

ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМ. Г.С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ

На правах рукопису

СОКОЛЮК Анна Олександрівна

УДК 159.923.2 : 005.336.5 (043.5)

**ОСОБЛИВОСТІ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО
СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація

на здобуття наукового ступеня

кандидата психологічних наук

Науковий керівник:

СЕРДЮК Людмила Захарівна

доктор психологічних наук, професор

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	11
1.1. Психологічні особливості самодетермінації професійного становлення особистості.....	11
1.1.1. Поняття професійного становлення особистості.....	11
1.1.2. Чинники та мотиви професійного становлення	20
1.1.3. Ціннісно-сміслова регуляція професійного становлення ...	33
1.2. Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця як суб'єкта професійного становлення.....	42
1.3. Ключові аспекти самодетермінації професійного становлення майбутніх фахівців	50
Висновки до I розділу.....	58
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ	61
2.1. Постановка проблеми, принципи та процедура емпіричного дослідження	61
2.2. Характеристика вибірки та методичне забезпечення дослідження.....	64
2.3. Опитувальник самодетермінації професійного становлення особистості	91
Висновки до II розділу.....	98
РОЗДІЛ III. ПОЛІВАЛЕНТНІСТЬ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	101
3.1. Мотиваційно-сміслові опосередкування професійного	

становлення майбутніх юристів	101
3.2. Особливості самореалізації особистості студентів-юристів