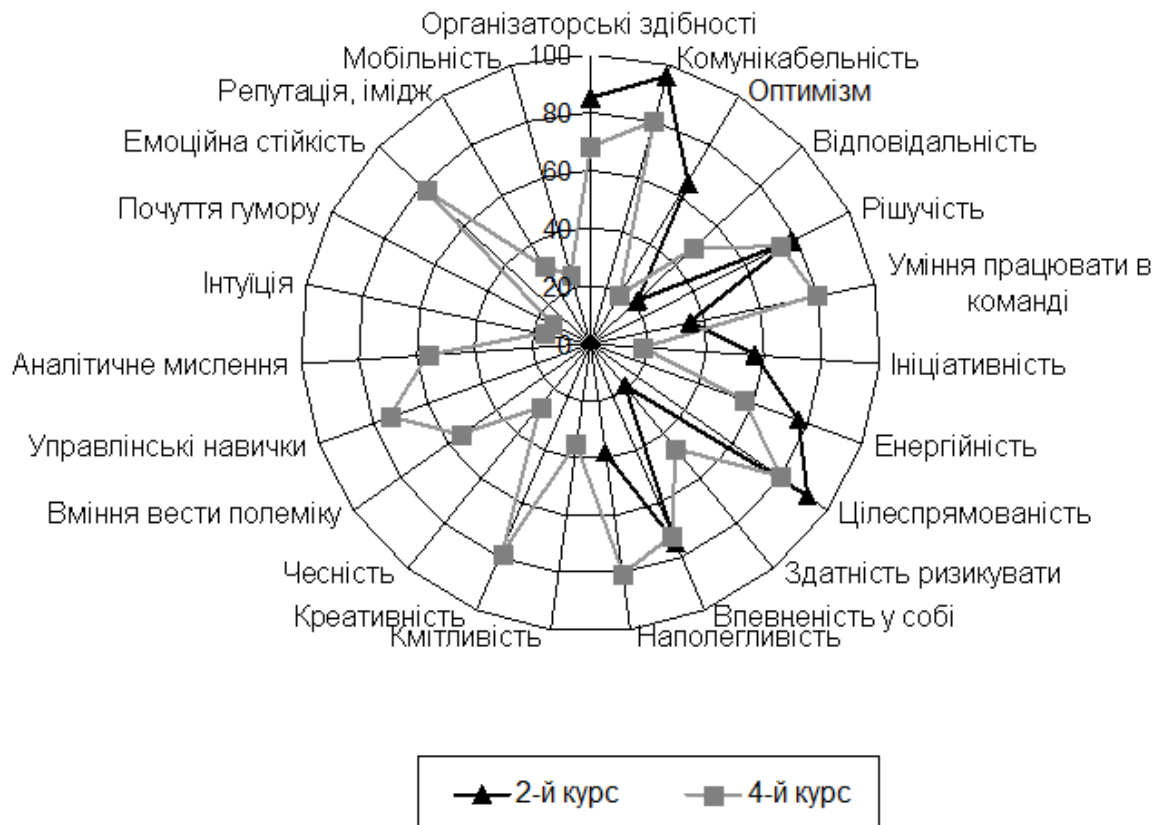


Рис. 2.5. Зміст уявлень студентів щодо професійно важливих якостей політолога

Аналізуючи результати дослідження комплексу уявлень студентів щодо професійно важливих якостей спеціалістів в експериментальних і контрольних групах, можна зробити певні висновки.

По-перше, загальні кількісні показники професійно важливих якостей у експериментальних групах виявилися меншими ніж у контрольних. Зрушення в особистих уявленнях студентів в усіх групах є позитивними, але різними. У майбутніх спеціалістів з комп'ютерних технологій зрушення в уявленнях виявилися однобічними і не по всіх пунктах статистично значущими. Взагалі професійні уявлення майбутніх спеціалістів з комп'ютерних технологій виявилися стійкими і стереотипними. У майбутніх менеджерів і політологів навпаки, зрушення виявилися більш значущими і двобічними. Вони показали переосмислення рівня значущості певних якостей в процесі навчання. Також студенти

контрольних груп в бесідах продемонстрували досить чітке уявлення про особливості, види і форми обраної професійної діяльності, умови і вимоги сучасної ситуації на ринку праці в суспільній та економічній сфері. Цікавим є той факт, що на відміну від експериментальних груп, в контрольних групах професійні знання не знайшли відбиття у професійних профілях спеціалістів. Це вказує на те, що майбутні спеціалісти-менеджери і політологи в першу чергу сприймають соціальну спрямованість своєї діяльності, а також широке коло можливостей професійної реалізації, тому професійні знання уявляються ними як інструментальні в контексті місця працевлаштування.

По-друге, слід підкреслити, що розбіжності у картинах уявлення про професійні якості спеціаліста є не випадковими, обумовленими різними системами професійної взаємодії, характером спрямованості процесу професійної діяльності. Оскільки майбутня професійна діяльність менеджерів і політологів має соціальну спрямованість і відбувається у системі «людина – людина», а також в навчальному процесі цих напрямів підготовки є значна психологічна складова, як у основних навчальних дисциплінах, так і у додаткових видах підготовки (тренінгах, ділових іграх, спецкурсах), то це значною мірою відбилося на професійних уявленнях студентів.

Підсумовуючи результати дослідження уявлень студентів про професійно важливі якості спеціаліста можна зазначити, що технократичний підхід до навчання в експериментальних групах виводить на перший план саме професійні знання як провідний чинник успішності, але приховує особистий потенціал спеціаліста, завдяки якому він опановує необхідними знаннями, реалізує їх на практиці у різних професійних ситуаціях. Такий підхід не вказує на те, що в досліджуваних видах діяльності потрібно не просто володіти певним обсягом знань, а знаходитись у неперервному потоці знань, що вимагає активізувати когнітивні ресурси особистості, здатність і готовність набувати нові

знання, актуалізувати адаптивність до мінливих обставин у професійних задачах. Таким чином у професійних уявленнях студентів експериментальних груп не в достатній мірі відбилися індивідуально-особистісні якості, які є провідними чинниками професійної успішності при інших рівних умовах. Крім того, поза уявленнями студентів залишилися індивідуальні властивості і особисті якості, які виступають необхідними умовами професійної успішності, додатковими резервами протистояння негативним факторам праці і проблемним ситуаціям в процесі діяльності, що вони є засадами формування індивідуального стилю професійної діяльності, власної стратегії професійної самореалізації і розвитку. Результати дослідження свідчать про те, що майбутнім спеціалістам з комп'ютерних технологій потрібно допомогти побудувати цілісне і докладне уявлення про професійну діяльність не тільки в функціональному а й в психологічному аспекті, створити образ професіонала, на який би вони могли орієнтуватися.

Особливості образу професійного «Я». Образ професійного «Я». майбутніх спеціалістів є ключовою ланкою професійних уявлень, оскільки він відбиває особисту інтерпретацію актуального і перспективного стану власного «Я». Тестування студентів експериментальної групи за методикою «Хто Я?» Т. Макпартленда і М. Куна показало, що переважають дві персональні ідентифікації. Перша ідентифікація – «Я сам» відбиває сприйняття власної унікальності або особливості. До неї увійшли характеристики зовнішності, якості характеру, особливості світогляду, інтереси, цінності, спосіб життя. Друга ідентифікація – «Я в групі», до неї увійшли великі групи (географічні, етнічні), родина, робота, навчання, неформальні групи. Кількість індивідуальних визначень незначно, але все ж таки превалює над соціальними (відповідно 56,12% і 43,20%), ці відмінності є статистично значущими ($\varphi_{\text{емп}} = 1,88$; $p = 0,03$), що говорить про загальну індивідуалістичну спрямованість майбутніх спеціалістів з комп'ютерних технологій. Слід відмітити, що подібні

тенденції були зафіксовані й в інших дослідженнях [113, 115]. Також треба підкреслити, що тільки 69,36% другокурсників і 72,04% четвертокурсників дали повну кількість визначень за тестом «Хто Я?» ($f_{\text{емп}} = 0,46$; $p > 0,1$). На підставі цього можна припустити, що велика кількість студентів соціально ще не визначені, дещо відірвані від певних груп, мають труднощі в структуралізації суспільства. Це більшою мірою стосується студентів 2-го курсу, але зрушення в цьому показнику на четвертому курсі виявилися несуттєвими. Аналіз самохарактеристик професійного спрямування виявив три складові щодо професійного «Я» студентів: об'єктивну, функціональну та емоційну. До об'єктивної були віднесені статусні і рольові характеристики, до функціональної – самоопис себе як суб'єкта професійної діяльності, до емоційної – ставлення до себе як до представника певної професії.

Результати дослідження показали, що обсяги об'єктивної і функціональної складових є невеликими, але з тенденцією до зростання від 2-го до 4-го курсу, зрушення в образі професійного «Я» у студентів виявилися загалом позитивні, але незначні (табл. 2.9).

Як видно з табл. 2.9, достовірні розходження переважної більшості показників не виявлені. Образ професійного «Я» майбутніх спеціалістів з комп'ютерних технологій тільки у четвертій частини студентів має переважний діяльнісний компонент. Це говорить про те, що майбутня професія розглядається в першу чергу не через діяльність, а через емоційний компонент, пов'язаний з її престижем і популярністю, що загалом співпадає з тенденціями, визначеними за першою складовою професійних уявлень. Таким чином, динаміка формування діялісного компоненту професійного «Я» майбутніх спеціалістів з комп'ютерних технологій впродовж навчання від 2-го до 4-го курсу не виявилася суттєвою і значущою. Це свідчить про те, що у студентів виявилася недостатня сформованість уявлення і усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності.

Співвідношення складових образу професійного «Я» майбутніх спеціалістів з комп'ютерних технологій

Напрямок підготовки	Складові образу професійного «Я»	2 курс (%)	4 курс (%)	Критерій Фішера ϕ $1,64 \leq \phi_{кр} \leq 2,31$	Рівень статистичної значущості p
Комп'ютерна інженерія	Об'єктивна	13,32	16,76	0,63	$p > 0,1$
	Функціональна	17,54	23,61	0,84	$p > 0,1$
	Емоційна	77,57	56,23	2,65	0,01
Захист інформації	Об'єктивна	14,54	17,28	0,29	$p > 0,1$
	Функціональна	18,43	24,76	0,53	$p > 0,1$
	Емоційна	69,87	52,46	1,33	0,09
Комп'ютерний дизайн	Об'єктивна	15,65	19,82	0,38	$p > 0,1$
	Функціональна	17,78	25,11	0,62	$p > 0,1$
	Емоційна	79,67	61,04	1,51	0,06

Стосовно образу професійного «Я», то студенти контрольних груп загалом проявили ті ж тенденції, що і експериментальні групи (табл. 2.10).

Як видно з табл. 2.10, це перевага емоційної складової, незначні зменшення об'єктивної і емоційної складових та підвищення функціональної складової від 2-го до 4-го курсу, але достовірні розходження показників не виявлені. Це говорить про недостатньо сформоване уявлення себе як суб'єкта певної діяльності, в той же час студенти контрольних груп показали схильність до статусно-рольової інтерпретації образу професійного «Я».

Результати дослідження образу професійного «Я» в експериментальних та контрольних групах дають підстави зазначити, що на етапі підготовки бакалаврів діяльнісна складова є недостатньо сформованою. Це може бути пов'язано як з віковими особливостями студентів, так і з тим, що цілісний процес діяльності не відбивається в процесі навчання, а організація виробничої практики не створює достатні

умови для формування докладного і всебічного уявлення про професійну діяльність. Більш великий обсяг емоційної складової, можливо, свідчить про емоційну незрілість студентів, однак в процесі навчання відбувається зниження цього рівня, але на рівні статистичної достовірності це зниження зафіксовано тільки серед студентів напряму навчання «Комп'ютерна інженерія».

Таблиця 2.10

Співвідношення складових образу професійного «Я» студентів контрольних груп

Напрям підготовки	Складові образу професійного «Я»	2 курс (%)	4 курс (%)	Критерій Фішера φ $1,64 \leq \varphi_{кр} \leq 2,31$	Рівень статистичної значущості p
Менеджмент	Об'єктивна	42,6	44,3	0,32	$p > 0,1$
	Функціональна	6,1	10,6	1,14	$p > 0,1$
	Емоційна	51,3	45,1	0,89	$p > 0,1$
Політологія	Об'єктивна	36,4	39,1	0,39	$p > 0,1$
	Функціональна	4,8	7,9	0,77	$p > 0,1$
	Емоційна	58,8	53,0	0,76	$p > 0,1$

Професійне «Я» майбутніх спеціалістів також має відбиття в аспекті формування професійної ідентичності, яка досліджувалась за методикою Л. Шнейдер (табл. 2.11).

Результати дослідження показали несуттєві відмінності у розподілі типів професійної ідентичності і схожі тенденції в експериментальних групах.

Рівня позитивної ідентичності досягли 49,32% студентів 2-го курсу і 65,27% студентів 4-го курсу з комп'ютерної інженерії. Майбутні спеціалісти з захисту інформації показали зрушення позитивної професійної ідентичності з 48,65% до 71,97%. Студенти з комп'ютерного

дизайну продемонстрували дещо вищі показники, відповідно 52,07% у другокурсників і 76,44% – у четвертокурсників. Зрушення у розподілі позитивної професійної ідентичності виявилися статистично значущими. Це показує, що кількість студентів, які повністю усвідомлюють важливість обраної професії помітно зростає в процесі навчання.

Таблиця 2.11

**Розподіл типів професійної ідентичності у студентів
експериментальних груп**

Напрямок підготовки	Тип професійної ідентичності	2 курс (%)	4 курс (%)	Критерій Фішера Φ $1,64 \leq \Phi_{кр} \leq 2,31$	Рівень статистичної значущості p
1	2	3	4	5	6
Комп'ютерна інженерія	Позитивна	49,32	65,27	2,33	0,01
	Дифузна	27,14	17,81	1,66	0,05
	Псевдопозитивна	15,75	12,09	0,63	$p > 0,1$
	Мораторій	4,93	3,09	0,54	$p > 0,1$
	Криза	3,05	1,53	0,73	$p > 0,1$
Захист інформації	Позитивна	48,65	71,97	3,41	$p < 0,01$
	Дифузна	31,41	12,66	3,22	$p < 0,01$
	Псевдопозитивна	13,17	11,47	0,44	$p > 0,1$
	Мораторій	4,18	3,11	0,39	$p > 0,1$
	Криза	2,24	1,08	0,97	$p > 0,1$
Комп'ютерний дизайн	Позитивна	52,07	76,44	3,66	$p < 0,01$
	Дифузна	21,15	9,28	2,42	$p < 0,01$
	Псевдопозитивна	18,93	10,90	1,64	0,05
	Мораторій	5,08	2,54	0,95	$p > 0,1$
	Криза	3,07	1,04	1,06	$p > 0,1$

Рівень дифузної ідентичності другокурсників виявлений у 21,15% майбутніх дизайнерів, 27,14% студентів з комп'ютерної інженерії, 31% студентів з захисту інформації. Це може свідчити про орієнтацію цих студентів скоріше на одержання диплому, ніж на отримання освіти, або пов'язано з деякими труднощами в адаптації до процесу навчання, особливо це стосується другокурсників. Показники дифузної ідентичності на четвертому курсі: 9,28% на дизайнерському напрямі, 12,66% – на напрямі захисту інформації, 17,81% – на напрямі комп'ютерної інженерії. Зменшення цього показника виявилось статистично значущим на усіх напрямках підготовки. Отже, студенти ставляться до опанування професією як до необхідності і налаштовані реалізуватись в обраній професії.

Псевдопозитивна ідентичність серед студентів 2-го курсу у 13,17% у майбутніх спеціалістів з захисту інформації, 15,75% студентів з комп'ютерної інженерії, 18,93% майбутніх комп'ютерних дизайнерів. Ці студенти впевнені у професійному виборі, але їхня впевненість заснована на стереотипних уявленнях про професію. Може виявитися, що обрана спеціальність їм не підходить, або виникнуть труднощі в реальних професійних обставинах. Така ситуація складається частіше всього тому, що студенти молодших курсів розглядають комп'ютер, перш за все, як засіб для розваг, не уявляють собі реальність професійної діяльності, можливі складні ситуації, особливо, коли вони виходять за межі професійних знань. Цей показник суттєво знижується лише у студентів дизайнерського напрямку підготовки – до 10,90%. На інших напрямках також відбулося зниження псевдопозитивної ідентичності до 12,09% – на напрямі комп'ютерної інженерії і 11,47% – на напрямі захисту інформації, але воно виявилось статистично не достовірним. Це свідчить, що студенти дизайнерського напрямку наприкінці навчання краще уявляють собі реальну професійну діяльність, їхні курсові роботи часто пов'язані з

розробкою реальних дизайнерських проектів, і тому вони почуваються в обраній спеціальності більш впевнено.

Ситуація мораторію ідентичності серед студентів 2-го курсу на всіх напрямках навчання виявлена в межах від 4% до 5%, серед студентів 4-го курсу – в межах від 2,5% до 3%, тобто на всіх напрямках підготовки відбувається зменшення цього показника протягом навчання, але вони виявилися статистично не значущими. Це говорить про певні проблеми у професійному самовизначенні студентів, або спроби альтернативних варіантів професійної реалізації. Часто це супроводжується пошуком інформації для подолання невизначеності і створення підстав для впевненості у правильному виборі.

Криза професійної ідентичності зафіксована приблизно у 3% другокурсників на усіх напрямках підготовки і від 1% до 1,5% четвертокурсників, але ці зрушення також виявилися статистично не значущими. Це вказує скоріш за все на кризу в адаптації до навчання і, як наслідок, невдачі у навчанні, оскільки приблизно такі ж тенденції спостерігаються в картині успішності навчання. Така ситуація може супроводжуватись певним розчаруванням, бажанням змінити сферу майбутньої діяльності, або пошуком виходу з кризи за рахунок мотиваційних важелів, зовнішніх стимулів, допомоги збоку інших.

Загальна позитивна динаміка формування професійної ідентичності студентів експериментальних груп показує, що цей процес розгортається і не завершується під час навчання. Зрушення у бік позитивної ідентичності говорять про ефективність процесу навчання і конструктивність особистісних позицій щодо майбутньої професійної самореалізації. Але виявилася досить велика кількість студентів (28,36% усієї виборки експериментальних груп), які за певних причин і обставин не змогли протягом навчання досягти рівня позитивної професійної ідентичності і застрягають на дифузному і псевдопозитивному рівнях, вдаються до мораторію, або упадають до кризи. Звертаючи увагу на те, що

досліджувані напрями підготовки є престижними і популярними серед молоді, на них самий високий конкурс і студенти доклали серйозних зусиль, щоб вступити до вищого навчального закладу на ці напрями підготовки, то ситуація, коли позитивна професійна ідентичність у більше ніж чверті студентів не сформована, є небажаною. Як виявилось під час бесід зі студентами, які не досягли позитивної професійної ідентичності, вони, як правило, не отримують задоволення від навчання, відчувають певне розчарування і образу на викладачів, розгубленість, стрес невизначеності у подальших перспективах, або навпаки, демонструють надмірну самовпевненість, але у вирішенні професійних і навчальних проблем покладаються виключно на інших.

Дослідження формування професійної ідентичності в контрольних групах також показало тенденцію зрушень у бік позитивної професійної ідентичності в процесі навчання, але виявило значні відмінності між групами менеджерів і політологів (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

Розподіл типів професійної ідентичності у студентів контрольних груп

Напрямок підготовки	Тип професійної ідентичності	2 курс (%)	4 курс (%)	Критерій Фішера ϕ $1,64 \leq \phi_{кр} \leq 2,31$	Рівень статистичної значущості p
Менеджмент	Позитивна	46,25	81,06	5,7	$p < 0,01$
	Дифузна	32,90	10,28	3,6	$p < 0,01$
	Псевдопозитив-на	14,82	6,87	1,66	$p < 0,05$
	Мораторій	5,11	1,05	1,64	0,05
	Криза	1,27	1,02	0,19	$p > 0,1$
Політологія	Позитивна	42,49	67,31	3,21	$p < 0,01$
	Дифузна	27,26	14,11	2,11	0,02
	Псевдопозитивна	22,60	12,73	1,65	0,05
	Мораторій	7,09	3,92	0,86	$p > 0,1$
	Криза	1,03	2,01	0,52	$p > 0,1$

Позитивного рівня професійної ідентичності протягом з 2-го до 4-го курсу досягають понад 81,06% майбутніх менеджерів і 67,31% майбутніх політологів, і ці зрушення є статистично достовірними.

Дифузна ідентичність зменшується з 32,09% до 10,28% у студентів-менеджерів і з 27,26% до 14,11% – у студентів-політологів. Ці зрушення також виявилися статистично достовірними і вказують на те, що студенти позитивно ставляться до обраної спеціальності і спрямовані на опанування професією.

Рівень псевдопозитивної ідентичності також має суттєві зрушення з 14,82% до 6,87% на менеджерському напрямі навчання і з 22,60% до 12,73% – на політологічному. Це показує, що стереотипні уявлення про професійну діяльність протягом навчання трансформуються в реальні і конкретні, а також відбувається усвідомлення вимог обраної спеціальності.

Ситуація мораторію ідентичності спостерігається в динаміці від 5,11% до 1,05% у студентів-менеджерів і від 7,09% до 3,92% – у майбутніх політологів, причому достовірність зрушення цього показника виявилася тільки серед студентів-менеджерів. Вірогідно, що майбутні політологи у порівнянні з майбутніми менеджерами є менш впевненими у професійній перспективі, не зовсім чітко уявляють собі сферу майбутньої професійної реалізації, що співпадає з результатами вище вказаного опитування.

Зрушення показників кризи ідентичності виявилися статистично не суттєвими. Таким чином, загальна ситуація процесу формування професійної ідентичності впродовж навчання у контрольних групах співпадає з загальною тенденцією в експериментальних групах, але має певні відмінності.

Професійна ідентичність студентів менеджерського напрямку є більш визначеною, конструктивною і більш сформованою. Це зумовлено перш за все тим, що діяльність менеджерів вже достатньо широко висвітлена у науковій і науково-популярній літературі, ЗМІ, сформовані і визначені

еталони фахівців у суспільній свідомості, оформились певні зразки професіоналів в реальному професійному середовищі. Крім того, в навчальному процесі підготовки менеджерів є спеціальні навчальні курси, які висвітлюють специфіку, різні аспекти професійної діяльності менеджера не тільки на функціонально-операційному рівні а й на рівні ролей, повноважень, наприклад «Організація праці менеджера», «Корпоративне управління», «Управління персоналом», а також психологічні дисципліни і спецкурси: «Психологія менеджменту», «Конфліктологія», «Ділове спілкування», «Формування управлінських якостей», «Розвиток комунікативних здібностей» які розкривають суб'єктність професійної діяльності менеджера, що і дозволяє створити у студентів достатньо сформоване уявлення себе в рамках обраної професії.

Серед студентів політологічного напрямку більш поширені ситуації дифузії і мораторію ідентичності. Це може бути пов'язано з тим, що для професії політолога в регіональному форматі ще не сформовані реальні еталони фахівців і не розповсюджені зразки професіоналів, крім того на регіональному рівні є певні особливості і труднощі у працевлаштуванні таких спеціалістів. В навчальному процесі підготовки політологів представлені професійно-орієнтовані психологічні дисципліни, наприклад, «Психологія масових комунікацій», «Психологія електоральної поведінки», «PR – технології», «Психологія політичного лідерства і еліт», спецкурси: «Майстерня лідерів», «Тренінг соціальної активності для молоді «Я – Молодий!», але вони переважно зорієнтовані на об'єкти політичного впливу та суб'єкти політичних процесів і не в достатній мірі на самого політолога. Тому і сформованість професійної ідентичності на цьому напрямі навчання має менш позитивні показники.

Підсумовуючи результати дослідження професійного «Я» студентів у експериментальних і контрольних групах слід зазначити, що майбутні фахівці з комп'ютерних технологій мають переважно позитивну професійну ідентичність, але стикаються з ситуаціями невизначеності,

невпевненості у власному професійному розвитку, що свідчить про недостатню інформованість про особливості професійної діяльності і перспективи професійної сфери. Тому розкриття в навчальному процесі особливостей професійної діяльності, наявність чітких орієнтирів, наочних зразків, еталонів професіоналів, докладне уявлення про сутність професійної діяльності і обізнаність у психологічних складових професійної успішності створює підґрунтя для створення такого образу професіонала, на який студент повинен орієнтуватись і з яким може себе ідентифікувати.

2.2. Відчуття суб'єктивної успішності у сучасній молоді та осіб, що опинилися у складних життєвих обставинах

Сучасне суспільство потребує особистість, яка незважаючи на підвищений рівень стресогенності життя у сучасних нестабільних політичних та соціально-економічних умовах, прагнучиме до досягнення успіху та благополуччя у житті, що тим самим забезпечуватиме як особистісний так і соціальний прогрес. Практична реалізація цього прогресу багато в чому залежить саме від сучасної молоді, на яку покладено важливу місію знизити рівень нестриманості людей у виявленні емоцій, що призводить до конфліктів, жорстокості, агресії у міжособистісних стосунках, сім'ї, професійній сфері, який спостерігається нами у сьогоднішні. Економічні та соціальні умови призвели до усвідомлення важливості відчуття успішності як для конкретної особистості, так і для здорового суспільства у цілому. У зв'язку з цим набувають актуальності дослідження проблематики успішності, а саме відчуття суб'єктивної успішності особистості. У буденних життєвих реаліях спрямованість особистості на досягнення успіху багатьма вченими розглядається як важлива умова особистісного розвитку та благополуччя і важливий фактор досягнення стабільності суспільства в цілому. У теоретичних дослідженнях успішність вивчалась у контексті навчальної

діяльності, здійснення професійної діяльності, бізнес-структур. Зазначимо, що поняття «суб'єктивної успішності» привертає увагу вчених, але системні дослідження з цієї проблеми зустрічаються досить рідко та мають вигляд поодиноких досліджень. Тому дослідження феномену суб'єктивної успішності є достатньо актуальним та нагальним у сучасному світі, у котрому люди усе частіше опиняються у складних життєвих обставинах.

Дослідження проблеми успіху і факторів, що впливають на його досягнення, в зарубіжній і вітчизняній психології мають свою специфіку. Теоретичний аналіз поняття суб'єктивної успішності варто почати з того, що феноменологія успішності в психології стала розроблятися зарубіжними авторами, починаючи з середини ХХ століття у рамках гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерсом, в соціально-когнітивній теорії А. Бандурою, в індивідуальній психології А. Адлером, в дослідженнях конкретної діяльності К. Левіном, Д. Мак-Клелландом та ін. як важлива складова проблеми людини, її базова потреба.

У науковій літературі виділяють два основних психологічних напрямки [60]. Перший пов'язаний з вивченням умов досягнення успіху і успішності в процесі самореалізації і самоактуалізації особистості (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Г. Юнг та ін.). У другому – зусилля дослідників сконцентровані на психологічному змісті і сутності особистісного (суб'єктивного) успіху. Особлива увага приділяється вивченню мотивації досягнення, рівня домагань, самоефективності, самооцінки, локус-контролю, цілепокладання, рефлексії, смисложиттєвих орієнтацій, інтелекту (Дж. Аткинсон, А. Бандура, Р. Берні, Т. Дембо, У. Джемс, А. Комба, К. Левін, Д. МакКлелланд, Д. Райніс, Т. Роттер, Л. Фестінгер, В. Фрідріх, Ф. Хоппе, А. Хофман та ін.) [23].

Успіх в Україні довго не виступав цінністю ні для суспільства, ні для науки, була орієнтація на «зрівнювання», деіндивідуалізацію. Поняття успіху у вітчизняній літературі розглядається в декількох аспектах. По-перше, це досягнення певного результату, який оцінюється особистістю як

значущий (об'єктивні показники досягнень і їх суб'єктивна оцінка). По-друге, під успіхом розуміється суспільне визнання досягнень людини (соціальний, нормативний аспект успіху). По-третє, під успіхом розуміється удача в досягненні чого-небудь, що відповідає вітчизняній ментальності [83].

Зазначимо, що вітчизняні та російські психологи, зазвичай, при дослідженні феномену успішності, в якості ведучої парадигми використовували суб'єктно-діяльнісний підхід. Проблему успішності на різних етапах становлення психологічної науки розробляли: К.А. Абульханова-Славська, В.С. Агєєв, Б.Г. Ананьєв, Г.М. Андрєєва, Л.Н. Анциферова, А.А. Бодаєв, Б.С. Братусь, А.А. Деркач, А.Л. Журавльов, Б.В. Зейгарник, Е.А. Клімов, А.Н. Леонтєв, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурія, А.К. Маркова, В.С. Мерлін, Ю.М. Орлов, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов та багато інших дослідників. Їх роботи носили як теоретичний, так і прикладний характер. Загальним для усіх цих досліджень є прагнення осмислити успішність як комплексну та інтегральну характеристику особистості, провідний параметр оцінки професійної діяльності, значимий для людини та оцінюваний соціальним оточенням. Дослідники виявили єдність у тому, що цей феномен – це сукупність як зовнішніх, так і внутрішніх особливостей його прояву, віддаючи останньому більш вагоме значення. Це означає, що в першу чергу судити про свою успішність може тільки сама людина через призму внутрішніх переживань, докладених зусиль, вкладених психологічних ресурсів, результатів минулого досвіду і не завжди це судження може співпадати із зовнішніми оцінками [23].

Прагнення до успіху розглядається сучасною психологією як одна з фундаментальних потреб людини, яка відображає бажання людини бути визнаною суспільством, отримати високу оцінку своїх дій і результатів. А успішність описується як стан, що є результатом або передчуттям досягнення успіху, як сприятливий або благополучний результат

діяльності. Обидва терміни відображають позитивні очікування, які проявляються в емоційних реакціях, пережитих людиною, пов'язаних з досягненням бажаного результату. Як відзначають Н.С. Головчанова, Н.В. Маркелова, А.Р. Тугушева підставою для сучасних досліджень успіху і успішності послужили спостереження античних філософів (Гесіод, Платон, Сократ, Епікур та ін.). З давнини філософи спробували пов'язати шлях до щастя з досягненнями особистості. Аналіз соціально-філософських підходів, які вивчають феномени «успіху» і «успішності» в різні історичні періоди представлений у докторській дисертації Л.А. Мулляр. У висновках автор вказує, що успіх у сучасному осмисленні цього поняття розкривається соціально-онтологічними характеристиками окремих станів особистості. Наприклад, вихід за межі можливого при досягненні бажаного результату, використання прихованих резервів особистісного потенціалу, самостійність і відповідальність при плануванні діяльності, орієнтованої на успіх. На думку автора, це визначає ефективність соціальних дій особистості [77].

У своїх дослідження вчена Л.І. Дементій розрізняє поняття успіх і успішність. У понятті успіх фіксуються об'єктивні досягнення у конкретній діяльності і в житті в цілому. А поняття успішність відображає суб'єктивне переживання досягнення успіху і пов'язується з результативністю власної діяльності, з продуктивністю зусиль особистості [24]. Зазначимо, що у нашому дослідженні ми використовуємо саме поняття успішності, тобто самовідчуття успішності особистості незалежно від її зовнішніх соціально обумовлених проявів успіху життєдіяльності. Г. Тульчинський виділяє чотири основні форми успіху: 1) успіх-популярність – соціальне визнання, ступінь обдарованості людини; 2) успіх-визнання авторитетними експертами, якими можуть бути члени сім'ї, друзі, колеги; 3) успіх-подолання і самовизначення проблем і протиріч життя за рахунок здібностей і волі (самооцінка і самоповага); 4)

успіх-покликання – задоволення особистості приносить діяльність, яка є джерелом самореалізації особистості [116].

У дослідженнях К. О. Абульханової-Славської, Д. О. Леонтьєва, В. О. Петровського та інших, успішність особистості розглядається у рамках діяльнісного підходу і психологічної практики як проблема особистісного зростання, проблема розвитку самоідентичності, адаптованості до зовнішніх умов життєдіяльності, проблема пов'язана з формуванням у особистості стилю діяльності і, в цілому, індивідуальної стратегії життя [3].

Вітчизняна вчена Т.М. Титаренко визначає вдале життя як таке, що влаштовує, суб'єктивно задовольняє людину та визначається тим, як саме вона оцінює свої можливості, враховує свої обмеження та наскільки адекватно моделює його майбутню траєкторію відповідно до очікувань оточення та власного потенціалу. Схильність людини до переживання позитивних емоцій, вміння у разі необхідності контролювати та модифікувати власні емоційні стани та емоції оточуючих, виступають ймовірними детермінантами успішності життєдіяльності особистості.

Виходячи з концепції соціально-психологічної адаптації А.О. Реана, можна виокремити зовнішні та внутрішні показники успішності. Учений вважає, що до зовнішніх показників можна віднести характеристики успішності «пристосування» людини до умов життєдіяльності. До форм прояву успішності пристосування можна віднести рівень матеріального благополуччя, соціального статусу людини. Внутрішнім критерієм рівня пристосованості до умов життєдіяльності є відчуття емоційної стабільності, задоволеності життям, комфорту.

Рівень узгодженості зовнішнього та внутрішнього критеріїв прояву адаптованості до умов життя є надійним критерієм успішності життєздійснення людини, констатувати яку можна лише за умови відповідності вимогам обох критеріїв.

Наукові дослідження та життєва практика демонструють, що найбільшого успіху в житті досягають ті, хто в змозі в критичний момент узяти себе в руки і не піддатися гніву, подразнення або смутку, тобто люди, котрі здатні управляти емоційною сферою.

Зазначимо, що початок етапу популяризації феномену пов'язують з публікацією книги Д. Гоулмана «Емоційний інтелект». Автор відводить емоційному інтелекту значне місце у визначенні успішності життєдіяльності людини, важливіше, порівняно з традиційним IQ, який на його думку, прогнозує лише 10–30 відсотків ефективності професійної діяльності. Згідно з концепцією вченого, емоційний інтелект – це «здатність людини тлумачити власні емоції і емоції оточуючих з тим, щоб використовувати отриману інформацію для реалізації власних цілей». Цю концепцію можна вважати змішаною, оскільки вчений включає до складу емоційного інтелекту різні за своєю природою, структурою і функціями компоненти. У своїй книзі автор виокремлює такі складові емоційного інтелекту: а) знання власних емоцій, що охоплюють процеси ідентифікації і найменування емоційних станів, розуміння взаємозв'язків, що виникають між емоціями, мисленням і діями; б) управління емоціями – контроль над емоціями та заміна небажаних емоційних станів адекватними; в) мотивація – як здатність входити в емоційні стани, що сприяють досягненню успіху; г) здатність розпізнавати емоції в інших людей, бути чутливим до них і керувати емоціями інших; г) підтримка стосунків, здатність вступати в міжособистісні стосунки з іншими людьми та підтримувати їх. Структура емоційного інтелекту Д. Гоулмана вважається ієрархічною, оскільки ідентифікація емоцій є передумовою управління ними. У той же час одним з аспектів управління емоціями є здатність продукувати емоційні стани, що призводять до успіху. Ці три здібності, звернені до інших людей, є детермінантою четвертої – входити в контакт і підтримувати доброзичливі взаємини.

Як зауважує І.Н. Андрєєва, пізніше Д. Гоулман запропонував чотирьохкомпонентну структуру емоційного інтелекту [3]. Він виділив чотири сфери компетентностей, до яких входять: а) самосвідомість, яка охоплює характеристики адекватної самооцінки, емоційної самосвідомості та впевненості у собі; б) самоконтроль, що включає контроль над емоціями, відкритість, адаптивність, жагу до перемоги, ініціативність та оптимізм; в) соціальну чутливість та форми її прояву: співпереживання, ділову обізнаність, запобігливість; г) керування взаєминами з оточуючими людьми, що виявляється у прагненні надати їм допомогу у самовдосконаленні, сприяти змінам, ефективно вирішувати конфліктні ситуації, стимулювати командну роботу і співпрацю, надихати та здійснювати вплив на оточення.

Е.Л. Носенко та Н.В. Коврига відзначають існування ієрархічної структури рівнів сформованості емоційного інтелекту. Автори розглядають емоційний інтелект як емоційну розумність, що виконує стресозахисну та адаптивну функції, і через них визначають успіх життєдіяльності людини. Це відбувається залежно від емоційного ставлення людини до світу, інших людей та самого себе [79].

Зазначимо, що погляди та дослідження учених з проблеми успішності особистості уможливають розгляд емоційного інтелекту як насправді надзвичайно важливої інтегральної, динамічної, контекстуалізованої властивості особистісної ідентичності, яка реалізується через здібності розуміти емоції, узагальнювати їхній зміст, виокремлювати емоційний підтекст у міжособистісних стосунках, регулювати емоції так, щоб сприяти через позитивні емоції успішній когнітивній діяльності та долати негативні емоції, які заважають спілкуванню та самовідчуттю успішності.

Цікаві дані, що стосуються неоднозначного характеру взаємозв'язку емоційних здібностей і академічної успішності студентів, були отримані О.І. Власовою. Ученою статистично підтверджено гіпотезу про те, що зі

зменшенням показників успішності навчання пов'язане зростання управління емоціями досліджуваних. На думку дослідниці, низький рівень академічних здібностей на рівні індивідуальної саморегуляції компенсується працьовитістю і добросовісним ставленням або самореалізацією в іншу, наприклад, неформальну сферу людських взаємин [3].

Зазначимо, що проведені дослідження K.S. Law, продемонстрували зв'язок емоційного інтелекту з результативністю професійної діяльності, було знайдено кореляційний зв'язок між рівнем емоційного інтелекту та оцінкою успішності виконання завдання керівником.

Нещодавнє дослідження проведене вітчизняною вченою А.Г. Четверик-Бурчак, продемонструвало, що внутрішньоособистісний та міжособистісний компоненти емоційного інтелекту (при їх високому рівні сформованості) можуть виступати в якості потенційних детермінант успішності виконання провідних життєвих завдань.

Таким чином, теоретичний аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень демонструє нам, що більшість авторів підкреслюють подвійність даного поняття: з одного боку, успішність передбачає суб'єктивно значущі досягнення людини, а з іншого – в ній обов'язково присутній соціально схвалюваний компонент. Тобто існують критерії об'єктивного успіху, задані суспільством, а також критерії особистої, або суб'єктивної успішності, які формуються самою людиною у вигляді переживань [12].

Якщо ж переходити до розгляду суб'єктивної успішності, то зазначимо, що системний аналіз наукової літератури показав: зміст поняття «суб'єктивна успішність» є наслідком осмислення психологічного змісту феномену «успіх» і його похідного поняття «успішність». Як правило, дослідники намагаються інтегрувати уявлення про успіх, представлене в різних областях наукового знання: філософії, культурології, філології, соціології, психології, педагогіки, менеджменту

та ін. У кожній з цих сфер представлені специфічні межі осмислення даного поняття. Але при цьому в психології є загальновизнаним той факт, що успіх – це позитивний результат діяльності суб'єкта, орієнтованого на досягнення значущих для нього цілей, які супроводжуються загальноприйнятими соціальними нормами і орієнтирами, хоча й можуть з ними не співпадати.

Образ суб'єктивної успішності в західній та американській культурах виступає однією з проголошуваних суспільних цінностей. Найчастіше її асоціюють з егоцентризмом і прагматизмом, орієнтацією на перемогу, високою цілеспрямованою активністю, розстановкою пріоритетів, готовністю долати труднощі, позитивним мисленням, фінансовим благополуччям і кар'єрою, фізичною привабливістю. В основному всі західні дослідники схильні виділяти перелік навичок і конкретних способів, котрі своєю сукупністю обумовлюють досягнення успіху. Особливу увагу вони приділяють усвідомлення особистістю власної успішності в різних життєвих сферах. Вітчизняні психологи, які вивчають феномен успішності і успіху, багато в чому спираються на базові уявлення зарубіжних вчених, не порушуючи логіки їх вчень, вони адаптують матеріал до реалій вітчизняної дійсності [23].

Психологічні дослідження дозволяють виявити існуючі в суспільстві усталені стереотипні уявлення про успіх і успішну людину, бажані образи ідеалу в успіху, прототипи успішної особистості, існуючі в культурі. Наведемо приклади з дослідження Н.В. Лейфрід, у якому розглядалася роль відповідальності в уявленнях про успіх [61].

Образ ідеальної успішної людини: цілеспрямований (73,2%), товариський (64,2%), розумний (60,6%), матеріально забезпечений (53,6%), відповідальний (43,4%). При описі ідеальної успішної людини акцент швидше робиться на особистісних характеристиках, на способах досягнення успіху, ніж на конкретних результатах діяльності та інших проявах успіху.

Образ реально успішної людини: матеріальна забезпеченість (67%), наявність сім'ї (66,2%), кар'єрний ріст (57,8%), досягнення поставлених цілей (57,8%), наявність престижної роботи (50,8%), високий соціальний статус (50%), наявність дітей (44,2%), статус керівника підприємства (39,6%), наявність свого бізнесу (38,2%). Основними критеріями оцінки успішної особистості в реальній ситуації частіше є зовнішні, соціально значимі досягнення. Даний факт Н.В. Лейфрід пояснює тим, що зовнішні показники об'єктивно більш доступні для особистості, що істотно скорочує процес соціального пізнання, інтерпретації дійсності та віднесення конкретної людини до певної групи [61].

Прототипи успішної особистості. У суспільній свідомості представлені різні прототипи успішної особистості. Н.В. Лейфрід виділяє два найбільш поширених прототипи успішної особистості, протилежних за своїми характеристиками:

- перший описується виключно зовнішніми, соціально визнаними, показниками успіху, що відображає найбільш поширені цінності людей сучасного суспільства;

- характерними рисами другого є виключно особистісні характеристики, що відображають особливості уявлень людей [24, 61].

Узагальнюючи теоретичні вчення щодо розуміння успішності, можна визначити, що за видами успішність може бути об'єктивною (соціальною) та суб'єктивною (індивідуальною). Така градація є загальною, інтегрованою. Об'єктивна (соціальна) успішність, з одного боку, вказує на орієнтованість і спрямованість особистості на зовнішнє соціальне середовище – референтну соціальну групу. З іншого, реакція соціуму є показником успішності особистості. Суб'єктивна (індивідуальна) успішність є показником особистісних досягнень людини, до яких вона прагне у своєму житті. До об'єктивної успішності можна віднести освітню, ділову (професійну, кар'єрну), сімейну. Розуміння суб'єктивної успішності спирається як на об'єктивні, так і суб'єктивні чинники, але завжди на

особистісні цінності. Через призму власних цінностей людина оцінює себе як успішну або неуспішну [77].

Як зазначає, українська вчена Є.В. Кучеренко, суб'єктивна успішність особистості має відношення до суб'єктності як до здатності бути суб'єктом. Саме категорія суб'єктності дозволяє нам розглядати суб'єктивну успішність, як таку, що детермінується індивідуальним досвідом суб'єкта. Тому вона має відношення не тільки до рівня досягнутого успіху, але й до потенційного успіху, на який розраховує суб'єкт у будь-якому виді самодетермінованої діяльності – у праці, навчанні, у власному самовизначенні та саморозвитку [57].

Суб'єктивна успішність особистості тісно пов'язана з її самоефективністю – сукупністю уявлень та суджень людини щодо своїх можливостей виконувати певну діяльність. Даний взаємозв'язок полягає у тому, що детермінантою суб'єктивної успішності та критерієм самоефективності особистості є її впевненість у собі. Тобто впевнена у собі людина суб'єктивно вважає себе успішною та об'єктивно може бути ефективною у певній діяльності [57].

Дослідивши теоретичні уявлення вчених щодо феномену суб'єктивної успішності, ми прийшли до такого розуміння даного поняття, що суб'єктивна успішність особистості – це внутрішній стан особистості, самовідчуття успішності або неуспішності, яке формується через призму самооцінки власних досягнень та переживань.

Розглянемо результати проведеного емпіричного дослідження щодо самовідчуття успішності сучасної молоді, зокрема молоді, що виховувалась у повних родинах та як такої, що знаходиться у звичних для неї обставинах життя та молоді, що перебуває у складних життєвих обставинах. У дослідженні брали участь випускники загальноосвітніх шкіл, інтернатів м. Миколаєва та студенти перших курсів Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського у кількості 211 осіб з рівномірним представленням у виборці досліджуваних чоловічої та

жіночої статі, віком від 17 до 20 років. Першу групу вибірки складала 71 людина тимчасово переміщених осіб з окупованих територій України (далі ми будемо користуватися аббревіатурою ТПО), до другої групи вибірки увійшли 70 осіб молоді зі статусом сирітства (ОСС), третю групу вибірки складала 70 осіб молоді, які виховувалися у родинах (ОПР). Перші дві групи вибірки як зазначалося вище, відносяться до таких, що знаходяться у складних життєвих обставинах: переміщені особи з окупованих територій та особи зі статусом сирітства, третя група вибірки формувалась як така, що знаходиться у звичних обставинах життя, тобто не переміщалися у місці проживання та виховувалися у родинах. Відповідно до визначеної мети поставлено наступні задачі:

- визначити рівень суб'єктивної успішності у сучасної молоді;
- визначити рівень суб'єктивної успішності молоді, яка виховувалась у родинах та осіб, що знаходяться у складних життєвих обставинах;
- проаналізувати особливості суб'єктивної успішності представників 3-х груп вибірки;
- визначити статистично значущі відмінності між групами.

З метою вирішення поставлених задач дослідження використовувався комплекс теоретичних, емпіричних методів і методи статистичної обробки даних. До теоретичних методів увійшли аналіз, синтез, узагальнення досліджуваних даних із теми дослідження. До емпіричного методу увійшла: методика діагностики індексу успішності на основі техніки репертуарних ґрат Дж. Келлі для визначення самовідчуття успішності людини (у розробці О.С. Новікова) [61, 63]. До комплексу методів статистичної обробки даних увійшли дескриптивний аналіз та порівняння середніх (t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок). При обробці даних використовувалась комп'ютерна програма SPSS 22.0.

Розглянемо результати дослідження щодо рівня суб'єктивної успішності та її особливостей у сучасної молоді та осіб, що знаходяться у

складних життєвих обставинах, а також статистично значущі відмінності між групами ОПР, ОСС та ТПО.

У результаті емпіричного дослідження нами виявлено, що середній показник самовідчуття успішності загальної вибірки складає 0,82, це свідчить про те, що молодь не відчуває себе та свої досягнення на сьогодні успішними. Якщо розглянути середні показники груп вибірки, то варто зазначити, що молодь, котра виховувалась у повних родинах має вищий показник самовідчуття успішності – 0,98, ніж у осіб, що знаходяться у складних життєвих обставинах: у ТПО – індекс успішності 0,76; у ОСС – 0,72. Наочно дані представлені на рис. 3.1.

Таким чином, аналізуючи отримані дані можна припустити, що внутрішній стан осіб, котрі знаходяться у складних життєвих обставинах спричиняє самовідчуття неуспішності. Молодь, котра виховувалась у повних родинах має показник ближчий до 1,0, що свідчить про більшу ймовірність відчувати себе успішними. Проте той факт, що їх показник самовідчуття успішності теж не досягає 1,0, може наштовхувати на думку ускладненого життя у суспільстві в цілому.

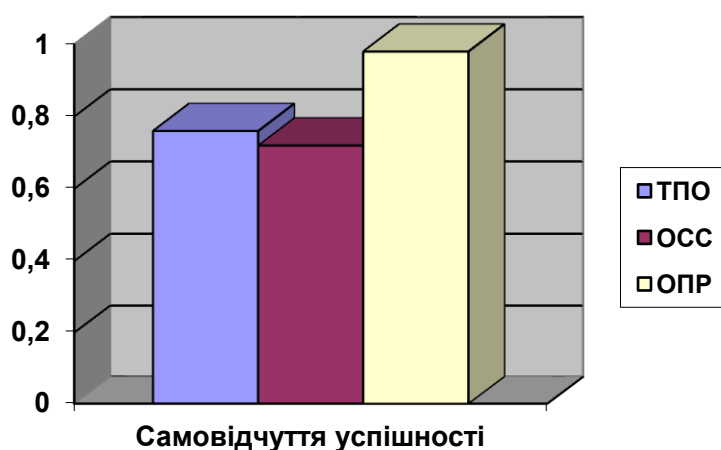


Рис. 2.6. Усереднені показники індексу успішності по групам

Аналізуючи отримані дані статистично значущих відмінностей t-критерія Стьюдента для незалежних вибірок з методики діагностики індексу успішності на основі техніки репертуарних ґрат Дж. Келлі, можна зазначити, що відрізняються між собою показниками самовідчуття

успішності група молоді з повних родин та група осіб зі статусом сирітства (t Стюд. = 0,001; при $p < 0,05$), а також група молоді з повних родин та група тимчасово переміщених осіб (Стюд. = 0,004; при $p < 0,05$). Варто зауважити, що між групою тимчасово переміщених осіб та групою осіб зі статусом сирітства статистично значущі відмінності відсутні. У результаті отриманих даних статистично значущих відмінностей між групами можна припустити, що складні життєві обставини можуть впливати на самовідчуття успішності особистості.

У результаті теоретичного та емпіричного дослідження, можна дійти до висновку, що суб'єктивна успішність – це внутрішній стан особистості, який формує відчуття успішності або неуспішності через самооцінку власних життєвих досягнень та задач. Середні показники результатів емпіричного дослідження демонструють те, що сучасна молодь не відчуває себе суб'єктивно успішною. Узагальнюючи статистично значущі відмінності між групами, необхідно зауважити, що показники самовідчуття успішності різняться у осіб, які виховувались у повних родин та осіб зі статусом сирітства. Ще одна відмінність самовідчуття успішності спостерігається між особами, які виховувались у повних родин та тимчасово переміщеними особами. Між групою осіб зі статусом сирітства та групою тимчасово переміщених осіб статистично значущих відмінностей не визначено. Враховуючи такі результати статистичного аналізу можна припустити, що важливу роль для внутрішнього переживання особистістю відчуття успішності відіграють сприятливі життєві обставини, ускладнені життєві обставини, натомість викликають самовідчуття неуспішності. Перспективу нашого дослідження вбачаємо у детальному вивченні складових суб'єктивної успішності та її взаємозв'язку з показниками емоційного інтелекту сучасної молоді.

2.3. Хронопсихологічне прогнозування психосоматичного стану студентів з особливими потребами у процесі формування суб'єктності

Актуальність проблеми формування суб'єктності студента університету зумовлена тим, що притаманна нашому часу динаміка соціального і технологічного прогресу вимагає від випускника університету умінь швидко адаптуватися до професійно-педагогічної діяльності, при цьому змінювати її та удосконалювати на основі самостійного набуття майбутніми педагогами знань, знаходити шляхи успішного розв'язання професійно-педагогічних та соціальних завдань у будь-яких нестандартних педагогічних ситуаціях. Особливо, якщо це стосується студентів, які мають особливі потреби.

Водночас, сучасні культурні, економічні і соціальні трансформації вимагають від майбутніх фахівців надзвичайної мобілізації когнітивних, емоційних і особистісних ресурсів, постійної готовності вирішувати життєві проблеми, що виникають. Хронічне перенапруження і внутрішня психологічна реактивність – повсякденний стан сучасної молоді, що виступає причиною значного зростання кількості психосоматичних порушень, етіологія яких тісно пов'язана з особливостями психологічної сфери людського індивіда із особливими потребами. За сучасними даними, психосоматичні розлади в індустріальних країнах поширені серед 40-50 % молоді із особливими потребами і цей показник є досить стабільним [123].

Психосоматичне порушення є властивістю людського організму як системи, його неможливо пояснити шляхом дослідження властивостей якоїсь однієї підсистеми – психічної або соматичної. Тільки взаємодія між цими підсистемами і навколишнім середовищем може призвести до нового стану організму, який визначається як *психосоматичне захворювання*. І тільки розуміння цих зв'язків може дати можливість ефективно впливати

на його виникнення у молоді із особливими потребами протягом формування їх суб'єктності.

Сам процес формування суб'єктності студента вищого навчального закладу, а також зміни, що відбуваються в організмі молоді, як психічні, так і соматичні, тісно пов'язані з часовим аспектом. Відповідно до даних наукової літератури (П. Фресс, Н. Чуприкова, Л. Митіна, Д. Елькін), тип суб'єктивного сприймання часу або часова спрямованість є одним із об'єктивних показників динамічних властивостей психіки, що відображає послідовний процес змін, які відбуваються з людиною протягом її життя, враховуючи формування професійних якостей та психосоматичного стану молоді із особливими потребами.

Загалом, життя індивіда від народження до смерті має циклічну будову (Л. Виготський, П. Фресс). Сучасні науковці виділяють багатодобові, багатомісячні та багатолітні цикли у житті людського індивіда (Ю. Ашофф, Е. Бюннінг, С. Шноль, А. Емме, А. Уінфрі, Л. Купріянович, Б. Цуканов), виокремлюють поворотні пункти (так звані вузлові точки) як певний вік, в якому відбуваються «психологічні підйоми», найбільш сприятливі формуванню суб'єктності майбутнього фахівця, та «психологічні злами», що сприяють формуванню психосоматичних розладів (Ю. Молчанов, В. Русалов, С. Бондаревич). Дискретний відлік індивідуального часу людьми призводить до того, що на рівні суб'єктивних переживань і поведінкових проявів їх життя проходить нерівномірно. Протягом життя чітко виділяються періоди, в середині яких людина знаходиться в оптимальній психосоматичній формі, що приє формуванню їх професійної суб'єктності, а на початку і в кінці – у мінімумі своїх можливостей. В масштабі періодів *великого біологічного циклу* (Б. Цуканов) відбувається віковий розвиток психіки, коливання успішності діяльності, формування суб'єктності, загострення особливих потреб, а також психосоматичні кризи особистості (Б. Цуканов, О. Малхазов, В. Плохих, О. Полунін, З. Кіреєва, С. Бондаревич).

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження показав, що науково-психологічне вивчення взаємозв'язку і взаємозалежності соматичних порушень та темпоральних параметрів життєвого циклу людини, що безпосередньо впливають на формування суб'єктності (на прикладі аналізу динаміки психосоматичних захворювань людського індивіда з урахуванням індивідуально-типологічних особливостей його психіки) залишається поза увагою дослідників.

Відкритими в окресленому проблемному полі залишаються і питання прояву психосоматичних захворювань кожної окремої нозологічної форми хвороби у типологічній групі хронотипу та психопрофілактики цих розладів.

Наше завдання – спрогнозувати перебіг психосоматичних порушень у студентів із особливими потребами при формуванні їх суб'єктності – вирішувалося експериментальним шляхом на контингенті молоді віком від 17 до 20 років.

На основі отриманих результатів хронометрування було побудовано таблицю з визначенням хронотипу індивіда. У кожного хворого, що обстежувався за допомогою методу хронометричної проби [21], визначався «хронотип», для чого використовувався класичний спосіб відтворення проміжків тривалості $t_0 = 2, 3, 4, 5$ с, що задавалися експериментатором та відтворювалися обстежуваним за допомогою електронного хроноскопу з точністю до 0,001с. При цьому кожному обстежуваному пропонувалось відтворити тривалість, яка ним переживається та обмежена двома сигналами – «початок» та «кінець» у вигляді звуку, що виникає під час включення та зупинки хроноскопу. Обстежуваний відтворював проміжки, які задавалися на цьому хроноскопі.

Індивідуальне значення «хронотипу» розраховувалося за формулою відповідно до кожного запропонованого інтервалу:

$$X_T = \frac{\sum t_s}{\sum t_o},$$

де t_o – тривалість, що задана експериментатором, а t_s – тривалість, яку відтворює обстежуваний.

Відтворення кожного проміжку часу повторювалося п'ять разів, а потім підраховувалося середньостатистичне значення хронотипу кожного досліджуваного.

Резюмуючи результати теоретичних і експериментальних досліджень, можна зробити такі підсумкові висновки:

Результати дослідження переконують: студенти, які страждають на хвороби серця, локалізується у межах переважно двох типологічних груп індивідів, для яких вона є «переважаючою», та за межі цих груп практично не виходить. Сама хвороба окреслила межі двох груп «чистими» екстравертами (23%) та «чистими» інтровертами (24%), які перенесли міокардити. Між індивідами цих груп є ряд суттєвих якісних відмінностей у перебігу клінічної форми хвороби. Так, у студентів помірно екстравертованої групи переважають важкі форми міокардиту (23%) здебільшого трансмуральної та крупновогнищевої форми. У студентів помірно інтровертованої групи, навпаки, плин хвороби має переважно прояви легкої стенокардії (24%), а процес їх відновлення відбувається значно швидше.

Артеріальна есенціальна гіпертензія студентів із особливими потребами узгоджується із гіпертонічною тенденцією у здорових індивідів за локалізацією у спектрі «хронотипу». Статистична обробка даних показала, що ступінь виразності ознак синдрому однакова протягом усього діапазону «хронотипів» помірно екстравертованої (60%) та помірно інтровертованої груп (36,5%) студентів на АЕГ. Однак до однієї із них – «постійне відчуття цейтноту» – в обох групах спостерігалось полярне відношення. Переважна більшість студентів помірно екстравертованої

групи (52%) скаржилась на постійну гостроту дефіциту часу у житті. В помірно інтровертованій групі (31%), навпаки, практично більшість студентів стверджує, що не відчувають дефіциту часу. Протилежне відношення до часу у студентів на АЕГ помірно екстравертованої групи («поспішаючі» суб'єкти) та помірно інтровертованої групи («точні» суб'єкти) пов'язані з величиною індивідуального «хронотипу». Досліджуючи одну із «переважаючих» форм порушення роботи серця, ми переконуємось, що функціональне порушення ритму серця локалізується переважно у межах своїх типологічних груп студентів із особливими потребами, а саме: розлади ритму з тахікардією переважають у помірно екстравертованому спектрі «хронотипів» студентів (60%), а розлади ритму з брадикардією переважають у помірно інтровертованому спектрі «хронотипів» студентів (36,5%).

Хронотип обстежених студентів на виразкову хворобу шлунку та дванадцятипалої кишки знаходиться переважно у діапазоні $1,0 < X_T \leq 1,1$ (47,3%; 31%), що відповідає групі студентів, у яких домінують хвороби шлунку типологічного масиву одного з п'яти сегментів спектру «спрямованості на час».

Спостерігається узгодження між «хронотипом» та клінічним проявом хронічного захворювання печінки та жовчного міхура на контингенті студентів, хронотип яких знаходиться у діапазоні від 0,7 до 0,8.

Результати проведеного нами дослідження показали, що хронотип студентів, які страждають на хронічний холецистит, знаходиться у діапазоні $0,7 \leq X_T \leq 0,72$ (34%), панкреатит – $0,73 \leq X_T \leq 0,75$ (30%) та дискинезії жовчовивідних шляхів – $0,7 \leq X_T < 0,8$ (36%), що відповідає групі студентів, у яких «переважають» хвороби печінки та жовчного міхура.

Такі студенти характеризуються високою екстраверсією, стабільністю, а збудження у них в 2 рази переважає над гальмуванням. До

того ж вони цілеспрямовані та агресивні у поведінці. Студенти з таким «хронотипом» наближаються до категорії «суто екстравертованих».

Для студентів із соматичними порушеннями кишкового тракту (63,5%) характерний урівноважений рівень збудження й гальмування, тобто за показниками екстраверсія – інтроверсія й нейротизм – стабільність домінує серединний або амбівертний тип спрямованості із помірно екстравертними проявами.

Таким чином, враховуючи психологічні індивідуальні особливості кожного окремого студента із особливими потребами на захворювання шлунково-кишкового тракту, є можливість спрогнозувати місце його найменшого опору, зокрема, такі хвороби шлунку, як гастрит, виразкова хвороба шлунку та дванадцятипалої кишки, холецистити, панкреатити, дискинезії жовчовивідних шляхів.

Обстеження студентів на нефроурологічні захворювання підтверджує припущення, що сечова система є місцем найменшого опору у молоді із хронотипом у діапазоні: $0,86 \leq X_T \leq 0,94$ (92%), куди відносяться індивіди із «суто» амбівертним типом спрямованості, а також із помірно екстравертними та помірно інтровертними проявами. Застосування цього методу психодіагностики хронотипу індивіда надасть можливість спрогнозувати «місце найменшого опору» студентів, які схильні до нефроурологічних порушень в організмі.

Отже, для студентів із соматичними порушеннями нефроурологічного профілю характерний урівноважений рівень збудження й гальмування, тобто за показниками «екстраверсія-інтроверсія» й «нейротизм-стабільність» домінує серединний або амбівертний тип спрямованості (93%). Також встановлено, що серед зазначених суб'єктів існує кількісна перевага індивідів інтровертованоспрямованих типів темпераменту (64%) над екстравертованими (36%). Аналіз показників хронотипу, який також відноситься до властивостей нервової системи, засвідчив, що більшість обстежуваних належить до амбівертного типу спрямованості (від 0,86 до

0,94) (82%).

Пульмонологічні симптоми студентів, які страждають на бронхіальну астму та рецидивуючий трахеобронхіт, локалізуються переважно (83%) у діапазоні: $0,7 \leq X_T < 0,8$, куди відносяться індивіди екстравертованої групи. Результати дослідження переконують, що для «поспішаючих» суб'єктів, які складають експериментальну вибірку (93%), відношення величини «дійсного теперішнього» до періоду дихального циклу дорівнює 1: 2; 1:3; 1:4. Тобто, чітко прослідковуються відмінності відношення до типологічних груп. Так, у індивідів дуже екстравертованої групи за загальним виконанням відношення були отримані наступні варіанти: $T_s = 2X_T$ (22%), $T_s = 3X_T$ (21%), $T_s = 4X_T$ (28%). У індивідів помірно екстравертованої групи $T_s = 4X_T$ (29%). Наше припущення підтвердилось. Тривалість дихального циклу індивіда складається із цілого числа одиниць хронотипу його «дійсного теперішнього».

Ці результати дослідження дають змогу стверджувати, що тривалість дихального циклу студентів на пульмонологічні розлади узгоджується із тривалістю хронотипу індивіда.

У ході дослідження з позиції реляційної концепції часу нам вдалося виділити зону найменшого опору у студентів, які страждають на невротичні, пов'язані зі стресом, та соматоформні розлади. Це вказує на їх належність до типологічної групи. Так, неврастенії є місцем найменшого опору у помірно інтровертованих (63%). Отже, давно відомо, що помірний інтроверт – це людина зі слабкою нервовою системою, що має підвищену чутливість навіть до слабких подразників. У нього виражена інтроверсія і високий нейротизм, а гальмування в два рази перевищує збудження. Сильний стрес у помірного інтроверта може спровокувати невротичний розлад.

Конверсійна істерія локалізується у межах дуже екстравертованої групи (72%). Дійсно, «чисто» екстраверт – це людина, яка має

неврівноважену нервову систему, у якій збудження переважає над гальмуванням, явно виражена екстраверсія.

Цілком можна пояснити, чому в зоні локалізації обсессивно-компульсивних розладів виявилися представники дуже інтровертованої групи (54%). У інтроверта нервова система стабільна, інертна, збудження і гальмування врівноважують одне одного, явно виражена інтроверсія, а настрої зазвичай рівний. Але саме «чистий» інтроверт у цю зону не потрапляє. До неї належать індивіди з X_T від 1,01 до 1,03. Це вже не помірні інтроверти, але ще не «чисті» інтроверти, а отже, їхню нервову систему сильною назвати не можна. Така диференціація неврастенічних розладів необхідна і в медицині, й у психології тому, що вона відповідає на запитання: у кого та у якій формі можуть виникнути неврастенічні розлади.

Студенти, які страждають на соматоформну дисфункцію вегетативної нервової системи за гіпертонічним типом, мають переважно хронотип в тих зонах, у яких у здорових «хронотипів» має місце гіпертонічна хвороба. Самі студенти із ВСД чітко визначили дві межі ($X_T = 0,8$ та $X_T = 1,0$) (67%), у спектрі «хронотипів», в яких відбувається стрибкоподібний перехід від гіпотонічної тенденції до гіпертонічної. Соматоформна дисфункція за гіпертонічним типом визначила межі обох груп «суто» помірними екстравертами та «суто» помірними інтровертами. Тому молодь, у яких однакова форма «переважаючої» хвороби, мають відмінності у психологічному характері.

Запропонований механізм визначення часу гострого прояву психосоматичних захворювань або часових «зон ризику» дозволив розробити модель схематичного відображення часових періодів розвитку соматичних порушень, тобто уявити, як відбувається формування психосоматичних порушень у певних вузлових точках або точках фазової сингулярності. Поняття «С-період» розглядається як психолого-часовий індикатор загострення психосоматичного захворювання. Результати

проведеного нами обстеження переконують, що у різних студентів їх домінантна хвороба проявляється з певною «С-періодичністю».

Аналіз віку студентів від дати народження до початку захворювання показує, що місце найменшого опору виявляється найбільш враженим на кінці тривалого великого біологічного циклу або їх тривалих чвертей (65%).

Для більшості обстежених студентів на психосоматичні захворювання (68%) загальним є те, що клінічні прояви хвороби не тільки співпадають з кінцем чверті тривалих циклів та й з їх кінцями, але і починають повторюватися з періодичністю $\frac{1}{4}C$ (21%), $\frac{1}{2}C$ (19%), $\frac{1}{16}C$ (22%), $\frac{3}{4}C$ (26%) в залежності від належності до типологічної групи. Хвороба приймає хронічний характер, тому що не діагностується на ранніх етапах онтогенезу.

Визначено п'ять основних етапів хронопсихологічного прогнозування перебігу психосоматичних порушень у студентів із особливими потребами: перший етап передбачає виокремлення психолого-часових індикаторів перебігу психосоматичних захворювань на основі визначення локалізації симптомів кардіологічних, пульмонологічних, гастроентерологічних, нефроурологічних та соматоформних розладів у спектрі «хронотипів»; на другому етапі здійснюється побудова індивідуального хронотипу перебігу психосоматичних захворювань в онтогенетичній розгортці та підрахунок можливих періодів прояву загострення, реконвалесценції (виздоровлення) та ремісії (затухання) хвороби; на третьому етапі будуються моделі «хронопсихологічного профілю особистості» студентів на психосоматичні захворювання; на четвертому етапі розробляються основні підходи щодо оптимізації адаптаційних можливостей студентів на психосоматичні захворювання та підвищення ефективності психологічного супроводу шляхом диференціації часових характеристик у суб'єктів із соматичними порушеннями; на п'ятому етапі проводяться розробки систем

психологоорганізаційних заходів психологопрофілактичної й прогностичної спрямованості на суб'єктів із соматичними порушеннями з урахуванням існування системи взаємозв'язку, взаємозалежності та їхніх співвідношень між індивідуально-типологічними особливостями й часовими параметрами (часові характеристики, фактор часу, хронотип) на прикладі молоді із особливими потребами.

Створено класифікацію та визначено принципи добору й застосування дослідницьких і корекційних методів, які можуть використовуватись у виокремленні психолого-часових індикаторів перебігу психосоматичних порушень. Розроблено й апробовано "технологію" проведення та методичного забезпечення всіх етапів, використання якої в кожному конкретному випадкові передбачає обов'язкове врахування часового індикатора і особливостей тривалості біологічного циклу життя індивіда, що дає змогу досягти найкращого результату в прогнозуванні перебігу психосоматичних захворювань.

Ефективність запропонованої системи визначалася за підсумками порівняльного аналізу результатів первинного психолого-соматичного й контрольного обстеження, що дало можливість проаналізувати зміни психосимптоматики внаслідок проведеної комплексної психологічної корекційної роботи з урахуванням концепції хронопсихологічного прогнозування перебігу психосоматичних порушень у студентів із особливими потребами.

Так, до проведення корекційної роботи результати дослідження переконували, що у всіх студентів на ішемічну хворобу серця має місце високий рівень ситуативної тривожності. Після проведеної психологічної корекції отримані наступні результати: у 26,8% хворих рівень тривожності нормалізувався. Тим більше відмічено, що, не дивлячись на високий рівень тривожності у цих студентів до та після корекції, існують відмінності за t-критерієм Стьюдента в абсолютних значеннях показників тривожності ($p \leq 0,05$).

Депресивна симптоматика різного ступеня виразності була відмічена у 83,9% , без депресії – у 16,1%. Практично у третини (28,6%) виявлений високий рівень депресивного стану.

У результаті проведення комплексної психологічної корекції кількість студентів без депресії збільшилась (37,5%), кількість з високим рівнем знизилась до 19,6%.

Вважаємо за можливе створення міждисциплінарної державної соціальної програми, спрямованої на оздоровлення студента із особливими потребами як особистості із залученням фахівців-практиків із інших галузей, відповідно, даний підхід буде сприяти формуванню не тільки здорової особистості, а й формуванню здорового суспільства, що буде сприяти формуванню їх професійної суб'єктності.

Реабілітація є важливим методом психологічної допомоги молоді із особливими потребами на психосоматичні розлади, має свої особливості, які відрізняють її від інших видів реабілітації і потребує удосконалення засобів щодо впровадження нових методів діагностики та профілактики цих порушень.

Система корекційних заходів психологічної реабілітації студентів шляхом диференціації часових характеристик суб'єктів із соматичними порушеннями забезпечує своєчасність, а відповідно, і ефективність проведення цих заходів.

Розроблена автором комплексна програма психологічної реабілітації виконувалась в декількох напрямках і переслідувала різні певні цілі. Клінічні цілі – підвищення толерантності до фізичного навантаження, нападів стенокардії, зменшення проявів серцевої недостатності або аритмії студентів із особливими потребами. Психологічні цілі – відновлення самовладання, зменшення тривожності і депресії, підвищення адаптації до стресу таких студентів. Соціальні цілі – формування професійної суб'єктності таких особливих студентів.

Подальше продовження дослідження з даної проблеми ми вбачаємо у розробці міждисциплінарної державної соціальної програми, спрямованої на оздоровлення молоді із особливими потребами за розробленою технологією із залученням фахівців-практиків із інших галузей, відповідно, даний підхід буде сприяти формуванню не тільки здорової особистості, а й формуванню здорового суспільства.

Глава 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ

3.1. Інноваційні технології формування професійної суб'єктності майбутніх психологів

Актуальним завданням вищого навчального закладу сьогодні є розвиток активного суб'єкта професійної діяльності, фахівця, здатного до самотворення та саморозвитку. Поряд із формуванням професійно значущих якостей особливої ваги набуває проблема особистісного зростання майбутніх психологів, розвитку їх творчості, здатності усвідомити завдання і цінності саморозвитку особистості, створення власного образу світу. Професійна суб'єктність є інтегративною категорією підготовки майбутніх психологів, яка передбачає вмотивованість студента на досягнення фахової майстерності, здатності до самооцінки, прагнення саморозвитку і самовдосконалення.

Слід підкреслити, що основним завданням вітчизняних вищих навчальних закладів згідно Закону України «Про вищу освіту» є «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [87]. Реформа вищої освіти в Україні потребує застосування інноваційних технологій, орієнтованих на найбільш повне розкриття особистості студента, спонукання його до активного і творчого опанування професії, формування здібностей використовувати власні ресурси у досягненні професійної майстерності та соціальної успішності з урахуванням швидкого старіння знань. Сучасна система вищої освіти має бути динамічною та інноваційною для того, щоб забезпечувати випереджальну підготовку фахівців, здатних до ефективної діяльності в умовах національних і глобальних викликів.

Принципово нові підходи в організації навчального процесу передбачає концепція «Освіта 2.0, 3.0», пов'язана з швидким розвитком

інформаційних технологій і впровадженням інноваційних принципів, форм і методів навчання [100]. Разом з тим, спостереження існуючої освітньої практики дають підстави вважати, що у формуванні професійної суб'єктності студентів – майбутніх психологів сучасні методи навчання застосовуються фрагментарно, у той час, як бажаної ефективності у даному разі можна досягнути шляхом запровадження системи освітніх технологій. Наведене свідчить, що означена проблема є актуальною і потребує вирішення як у теоретичному, так і практичному аспектах.

В останні роки проблема використання інноваційних методів і технологій привертала увагу багатьох українських і зарубіжних дослідників. Так, теоретичні та практичні аспекти використання інноваційних педагогічних технологій у вищій школі викладені у монографії

І.І. Доброскок, В.П. Коцура, С.О. Нікітчиної та ін. [45]. Досвід впровадження інновацій у вищій школі узагальнено у монографії за редакцією П.Ю. Сауха [44]. Слід назвати дисертаційне дослідження В. В. Докучаєвої, в якому викладені теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем [27], а також дисертацію М. В. Лисенка, в якій досліджено інноваційну парадигму вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства [62].

Окремі аспекти розробки і впровадження інноваційних методів навчання досліджувалися у роботах Ю.С. Арутюнова, К.О. Баханової, М. М. Бірштейна, В. Н. Буркова, Л. В. Пироженко. Розробкою інноваційного навчання займалися такі вчені, як Н.В. Артикуца, А.В. Євдокимов, О.М. Клоченок, М.А. Косолапова, Т. О. Ліщук, Т.В. Дуткевич, Г.П. П'ятакова, А.А. Панченков, О.І. Пометун, М.І. Скрипник, Б.Л. Тевлін. Значний внесок у розробку та впровадження інноваційного навчання здійснили В.С. Біскун, Г.А. Брянський, Ю.Ю. Єкатеринославський, О.В. Козлова, Ю. Д. Красовський,

О.А. Овсянников, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.І. Сидоренко, Ю.П. Сурмін та інші.

Втім, незважаючи на достатньо велику кількість праць, можна констатувати, що проблема впровадження інноваційних технологій формування професійної суб'єктності майбутніх психологів у вищих навчальних закладах є достатньо актуальною, потребує поглиблених досліджень і обґрунтування в контексті інтеграції української системи вищої освіти до європейського освітнього простору.

У рамках держбюджетної теми «Психолого-педагогічні засади становлення професійної суб'єктності» (№ державної реєстрації 0115U001209), яке проводилося на кафедрі психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, з вересня 2016 р. по квітень 2017 р. було проведено дослідження за підтемою «Інноваційні технології формування професійної суб'єктності майбутніх психологів». Протягом зазначеного періоду було проаналізовано наукові джерела відповідної тематики, здійснено теоретичне і методологічне обґрунтування дослідження, узагальнено досвід використання інноваційних технологій викладачами кафедри, проведено опитування студентів. Об'єктом дослідження було визначено професійну суб'єктність особистості, а предметом – інноваційні технології формування професійної суб'єктності студента. Мета дослідження полягала у розробці інноваційних технологій становлення професійної суб'єктності.

Відповідно до мети було поставлено і здійснено такі завдання:

- розробка методичного пакету інноваційних технологій формування суб'єктності майбутніх психологів (соціально-психологічних тренінгів, проблемно-орієнтованих дискусій, аналіз конкретних ситуацій, симуляцій (ситуативно-рольових ігор), індивідуальних навчально-дослідних завдань, індивідуального соціально-професійного проектування власної кар'єри, ведення зошитів самопізнання та формування портфоліо індивідуальних досягнень, рефлексивного аналізу професійної діяльності в

процесі практики, психологічного коучингу, консультування з проблем соціально-професійного розвитку тощо);

- апробація розроблених психологічних засобів формування професійної суб'єктності студентів;

- створення системи моніторингу якості використання психологічних засобів формування професійної суб'єктності студентів у вищому навчальному закладі.

- упровадження інноваційних технологій формування суб'єктності майбутніх психологів у навчальний процес та діяльність психологічної служби університету.

Аналіз існуючої практики підготовки фахівців, зокрема, психологів у вищих навчальних закладах України і Європи дає підстави сформулювати гіпотезу дослідження, яка полягає у тому, що застосування інноваційних технологій у навчальному процесі сприятиме формуванню професійної суб'єктності майбутніх психологів, розвитку їх компетентності та успішності у професійній діяльності за умов:

- застосування інтегрованої програми інноваційних технологій, яка поєднує використання інноваційних методів і технологій викладання дисциплін фахового циклу з практичною підготовкою студентів і роботою психологічної служби університету;

- диференційованого індивідуального підходу, урахування індивідуально-психологічних особливостей кожного студента (особливостей сприйняття, мислення, темпераменту тощо), з'ясування їх очікувань та професійної поінформованості;

- забезпечення зв'язку навчального матеріалу зі змістом майбутньої професійної діяльності психолога, створення ситуації зацікавленості і внутрішньої мотивації студентів до навчання;

- забезпечення багатосторонніх комунікацій та взаємодії у процесі навчальних занять не тільки між викладачем і студентами, а й між

студентами навчальної групи;

- обґрунтування та підбору способів створення сприятливої для ефективного навчання соціально-психологічної атмосфери, довірливих, товариських стосунків між викладачем і аудиторією, а також між студентами у групі;

- розробка прийомів залучення студентів до активної навчальної діяльності;

- забезпечення постійного зворотного зв'язку, залучення студентів до оцінювання проміжних і кінцевих результатів навчання.

Теоретичним підґрунтям дослідження формування професійної суб'єктності психологів було прийнято експерієнціальний¹ підхід, суть якого полягає в опануванні певного, наближеного до професійної діяльності, досвіду, рефлексії цього досвіду з подальшою роботою над розвитком компетентностей, що забезпечують успішність професійного психолога. Оскільки гіпотеза дослідження полягала в тому, що для досягнення бажаного результату у формуванні професійної суб'єктності психолога важливо застосовувати систему інноваційних освітніх технологій, в якості системоутворювальної була використана модель засвоєння нової інформації Девіда А. Колба, згідно якої люди по-різному засвоюють, усвідомлюють і реагують на інформацію. Стиль пізнання можна представити у двох вимірах: перший становить спосіб збору інформації, другий – реакцію на інформацію.

Збір інформації може здійснюватися двома взаємовиключними способами: за допомогою конкретного досвіду, з одного боку, і абстрактної концептуалізації, – з іншого. Аналогічним чином може бути представлена реакція на інформацію. На одному полюсі рефлексивне спостереження, а на іншому – активне експериментування. Комбінація представлених вище змінних складає чотири стадії процесу навчання: 1) отримання досвіду; 2) спостереження і рефлексія; 3) абстрагування і

¹ від англ. experience – життєвий досвід

теоретичне узагальнення; 4) експериментальна перевірка і застосування на практиці отриманих знань. Процес навчання можна починати з будь-якого етапу і продовжувати циклічно доти, поки необхідні компетенції не будуть сформовані [26; 75].

Згідно моделі Д. Колба можна виділити чотири стилі пізнання: дивергентний, асимілятивний, конвергентний та акомодативний. Дивергентний стиль пізнання (від лат. *Divergere* – розходитися) полягає у вивченні конкретного досвіду за допомогою рефлексивного спостереження, генерації та розгляду різних ідей і точок зору, вироблення альтернативних перспектив. Асимілятивний стиль (від лат. *Assimilatio* – уподібнення) характеризується поєднанням рефлексивного спостереження і абстрактної концептуалізації. Цей стиль передбачає роботу з абстрактними ідеями і концепціями, пошук, аналіз і представлення інформації в компактній і логічній формі. Конвергентний стиль (від лат. *Convergere* – сходиться) є комбінацією абстрактної концептуалізації і практичного експериментування. Даний стиль полягає у вирішенні конкретних завдань і практичному застосуванні теоретичних ідей на основі точного використання заданих алгоритмів і інструкцій, впровадження результатів досліджень у практичну діяльність. Акомодативний стиль (від лат. *Assommodatio* – пристосування) передбачає активне експериментування, дослідну перевірку різних підходів до вирішення практичної проблеми, оволодіння практичного життєвого досвіду [166].

Розвиваючи ідеї Д. Колба, П. Хані й А. Мамфорд виокремили чотири типи учнів (студентів): «Активісти», «Глядачі», «Теоретики», «Прагматики», для кожного з яких обирається відповідний стиль і методи навчання. Для «Активістів», які орієнтуються на придбання досвіду краще підходить навчання у процесі діяльності, мозкового штурму, тренінгу, ділових і рольових ігор тощо. «Глядачі» значною мірою схильні до рефлексії та аналізу досвіду, тому для них навчання повинно будуватися на основі спостереження, зіставлення різних точок зору, дослідження фактів і

їх аналізу. У «Теоретиків», краще, ніж у представників інших типів, виходить побудова раціональних схем, концепцій і теорій на основі обробки даних, отриманих в ході досліджень і спостережень. «Прагматики» відрізняються схильністю перевіряти і реалізовувати на практиці теорії та ідеї, тому в їх навчанні повинні бути передбачені можливості експериментувати, вирішувати практичні проблеми, застосовувати і перевіряти на практиці методи і отримані навички. Автори стверджують, що навчання має спиратися на розвиток здатності до кожного стилю навчання для успішного проходження всіх стадій даного циклу [164].

Незважаючи на критику за недостатнє експериментальне обґрунтування [26], представлені Д. Колбом стилі навчання можуть бути вельми продуктивно використані на різних етапах експерієнціального навчання, а також у поєднанні різних видів активності (практичної, рефлексивної, теоретичної, візуалізованої) [7]. Як бачимо, модель Д. Колба починається з досвіду, з наступним спостереженням і рефлексією. Згідно моделі Д. Колба було визнано за доцільне на початку вивчення фахових навчальних дисциплін або тематичних модулів застосовувати рефлексію минулого життєвого досвіду студентів, що мав певне значення у контексті навчання.

У процесі дослідження було проведено опитування студентів, яке було спрямоване на з'ясування їх думок щодо впровадження інноваційних освітніх технологій в навчальний процес: готовності студентів до навчання за інноваційними освітніми технологіями; умов для впровадження інноваційних освітніх технологій у навчальний процес; причин і бар'єрів, що перешкоджають впровадженню інноваційних освітніх технологій в університеті; форм і різновидів інноваційних освітніх технологій, що застосовуються під час навчання (індивідуальні навчально-дослідні завдання, рефлексивний аналіз професійної діяльності під час проходження практики, аналіз конкретних ситуацій, соціально-

психологічні тренінги, проблемно-орієнтовані дискусії, ситуаційно-рольові та інші навчальні ігри, ведення щоденника самопізнання та формування портфоліо індивідуальних досягнень, освітній коучинг, консультування з проблем соціально-професійного розвитку, індивідуальне соціально-професійне проектування власної кар'єри). Вибіркова сукупність визначалася методом основного масиву (60 % від генеральної сукупності беручи до уваги її невеликий обсяг) і становила 160 студентів 1-7 курсів денної форми навчання спеціальності «Психологія».

За результатами опитування більшість студентів (90 %) висловили зацікавленість у впровадженні інноваційних освітніх технологій у навчальний процес. Більше половини (57 %) опитаних вважають себе готовими і понад третини (34 %) частково готовими до навчання за інноваційними освітніми технологіями. Викликає занепокоєння розподіл відповідей на питання, чи створені в університеті умови для впровадження інноваційних освітніх технологій у навчальний процес: майже половина студентів (47 %) вважають, що в університеті такі умови не створені або створені лише частково (53 %).

Розподіл відповідей на попереднє питання підтверджується аналізом думок респондентів, висловлених при виборі варіантів відповідей на питання щодо причин, які перешкоджають впровадженню інноваційних освітніх технологій в університеті. Понад двох третин студентів (67 %) вважають, що в університеті бракує відповідної матеріально-технічної та інформаційної бази (спеціально обладнаних аудиторій, комп'ютерної та мультимедійної техніки, програмного забезпечення тощо). Інша причина за відповідями 29 % опитаних полягає у небажанні і неумотивованості студентів, оскільки інноваційні технології потребують багато часу і зусиль для підготовки до занять. Решта (4 %) відповідей стосуються недостатньої інформованості студентів про означені технології. Даний блок інформації дозволяє висловити припущення, що третина причин, які за думкою студентів, блокують упровадження інноваційних освітніх технологій, не

потребують значних матеріальних витрат, а вимагають заходів організаційно-інформаційного характеру: впровадження системи інформування і мотивування студентів.

Розробка змісту такої системи має спиратися на інформацію, яка міститься у відповідях на наступні питання анкети: «Позначте три головні, на Вашу думку, причини привабливості інноваційних освітніх технологій»; «На Вашу думку, чим саме відрізняються інноваційні технології навчання від традиційних?»; «На Вашу думку, інноваційні освітні технології найбільш за все сприяють: кращому засвоєнню навчального матеріалу, умінню аналізувати професійні проблеми та знаходити шлях їх вирішення, опануванню навичками роботи в групі».

Серед чинників привабливості інноваційних освітніх технологій студенти висловили думки, що у такий спосіб «краще здобувається професійний досвід» (22 %), «цікаво опанувати щось нове, незвичайне і краще, ніж було» (22 %), «повніше розвиваються професійні компетентності» (18 %), «підвищується інтерес до навчання» (18 %), «зростає самоповага, формується новий погляд на себе» (11 %), «краще згуртовується студентська група» (7 %) тощо.

На думку респондентів, інноваційні освітні технології відрізняються від традиційних «творчим підходом та різноманітністю методів навчання», «більшою демократичністю та відкритістю у стосунках між студентами та викладачами». На це вказали 54 % і 41 % студентів, відповідно. Крім того, 27% відповідей стосуються такої відмінності як «постійна взаємодія з викладачем», 17 % – «більшій самостійності та можливості вільно висловлювати власну думку», 14 % – «більшій активності та емоційності навчання».

Більшість студентів (52 %) вважають, що інноваційні освітні технології сприяють «кращому засвоєнню навчального матеріалу», решта опитаних обрали варіанти: «сприяють умінню аналізувати професійні

проблеми та знаходити шлях їх вирішення» (29 %) і «сприяють опануванню навичок роботи в групі» (19 %).

Матеріали опитування стали основою для розробки рекомендацій щодо впровадження інноваційних методів навчання у процесі викладання фахових навчальних дисциплін підготовки психологів. Зважаючи на те, що поряд із суто професійними якостями студента, важливим компонентом підготовки майбутнього психолога є формування особистісних якостей, особливої ваги набувають компетентності культури міжособистісних стосунків, адже нездатність налагодити належні взаємовідносини з клієнтами, колегами можуть призвести до складних міжособистісних та організаційних конфліктів, погіршують морально-психологічний клімат в трудовому колективі, ведуть до зниження ефективності роботи психолога в цілому.

Стосунки в соціальному оточенні вимагають від людини використання різних форм спілкування залежно від особливостей соціального середовища та ситуації. Існує думка, що для успішності у професійній діяльності психолог має бути зрілою особистістю та добре розумітися в людях. Головним тут є отримання великого досвіду взаємодії з людьми у найрізноманітніших обставинах і складних випадках. Саме тому, в процесі вивчення дисципліни «Культура міжособистісних стосунків» було поставлено завдання провести самодіагностику проблем і бар'єрів, що заважають студентам налагоджувати міжособистісні стосунки.

Вже на перших практичних заняттях студенти виконували вправу «Я та інші», мета якої саме і полягала у рефлексивному аналізі власного досвіду міжособистісних стосунків у найближчому соціальному оточенні: спілкування з однокурсниками, друзями, батьками або близькими, викладачами та іншими людьми. Вправа допомагала студентам структурувати свій досвід згідно складових компетентності налагоджувати взаємостосунки: уміння слухати, розуміти іншу людину; щирість,

відвертість у стосунках; тактовність; етикет; уміння під час спілкування зняти напруження, почуття гумору; уміння орієнтуватися в ситуації, адекватність поведінки обставинам у відповідності з правилами взаємовідносин у соціальному оточенні. Студентам було запропоновано поділитись своїми думками щодо власної поведінки та особливостей характеру, що заважають спілкуванню з однокурсниками і викладачами; щодо поведінки та особливостей характеру інших людей найближчого соціального оточення, що спричиняють бар'єри у стосунках з ними. Така рефлексія здійснювалася за допомогою навчального есе, перевагами якого є вільне викладення з наступним обговоренням у групі проблем власного досвіду спілкування з людьми.

Оцінюючи власні психологічні проблеми, студенти відзначали, що їм заважають, з одного боку: надмірна сором'язливість, страх бути незрозумілим, невпевненість, брак відкритості, невимушеності, занижена самооцінка, довірливість, високий рівень сенситивності, м'якість, а з іншого, – агресивність, невірноваженість, імпульсивність, нездатність стримувати емоції.

Аналізуючи поведінку інших людей студенти відзначали, що часто відчують з боку однокурсників самовпевненість, нахабність, неповагу, відсутність культури спілкування, небажання почути думку іншої людини, невихованість, безтактовність, байдужість, недовіру. Спілкуючись з викладачами вони часто стикаються з неповагою, зверхністю, упередженістю, несправедливістю, неспроможністю поставити себе на місце студента.

Ще одне практичне заняття стосувалося підготовки есе «Події, що змінили моє ставлення до людей», в якому студенти мали згадати й усвідомити події свого життя, які тим чи іншим чином вплинули на їх стосунки у найближчому соціальному оточенні. Аналіз есе засвідчив дві групи відповідей. Перша група стосувалась випадків, що поліпшили ставлення респондентів до людей у спілкуванні з ними, друга – включала

ситуації, що погіршили стосунки студентів з людьми. Так, до першої групи належали розповіді про ситуації, коли у контактах з рідними, однокласниками, друзями і навіть з незнайомими людьми студенти відчували довіру і підтримку. Ось фрагменти деяких типових висловлювань: «Після смерті батьків однокласники висловлювали мені співчуття, підтримали мене і я повірила в добрих людей, мені стало легше спілкуватися з людьми»; «Мене зрадив мій хлопець. Я була в розпачі. Одна бабуся підійшла до мене, співчутливо заговорила, пожаліла мене і розрадила у важкій ситуації». «Одного разу у мене не вистачало грошей на квиток, я розказала це касиру на залізничному вокзалі, вона повірила мені і продала квиток не за повну вартість. Через деякий час я повернула борг і подякувала їй. Приємно, що є такі люди». «Спілкуючись зі мною мої батьки завжди вчили мене поважати людей, бути працьовитою і щедрою. В скрутних ситуаціях я йду за порадою до мами. Вона завжди мені допомагає. Мама для мене – святе».

Друга група есе стосувалася ситуацій, що негативно вплинула на студентів у їх спілкуванні і стосунках з людьми: «У спілкуванні я завжди була щирою і допомагала однокласникам, а вони поза очі говорили про мене погано. Ото ж, скільки не роби добро, а будеш наражатися на зло», «Я завжди довіряла найпотаємніші секрети моїй подрузі, а потім я дізналася, що вона все розповідає іншим. Вона зрадила мене і я зрозуміла, що нікому вірити не можна», «Мама мого чоловіка була проти одруження його зі мною. Мене дуже вразило те, що у спілкуванні зі мною вона говорить одне, а говорячи з ним налаштовує його проти мене. Це сильно ображає» [149, с. 330].

Для обговорення матеріалів есе, була використана рольова гра «Акваріум», під час якої група була поділена на чотири підгрупи. Перша підгрупа грала роль «Акваріуму». Учасники цієї підгрупи були розташовані в центрі аудиторії (в «акваріумі»), їх завдання полягало у тому, щоб узагальнити матеріали есе і представити їх у стислому викладі.

Дві інші підгрупи були розташовані одна проти одної по різні боки аудиторії. Підгрупа з умовною назвою «Рожеві окуляри» повинна була відстоювати оптимістичну позицію яка полягала у тому, що у спілкуванні з людьми треба завжди бути відвертим і щирим, вірити людям, допомагати їм, якщо вони навіть не просять того, але потребують допомоги. Бо, як ти до людей ставишся, так і вони будуть відноситись до тебе. Добрих людей на світі набагато більше, ніж поганих. Третя підгрупа («Чорна труба») мала відстоювати протилежну, так би мовити, песимістичну позицію: «Спілкуючись ніколи нікому не довіряй, оскільки твою довірливість можуть використати проти тебе. Не відкривай душу іншим, бо тобою можуть маніпулювати. Май на увазі, що друзі – це потенційні зрадники, тому завжди будь наготові, щоб тебе не застигли зненацька». Підгрупи «Рожеві окуляри» і «Чорна труба» повинні були підібрати аргументи щодо правильності своєї позиції, а також ставити гострі питання своїм опонентам.

Назва четвертої підгрупи «Терези» також обумовлювала її позицію: врівноважувати крайнощі «Рожевих окулярів» і «Чорної труби», згладжувати гострі кути, знаходити компроміси у спілкуванні, звертати увагу на те, що у кожної людини можуть бути, як добрі, так і не дуже добрі риси характеру, які неодмінно виявляються у спілкуванні. У стосунках і спілкуванні слід брати відповідальність за свої висловлювання і вчинки, а не звинувачувати у всьому інших. Слід сприймати навколишніх такими, які вони є, а не намагатися змінити їх на свій лад.

На початку гри студенти відчували певні труднощі, але згодом, входячи в роль, вони почали досить емоційно висловлювати власні позиції, критикуючи опонентів, іноді навіть виходячи за межі відведених етичних правил. Тому викладач, виконуючи роль арбітра, зупиняв дискусію і звертав увагу на правила гри. Наприкінці заняття було проведено дебрифінг, завдання якого полягали у знятті напруги та рефлексії отриманого досвіду [148, с. 48-52].

У процесі контент-аналізу есе та спостереження поведінки і стосунків студентів було доведено, що навчальне есе з наступним обговоренням у групі є ефективним методом формування культури міжособистісних стосунків як важливої складової професійної суб'єктності майбутніх психологів, оскільки воно активізує індивідуальну рефлексію, сприяє ідентифікації власних проблем спілкування і взаємовідносин у найближчому оточенні, дає змогу порівняти власний досвід з досвідом інших студентів, а відтак, надає кращі умови для подальшого проектування саморозвитку і формування відповідних професійних компетентностей [149, с. 330].

Важливим елементом в опануванні комунікативної компетентності є діагностика якостей, необхідних для ефективного налагодження міжособистісних стосунків. З цією метою на одному з практичних занять була проведена фасилітація «Якості ефективного спілкування». На першому етапі кожен студент протягом п'яти хвилин на окремому аркуші мав скласти список якостей, важливих для спілкування. Усі списки вивішувалися на дошці. На другому етапі проводилося групове обговорення і узагальнення схожих якостей, у результаті чого було вироблено узгоджений загальний список із десяти найважливіших для ефективного спілкування особистісних якостей. Наступний етап полягав у ранжируванні кожним студентом якостей з точки зору їх важливості. Отримані оцінки були оброблені шляхом усереднювання балів по кожному пункту ранжування. В результаті було вироблено ранжирований перелік важливих комунікативних якостей, що відповідав уявленням студентської групи. Цей перелік використовувався для самооцінки рівня здатностей налагоджувати сприятливі міжособистісні стосунки.

За підсумками самодіагностики студенти розробляли індивідуальні програми розвитку особистих якостей та навичок ефективних міжособистісних стосунків, важливих для їх майбутньої професійної діяльності як психологів. Передбачалось виконання різноманітних

індивідуальних і групових завдань щодо формування низки умінь: налагоджувати стосунки з клієнтами, колегами, підлеглими і керівниками; активно співпрацювати в багатофункціональній команді професіоналів; ефективно спілкуватись, впливати на соціально-психологічний клімат у колективі; вирішувати конфлікти, дотримуватись правил ділової етики й етикету тощо.

Одне із таких занять проводилося у формі проблемно-рольової гри «Консультація у психолога». Студенти розподілялись попарно. У кожній парі учасники по чергово виконували ролі «психолога» і «клієнта», при цьому «клієнт» розповідав про свою проблему стосунків з іншими, а «психолог» намагався з'ясувати причини цієї проблеми і надати рекомендації щодо її вирішення. У процесі гри ставилися завдання розвитку вміння налагоджувати контакт з клієнтом, рефлексивного та не рефлексивного слухання, ідентифікувати проблему клієнта та сформулювати консультативну гіпотезу, визначити особистісний ресурс клієнта та окреслити стратегії вирішення його проблеми. Після гри було проведено дебрифінг, під час якого студенти здійснювали рефлексію своєї комунікативної поведінки та емоційних проявів. Слід зазначити, що даній проблемно-рольовій грі передували лекційні заняття та самостійна робота, які забезпечили теоретичну підготовку студентів до виконання ролей психолога-консультанта і клієнта.

На наступних практичних заняттях відпрацьовувались окремі складові компетентності професійної взаємодії психолога з іншими людьми: емпатія, антиципація, вміння ставити і відповідати на запитання, прийоми переконання та формування атракції, володіння невербальними засобами комунікацій (кінетика, вокаліка, такесика, ольфакторика, проксеміка) тощо.

Значна увага приділялась формуванню навичок ненасильницької парадигми у спілкуванні з людьми в професійній діяльності психолога. Для цього студенти були залучені до дискусій, аналізу конкретних

ситуацій, ситуаційно-рольових ігор та вправ, моделювання реальних способів професійної та життєвої взаємодії, відтворення рольової поведінки з наступним аналізом та корегуванням. Теоретичним підґрунтям методики занять була гуманістична концепція К. Роджерса, зокрема його ідея, що всі люди прагнуть самоактуалізації, тобто вдосконалення можливостей свого організму в цілому [89], а також концепції Маршалла Розенберга, згідно якої основною перешкодою на шляху до дружніх відносин є мова «вовків», що характеризує насильницьку парадигму у стосунках. Люди, які звикли говорити «вовчою» мовою, намагаються впливати на поведінку інших людей, маніпулювати ними, викликаючи в них почуття страху, сорому чи провини, оцінюючи і критикуючи їх. Звичайно, керування іншими людьми за допомогою мови «вовка» в певних ситуаціях може бути досить ефективним. Однак будь-який примус і агресія викликає прагнення людини захиститися від нападника, порушує взаєморозуміння і блокує співпрацю. Натомість, крім «вовків» є люди, які розмовляють іншою мовою, яку М. Розенберг назвав мовою «жирафа». Мова «жирафа» – це мова серця, адже у жирафа найбільше серце з усіх тварин на Землі. «Жираф» знає і розуміє, що він хоче, він відокремлює своє бажання від своїх думок про партнера [90].

Для реалізації цього прагнення у процесі навчання було забезпечено принаймні три умови: емпатія, тобто вміння викладача поставити себе на місце студента, щирість викладача і безумовне прийняття студента таким, яким він є. В результаті формувалось дружнє навчальне середовище, стосунки у групі ставали більш відвертими і сприяли саморозкриттю студентів. У такий спосіб моделювались умови майбутньої професійної діяльності студентів, які мали змогу на практиці побачити позитивні моделі спілкування в процесі роботи з людьми.

Одним із сучасних методів навчання, у процесі якого формується професійна суб'єктність майбутнього психолога є соціально-психологічний тренінг. Необхідність впровадження цього навчального

методу обумовлюється, зокрема, двома аспектами. По-перше, специфікою професійної діяльності психолога, що є проявом особистісної рефлексії, інтеріоризованим досвідом взаємодії з людьми у найрізноманітніших обставинах і складних випадках. А по-друге, – особливостями тренінгу, який відрізняється від традиційного навчання тим, що передбачає безпосереднє «проживання» й усвідомлення досвіду міжособистісної взаємодії студента з іншими людьми у процесі діяльності, наближеної до професійної.

За допомогою цього методу вирішувалися два взаємопов'язані завдання. Перше полягало в тому, що тренінг використовувався для формування у студентів професійних компетентностей під час вивчення відповідної навчальної дисципліни. Так, дисципліна «Культура міжособистісних стосунків» включала елементи тренінгу щодо формування навичок встановлення міжособистісних контактів, розвитку емпатії і рефлексії у спілкуванні, невербальних комунікацій, розв'язання ділових конфліктів, які виступають важливими складовими професійної суб'єктності психолога. Для вирішення поставлених завдань застосовувалися такі тренінгові вправи, як «Керівник і підлеглий», «Спілкування без зворотного зв'язку», «Мова серця», «Поведінка в конфлікті».

Друге завдання, передбачало проведення студентами соціально-психологічних тренінгів під час виробничої практики, яка проходила в умовах психологічної служби університету за планом кабінету психологічної просвіти (керівник – доцент О. С. Шевчук). Слід зазначити, що практиці передувала навчальна дисципліна «Психологія тренінгової роботи», у межах якої студенти отримували навички проведення тренінгових занять відповідно до практичних запитів з урахуванням особливостей тренінгової групи. До участі у тренінгах запрошувалися студенти непсихологічних спеціальностей. Тренінгам передувала ретельна підготовка: визначення актуальних для учасників тем, написання плану і

сценарію тренінгу, вивчення психологічних особливостей групи, розробка відповідних вправ. Так, під час практики у жовтні-листопаді 2016 р. студенти 4 курсу, майбутні психологи Сусленко Максим, Шуваєва Аліна, Чичиль Олександр, Матутіна Олександра провели соціально-психологічні тренінги на теми: «Виховання дітей у сім'ї. Сімейні відносини» (для студентів інституту історії та права), «Згуртованість і групова взаємодія в колективі» (для студентів коледжу МНУ імені В.О. Сухомлинського), «Подолання страхів» (для студентів факультету «Дошкільної і початкової освіти») тощо. Після заняття кожен студент-практикант робив детальний самоаналіз щодо власних переживань і емоцій під час тренінгу, аналіз проведеного заняття, опис результатів, потреби необхідних змін у сценарії, опис групи і взаємодії між учасниками, а також рефлексію себе як тренера, опис позиції по відношенню до учасників, проблем і труднощів, зворотного зв'язку.

Розвиток інформаційних технологій створює принципово нові можливості для підготовки психологів у системі вищої освіти. Йдеться зокрема про концепцію «Освіта 2.0, 3.0», інноваційна суть якої полягає у поєднанні інформаційних мобільних технологій, спеціального програмного забезпечення і можливостей створення освітнього середовища на основі веб-сервісів. Концепція «Освіта 2.0» співвідноситься з концепцією «WEB 2.0» і ґрунтується на принципах суб'єктності, надмірності та співпраці. Принцип суб'єктності передбачає, що освітня діяльність здійснюється не тільки за навчальними програмами, укладеними у відриві від студента. Зміст освіти в даному разі формується також і за участю студентів. При цьому студент розглядається не тільки як об'єкт навчального процесу, а виступає активним його суб'єктом. Принцип надмірності полягає у насиченні освітнього простору носіями знання: наявністю різноманітних джерел (а не лише підручників і посібників), можливістю роботи з експертами (не лише з викладачами, а й практикуючими психологами), з телекомунікаційними мережами (Інтернет, локальні електронні ресурси),

реальною предметно-практичною діяльністю (робота в університетському психологічному центрі). Принцип співробітництва означає реальну (а не декларовану) рівноправність учасників освітнього процесу – студента і викладача. Згідно з даним принципом, викладач повинен виконувати роль консультанта, фасилітатора, тренера, а не тільки експерта у певній галузі знань. Йдеться про викладача-лідера на протипагу викладачеві-драйверу [2].

Одночасно з розвитком мережевих технологій в сучасному університеті виникають умови для впровадження концепції «Освіта 3.0», що, на додаток до наведених, функціонує на основі й інших принципів, реалізація яких стає можливою у концепції «WEB 3.0»: принцип Торрента (рівний обмін інформацією з максимальною комфортною швидкістю через сервіси торрента), принцип Соціальної мережі (організація широкої мережі віртуальних контактів за функціональною і професійною ознакою, об'єднання якомога більшої кількості людей, що надає їм максимальні можливості комунікації між собою на засадах публічності, загальнодоступності, всезагальної рівності.), принцип Твіттера (коротка, ємна інформація з можливістю розкрити тему при необхідності), принцип Блогу (навчання через обмін особистим досвідом і практику), принцип Вікі (можливість доповнити і скоригувати інформацію, створювати нові ресурси, публікувати свої документи, обговорювати опубліковану інформацію, переглядати історію зроблених змін), принцип Пошукувача (легкий доступ до необхідної інформації), принцип Коментів (можливість бачити оцінку інформації іншими членами спільноти).

Сучасні інформаційні технології надають широкі можливості для навчання за допомогою веб-конференцій, онлайн-семінарів (вебінарів). Так, веб-конференції передбачають спільне обговорення певного кола проблем в режимі реального часу через Інтернет, коли учасники працюють на своїх робочих місцях за комп'ютером, знаходячись у різних містах і навіть на різних континентах. Онлайн-семінар або вебінар (скорочення від

«Web-based seminar») онлайн-семінар, лекція, курс, презентація, організована за допомогою web-технологій в режимі прямої трансляції. Як і під час веб-конференції кожен учасник знаходиться біля свого комп'ютера, незалежно від географії і місця розташування. На відміну від веб-конференції зв'язок, як правило, однобічний, а взаємодія зі слухачами обмежена.

Впровадження інноваційних інформаційних технологій дозволяє мобільно отримувати інформацію в контексті міжнародних освітніх Інтернет-проектів (наприклад, курс-ера), пошукових систем і соціальних мереж за межами безпосередньої сфери навчальної діяльності. У такій педагогічній системі роль викладача полягає в тому, щоб допомогти студентам – майбутнім психологам організувати власний процес навчання, опанувати нові технології навчання й особистісного розвитку на основі співробітництва з іншими учасниками освітнього процесу. В даному випадку підвищується актуальність освітнього коучингу, оскільки саме таким чином забезпечуються рівноправні суб'єкт-суб'єктні відносини учасників навчального процесу, створюються ефективні психолого-педагогічні умови для формування фахівця, здатного ефективно реалізувати власний особистісний потенціал завдяки високому рівню культури міжособистісних стосунків.

В експерієнціальній педагогічній системі роль викладача полягає в тому, щоб допомогти студентам організувати власний процес навчання, опанувати нові технології навчання й особистісного розвитку на основі співробітництва з іншими учасниками освітнього процесу. Йдеться про викладача-консультанта, фасилітатора, коуча, а не лише експерта у визначеній галузі знань. Освітній коучинг є методологічною основою, що забезпечує рівноправні суб'єкт-суб'єктні стосунки учасників навчального процесу, створює ефективні психолого-педагогічні умови для формування фахівця, здатного ефективно реалізувати власний особистісний потенціал.

Зміст коучингу розкривається через принципи, стадії процесу, стилі і техніки. Філософія коучингу ґрунтується на принципах рівноправності, віри в людину, відсутності зверхності у стосунках і повчань, холістичного підходу, моніторингу та зворотного зв'язку, єдності і взаємозв'язку всіх сфер життя клієнта, в ролі якого в даному випадку виступає студент.

Принцип рівноправності або партнерства створює благодатне підґрунтя для співпраці викладача з студентом. Викладач в ролі коуча координує і спрямовує навчальний процес, не будучи при цьому домінуючою силою. В цьому сенсі він є не тільки і, можливо, не стільки «носієм знання», скільки рівноправним партнером з навчальної комунікації.

Принцип віри в людину, її здібності та можливості дає ключ до розкриття потенціалу студента, формування його мотивації на шляху до успіху. Принцип відсутності експертної оцінки означає, що викладач не повинен давати порад або пропонувати студенту готових відповідей і рішень, останній має дійти до них сам, отже взяти на себе відповідальність за їх виконання і наслідки. Викладач може лише підштовхувати студента до бажаної мети й направляти його на цьому шляху.

Принцип холістичного підходу спирається на впевненість в тому, що всі сфери життя людини взаємопов'язані, отже позитивні зміни в одній сфері неодмінно відіб'ються на іншій. У зв'язку з цим викладач має всебічно підходити до організації навчального процесу та враховувати різнобічні факти з життя студента.

Принцип моніторингу і зворотного зв'язку полягає у розумінні, що в фокусі уваги викладача і студента, як партнерів навчального процесу, мають бути цілі розвитку особистості, відстеження успіхів і з'ясування причин невдач студента. Тут важливо відслідковувати, на якому етапі до своєї мети знаходиться студент в даний момент і що він готовий зробити, щоб її досягти.

Важливим моментом коучингу є доповнення традиційної системи оцінювання моніторингом особистих освітніх досягнень студента у формі особистого портфоліо (портфеля досягнень). Цінним може бути метод взаємної оцінки, що використовує Курсера (освітня платформа, яка пропонує онлайн-курси від провідних університетів світу). Технологія взаємної оцінки дозволяє студентам оцінити і дати свій відгук про роботи інших. В результаті використання цього методу студент отримує точну оцінку своєї роботи і цінний досвід з оцінювання робіт інших студентів.

Для досягнення бажаної ефективності процес освітнього коучингу має здійснюватися у послідовності етапів: аналіз ситуації та збір необхідної інформації; розробка плану особистого розвитку; реалізація плану з використанням відповідних стилів і технік; оцінка успішності досягнутих результатів. Важливо, що пропущені стадії або надмірна фіксація якої-небудь однієї сходинки на шкоду іншим можуть призвести до зниження ефективності всього процесу.

Застосування коучингових технік у навчанні значною мірою залежить від рівня підготовленості студента і навчальної ситуації. Одна справа, коли викладач працює з першокурсником, якому потрібна певна адаптація до навчального процесу у вищому навчальному закладі, інша – коучинг здібного старшокурсника, що має час і мотивацію для удосконалення власної компетентності й розвитку. Така ж залежність існує й при виборі стилю коучингу: від директивного до вільного стилю, що передбачає більшу самостійність студента.

Техніка коучингу «спіраль практики» (найбільш корисна для роботи зі студентами молодших курсів і формування навичок під час виробничої практики). Техніка розгортається у чотирьох стадіях. Розпочинається зі стадії первинного пояснення і демонстрації. За нею йде стадія рефлексії результатів навчання, досягнутих на початковому етапі. Завдання наступної стадії – формування конкретних висновків стосовно прогресу навчання, досягнутого в напрямку кінцевої мети. Фінальна стадія

передбачає планування подальшої практики. Після цього процес починається знову і триває по спіралі, що веде до все вищих і вищих щаблів опанування певними знаннями і практичними навичками.

Структурна техніка коучингу (найбільш придатна для формування так званих «м'яких» навичок). Процедура розпочинається з розробки структури відповідної компетентності, тобто переліку навичок і особистих якостей, необхідних для виконання певної професійної діяльності.

Наприклад, структура навичок, які повинен мати практичний психолог для проведення процедури психологічного інтерв'ю може включати такі складові: знання процесу; навички, необхідні в процесі проведення інтерв'ю; особисті якості, стиль і установки. Дана структура деталізується для того, щоб і викладач (коуч), і студент могли здійснювати оцінку того, якими мають бути результати навчання. Опановані студентом навички та особисті якості помічаються у списку, і учасники процесу коучингу можуть зосередитися на питаннях, що потребують більш детального розгляду. Слід додати, що основою для складання подібної структури навичок мають слугувати освітні стандарти підготовки фахівця певного профілю.

Е. Парслоу і М. Рей вважають, що «структурна» техніка чітко демонструє, які методи і форми коучингу (індивідуальні сесії, спостереження, тренування тощо) найкраще підходять для формування тих, чи інших навичок, включених в програму розвитку. Це дозволяє коучу провести максимально повну оцінку бажаних результатів і за необхідності скорегувати програму [58].

Техніка трьох вимірів («3D») – корисна в ситуації в умовах дефіциту часу. За допомогою правильної постановки питань техніка дає змогу викладачеві й студенту в досить короткий час виділити по три елементи проблеми під кожним з трьох заголовків: 1) ситуація, – наприклад, брак часу, ресурсів, інформації; 2) включені до неї люди, – наприклад, однокурсники, інші викладачі, члени сім'ї; 2) сам студент, – наприклад,

брак знань, конфлікт пріоритетів, відсутність мотивації. Процедура цієї техніки складається з шести послідовних кроків: 1) стисле визначення проблеми студента; 2) визначення трьох основних аспектів, що пов'язані з проблемною ситуацією; 3) визначення трьох основних аспектів, що пов'язані з включеними в ситуацію людьми; 4) визначення трьох основних аспектів, що пов'язані безпосередньо зі студентом і його роллю в даній проблемі; 5) визначення по одному аспекту в кожному з трьох трикомпонентних списків; 6) визначення одного або кілька варіантів дій, за допомогою яких можна з найбільшою ймовірністю досягти успіху щодо вирішення поставленої проблеми.

Техніка GROW (англ. – зростання) – найкраще підходить для роботи зі студентами старших курсів, що вже мають базові знання, достатній рівень мотивації і можуть самостійно працювати над обраною проблемою, наприклад, в процесі підготовки дипломного або магістерського проекту.

Сутність техніки полягає у послідовності ефективних питань. Назва є аббревіатурою чотирьох англійських слів: Goal (мета), Reality (реальність), Options (варіанти дій), Will (воля). Спочатку за допомогою питань з'ясовується мета, яку студент прагне досягти: «В якому напрямку ми хочемо працювати? Чого ми хочемо? Яка наша довгострокова мета? Чи є наша мета вимірною? Чи справді ми цього хочемо?». Наступні питання стосуються аналізу реальності: «У якій ситуації ми зараз перебуваємо? Якими ресурсами володіємо? Чого ми побоюємося? Що станеться, якщо ми досягнемо бажаного? Хто ще може вплинути на ситуацію?». Третя група питань спрямовується на визначення варіантів дій, які може вибрати студент для досягнення поставленої мети: «Що може допомогти нам у вирішенні питання? Яким методом ми будемо діяти? Що ще ми можемо зробити? Яке з вирішених завдань для Вас є найбільш прийнятним?». Завершує коучингову сесію група питань на виховання волі до дії: «Що ми вибираємо для досягнення мети? Як обрані варіанти працюють? Що допоможе досягти мети? Чи сильний мотив? Якою є самоорганізація і чи

правильно ми управляємо часом для досягнення мети?». Дана методика вимагає від викладача достатньо розвинутих компетенцій у застосуванні «вільного» стилю.

Таким чином, у процесі дослідження було здійснено теоретичне обґрунтування експерієнціального підходу в системі інноваційних освітніх технологій формування професійної суб'єктності майбутніх психологів. В якості системоутворювальної була використана модель засвоєння нової інформації Д. Колба.

У дослідженні використовувалися наступні методи: вибірковий метод, опитування студентів за допомогою анкетування і есе, контент-аналіз, рефлексія у формі рольової гри. Навчальне есе передбачало вільне викладення студентами проблем власного досвіду спілкування з людьми, їх особистісних рис характеру і психологічних властивостей, що заважають їм у налагодженні стосунків з іншими; описання їх минулого досвіду, подій свого життя, які вплинули на їх стосунки у найближчому соціальному оточенні.

За допомогою контент-аналізу було узагальнено матеріали есе студентів. В якості категорій аналізу було обрано смислові блоки, в яких містився опис особистісних рис характеру і психологічних властивостей особистості, а також значущі для студентів події та міжособистісні стосунки.

Для узагальнення і обговорення досвіду спілкування у найближчому соціальному оточенні було застосовано метод рефлексії у формі рольової гри «Акваріум», під час якої було узагальнено і представлено матеріали есе, обговорення матеріалів проходило у формі дискусії, в ході якої були представлені різні позиції і думки студентів. Наприкінці гри було проведено дебрифінг, завдання якого полягало у знятті напруги та рефлексії отриманого досвіду.

Крім того, за матеріалами аналізу теоретико-методологічних джерел було підготовлено анований бібліографічний покажчик; зібрано й

узагальнено досвід впровадження в навчальний процес таких інноваційних технологій, як індивідуальні навчально-дослідні завдання, рефлексивний аналіз професійної діяльності під час проходження практики, аналіз конкретних ситуацій, соціально-психологічні тренінги, проблемно-орієнтовані дискусії, ситуаційно-рольові та інші навчальні ігри.

Як показало дослідження, інтегративну роль у формуванні професійної суб'єктності студентів відіграє психологічна служба університету, яка одночасно виступає експериментальним майданчиком у впровадженні інноваційних освітніх технологій.

Результати окремих аспектів дослідження представлені у монографіях: «Коучинг в системі вузовського образования / О.С. Шевчук, С.П. Шевчук // Новые развивающие технологии педагогической практики: коллективная монография /отв. ред. А.О. Нагорнова. – Ульяновск: Зебра, 2016. – С. 242-256»; «Формування у студентів компетентностей роботи в команді // «Управління соціально-економічною системою в умовах національних і глобалізаційних викликів: колективна монографія / В.А. Скороходов,

О. С. Шевчук, С.П. Шевчук. – Полтава, 2017»; у навчальному посібнику «Культура міжособистісних стосунків: навчальний посібник / О.С. Шевчук, С.П. Шевчук. – Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2017. – 346 с.»; у ряді наукових статей: «Емоційний інтелект як чинник формування культури міжособистісних стосунків студентів – майбутніх психологів / О.С. Шевчук, С.П. Шевчук // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип.37.Том II (70): Тематичний випуск Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2016. – С. 254-260», «Коучинг як метод навчання студентів у контексті реформування вищої освіти України / О. С. Шевчук, С. П. Шевчук // Наукові праці: Наук.-метод. журнал. – Вип. 257. Т. 269. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2016. –

С. 62 – 65», «Формування комунікативної компетентності майбутніх психологів (експерієнціальний підхід) / О.С. Шевчук, С. П. Шевчук // *Virtus: Scientific Journal* / Editor-in-Chief M.A. Zhurba – October # 8, 2016. – P.48-52», «Формування компетентності командної роботи у майбутніх психологів / О. С. Шевчук, С. П. Шевчук // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». № 2. – Херсон: ХДУ, 2017. – С.161-165», «Інноваційні технології формування суб'єктності майбутніх психологів: результати дослідження / О. С. Шевчук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Психологічні науки: збірник наукових праць / за ред. Ірини Савенкової. – № 1 (17), квітень 2017. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. – С.216-221» та доповідей на Міжнародних і Всеукраїнських наукових конференціях: «Есе як метод формування культури міжособистісних стосунків майбутніх психологів / О.С. Шевчук, О.А. Матутіна // Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу: Збірник тез доповідей II міжвузівської науково-практичної конференції (м. Київ, 11 квітня 2017 р.). – К.: КНУТД, 2017. – С.169-172», «Інноваційні освітні технології як фактор формування суб'єктності майбутніх психологів / О.С. Шевчук // «Психологічна освіта в Україні: традиції; сучасність та перспективи 21 – 22 квітня 2017 року: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю з нагоди святкування 50-річчя від початку фахової підготовки психологів у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка та Дня психолога / За ред. І.В. Данилюка. – К.: Логос, 2017. – С.301-303», «Формування у студентів компетентностей роботи в команді / В.А. Скороходов, О.С. Шевчук // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Менеджмент XXI століття: глобалізаційні виклики»: збірник наукових праць. – Полтава : Вид-во «Сімон», 2017. – С.151-154», а також відображені у науковій

роботі студентів.

Подальших наукових розвідок потребують проблеми розвитку і впровадження таких інноваційних технологій, як формування портфоліо індивідуальних досягнень, індивідуальне соціально-професійне проектування кар'єри майбутніх психологів, освітній коучинг, консультування з проблем соціально-професійного розвитку, впровадження системи інформування і мотивування студентів.

3.2. Прогнозування розвитку особистості студента в контексті волонтерської діяльності

У Законі про освіту (ст. 17) визначено, що метою вищої освіти є «здобуття особою високого рівня наукових та/або творчих мистецьких, професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань». Реалізація цієї мети неможлива без одночасного всебічного розвитку студента як особистості. Відповідно пріоритетом сучасної освіти є: становлення особистості студента, розвиток його творчого потенціалу, здобуття компетенцій тощо. Виконання таких завдань уможливить підготовку конкурентоспроможного фахівця. Тому на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти актуальною є проблема поєднання навчання та професійного супроводу із розвитком особистісної зрілості майбутніх фахівців. Такий підхід забезпечуватиме підготовку гармонійно розвинених спеціалістів, здатних до постійного пошуку нових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін в умовах сучасного життя.

Студентській вік – це період пізньої юності або ранньої дорослості (Д. Фельдштейн, Е. Еріксон та ін.). Відомо, що в цей час молодь активно розвивається: відбувається диференціація образу Я, активне становлення ідентичності особистості, активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність. У цей період особистість активно пізнає себе, опановує професію та

вибудовує перспективу майбутнього. Крім навчання, залучення студентів до волонтерської діяльності є чинником розвитку їх особистісних та професійних якостей; конструювання та ствердження духовних цінностей тощо.

За Е.М. Балашовим, волонтерська діяльність є добровільною, соціально спрямованою діяльністю, що здійснюється особами (волонтерами) без очікування фінансової (або іншої матеріальної допомоги) [9]. І.Д. Зверева зазначає, що волонтерська робота – це добродійна діяльність, яка здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот і суспільства в цілому [13]. Таким чином, волонтерська діяльність здійснюється на добровільних засадах. Мета цієї діяльності полягає в наданні різної допомоги іншим особам. Водночас, згідно із Загальною декларацією волонтерів від 14 вересня 1990 року (Париж), одним із провідних принципів волонтерського руху є принцип перетворення волонтерства в елемент особистісного розвитку, набуття нових знань та навичок [13]. Отже, можемо констатувати, що волонтерська діяльність, із одного боку, є соціально-орієнтованою, спрямованою на допомогу іншим. З іншого боку, у межах цієї діяльності відбувається активний розвиток особистісних якостей, набуття професійних компетентностей за рахунок високої внутрішньої мотивації.

Успішність та продуктивність волонтерської діяльності (як і будь-якої іншої) залежить від двох груп факторів: внутрішніх (суб'єктивних) та зовнішніх (об'єктивних). Е.М. Балашов зауважував, що до суб'єктивних чинників належать: особливості мотиваційної, ціннісної, емоційно-вольової, комунікативної та поведінкової сфер. До провідних об'єктивних чинників, належить: особливості соціокультурного середовища, у якому відбувається волонтерська діяльність, організація процесу та неформальної освіти [9].

Оскільки волонтерський рух набирає обертів у сучасній Україні і світі, провідним завданням освітян ВНЗ є наступне: розвиток та підтримка волонтерського руху посеред молоді в період їх навчання у ВНЗ.

Прикладом організованої систематичної роботи із залучення студентів до волонтерської діяльності в умовах ВНЗ є психологічна служба Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, яка є самостійним структурним підрозділом. Структуру психологічної служби університету представлено на рис. 3.1.

Отже, психологічна служба – є саме тим підрозділом, який реалізує психологічний супровід процесу розвитку особистості студента в умовах навчання у ВНЗ за допомогою спеціальних форм, методів та засобів.

Основною метою діяльності психологічної служби є: підвищення ефективності навчально-виховного процесу засобами психології та соціальної педагогіки; створення умов для повноцінного особистісного розвитку, позитивної соціалізації, професійного становлення та життєвого самовизначення; формування психологічної та фізичної готовності фахівця працювати за обраним фахом на якісно новому рівні, що дозволяє підвищити конкурентоспроможність випускника ВНЗ України на світовому ринку праці. Провідну стратегічну мету роботи психологічної служби університету розкрито через певні тактичні цілі (рис. 3.2).

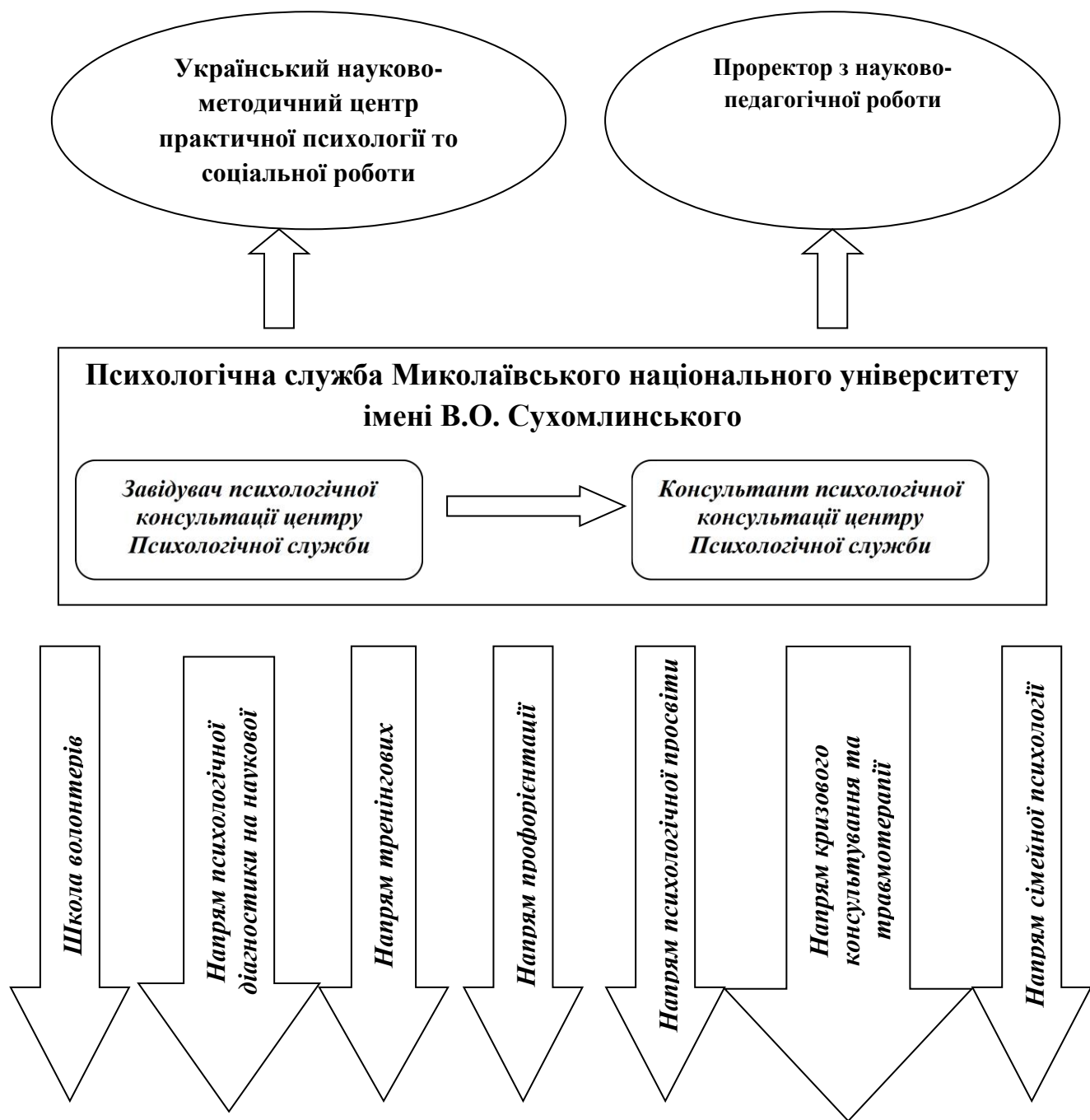


Рис. 3.1. Структура психологічної служби Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

Загальна мета:

оптимізація навчально-виховного процесу; психологічна підтримка і супровід студентів у професійному та особистісному розвитку, що дозволяє підвищити конкурентну спроможність випускників на ринку праці



Конкретні цілі:		
<p>Психологічна допомога студентові на різних етапах його професійного становлення, психологічний супровід у вирішенні нормативних і ненормативних криз:</p> <ul style="list-style-type: none">- проводити моніторинг затребуваності психологічної допомоги та основних запитів студентів ВНЗ;- у процесі адаптації студента (1 курс) здійснювати психодіагностику, психологічну підтримку у процесі соціальної адаптації до нових умов навчання та життя (робота у гуртожитках, надання допомоги у вирішенні проблем що виникають з одногрупниками та викладачами);- на етапі інтенсифікації (2-3 курси), здійснювати психодіагностику та надавати психологічну допомогу у вирішенні особистих проблем, сприяти розвитку комунікативних навичок, толерантної позиції, особистого зростання;- на етапі ідентифікації (4-7 курси) здійснювати психодіагностику та надавати допомогу у	<p>Психологічна допомога професорсько-викладацькому складу у вирішенні професійних та особистих проблем:</p> <ul style="list-style-type: none">- проводити моніторинг затребуваності психологічної допомоги та основних запитів професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу;- проводити лекції, круглі столи та диспути, відповідно до запиту професорсько-викладацького складу;- здійснювати психологічний супровід професійної діяльності викладачів вищого навчального закладу (профілактика професійного вигорання, допомога у вирішенні професійних криз);- допомога у вирішенні особистих проблем (за запитом).	<p>Надання практичних навичок майбутньої професійної діяльності студентам-психологам через їх залучення до співпраці зі спеціалістами та викладачами, які входять до психологічної служби ВНЗ:</p> <ul style="list-style-type: none">- організація системи навчальної, психодіагностичної та виробничої практик для студентів спеціальності «Психологія», «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота»;- здійснення наукових досліджень згідно з напрямками діяльності психологічної служби;- формування в учасників освітнього процесу високого рівня психологічної культури;- волонтери-психологи можуть працювати за запитом інших закладів (на базі угоди або конкретного запиту) чи фізичних осіб.

<p>вирішені індивідуальних проблем, допомога в знаходженні професійного поля реалізації професійних здібностей;</p> <p>- психологічний супровід студентів з особливими потребами, студентів із неповних сімей та сиріт.</p>		
---	--	--

Рис. 3.2. Стратегічна мета та тактичні цілі роботи Психологічної служби університету імені В. О. Сухомлинського

Для забезпечення безпечності та підвищення ефективності роботи у діяльності психологічної служби визначено низку провідних принципів. Слово «принцип» (походить від лат. *principium* – основа, начало) означає центральне пояснення, особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь. Відповідно, принципи роботи психологічної служби покликані забезпечити простір, який уможливить максимальне розкриття її учасників.

Отже, **принципами діяльності психологічної служби** визначено наступні:

- пріоритет прав та інтересів студентів;
- особистісно-зорієнтований підхід;
- гуманістичний характер діяльності;
- доступність;
- конфіденційність;
- повага до людської гідності;
- компетентність та добросовісність.

Відповідно до визначеної мети, принципів діяльності, основними **завданнями психологічної служби є:**

- підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу; гуманізація стосунків у студентських та викладацьких колективах;
- здійснення психологічного та соціально-педагогічного супроводу

розвитку студентів;

- сприяння повноцінному особистісному розвитку студентів та створення належних умов для формування у них мотивації до навчання, самореалізації творчих здібностей, самовиховання і саморозвитку;
- гармонізація соціально-психологічного клімату в університеті;
- психологічне забезпечення профілактики девіантної та адиктивної поведінки серед студентів, конфліктів та особистісних проблем;
- організація системи виробничої практики студентів спеціальностей «Психологія», «Соціальна педагогіка»;
- психологічне забезпечення освітніх програм із метою адаптації їх змісту та засобів засвоєння до інтелектуальних та особистісних можливостей і особливостей студентів;
- здійснення наукових досліджень згідно напрямків діяльності служби та підготовки викладачів до впровадження новітніх психолого-педагогічних технологій у навчально-виховний процес вишу та загальноосвітніх шкіл;
- участь у комплексній психолого-педагогічній експертизі професійної діяльності спеціалістів освітніх установ, освітніх програм та проектів, навчально-методичних посібників.

Відповідно до Положення про психологічну службу МНУ імені В.О. Сухомлинського, участь в організації і роботі психологічної служби беруть викладачі, магістри, студенти факультету педагогіки та психології, інших інститутів та факультетів. Діяльність психологічної служби забезпечується психологами та соціальними педагогами, тобто представниками професій соціономічного спрямування.

Варто зауважити, що залучення майбутніх психологів до волонтерської діяльності активно впливає не тільки на здобуття професійних компетенцій, але й розвиток особистості майбутніх фахівців. Цей вкрай важливо, оскільки провідним інструментом у роботі з іншими

особами є особистісні якості психолога, його цілісність та гармонійність. Участь у заходах психологічної служби, самостійне проведення тренінгів та занять зі студентами університету та іншими категоріями населення, сприяє всебічному особистісному та професійного розвитку студента – майбутнього фахівця.

З огляду на це, у психологічній службі університету функціонує низка напрямів, які покликані забезпечити всебічний розвиток студента, як-от:

- школа волонтерів;
- кабінет психодіагностики та наукової аналітики;
- кабінет тренінгових технологій;
- кабінет профорієнтації;
- кабінет психологічної просвіти;
- кабінет кризового консультування та травматерапії;
- кабінет сімейної психології.

Одним із провідним кабінетів у структурі Психологічної служби є саме школа волонтерів. Як відомо, волонтер (із франц. – доброволець) – особа, яка віддає свій вільний час за особистим волевиявленням і не отримує за це жодної винагороди. Діяльність школи волонтерів спрямована популяризацію волонтерської діяльності, залучення студентської молоді до волонтерського руху.

Мета роботи: сприяти розвитку особистості студента шляхом залучення його до волонтерської діяльності.

Відповідно до поставленої мети, виокремлено низку завдань:

- розкрити сутність та засади волонтерської діяльності;
- сформувати у студентів мотивацію участі у волонтерському русі;
- організувати навчання волонтерів: окреслити основні напрями волонтерської діяльності та форми її реалізації;
- сформувати навички, вміння, необхідні у волонтерській діяльності;

- сприяти розвитку особистісних якостей волонтерів.

Напрями діяльності:

- робота зі студентським самоврядуванням факультетів/інститутів університету щодо популяризації волонтерства серед студентів ВНЗ та їх подальша підготовка;
- проведення Благодійних акцій на рівні міста та області;
- робота з людьми із особливими потребами, сиротами та особами, які потрапили в складні життєві обставини;

Цільова аудиторія: студенти факультету педагогіки та психології; студенти університету.

Очікувані результати: розвиток особистісних якостей та набуття професійних компетенцій; усвідомлення ціннісних орієнтацій та життєвої позиції.

У межах діяльності кабінету психологічної діагностики та наукової аналітики Психологічної служби університету систематично проводиться дослідницька робота.

Мета роботи кабінету: проводити діагностику психічного розвитку окремих студентів; здійснювати моніторинг соціально-психологічних процесів учасників навчально-виховного процесу; визначати причини, що ускладнюють особистісний розвиток, навчання та взаємини у колективі.

Завдання:

- проведення анкетування з проблем адаптації до навчання в університеті;
- проведення психологічних методик на вивчення особливостей розвитку особистості;
- проведення психологічного тестування для вивчення стану професійного самовизначення студентів університету;
- розробка психологічного інструментарію та його експериментальна апробація (анкети);

- знайомство з сучасними технічними засобами обробки емпіричних даних, тощо.

Очікуваний результат: висвітлення особливостей адаптації студентів до умов навчання у ВНЗ; дослідження особистісних характеристик студентів університету; виявлення тенденцій щодо мотиваційної та ефективності навчальної діяльності студентів.

У кабінеті тренінгових технологій основну увагу сконцентровано на розробку та проведення тренінгових занять. Відомо, що термін «тренінг» походить від англійських слів train, training, що означає виховання, навчання, підготовка, тренування. Однак у психологічній науці поняття «тренінг» використовується в дещо ширшому контексті, оскільки застосовується з метою розвитку, психокорекції, навчання та діагностики.

Як засіб психологічної допомоги людям груповий тренінг вперше став використовуватись у зарубіжній психології у ХХ ст. і пов'язаний з іменами К. Левіна та К. Роджерса. К. Левін зауважував: «Щоб виявити власні неадекватні установки та виробити нові форми поведінки, люди повинні вчитися бачити себе такими, якими їх бачать інші». М.Р. Бітянова наголошує, що психологічний тренінг є формою активного навчання, яка дозволяє людині «самосформувати» навички та вміння щодо відкриття у себе нових психологічних можливостей. К'єл Рудестам пов'язує тренінгову форму роботи з навчанням та переструктуруванням набутого досвіду. Вчений вважає, що всі переживання та «потік досвіду», які народжуються під час групової роботи, дозволяють кожному учаснику тренінгу проаналізувати та переоцінити ті настанови та переконання, які перешкоджають гармонійному існуванню особистості. Крім цього, у процесі тренінгу учасники моделюють та випробовують деякі навички, які вони згодом можуть перенести у реальне життя. Відповідно психологічний тренінг є тим засобом, який дозволяє людині усвідомити та зрозуміти себе, власні бажання та проблеми завдяки взаємодії та спілкуванню в спеціально створеній тренінговій групі [55].

Завданнями кабінету тренінгових технологій Психологічної служби університету є:

- забезпечення успішної адаптації до умов навчання у ВНЗ;
- підвищення мотивації до навчальної діяльності, саморозвитку та самовдосконалення;
- формування та розвиток рефлексивних умінь та навичок (зокрема, професійної рефлексії);
- профілактика небезпечної поведінки та формування цінностей здорового способу життя;
- створення комфортного безконфліктного студентського середовища;
- розвиток у студентів упевненості в собі, навичок цілепокладання, самопрезентації;
- розвиток та вдосконалення практичних навичок студентів-психологів із організації тренінгової роботи.

Напрями діяльності кабінету тренінгових технологій:

- підготовка та професійне вдосконалення тренерів (серед студентів-психологів, волонтерів Психологічної служби);
- здійснення моніторингу найбільш актуальних проблем серед студентства; розробка тренінгових програм відповідної тематики;
- проведення тренінгів для студентів факультету, університету та за запитом організацій-партнерів (ЗОШ, ДНЗ, центри соціальних служб тощо);
- оцінка ефективності та результативності проведених тренінгів;
- проведення заходів щодо популяризації тренінгових технологій як форми аудиторної та позааудиторної роботи з молоддю (додатки Б – В).

Цільова аудиторія: студенти I-VII курсів університету (з них тренерський склад – орієнтовно 20 студентів; учасники тренінгу – за запитом).

Очікувані результати:

- покращення якості життя студентів;
- профілактика психотравмуючих ситуацій;
- підвищення мотивації до навчання і професійного розвитку;
- формування готовності до здійснення професійної діяльності;
- підвищення конкурентоспроможності молодих спеціалістів.

Ще одним напрямом діяльності Психологічної служби є профорієнтація. Професійна орієнтація – це система заходів, які спрямовані, на підготовку молоді до свідомого самостійного вибору професії. Водночас, такий вибір неможливий без урахування таких факторів: особистісні особливості, затребуваність професій на сучасному етапі розвитку суспільства, соціально-економічна ситуація на ринку праці тощо. Відповідно, діяльність Психологічної служби спрямована роботу з майбутніми абітурієнтами у напрямку популяризації спеціальностей МНУ імені В.О. Сухомлинського з урахуванням особистісних особливостей учнів. Крім того, робота проводиться зі студентами ВНЗ у контексті поглиблення уявлень щодо власних особливостей та здібностей і шляхів їх реалізації у професії.

Мета діяльності кабінету: надати профорієнтаційні послуги учням старших класів міста та студентам МНУ імені В.О. Сухомлинського, популяризувати освітню діяльність університету.

Відповідно до мети, окреслено наступні завдання:

- психологічна допомога потенційним абітурієнтам визначитися з майбутньою професією серед спеціальностей, за якими здійснюється навчання в МНУ імені В.О. Сухомлинського, що співвідноситься з їх інтересами, схильностями, особистісною направленістю;
- психологічна підтримка і допомога студентам: 1) які прагнуть змінити професію, за якою навчаються в університеті; 2) які відчувають труднощі первинної професійної адаптації;
- формування у потенційних абітурієнтів і студентів університету позитивного ставлення до їхнього професійного майбутнього;

- здійснення практичної підготовки студентів соціономічних професій (психологи, педагоги, соціальні працівники) щодо психологічних особливостей надання профорієнтаційних послуг населенню (профінформування старшокласників, профдіагностика, профконсультування учнів та студентів);

- посилення співпраці Психологічної служби ВНЗ з освітніми організаціями та установами.

Напрями діяльності:

- Профінформація (профорієнтаційні зустрічі, тренінгові заняття);
- Профдіагностика (психологічне тестування, анкетування);
- Профконсультація.

Цільова аудиторія: Учні 9-11 класів ЗОШ м. Миколаєва та Миколаївської області, студенти 1-3 курсів МНУ імені В.О. Сухомлинського.

Очікувані результати: Профорієнтаційний напрямок допомагає подолати проблему помилкового або неправильного самостійного вибору учнями 9-11 класів майбутньої професії. Профорієнтаційні послуги, що надаються психологічною службою університету, сприяють мінімізації труднощів майбутнього професійного навчання, пов'язаних з відсутністю або недостатнім розвитком у потенційних абітурієнтів необхідних соціально-психологічних якостей. Діяльність психологічної служби направлена також на подолання явища первинної професійної дезадаптації студентів.

Важливим напрямом роботи психологічної служби є популяризація психології як науки. Пріоритетним завданням будь-якого вищого навчального закладу є створення умов для гармонійного всебічного розвитку особистості, набуття життєвої компетентності. У цьому контексті, діяльність кабінету психологічної просвіти спрямована на формування в учасників освітнього процесу позитивних настанов щодо

отримання психологічної допомоги; розширення обізнаності у сфері психології та розвиток навичок саморефлексії.

Завдання кабінету психологічної просвіти:

- підвищення психологічної культури усіх учасників навчально-виховного процесу шляхом висвітлення актуальних тем (за запитом);
- формування компетенцій студентів щодо налагодження міжособистісних стосунків, лідерства і керівництва, формування команди, мотивації підлеглих, вирішення конфліктів, запобігання професійного вигорання і подолання стресів тощо;
- усвідомлення актуальності запропонованих тем та набуття навичок самодіагностики тощо.

Напрями діяльності:

- моніторинг актуальності тематики проведення психологічного лекторію серед студентів та викладачів МНУ імені В.О. Сухомлинського;
- проведення лекцій та семінарів на теми: «Психологія і культура міжособистісних стосунків», «Психологія ділових комунікацій», «Психологія лідерства», «Психологічні механізми формування команди», «Психологія формування іміджу», «Профілактика професійного вигорання», «Стреси та шляхи їх подолання» тощо;
- організація перегляду фільмів певної тематики з акцентуванням на психологічній стороні розвитку сюжету (у межах діяльності клубу «Психологія кіно»).

Цільова аудиторія:

- студенти спеціальності «Психологія», студенти-волонтери Психологічної служби;
- студенти, професорсько-викладацький склад непсихологічних спеціальностей МНУ імені В.О. Сухомлинського (за запитом).

Очікувані результати:

- підвищення психологічної грамотності студентів щодо налагодження міжособистісних стосунків, лідерства і керівництва,

формування команди, мотивації підлеглих, вирішення конфліктів, запобігання професійного вигорання і подолання стресів.

- підвищення психологічної культури усіх учасників навчально-виховного процесу.

З 2015 року у психологічній службі розпочав роботу кабінет кризового консультування та травматерапії. Створення такого кабінету пов'язано з викликами часу: воєнні дії в Україні, зростання кількості техногенних та екологічних катастроф, надзвичайно складні соціально-економічні умови життя, збільшення стресогенних факторів тощо. Робота проводиться у двох напрямках: робота зі студентами всіх спеціальностей та поглиблене навчання психологів-волонтерів.

Завдання:

- усвідомлення власних копинг-стратегій, розвиток навичок саморегуляції та самодопомоги у процесі переживання стресу;

- психологічна просвіта студентів щодо принципів і методів кризової інтервенції, основних аспектів психотерапії кризових станів і травматичних переживань;

- формування й розвиток практичних навичок надання психологічної допомоги у кризових станах, при травматичному стресі і посттравматичних стресових розладах.

Напрями діяльності:

- проведення тренінгів щодо формування й розвитку навичок кризового консультанта і травматерапевта;

- проведення психологічних консультацій зі студентами, що перебувають у кризових станах (перша психологічна допомога);

- проведення тренінгів зі студентами щодо профілактики стресу, травматичного стресу (психогігієна, психоедукація).

Цільова аудиторія:

- студенти-волонтери (тренери) спеціальності «Психологія» (10 осіб);

- студенти інших спеціальностей МНУ імені В.О. Сухомлинського (за запитом).

Очікувані результати:

- набуття навичок кризового консультанта та травматерапевта;
- розвиток навичок проведення тренінгів серед студентської молоді;
- підвищення стресостійкості студентів-психологів;
- отримання знань щодо особливостей кризового консультування й травматерапії;
- підвищення психологічної культури й грамотності студентів МНУ імені В.О. Сухомлинського щодо профілактики стресу, кризових станів тощо.

Особливої популярності набуває створений у 2015 році кабінет сімейної психології. Період навчання в університеті – це етап диференціації власної гендерної ідентичності та підвищеного інтересу до стосунків у системі «чоловік-жінка». Іноді студенти вступають до шлюбу, навчаючись в університеті. Відповідно інтерес до тем із психології сімейних взаємин спричинений реальними сімейними історіями та проблемами. За результатами опитування серед студентів усіх спеціальностей МНУ імені В.О. Сухомлинського (n=321 особа), найбільш актуальними є наступні теми: «Чоловік і жінка: як вибудувати стосунки» (23 %); «Особливості виховання дітей в сім'ї» (23 %); «Образ майбутнього партнера. Структура та становлення» (20 %); «Потреби чоловіків і жінок у стосунках» (13 %); «Поняття та особливості почуття любові, закоханості та пристрасті» (9%); «Гендерні особливості чоловіків та жінок» (8%) «Усвідомлене батьківство» (4 %).

Завдання напряму:

- психологічна просвіта студентів щодо особливостей функціонування інституту сім'ї;

- усвідомлення студентами власних позицій та установок щодо вибудовування взаємостосунків у сімейній системі;

- набуття навичок проведення тренінгів (для студентів-волонтерів психологічної служби) зі студентами неpsychологічних спеціальностей.

Напрями діяльності:

- моніторинг актуальних тем із «Сімейної психології» серед студентів університету;

- проведення тренінгів для волонтерів-тренерів спеціальності «Психологія»: «1+1=Сім'я», «Усвідомлене батьківство»;

- проведення психологічної просвіти та тренінгів для студентів інших спеціальностей, спрямованих на підвищення психологічної грамотності, усвідомлення та вироблення ефективної взаємодії у діадних стосунках та сім'ї.

Цільова аудиторія:

- студенти-волонтери (тренери) спеціальності «Психологія» (30 осіб);

- студенти інших спеціальностей МНУ імені В.О. Сухомлинського (за запитом).

Очікувані результати:

- підвищення психологічної грамотності студентів щодо особливостей ефективного функціонування інституту сім'ї;

- підвищення готовності до шлюбно-сімейного життя;

- набуття навичок розробки та проведення тренінгів зі студентами, учнями старших класів (для студентів-волонтерів);

- набуття навичок сімейного консультування (для студентів-волонтерів) .

Таким чином, можемо дійти висновку, що психологічна служба – це важливий структурний підрозділ університету. Загальною метою роботи Психологічної служби є створення оптимальних умов для особистісного розвитку кожного з учасників освітньо-виховного процесу: студентів,

викладачів, співробітників ВНЗ тощо. Реалізацію цієї мети та низки завдань забезпечують працівники психологічної служби та волонтери. Саме волонтерська діяльність сприяє розвитку особистості студента та набуттю професіональних компетенцій майбутніх фахівців. Добровільна систематична робота з іншими людьми за різними запитами дозволяє особистості розвинути власну ідентичність та досягти внутрішнього задоволення. Відповідно волонтерську діяльність можна розглядати як складову професійної підготовки фахівців особливо серед студентів професій соціономічного спрямування – психологів та соціальних працівників.

3.3. Психологічна технологія становлення суб'єктності майбутніх фахівців

Зростаючі виклики суспільного розвитку, що постійно змінюються, досвід трансформації освітньої системи в ХХ віці, інтенсифікація світового виробництва потребують від країни фахівців, здатних забезпечити сталий економічний і культурний розвиток країни, конкурентноспроможних в європейському та світовому просторі. Це потребує сучасних професій, динаміка розвитку яких випереджає реальні можливості психологічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах до майбутньої професії – до її психологічного змісту, специфіки й особливості професійної діяльності. В проекті «Концепції розвитку освіти України на 2015-2025 роки» зазначено, що «освіта має стати реальною гарантією забезпечення високих соціальних стандартів». Знання законів і механізмів функціонування психіки людини, запровадження інноваційних освітніх та розвивальних технологій уможливають вирішення завдань, що ставляться перед вищою освітою сучасною державою та суспільством.

Наразі завданням освіти є актуалізувати молоді попит на освіту, стимулювати у студентів формування навичок і вмінь самостійно

оволодівати знаннями протягом життя та вміти застосовувати ці знання в практичній і професійній діяльності. Тому теоретичним та методологічним підґрунтям реалізації НДР став саме компетентнісний підхід, який уособлює інноваційний процес в освіті, відповідає прийнятій в більшості країн концепції освітнього стандарту

Набуття професійних кваліфікацій сучасного професіонала, розвитку його компетентності у майбутній професійній діяльності необхідно застосування інноваційних технологій становлення професійної суб'єктності студента. Тому проблема формування й розвитку професійної суб'єктності майбутнього фахівця залишається актуальною на нинішньому етапі розвитку вітчизняної психологічної думки.

Розвиток особистості відбувається шляхом становлення й розвитку суб'єкта (К.А. Абульханов-Славська, Б.Г. Ананьєв, А.В. Брушлінський, Д. Віннікот, М. Кляйн, Г.С. Костюк, Х. Кохут, С.Л. Рубінштейн, О. Феніхель та ін.). Під суб'єктністю розуміється такий рівень розвитку особистості, в основі якого є ставлення до себе як до діяча, що співвідноситься з активним, творчим перетворенням себе й навколишнього світу. Н.О. Євдокимова, посилаючись на Л.І. Божович вказує на здатність суб'єкта ініціювати власну активність, діяти самостійно на основі свідомо поставлених цілей і прийнятих намірів, оволодівати світом, творити себе, створювати новий соціальний досвід [38].

Професійна діяльність психолога є професією з вираженою суб'єктною спрямованістю: ціннісне ставлення до іншої людини, необхідність постійного особистісного й професійного зростання, суб'єкт-суб'єктна взаємодія.

Професійна суб'єктність психолога характеризується тим, що фахівець сам стає організатором своєї діяльності, самостійно вирішує й визначає стратегію і тактику своїх професійних дій, є вільним щодо вибору форм, методів і засобів, необхідних для реалізації своїх професійних цілей.

Під особистісною суб'єктністю, у порівнянні з професійною, ми вважаємо здатність до ініціативи, цілепокладання, планування свого життя, антиципації, самоконтролю, довільної саморегуляції, самокорекції.

Особистісна суб'єктність поєднує в собі:

- спрямованість особистості: ставлення людини до дійсності; система взаємодіючих потреб та інтересів, ідейних та практичних інтересів;
- моральність, принциповість, відповідальність як моральні характеристики особистості;
- самосвідомість – усвідомлення й оцінка людиною самої себе як суб'єкта практичної й пізнавальної діяльності, як особистості, включаючи інтереси, цінності, ідеали, мотиви поведінки тощо;
- характеристики волі поєднують в собі вольові якості, дії, свідомо регуляція активності в складних та невизначених ситуаціях;
- характеристики інтелекту – евристичність, гнучкість, незалежність, відкритість, перманентність, селективність інтелекту, інтелектуальна мобільність, саморефлексія, пізнавальна активність, раціональність мислення тощо.

Серед найбільш важливих, професійно значущих якостей та умінь психолога виокремлюють такі, як: упевненість в собі, асертивність, розвинений самоконтроль і саморегуляція, емпатія, здатність до рефлексії, гнучкість мислення й поведінки, внутрішній локус контролю, загальний інтелект, що включає добре розвинене критичне мислення, пам'ять, увагу, уяву тощо, відповідальність, самостійність та самодостатність, віру у власні сили, загальну активність, організаторські та лідерські здібності, безконфліктність, нормативність поведінки, громадська активність, комунікабельність, уміння слухати й чути, уміння ризикувати, уміння встановлювати контакт, уміння нести відповідальність та ін.

З огляду на вищесказане, професійна суб'єктність у поєднанні з особистісною суб'єктністю, за умов сформованості особистісних і професійних якостей та вмінь, є фундаментальною та необхідною основою

для формування в майбутньому у психолога професійної зрілості, що включає в себе особистісну, професійну та діяльнісну зрілості.

Діяльнісна зрілість. Особистість формується в діяльності, характер соціально значущої діяльності в юнацькому віці визначає світогляд молодшої людини, його самоствавлення, ставлення до світу в цілому. В спільній суспільно значущій діяльності відбувається становлення соціально значущої, професійної поведінки, формуються навички самоконтролю в різних професійно спрямованих ситуаціях, розвиваються прогностичні, рефлексивні, комунікативні уміння.

Особистісна зрілість є онтологічним ядром особистості, важливим для набуття ідентичності, водночас критерій особистісного зростання й вияв особистісного особистісного потенціалу людини [154].

Професійна зрілість – вищий рівень прояву високого професіоналізму, кваліфікації, компетентності й професійних досягнень.

Ефективна, дієва професійна психологічна допомога може бути здійснена тільки зрілою особистістю. Запропонована модель розвитку професійної суб'єктності студентів-психологів через участь у волонтерській діяльності дозволить майбутньому фахівцю стати на шлях набуття професійної зрілості особистості, яка спрямуватиме свої професійні орієнтації в тому напрямку, в якому буде можливий професійний успіх, зокрема, і поступальний розвиток особистості в цілому.

Готовність до здійснення волонтерської діяльності можлива за умов:

задоволення основних потреб особистості;

сформованої адекватної самооцінки та рівня домагань;

високого рівня мотивації до волонтерської діяльності;

соціальної підтримки – підтримки сім'ї, кола друзів тощо;

професійної підтримки – викладачів, психологів-практиків, що є наставниками, фасилітаторами, менторами, тьюторами;

профілактичних мір емоційного вигорання та вторинної травматизації.

З огляду на вищесказане, професійна суб'єктність у поєднанні з особистісною суб'єктністю, за умов сформованості особистісних і професійних якостей та вмінь, є фундаментальною та необхідною основою для формування в майбутньому у психолога професійної зрілості, що включає в себе особистісну, професійну та діяльнісну зрілості.

Діяльнісна. Особистість формується в діяльності, характер соціально значущої діяльності в юнацькому віці визначає світогляд молодої людини, його самоствалення, ставлення до світу в цілому. В спільній суспільно значущій діяльності відбувається становлення соціально значущої, професійної поведінки, формуються навички самоконтролю в різних професійно спрямованих ситуаціях, розвиваються прогностичні, рефлексивні, комунікативні уміння.

Особистісна зрілість є онтологічним ядром особистості, важливим для набуття ідентичності, водночас критерій особистісного зростання й вияв особистісного потенціалу людини. Професійна зрілість – вищий рівень прояву високого професіоналізму, кваліфікації, компетентності й професійних досягнень.

Отже, ефективна, дієва професійна психологічна допомога може бути здійснена тільки зрілою особистістю. Запропонована модель розвитку професійної суб'єктності студентів-психологів через участь у волонтерській діяльності дозволить майбутньому фахівцю стати на шлях набуття професійної зрілості особистості, яка спрямуватиме свої професійні орієнтації в тому напрямку, в якому буде можливий професійний успіх, зокрема, і поступальний розвиток особистості в цілому (рис. 3.3).



Рис. 3.3. Модель становлення професійної суб'єктності студентів-психологів в процесі волонтерської діяльності

Програма розвитку професійної суб'єктності волонтерів-психологів включає активну участь студентів в волонтерській діяльності в психологічній служби університету та за його межами за трьома напрямками:

1. Мотиваційна спрямованість студентів на формування професійної самосвідомості:
 - через усвідомлення та розвиток професійно важливих якостей психолога,
 - набуття професійних знань не тільки в межах навчальної програми ВНЗ, так і додаткових знань;
 - формування умінь та закріплення навичок завдяки практичному досвіду проведення діагностики, тренінгів тощо з студентами інших факультетів;
 - розвиток впевненості в собі як майбутнього професіонала.
2. Виявлення та корекція можливих особистісних та міжособистісних проблем студентів (проблеми, пов'язані з формуванням соціальним статусом в групі та соціальної ролі; проблеми особистісного характеру).
3. Професійна підготовка волонтерів – засобами роботи кабінетів психологічної служби МНУ ім. В.О. Сухомлинського.

Отже, активна волонтерська діяльність студентів-психологів в межах реалізації змісту майбутньої професії є одним з провідних чинників становлення професійної суб'єктності, що, в свою чергу, є підґрунтям формування нової генерації фахівців-психологів, здатних до самопізнання, саморозвитку, самоутвердження та самореалізації. суб'єктності.

За результатами дослідження психолого-педагогічних умов та чинників формування й розвитку професійної суб'єктності майбутніх фахівців було створено психотехнологію сприяння становленню професійної суб'єктності студентів (табл. 3.1).

**Психологічна технологія сприяння становленню професійної
суб'єктності майбутніх фахівців**

<i>Етап</i>	<i>Мета етапу</i>	<i>Методи навчання й розвитку</i>	<i>Методи соціально-професійного розвитку</i>
1	<ul style="list-style-type: none"> - створення зацікавленості у процесі психологічної підготовки, активізацію пізнавальних потреб в сфері майбутньої професії і процесу професійного самовизначення; - формування особистих уявлень про майбутню професійну діяльність, її особливості, вимоги, умови праці, типові і проблемні ситуації, професійно необхідні якості; - подальший розвиток мотивації (критеріїв) професійного вибору, - формування уявлень про власні наміри щодо професійного розвитку і кар'єрного 	<ul style="list-style-type: none"> - круглий стіл; - групове дослідження; - колективна записна книжка; - гра за сценарієм; - диспут; - мозкова атака; - самооцінка; - аналіз завдання; - обговорення з «відкритою відповіддю»; - «незакінчене речення»; - навчальне есе; - рольові ігри; - акваріум; - презентація, організована за допомогою web-технологій; - бінго; - інтерв'ю; - голосування; - відкрите обговорення; - картки відгуків; - навчальні партнери; - «батого»; 	<ul style="list-style-type: none"> - тренінг готовності до навчальної діяльності; - адаптаційний тренінг; - мотиваційний тренінг; - навчальний тренінг; - тренінг командної взаємодії

	<p>зростання; - створення навчальної ситуація, яка змушує студентів замислитись над тим, що реальна діяльність в процесі навчання потребує більшої широти якостей і здібностей, ніж здається; - формування уявлення й осмислення вимог професії, особистого ставлення до неї, визначення власної професійної позицію</p>	<p>- важкі питання</p>	
2	<p>- ознайомлення із структурою та змістом професійної діяльності, в якому висвітлюється взаємозв'язок операційно-технологічної структури праці і психологічної структури суб'єкта праці; - розкриття професійних функцій, задач, нормативно-орієнтуючих ознак виконання професійних задач, цілей професійних дій, психологічних</p>	<p>- круглий стіл; - групове дослідження; - колективна записна книжка; - гра за сценарієм; - диспут; - мозкова атака; - самооцінка; - аналіз завдання; - обговорення з «відкритою відповіддю»; - «незакінчене речення»; - навчальне есе; - рольові ігри; - акваріум;</p>	<p>- тренінг професійної визначеності; - тренінг міжособистісного спілкування та взаємодії; - тренінг лідерських навичок; - тренінг профілактики та подолання конфліктів; - організаційно-діяльнісна гра; - навчальний тренінг; - тренінг командної взаємодії;</p>

	<p>характеристик дій, психологічних процесів та індивідуальних характеристик, задіяних в процесі виконання професійних задач;</p> <ul style="list-style-type: none"> - формування цілісного уявлення студентів про загальну структуру діяльності та психологічні процеси, що в ній активізуються 	<ul style="list-style-type: none"> - презентація, організована за допомогою web-технологій - професійно-діагностичні методи; - розробки власних проектів; - активні суспільні дії; - робота в малих групах; - обговорення великою групою; - методи групової дискусії «Порожнє крісло», «Килим ідей»; - важкі ситуації; - метод кейсів; - прес-конференція 	<ul style="list-style-type: none"> - тренінг толерантності та безконфліктного спілкування
3	<ul style="list-style-type: none"> - ознайомлення студентів з професійно важливими характеристиками працівника, включаючи індивідуальні особливості сприйняття, уяви, пам'яті, мислення, особливості емоційної, вольової, мотиваційної сфери особистості, 	<ul style="list-style-type: none"> - професійно-діагностичні методи; - розвивальна діагностика; - круглий стіл; - групове дослідження; - колективна записна книжка; - гра за сценарієм; - диспут; - мозкова атака; - самооцінка; 	<ul style="list-style-type: none"> - тренінг професійної спрямованості; - тренінг професійної ідентичності; - тренінг асертивності; - волонтерська діяльність; - індивідуальне та групове психологічне консультування ; - навчальний

	<p>якості характеру людини, які виступають умовами успішного здійснення професійної діяльності певного типу;</p> <ul style="list-style-type: none"> - осмислення студентами поняття «професійно важливі якості»; - рефлексія та самоаналіз щодо визначення реальних професійно значущих якостей, потенційних та тих, які потребують розвитку чи корекції 	<ul style="list-style-type: none"> - аналіз завдання; - обговорення з «відкритою відповіддю»; - «незакінчене речення»; - навчальне есе; - рольові ігри; - акваріум; - презентація, організована за допомогою web-технологій - освітній коучинг; - дебати; - веб-конференції; - он-лайн-семінари (вебінари); - курс-ера; - метод кейсів; - методи групової дискусії «Порожнє крісло», «Килим ідей»; - важкі ситуації; - прес-конференція 	<p>тренінг;</p> <ul style="list-style-type: none"> - тренінг особистісного зростання;
4	<ul style="list-style-type: none"> - ознайомлення з психологічними характеристиками спеціалістів-еталонів для створення у студентів уявлення про індивідуальні особливості та особистісні якості реальних успішних 	<ul style="list-style-type: none"> - круглий стіл; - групове дослідження; - колективна записна книжка; - гра за сценарієм; - диспут; - мозкова атака; 	<ul style="list-style-type: none"> - тренінг розвитку професійних компетенцій психолога; - волонтерська діяльність; - індивідуальне та групове психологічне

	<p>представників обраної професії; - діагностика професійно важливих характеристик студентів для порівняння професійних профілів спеціалістів-еталонів з власним професійним профілем; - сприяння формуванню у студентів власної стратегії професійного становлення на рівні розвитку особистісного потенціалу, активізації індивідуальних особливостей, розвитку професійно важливих якостей, формуванню власних професійних ресурсів</p>	<ul style="list-style-type: none"> - самооцінка; - аналіз завдання; - обговорення з «відкритою відповіддю»; - «незакінчене речення»; - навчальне есе; - рольові ігри; - акваріум; - презентація, організована за допомогою web-технологій - освітній коучинг; - метод кейсів; - активні дебати; - аналогії 	<p>консультування ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - навчальний тренінг; - тренінг особистісного зростання
5	<ul style="list-style-type: none"> - ознайомленн я студентів з індивідуально-типологічними особливостями суб'єкта діяльності, що пов'язані та обумовлюють прояв професійно значущих характеристик; - ознайомленн 	<ul style="list-style-type: none"> - круглий стіл; - групове дослідження; - колективна записна книжка; - гра за сценарієм; - диспут; - мозкова атака; - самооцінка; - аналіз завдання; 	<ul style="list-style-type: none"> - тренінг розвитку професійних компетенцій психолога; - волонтерська діяльність; - індивідуальне та групове психологічне консультування ; - навчальний

	<p>я з особливостями індивідуальних стилів інтелектуальної діяльності, а також їх взаємозв'язку та взаємовпливу на професійно важливі характеристики;</p> <p>- акцент на тому, що індивідуальні психологічні та психофізіологічні особливості можуть виступати як факторами сприяння успішності професійної діяльності, так і факторами її утруднення та професійного стресу (гальмування чи руйнації)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - обговорення з «відкритою відповіддю»; - «незакінчене речення»; - навчальне есе; - рольові ігри; - акваріум; - презентація, організована за допомогою web-технологій - освітній коучинг; - «спіраль практики»; - фасилітація; - метод кейсів; - техніка трьох вимірів («3D») 	<p>тренінг;</p> <ul style="list-style-type: none"> - тренінг самопрезентації ; - тренінг особистісного зростання; - тренінг партнерської взаємодії
6	<p>- створення у студентів цілісного психологічного образу майбутньої професійної діяльності, який відображає системний взаємозв'язок компонентів професійної діяльності та сприяє формуванню</p>	<ul style="list-style-type: none"> - круглий стіл; - групове дослідження; - колективна записна книжка; - гра за сценарієм; - диспут; - мозкова атака; - самооцінка; - аналіз завдання; - обговорення з «відкритою 	<ul style="list-style-type: none"> - тренінг професійної самовизначеності та самореалізації; - волонтерська діяльність; - індивідуальне та групове психологічне консультування ; - навчальний тренінг; - тренінг

	<p>професійної суб'єктності; - стабілізація професійної суб'єктності, що реалізує функцію узгодження умов внутрішньої реальності та вимог зовнішньої ситуації, та спрямовує процеси професійного самовизначення, саморозвитку, самоконструювання</p>	<p>відповіддю»; - «незакінчене речення»; - навчальне есе; - рольові ігри; - акваріум; - презентація, організована за допомогою web-технологій - освітній коучинг; - сценарні рольові ігри; - моніторинг соціально-професійного розвитку; - «спіраль практики»; - фасилітація; - техніка трьох вимірів («3D»); - техніка GROW; - техніка SMART</p>	<p>особистісного зростання; - тренінг формування професійної успішності; - тренінг цілепокладання; - тренінг тайм-менеджменту; - тренінг формування управлінських вмінь та якостей</p>
--	---	--	--

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г.Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1-2. – 512 с.
2. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Б.Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1974. – С. 3–15.
3. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И.Н. Андреева. – Новополюцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
4. Андреева Г.М. Социальная психология и социальные изменения / Г.М. Андреева // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 5. – С. 5–15.
5. Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе / Л.И. Анциферова // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И.Анциферовой. – М., 1981. – С. 3 – 33.
6. Ашофф Ю. Свободнотекущие ритмы / Ю.Ашофф // Биологические ритмы. – М.: Мир, 2014. – Т.1. – С.15-20.
7. Базарова Г. Особенности обучения взрослых: Определение своего стиля познания / Г. Базарова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=874>.
8. Балл Г.О. Формування готовності до професійної праці у контексті гуманізації загальної та професійної освіти // Психологічні аспекти гуманізації освіти : кн. для вчителя / за ред. Г.О. Балла / Г.О. Балл, П.С. Перепелиця. – Київ – Рівне, 1996. – С. 78–90.
9. Балашов Е. М. Психологічна структура волонтерської діяльності як засобу самореалізації студента / Е. М. Балашов // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Режим доступу: eprints.oa.edu.ua/2444/1/Balashov_NZ_PSY_Vyp_24.pdf. – Дата звернення: 12. 12.17. – Назва з екрана.

10. Баклицький І.О. Психологія праці: підручник / І.О. Баклицький. – К. : Знання, 2008. – 655 с.
11. Барабанова В.В. Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В.В. Барабанова, М.Е. Зеленова // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 5. – С. 28–41.
12. Богатирьова О.О. Професійна самореалізація в просторі особистісного розвитку / О.О. Богатирьова, Т.Д. Марцинковская // Психологічні дослідження: [електрон. наук. журн.]. – 2009. – № 1 (3).
13. Бондаренко З. П. Волонтерська робота у вищому навчальному закладі / З. П. Бондаренко // Вісник Запорізького національного університету. – 2008. – №1. – С.25-30.
14. Борисова Е.М. Индивидуальность и профессия / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
15. Брагина В.Д. К вопросу о методике представлений о выбираемых профессиях у учащейся молодежи // Методы социально-психологических исследований / В.Д. Брагина. – М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1975. – С. 257 – 269.
16. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды / А.В. Брушлинский. – М. : Изд-во «Институт психологи РАН». – 2006. – 560 с.
17. Бюннинг Э. Ритмы физиологических процессов / Э.Бюннинг. – М.: Иностранная литература, 1961. – 177с.
18. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса: [собр. соч.: в 6 томах] / Л. С. Выготский. – Т.1. – М.: Наука, 1982. – 332с.
19. Гальперин П.Я. Введение в психологию. / П.Я. Гальперин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 150 с.
20. Гольдин А. Образование 2.0: взгляд педагога / А. Гольдин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://old.computerra.ru/readitorial/393364/> (Дата звернення:
26.06.2016).

21. Грэй Д. А. Сила нервной системы, интроверсия, экстраверсия, условные рефлексы и реакция активации / Д. А. Грэй // Вопросы психологии. – 2016. – № 3. – С. 77 – 89.
22. Гуревич К.М. Индивидуальные особенности операторов и эксплуатационная надежность // Психофизиология труда операторов автоматизированного производства / К.М. Гуревич, В.С. Колягин, М.И. Серков. – М., 1974. – С. 19 – 24.
23. Дворецька М.Я. Образ успішності в сучасних психологічних дослідженнях / М.Я. Дворецька, А.Б. Лощакова // Інтернет-журнал «Світ науки». – 2016. – Том 4. – №2.
24. Дементій Л.І. Ответственность как детерминанта социальных представлений об успехе и условиях его достижения / Л.І. Дементій, Н.В. Лэйфрид // Вестник Омского ун-та. – 2012. – Вып. 3. – С. 289-295.
25. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. : Изд-во Моск. Психолого-социального ин-та; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с.
26. Джанет К. Разные стили обучения: двухминутное развенчание мифов / К Джанет. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://newtonew.com/discussions/dvuhminutnoe-razvenchanie-mifa-organiznyh-stiljah-obucheniya>
27. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.В. Докучаєва; Луган. нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2007. – 44 с.
28. Дружилов С.А. Психология профессионализма человека: интегративный подход / С.А. Дружилов // Журнал прикладной психологии. – 2003 – №4 – 5 – С.35 – 42. 190

29. Дунчев В.Н. Когнитивный стиль и дивергентное мышление / Когнитивные стили : тезисы научно-практического семинара. / В.Н. Дунчев, И.М. Палей. – Таллинн, 1986. – С. 86 – 91.
30. Жданов И.А. Адаптация и прогнозирование деятельности / И.А. Жданов. – Казань : Изд-во КГУ, 1992. – 256 с.
31. Жданов И.А. Проблемы занятости и практика профессиональной диагностики / И.А. Жданов, А.А. Ткаченко. – Кировоград, 1992. – 85 с.
32. Завалишина Д.Н. Способы идентификации человека с профессией // Психология профессиональной деятельности / под. ред. А.В. Карпова / Д.Н. Завалишина. – М.; Ярославль: ЯрГУ, 2001. – С. 104 – 128.
33. Зараковский Г.М. Психофизиологический анализ трудовой деятельности / Г.М. Зараковский. – М. : Наука, 1967. – 114 с.
34. Звенигородская И.О. Влияние личностных факторов на экспертную оценку успешности деятельности / И.О. Звенигородская, Л.Н. Кулешова // Личность и деятельность. Экспериментальная и прикладная психология. – Л., 1982. – Вып. 11. – С. 91 – 95.
35. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э.Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
36. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учеб. пособие / Э.Ф. Зеер. – М.; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 480 с.
37. Євдокимова Н.О. Психологічні основи професійного консультування : навчально-методичний посібник // Н.О. Євдокимова, Н.Б. Іванцова, Л.А. Опанасенко. – Миколаїв, Іліон, 2015. – 384 с.
38. Євдокимова Н.О. Психологічні засади формування суб'єкта правничої діяльності у вищому навчальному закладі : монографія / Наталя Олексіївна Євдокимова . – Миколаїв : Іліон, 2011. – 420 с.

39. Ершова Н.Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования конкурентоспособности специалистов / Н.Г. Ершова. – Волгоград : ВЛГИФК, 2000. – С.27 – 29.
40. Жданов И.А. Адаптация и прогнозирование деятельности / И.А. Жданов. – Казань : Изд-во КГУ, 1992. – 256 с.
41. Жданов И.А. Проблемы занятости и практика профессиональной диагностики / И.А. Жданов, А.А. Ткаченко. – Кировоград, 1992. – 85 с.
42. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н.Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 89 – 100.
43. Иванова Н.Г. Психологічні пріоритети процесу професійної підготовки в сучасних умовах / Н.Г. Иванова, В.М. Манько // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка [Серія «Соціологія, Психологія, Педагогіка»]. – Додаток 4. – Т. III (15). – 2009, Тем. вип. № 3. – С. 11 – 16.
44. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / П. Ю. Саух [та ін.]; ред. П. Ю. Саух. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 443 с.
45. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія / І. І. Доброскок, В. П. Коцур, С. О. Нікітчина [та ін.] Переяслав-Хмельниць. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Переяслав-Хмельницьк: Вид-во С. В. Карпук, 2008. – 284 с.
46. Ильин Е.П. О методических подходах изучения взаимосвязи свойств нервной системы с особенностями поведения и эффективностью деятельности человека // Проблемы индустриальной психологии / Е.П. Ильин. – Ярославль, 1976. – С. 42 – 50.
47. Ильин Е.П. Нейродинамические особенности личности и эффективность деятельности / Е.П. Ильин // Личность и деятельность.

- Экспериментальная и прикладная психология. – Л., 1982. – Вып. 11. – С. 74 – 83.
48. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
49. Ильин Е.П. К вопросу об объективности оценочных суждений о волевых качествах // Психологические проблемы самореализации личности / Е.П. Ильин, Е.К. Фещенко. – СПб., 1999. – С. 113–122.
50. Карандашев В.Н. Психология: введение в профессию / В.Н. Карандашев – М.: Смысл, 2000. – 288 с.
51. Киреева З.А. Развитие сознания, детерминированного временем: [монография] / З.А. Киреева. – Одесса, 2016. – 310 с.
52. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от индивидуальных типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. – Казань : КГУ, 1969. – 211 с.
53. Компан Е. Ю. Влияние индивидуальных особенностей и загрузки оператора на вероятность ошибки при выполнении жесткой программы / Е.Ю. Компан // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда. Тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – М., 1983. – Ч. 2. – С. 411 – 413.
54. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. / И.С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 413 с.
55. Кучманіч І. М. Розвиток домагань особистості у процесі внутрішньо сімейних взаємин : дис. ...кандидата психологічних наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / Кучманіч Ірина Миколаївна. – Київ, 2010. – 210 с.
56. Костюк Г.С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості / Г.С. Костюк. – К.: Рад. школа, 1967. – № 3. – С. 17 – 18.
57. Кучеренко Є.В. Проблема взаємозв'язку суб'єктивної та об'єктивної успішності вчителя / Є.В. Кучеренко // Успішність особистості:

- потенціал та обмеження: Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 18 березня 2010 р.) / За редакцією М.Л. Смульсон, Л.М. Зінченко. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. – С. 149-151.
58. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. – СПб.: Питер, 2003. – 204 с.
59. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
60. Левченко В.В. Секреты успеха и успешности современного человека: монография [Электронный ресурс] / В.В. Левченко. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 259 с.
61. Лейфрид Н.В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке [Текст]: автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.01 / Н.В. Лейфрид. – Краснодар, 2006. – 21 с.
62. Лисенко М. В. Інноваційна парадигма вищої освіти України за умов переходу до інформаційного суспільства: автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / М. В. Лисенко; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». – К., 2013. – 16 с.
63. Люсин Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями: эмпирический анализ / Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова // Социальный интеллект : теория, измерение, исследования; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – С. 129–140.
64. Леонтьев А.Н. Психологические вопросы формирования личности студента / А.Н. Леонтьев // Психология в вузе. – 2003. – № 1– 2. – С. 232 – 24.
65. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.

66. Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Педагогика, 1991. – 296 с.
67. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31 – 46.
68. Ломов Б.Ф. О проектировании трудовой деятельности // Физиология труда / Б.Ф. Ломов. – М. : ВЦСПС Профиздат, 1967. – С. 192 – 198.
69. Максименко С.Д. Структура особистості / С.Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 1 – 13.
70. Максименко С.Д. Професійне становлення молодого вчителя / С.Д. Максименко, Т.Д. Щербан. – Ужгород: Закарпаття, 1998. – 106 с.
71. Малхазов О.Р. Хронорефлексометрія як метод діагностики та надійності приймання та переробки інформації людиною / О.Р. Малхазов // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. Наукових праць. – К.: Університет «Україна», 2017. – №3 (5). – С.26-36.
72. Маркова А.К. Психологія професіоналізму / А.К. Маркова. – М. : Изд-во МГУ, 1996. – 308 с.
73. Мартенс В.К. О роли индивидуально-психологических особенностей в профессиональной адаптации человека-оператора / В.К. Мартенс, С.П. Ройтман, А.А. Талалаев // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда: тезисы научных сообщений советских психологов к VI Всесоюзному съезду Общества психологов СССР. – М., 1983. – Ч. 2. – С. 140 – 142.
74. Модестов С. Ю. Цикл Дэвида Колба и теория поэтапного формирования умственных действий / С.Ю. Модестов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.treko.ru/show_article_927].
75. Мороз Р.А. Становлення професійних вмінь студентів-психологів в процесі волонтерської діяльності // Актуальні дослідження в соціальній сфері : матеріали Восьмої міжнародної науково-

- практичної інтернет-конференції конференції (м. Одеса, 17 листопада 2016 р.) / гол. ред. В.В. Корнєшук. – Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2016. – 289 с. – Одеса, 2016. – С. 259 – 260.
76. Мороз Р.А., Захарченко Н.О. Волонтерська діяльність студента як чинник формування професійної суб'єктності студента // Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у ХХІ столітті: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (17-18 березня 2017 р., м. Одеса). – Одеса: ГО «Південня фундація педагогіки», 2017. – 104 с. – С. 27 – 27.
77. Мулляр Л.А. Социально-философские смыслы образа-концепта «успех» [Текст]: автореф. диссер. доктора философских наук: 09.00.11 / Л.А. Мулляр. – Нальчик, 2012. – 43 с.
78. Новіцька І.В. Розвиток творчої активності майбутнього вчителя у процесі професійно-педагогічної підготовки / І.В. Новіцька // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – Випуск 60. Педагогічні науки. – С. 124-128.
79. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції: моногр. / Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига – К.: Вища школа, 2003. – 126 с.
80. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С.Д. Максименка, В.Л. Зливкова, С.Б. Кузікової. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – 430 с.
81. Остапчук О.Є. Професійний саморозвиток і самопроектування в системі педагогічної освіти / О. Остапчук // Шлях освіти. – 2007. – №4. – С. 13-18.
82. Охременко О.Р. Особистісна складова діяльності / О.Р. Охременко // Актуальні проблеми психології: економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Міленіум, 2003. – Т.1. – Ч. 12. – С. 110 – 114.

83. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достижения успеха / Орме Г. – М.: «КСП+», 2003. – 272 с.
84. Плохих В.В. Психология временной регуляции деятельности человека: [монография] / В.В.Плохих. – Донецк: ЛАНДОН – XXI, 2016. – 412с.
85. Полунін О.В. Переживання людиною плинину часу: експериментальне дослідження: [монография] / О.В. Полунін. – К.: Гнозіс, 2017. – 360с.
86. Про вищу освіту: Закон України : офіц.текст : станом на 01 липня 2014 р. – К. : Парламентське вид-во, 2014. – 64 с.
87. Пряжников Н.С. Престижно-элитарные ориентации в профессиональном самоопределении старшеклассников / Н.С. Пряжников // Журнал практического психолога.– 1996.– № 4.– С. 66–73.
88. Радчук Г.К. Формування самооцінки професійно значущих якостей особистості старшокласника при виборі педагогічної професії: дис. канд. психол. наук: 19.00.07/ Радчук Галина Кіндратівна. – К., 1992. – 216 с.
89. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
90. Розенберг М. Языки жизни. Ненасильственное общение / М. Розенберг. – София, 2009. – 170 с.
91. Русалов В. М. Биологические основы индивидуально-психологических различий / В. М. Русалов. – М.: Наука, 1979. – 342с.
92. Савенкова І.І. Хронопсихологічне прогнозування психосоматичного стану осіб із особливими потребами. – ScienceRise: [International Journal]. – Series: Psychological Sciences. – 2017. – С.28 – 34.
93. Савенкова І.І. Хронопсихологічний портрет формування професійних якостей осіб із особливими потребами. – Психологія і суспільство: [теор.-метод. часопис]. – Тернопіль: ТНЕУ, 2017. – С.113 – 121.

94. Савенкова І. І. Хронопсихологічний портрет хворих на гастроентерологічні захворювання. [теор.-метод. часопис]. – Тернопіль: ТНЕУ, 2017 № 20. – С. 90-94.
95. Савенкова І.І. Патопсихологія: [навчально-методичний посібник] / І.І. Савенкова. – Миколаїв, 2016. – 215 с.
96. Санько К.О. Психологічне благополуччя як основа повноцінного та психологічно здорового функціонування особистості // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія Психологія. – Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2016. – Вип. 59. – С. 42-45.
97. Санько К.О. Особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту та відчуття успішності сучасної молоді // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 34. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2016. – С. 483-494.
98. Санько К.О. Особливості емоційного інтелекту у осіб, які знаходяться у складних життєвих обставинах // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки: збірник наукових праць / за ред. Ірини Савенкової. – №1 (17), квітень 2017. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. – С. 157 – 63.
99. Санько К.О. Feeling of subjective success in modern youth and people in difficult life situations. Відчуття суб'єктивної успішності у сучасній молоді та осіб, що опинилися у складних життєвих обставинах // Social and economic aspects of sustainable development of regions. *Monograph*. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017. – 368-374

100. Сапегин К. В. Образование 1.0, 2.0, 3.0: миф и реальность / К.В. Сапегин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ioc.rybadm.ru/proiect/s_17_01_13/obrazovanie.pdf.
101. Семиченко В.А., Литвиненко І.С., Чугуєва І.С. Загальна психологія. Модуль «Інструментарій для психологічної експертизи». – Миколаїв, Арієкс, 2017. – 116 с.
102. Семиченко В.А. Пріоритети професійної підготовки / В.А. Семиченко // Підвищення ефективності навчально-виховної роботи сучасної вищої школи : збірник наукових статей. – Миколаїв: ПСІ КСУ, 2003. – С. 38 – 48.
103. Семиченко В.А. Проблемы формирования психологических характеристик обучаемых в процессе профессиональной подготовки в вузе // Учебный процесс и социологические исследования : сб. науч. тр. / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа. 1989. – 204 с.
104. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологи / В.А. Семиченко. – К. : «Магістр – S», 1997. – 124 с.
105. Семиченко В.А. Психология деятельности / В.А. Семиченко. – К. : Издатель Эшке А.Н., 2002. – 248 с.
106. Смирнов Б.А. Моделирование деятельности человека-оператора с учетом характеристик оперативной памяти / Б.А. Смирнов // Проблемы бионики. – Харьков. – 1978. – Вып. 15. – С. 33 – 40.
107. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е.Э. Смирнова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1977. – 136 с.
108. Стариков И.М. Профессиональная подготовка рабочих к эффективному труду в бригадах / И.М. Стариков. – К., 1986. – 147 с.
109. Стахнева Л.А. Понимание субъекта и субъектности в современной психологии / Л.А. Стахнева // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – Вып. 1. – С. 345-349.

110. Стреляу Я. Индивидуальный стиль деятельности и сила нервной системы // Психофизиологические особенности становление профессионала / Я. Стреляу, А. Краевский. – М.: Изд-во МГУ, 1974. – С. 170 – 186.
111. Теплинський М.В. Концептуальні підходи до проблеми визначення успішності професійної діяльності фахівців / М.В. Теплинський // Сиб. психол. журн. – 2007. – № 25. – С. 92 – 97.
112. Терещук Г.В. Педагогічна діагностика ціннісних орієнтацій молоді в процесі її соціалізації і професійного становлення / Г.В. Терещук // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 119 – 125.
113. Тигер П. Делай то, для чего ты рожден: Путь к успешной карьере через самопознание / П. Тигер, Б. Беррон-Тигер. – М. : Армада, 1996. – 491с.
114. Ткачишина О.Р. Особливості соціально-психологічної адаптації майбутніх фахівців з комп'ютерних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи» / О.Р. Ткачишина. – Київ, 2008. – 18 с.
115. Толочек В.А. Професійна успішність: від здібностей до ресурсів / В.А. Толочек // Психологія: журн. вища. школи економіки. – 2009. – Т. 6. – №3. – С. 27-61.
116. Тульчинский Г.А. Разум, воля, успех: О философии поступка / Тульчинский Г.А. – Л., 1990. – С. 120 - 150.
117. Уинфри А.Т. Время по биологическим часам / А.Т.Уинфри. – М.: Мир, 1990. – 251с.
118. Фаріна Я.О. Суб'єкт і суб'єктність як соціальні феномени: наукові інтерпретації / Я.О. Фаріна // Наукові праці: науково-методичний журнал. – Вип. 172. – Т. 184. Соціологія. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2012. – 156 с. – С. 42-46.

119. Федоришин Б.А. Психологические аспекты профориентации учеников / Б.А. Федоришин. – К. : Знання, 1976. – 47 с.
120. Филатов М.М. Психофизиология функциональных состояний / М.М. Филатов. – К. : МАУП, 2006. – 240 с.
121. Франкл В. Человек в поисках смысла : [сб. / пер. с англ и нем. общ. ред Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева] / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
122. Фурман В. Психологічна служба університету : від моделі до технології // В. Фурман, Т. Надвичина // Психологія і суспільство. – 2013. – №2. – С. 80 -104.
123. Харченко Д. М. Особистісні особливості осіб з різним алекситимічним радикалом / Д. М. Харченко // Актуальні проблеми психології: [Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, С.Д. Карамушки]. – 2016. – Ч.17. – С. 127 – 130.
124. Цуканов Б.Й. Собственная единица времени в психике индивида. Дис.... докт. психол. наук: 19.00.01 – Общая психология. История психологии. / Б.Й. Цуканов. – К., 1992. – 423с.
125. Цуканов Б.Й. Время в психике человека: [Монография] / Б.Й. Цуканов. – Одесса: Астропринт, 2000. – 198с.
126. Четверик-Бурчак А.Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості: дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / Аліна Григорівна Четверик-Бурчак. – Одеса, 2015. – 187 с.
127. Чугуєва І.Є., Кузнецова С.В. Психологічні особливості професійної діяльності в системі підготовки майбутніх фахівців / Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип.36. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – 416. С.360 – 371.

128. Чугуєва І.Є. Особливості професійної діяльності в системі психологічної підготовки майбутніх фахівців / Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон : «Видавничий дім «Гельветика», 2017. – С.116-121.
129. Чугуєва І.Є., Кузнєцова С.В. Професійна успішність майбутніх психологів у суспільстві ризику / Психологічний часопис: збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. – № 6 (10). – Вип. 10. – Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2017. – 200 с. – С. 63 – 72.
130. Чугуєва І.Є. Прекарные трудовые практики на постсоветском пространстве и их влияние на жизненные стратегии работника. Психологический аспект. Материалы международной научной конференции (Болгария октябрь 2016) «Украина-България-Европейски Съюз:Съвременно Състояние и Перспективи». Сборник с доклади от международна научна конференция. Том 1. – Варна: Издателство «Наука и икономика», 2016. – 360 с. Том.1. 297-302.
131. Чуприкова Н.И., Митина Л.М. Теоретические, методические и прикладные аспекты проблемы восприятия времени // Вопросы психологии. – М.: Высшая школа, 1979. – № 3. – С. 16-32.
132. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26 – 31.
133. Шадриков В.Д. Психология, деятельность и способности человека : [уч. пособие] / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1998. – 320 с.
134. Шевченко В.В. Професіогенеза розвитку особистості студента психолога // Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація / Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. – Мукачево, жовтень 2016. – С.95 – 97.

135. Шевченко В.В. Життєстійкість як інтегрований показник здоров'я молоді // Дискурс здоров'я в освіті: філософія, педагогіка, антропологія, психологія / Науковий вісник КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» [За науковою редакцією Томчука М.І.] Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції. – Вінниця: ТОВ «Планер», 2016. – Т.3. С.8 – 10.
136. Шевченко В.В. Емоційно-вольова стійкість особистості як показник її готовності до життєдіяльності // Психологічні засади розвитку, психодіагностики та корекції особистості в системі неперервної освіти / Науковий вісник КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти» [За науковою редакцією Томчука М.І.] Збірник матеріалів II Подільської науково-практичної конференції. – Вінниця: ТОВ «Віндрук», 2017. – Випуск № 1 (14), С.185-186.
137. Шевченко В.В. Асертивність як показник інноваційності особистості майбутнього психолога // Актуальні проблеми психології інновацій: теорія та практика: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (15 вересня 2017р.) . – Одеса: ВНВ, 2017. – С.115 – 119.
138. Шевченко В.В., Макушева С.П. Криза професійного становлення студента-психолога // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Психологічні науки: збірник наукових праць / за ред. Ірини Савенкової. – № 1 (17), квітень 2017. – Миколаїв: МНУ ім. В.О.Сухомлинського, 2017.– С.207 – 211.
139. Шевченко В.В., Полєшко Н.С. Феномен психічного вигорання у студентів психологів // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Психологічні науки: збірник наукових праць / за ред. Ірини Савенкової. – № 1 (17), квітень 2017. – Миколаїв: МНУ ім. В.О.Сухомлинського, 2017. – С.211 – 216.

140. Шевчук О.С. Культура міжособистісних стосунків : методичний посібник / О.С. Шевчук, П. С. Шевчук, за ред. О.С. Шевчук. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. – 346 с.
141. Шевчук О.С. Формування у студентів компетентностей роботи в команді / В.А. Скороходов, О.С. Шевчук // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Менеджмент ХХІ століття: глобалізаційні виклики» (м. Полтава, 11-12 травня 2017 р.). – Полтава: Вид-во «Сімон», 2017. – 373 с. – С. 151-154.
142. Шевчук О.С. Есе як метод формування культури міжособистісних стосунків майбутніх психологів / О.С. Шевчук, О.А. Матутіна // Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультилінгвального глобалізованого світу: Збірник тез доповідей II міжвузівської науково-практичної конференції (м. Київ, 11 квітня 2017 р.). – К.: КНУТД, 2017. – 329 с. – С.169-172.
143. Шевчук О.С. Інноваційні освітні технології як фактор формування суб'єктності майбутніх психологів / О.С. Шевчук // «Психологічна освіта в Україні: традиції; сучасність та перспективи 21 – 22 квітня 2017 року: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю з нагоди святкування 50-річчя від початку фахової підготовки психологів у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка та Дня психолога / За ред. І.В. Данилюка. – К.: Логос, 2017. – 314 с. – С. 301-303.
144. Шевчук О.С. Формування у майбутніх психологів компетенцій щодо профілактики професійного вигорання // Шевчук О.С. // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Київ: Гнозис, 2015. – С. 193-197.
145. Шевчук О.С. Інноваційні технології підготовки фахівців у вищому навчальному закладі Zbiór artykułów naukowych. Konferencji Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej "Pedagogika. Teoretyczne i

- praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki." (29.06.2016 – 30.06.2016). – Warszawa: Wydawca: Sp. z.o.o. "Diamond trading tour", 2016. – Str.43-50.
146. Шевчук О.С. Коучинг як метод навчання студентів у контексті реформування вищої освіти України // Наукові праці: Наук.-метод. журнал. – Вип. 257. Т. 269. Педагогіка. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2016. – 136 с. (С. 62 – 65).
147. Шевчук О.С. Емоційний інтелект як чинник формування культури міжособистісних стосунків студентів – майбутніх психологів // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 1 до Вип.37.Том II (70): Тематичний випуск Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2016. – 508 с. – С. 254 – 260.
148. Шевчук О.С. Формування комунікативної компетентності майбутніх психологів (експерієнціальний підхід) // Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M.A. Zhurba – October # 8, 2016. – 191 p. (P.48-52). (наукометрична база даних: Scientific Indexing Services (USA), Citefactor (USA), International Innovative Journal Impact Factor.
149. Шевчук О. С. Міжособистісні взаємини студентів у найближчому соціальному оточенні / О. С. Шевчук, С. П. Шевчук // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Вип. 11 (99). – Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2013. – С. 327 – 331.
150. Шевчук О.С. / О.С. Шевчук // Організація і методика маркетингових досліджень: навчально-методичний посібник. – Миколаїв, «Іліон», 2015. – 312 с.
151. Шевчук Е.С. /Е.С. Шевчук// Мудрость менеджмента. Учебное пособие. – София, 2015. – 116 с.

152. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы психодиагностики / Л.Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
153. Шноль С.Э. Предисловие к русскому изданию // Биологические часы / С.Э. Шноль. – М.: Мир, 1964. – С. 5-10.
154. Штепа О. Феномен особистісної зрілості / О. Штепа // Соціальна психологія. – 2005.– №1 – С.62 – 77.
155. Элькин Д.Г. Восприятие времени / Д.Г.Элькин – М.: АПН РСФСР, 1962.- 246с.
156. Эмме А.И. Биологические часы / А.И.Эмме. – Новосибирск: Наука, 1976. – 156с.
157. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования идентичности // Психология самосознания / [под. ред. Д.И. Райгородского] / В.А. Ядов. – Самара : Дом Бахрах-М, 2000. – С. 589–602.
158. Arvey R.D., Bouchard T.J. Genetics, Twins, & Organizational Behavior. Research in Organizational Behavior, Vol. 16. – [edited by B.M. Staw & L.L. Cummings]. – Greenwich, CT: JAI Press. – P. 55 – 56.
159. Blackler F., Brown G. Evaluation and the impact of information technologies on people in organizations // Human relations. – 1985. V. 38. – № 3. – P. 213 – 231.
160. Breaugh J.A. The measurement of work autonomy // Human relations. – 1985. V. 38. – № 6. – P. 551 – 570.
161. Findley M.J., Cooper H.M. Locus of control and academic achievement: A literature review // J. of Personality and Social Psychology, 1983. – V. 44. – P. 419 – 427.
162. Goldstein L, Ford J.K. Handbook of Industrial and Organizational Psychology, 2nd , V. 2., 1991 // Training in Organization, 4th ed. P. 24 – 65.

163. Inductive Job Analysis [by K.M. Williams & J.L. Crafts] // Applied Methods in Industrial Psychology. – 1997. – P. 51 – 88.
164. Honey P., Mumford A. The learning styles helper's guide. – Maidenhead: Peter Honey Publications Ltd., 2000.
165. Kahn R.L. Stress in Organization. Handbook of Industrial // Organizational Psychology. 2nd ed., V. 2, [edited by M.D. Dunnette & L.M. Hough], Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press, 1992. – P. 592.
166. Kolb D. Experiential learning : Experience as the source of learning and development / D. Kolb. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1984. – 248 p.
167. O*NET Concept Model: Structural Considerations in Describing Jobs. An occupation Information for the 21st Century: Understanding Work Using the Occupational Information Network Implication for Research and Practice // Personnel Psychology [by N.G. Peterson, M.D. Mumford, W.C. Borman, P.R. Jeanneret & E.A. Flieshman, M.A. Campion, M.S. Mayfield, F.P. Morgeson, K. Pearlman, M.K. Gowing, A.R. Lancaster, M.B. Silver, & D.M. Dye]. – 2001. – P. 451 – 492.
168. Porras J.I., Robertson P.J. Organizational Development: Theory, Practice and Research. // Handbook of Industrial and Organizational Psychology, 2nd ed., V. 3., [ed. by M.D. Dunnette & L.M. Hough], Palo Alto, CA : Consulting Psychologists Press. – 1992. – P. 787.
169. Seashore S.E., Indik B.P, Georgopoulos B.S. // Journal of Applied Psychology, 44. – 1990. – P. 195 – 202.
170. Spilberger Ch.D. Theory and research on anxiety / Ch.D. Spilberger (ed.). Anxiety and behavior. – New York; London. – 1966. – P. 3.
171. Thierry H., Meijman T. Time and Behavior at Work // Handbook of Industrial and Organizational Psychology. 2nd ed., V. 4, [ed. by

H.C. Triandis, M.D. Dunnette & L.M. Hough]. – Palo Alto, CA:
Consulting Psychologists Press. – 1994. – P. 360.

ДОДАТКИ

Додаток А

Бланк опитувальника щодо професійної перспективи майбутнього фахівця

№ групи _____ пароль _____

1. Хто або що сприяло вашому вибору спеціальності (сім'я, друзі, ЗМІ, інше)?

2. Чим вас приваблює обрана спеціальність, чому саме її ви обрали?

3. Назвіть, які на ваш погляд, якості (здібності, індивідуальні властивості, особистісні якості, риси характеру) потрібні спеціалісту з обраної вами спеціальності, для успішного здійснення професійної діяльності?

4. В яких суспільно-економічних сферах може професійно реалізуватись спеціаліст обраної вами спеціальності?

5. Чи бажаєте ви працевлаштуватись під час навчання в університеті? Якщо так, то вкажіть що ви хочете від цього отримати?

6. Як ви бачите власну професійну перспективу? (сферу діяльності, місце роботи, посаду)

7. Що, на ваш погляд, допомагатиме вам бути успішними у обраній професії?

ТРЕНІНГ**«Я - професіонал»**

(автор-укладач – Любінецька Г.Л.)

Мета: усвідомлення себе в ролі професіонала, аналіз своїх сильних і слабких сторін у ролі професіонала, актуалізація професійного досвіду.

Завдання:

1. допомогти усвідомити сильні і слабкі сторони учасників як професіоналів;
2. посприяти актуалізації власного професійного та особистісного досвіду за допомогою візуалізації
3. сформувати сприятливий психологічний клімат в групі.

Тривалість заняття: 1 год. 10 хв.**Кількість учасників:** 20**Цільова аудиторія:** студенти фізико-математичного факультету.

Особливі вимоги до приміщення: достатня кількість розставлених по колу стільців і достатня кількість простору та добре освітлення.

Матеріали: папір А4, ручки, стікери (бейджі); плакат з написаними правилами; 2 ватмани, маркери, крейда, дошка, заздалегідь підготовлені картки.

СТРУКТУРА ТРЕНІНГУ

№	Вправи	Матеріали	Час
ВСТУПНА ЧАСТИНА			15 хв.
1.	«Правила поведінки під час занять»	Плакат з написаними правилами	3 хв.
2.	«Знайомство»	Стікери і ручки	7 хв.
3.	«Очікування»	Стікери, ручки, плакат	5 хв.

ОСНОВНА ЧАСТИНА			40 хв.
4.	«Я – професіонал»	Папір А4, ручки.	20 хв.
5.	«Молекули»	Не потрібні	5 хв.
6.	«Я – професіонал з різних ракурсів бачення»	Плакат (або дошка з крейдою), аркуші, ручки	15 хв.
ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА			15 хв.
7.	«Подарунок»	Не потрібні.	10 хв.
8.	«Мої враження від заняття»	Не потрібні	5 хв.

ВСТУПНА ЧАСТИНА

Вступне слово. Доброго дня, мене звати Любінецька Аня, я волонтер Психологічної служби університету, навчаюсь на 4-му курсі кафедри психологія.

Сьогодні ми зібралися для того, щоб разом провести тренінг, який буде присвячений актуальній для нас темі: «Я професіонал». Сподіваємося, що наша спільна робота допоможе тим, хто ще не встиг обміркувати свій професійний шлях, і тим, хто вже визначився, зрозуміти, те що він зробив правильний вибір.

1. Вправа «Правила поведінки під час занять»

Мета: акцентувати увагу учасників на дотримання правил роботи в групі

Час: 3 хв.

Матеріали: плакат з написаними правилами

Інструкція.

Запропонуйте групі прийняти правила роботи і спілкування під час тренінгу.

1. приходити вчасно;
 2. бути доброзичливим;
 3. не критикувати;
 4. говорити коротко, по черзі, за темою;
 5. персоніфікація (Говорити від себе);
 6. добровільність;
 7. конфіденційність (Зберігати таємниці)
 8. «Тут і тепер»
- **Приходить вчасно** – виявляти повагу до себе та інших. Усвідомлення права інших не гаяти час на очікування тих, хто запізнюється.
 - **Бути позитивними** – бути позитивними у висловах і ставленні до інших, прагнути до конструктивного вирішення всіх питань
 - **Не критикувати** – наша зустріч – це діалог. Кожна точка зору – це особиста реальність, вона базується на власному досвіді. Точка зору іншої людини, це те, що бачить, чує й відчуває інша людина. Декому може не подобатися ця позиція, тому що люди часто думають, що розуміти позицію – означає поділяти її. Але розуміння важливе саме собою. Критикувати – означає ставити свою точку зору вище за іншу.
 - **Говорити коротко, по черзі** – дбати про можливість сказати, а також про можливість почути.
 - **Персоніфікація** – говорити від свого імені. Усвідомлення своєї позиції.
 - **Добровільність** – брати участь в тренінгу за бажанням, усвідомити, що вибір було зроблено в момент рішення йти на тренінг. На тренінгу є свої правила роботи. Це правила за якими працюють всі ті, хто свого часу вирішили брати участь в ньому.

- **Конфіденційність** – особиста інформація не обговорюється і не виноситься за коло тренінгу. Водночас час люди мають бути свідомими, що це є правило особистої безпеки. І вони самі мають вирішувати і розуміти свою відповідальність за той обсяг інформації, який виносять на загальне коло. Під час тренінгу деякі учасниці та учасники можуть бути не в звичних для них ролях, тому решта має бути лояльною до того, що бачать, і потім не обговорювати та не засуджувати їх поза тренінгом.
- Принцип **«тут і тепер»** – обговорюється лише те, що можна спостерігати *під час заняття*. Тобто учасники обговорюють не минуле чи можливе поведження, а тільки те, що робиться і говориться під час занять.

Дуже важливо, щоб усі присутні погодилися з кожним правилом, прийняли його. Тому після того, як правило записується, групі пропонується прийняти його: «Правило приймається? Приймається. Дякую!».

«Хтось бажає додати якесь правило?» Коли хтось із групи пропонує додаткове правило, його можна включити в перелік, якщо воно відповідає ненасильницькій, дружній атмосфері, не суперечить іншим правилам і група його приймає.

До додавання нових правил потрібно ставитися обережно.

Якщо хтось із учасників не погоджується з одним або декількома правилами, варто роз'яснити, що це правило корисне для досягнення мети тренінгу. Можна запитати думку групи. Якщо докази усе ж виявляться непереконаливими для людини, варто просто попросити довіритися Вам і прийняти правило, а пізніше можна буде обговорити його доцільність.

Упорядкування правил разом із групою створює атмосферу спільних зусиль, а не нав'язаних установок (що так цінується аудиторією!).

Деякі правила можна записати символами.

2. Вправа «Знайомство»

Мета: сприяти знайомству за допомогою озвучування свого ім'я та інших професійних характеристик

Час: 7 хв.

Матеріали: стікери і ручки

Інструкція. Учасники розміщуються на стільцях по колу. Записати ім'я (або як бажаєте щоб до вас звертались) їх на стікері.

По колу говоримо своє ім'я і скажемо про те, що я дуже добре вмію робити, чим я займаюся, і ким я хочу стати, свою майбутню професію, чому хочу навчитися в житті.

Приклад:

Моє ім'я..., Я дуже добре вмію, мені б хотілося стати, і навчитися робити

3. Вправа «Очікування»

Мета: визначити очікування учасників групи.

Час: 5 хв.

Матеріали: стікери, ручки, плакат.

Інструкція. Кожен учасник, по колу, озвучує свої очікування (чого хочеш?)

Тренер: «Тепер, коли ми всі з вами познайомились, давайте озвучимо свої очікування (побажання) від тренінгу. Для початку напишіть їх на стікерах і приклейте на плакат (на «Річку очікувань»). Кожному учаснику дається 30 с. для того щоб висловитись».

ОСНОВНА ЧАСТИНА

4. Вправа «Я - професіонал»

Мета: усвідомлення своїх сильних і слабких сторін як професіонала.

Час: 20 хв.

Матеріали: ручки, аркуші паперу.

Інструкція. Протягом 3-5 хв. на листочку кожен учасник пише 5-7 своїх сильних і слабких сторін як професіонала. Потім розповідає про свої плюси і мінуси з коригуванням від одногрупників.

Рефлексія.

- Що Було складніше: знайти плюси чи мінуси? Чому?
- Чи можливо ці мінуси перетворити в плюс? Як?
- Допомагають чи заважають мінуси?

5. Вправа "Молекули"

Мета: емоційно-психологічне зближення учасників, формування сприятливого психологічного клімату в групі.

Час: 5 хв.

Матеріали: не потрібні.

Інструкція.

Всі учасники збираються тісною купкою навколо ведучого, закривають очі і починають хаотично рухатися в різні боки, дзижчачи. Через деякий час ведучий подає один сигнал, що означає – «тиша і замри», два сигнали – «вишикуватися в коло з закритими очима», і три сигналу – «відкрити очі і подивитися на фігуру».

Інший варіант гри. Під музику всі учасники вільно пересуваються. У будь-який момент ведучий може дати сигнал: «Зберіться в групи по 5 осіб (по 3, по 7 ...)!». Учасникам необхідно швидко організувати такі групи, вставши в коло і взявшись за руки. І так кілька разів, змінюючи число осіб в групах (число атомів в молекулі).

Рефлексія:

- Як ви почуваетесь?
- Що було легко, що складно?
- Як ви об'єднувались, чи була якась певна стратегія?

6. Вправа «Я і моя професія з різних ракурсів бачення»

Мета: актуалізація власного професійного та особистісного досвіду шляхом візуалізації.

Матеріали: аркуші, олівці, фломастери, ручки, дошка, крейда (плакат)

Час: 15 хв.

Інструкція. Учасникам роздаються аркуші на яких вони зображують:

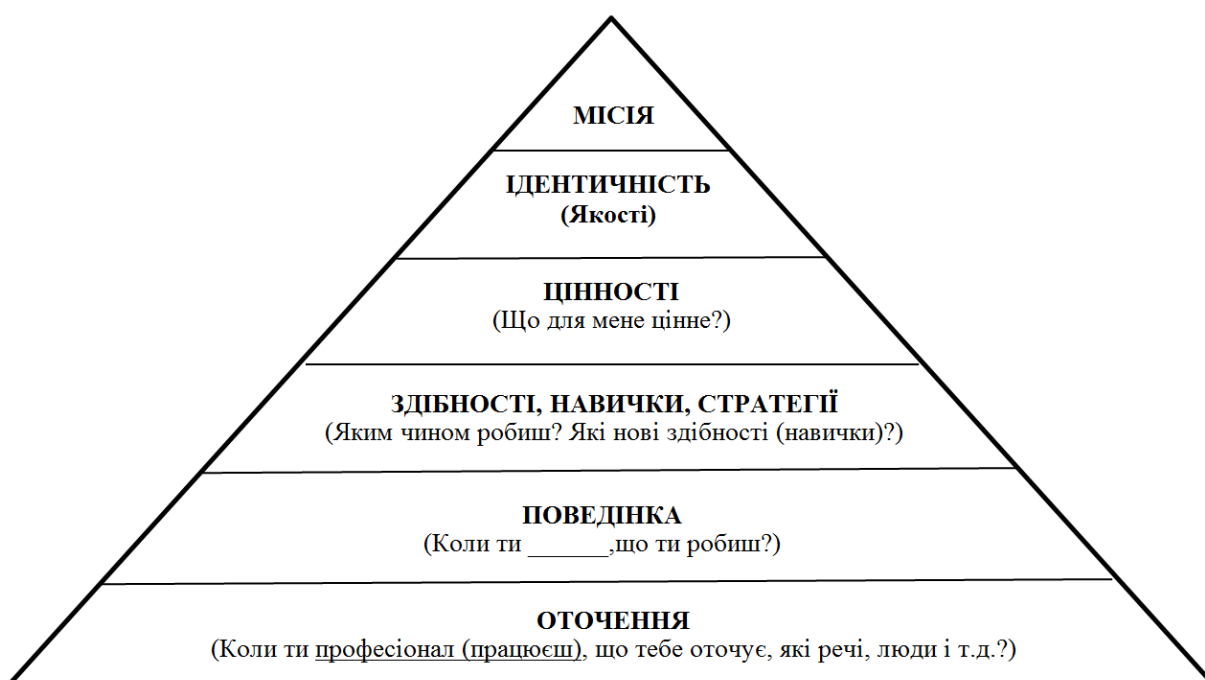
«Я як спеціаліст»;

«Мої клієнти, люди з якими я працюю»;

«Я очима моїх клієнтів (людей з якими працюю)»;

«Моя професійна мрія».

Перед початком роботи уявіть де ви працюєте, які люди вас оточують, які предмети поруч, що конкретно ви робите (ваші дії), що ви вмієте (які у вас навички), що ви цінуєте (час, гроші, вірність, комфорт і тд.)



Рефлексія.

- Легко чи складно було виконувати завдання?
- Що Було складно?
- Розкажіть Докладніше, що ви зобразили на папері?
- Чи подобаються вам ваші малюнки?

- Хотів би щось змінити, додати або прибрати?

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА

7. Вправа «Подарунок»

Мета: позитивне завершення тренінгу, рефлексія.

Час: 5 хв.

Матеріали: метафоричні карти

Інструкція. Ведучий: «Я кожного попрошу витягнути («всліпу») по 3 картки і подумати, що Ви могли б подарувати Вашій групі і собі, аби швидше та легше стати професіоналом в своїй галуззі? Давайте скажемо, що кожен з нас дарує групі, а що собі Я, наприклад, дарую вам... ». Далі кожен з учасників висловлюється, що він хотів би подарувати групі і собі. «Давайте нагородимо себе за успішну роботу оплесками!»

8. Вправа - обговорення “Мої враження від заняття”

Мета: зворотній зв'язок між учасниками і тренерами. Обговорення того, чи справдились очікування від тренінгу.

Час: 5 хв.

Матеріали: не потрібні.

Інструкція. «Наш майстер-клас підійшов до завершення. Хочу запитати у Вас:

- Що нового ви сьогодні дізналися?
- Що корисного винесли для себе, для групи?
- Що сподобалося на цьому занятті?
- Що викликало труднощі?
- Чому сприяло проведене заняття?

Якщо ваші очікування справдились, я пропоную зняти «стікер очікувань», який ви писали з самого початку, з плакату. Якщо вони не справдились, можете їх так і залишити на плакаті. Спасибі всім за участь!»

Тренінгове заняття

«Успішне працевлаштування. Ефективне проходження співбесіди»

Мета тренінгового заняття:

- відпрацювання навичок впевненої позитивної поведінки в нестандартних ситуаціях.
- виконання вправ, які дозволяють учасникам відпрацьовувати навички подачі себе роботодавцю в найбільш виграшному світлі.

Тривалість: 80 хвилин

Хід тренінгового заняття:

Знайомство: Вітаю! Сьогодні ми зібралися для того, щоб разом провести тренінг, який буде присвячений актуальній для нас темі: «Успішне працевлаштування. Ефективне проходження співбесіди».

Сподіваємося, що наша спільна робота допоможе тим, хто ще не встиг обміркувати свій професійний шлях, і тим, хто вже визначився, зрозуміти, те що він зробив правильний вибір.

Так як ми з вами ще не знайомі, то спочатку привітаємо один одного і познайомимося. По колу говоримо своє ім'я і скажемо про те, що я дуже добре вмію робити, чим я займаюся, і ким я хочу стати, свою майбутню професію, чому хочу навчитися в житті.

приклад:

Моє ім'я..., Я дуже добре вмію, мені б хотілося стати, і навчитися робити

Правила роботи групи.

Ведучий: Для роботи нашого тренінгу необхідно виробити правила, яким би підпорядковувалися всі учасники групи і сам ведучий.

- Довірливий стиль спілкування.

- Спілкування за принципом «тут і тепер». Під час занять всі говорять тільки про те, що хвилює їх саме зараз, і обговорюють те, що відбувається з ними в групі.

- Персоніфікація висловлювань. Під час занять потрібно відмовитися від безособової мови. Тому ми замінюємо висловлювання типу: «Більшість людей вважають, що ...» - на - «Я вважаю, що ...»; «Деякі з нас думають ...» - на - «Я думаю ...» і т.д.

- Щирість у спілкуванні. Під час роботи ми говоримо тільки те, що відчуваємо і думаємо з приводу того, що відбувається. Якщо немає бажання висловитися широко і відверто, краще промовчати.

- Конфіденційність всього, що відбувається в групі. Все, що відбувається під час занять, ні в якому разі не розголошується.

- Неприпустимість безпосередніх оцінок людини. Під час обговорення того, що відбувається ми оцінюємо не учасника, а тільки його дії і поведінку.

- Якнайбільше контактів і спілкування з різними людьми. Зрозуміло, у кожного з нас є певні симпатії, хтось нам подобається менше, з кимось більш приємно спілкуватися. Але під час занять ми прагнемо підтримувати відносини з усіма членами групи, і особливо з тими, кого менше знаємо.

- Активна участь. Під час заняття ми включені в роботу. Активно дивимося, слухаємо, відчуваємо себе, партнера і колектив в цілому.

- Правило уважного слухання. Коли висловлюється хтось із товаришів, ми його уважно слухаємо, даючи можливість сказати те, що він хоче.

Правила обговорюються групою, до прийняття або відхилення. Після цього їх необхідно оформити на аркуші ватману.

Очікування: Кожен учасник говорить свої очікування від заняття.

Вправа 1. Резюме

Учасникам заняття пропонується написати резюме. Сутність вправи полягає в тому щоб зрозуміти чи знайомі студенти з структурою резюме, що потрібно вносити в нього, а що не варто.

Час: 15 хв

Після виконання вправи йде розгляд резюме учасників та їх обговорення.

Теоретична частина

Резюме – це документ, в якому подаються короткі відомості про навчання, трудову діяльність та професійні успіхи й досягнення особи, яка його складає.

Пам'ятайте! Вдало написане резюме допоможе вам отримати інтерв'ю, тобто особисту зустріч з роботодавцем чи його представником, але не роботу.

Структура резюме

Ми рекомендуємо таку структуру резюме, яку можна вважати найбільш універсальною:

- назва документа;
- прізвище, ім'я, по батькові особи, яка складає резюме;
- мета складання резюме;
- дата і місце народження (якщо цього вимагає роботодавець);
- родинний стан;
- досвід роботи;
- освіта (випускникам і студентам доцільніше цей пункт подавати перед досвідом роботи);
- додаткова інформація (знання мов, уміння працювати на персональному комп'ютері, наявність водійських прав);
- контактний телефон;

- дата заповнення (не обов'язково, треба врахувати, що факсимільний апарат чи комп'ютер (під час отримання резюме електронною поштою) фіксують дату його отримання).
- Резюме може також містити:
 - короткий опис кваліфікації;
 - відомості про громадську діяльність;
 - відомості про членство в професійних об'єднаннях;
 - інформацію про відбування військової служби;
 - зазначення можливості відрядження, ненормованого робочого дня;
 - відомості про рекомендації (від кого можна отримати характеристику).

Вправа 2. Співбесіда

Час 30 хв

Учасники діляться на групи по 3 особи. Перший учасник – роботодавець, 2 – працівник, що наймається на роботу, 3 – спостерігач.

Розігрується ситуація співбесіди. Але додатковим завданням є додаткові запитання працівникові, які окремо на аркушах надаються роботодавцеві та питання які працівник буде задавати на співбесіді. Після кожної розіграної ситуації учасники міняються місцями, доки кожен не пройде всі 3 ролі.

Приклад запитань:

Що для вас означає соціальна несправедливість?

Як ви справляєтесь з конфліктами на робочому місці?

Ким ви бачите себе через 5 років? І т.д.

Обговорення

Рефлексія.

Час: 15 хвилин.

Чи сподобалося Вам заняття?

Що найбільше запам'яталося?

Що нового отримали для себе?

З яким настроєм закінчуєте тренінг?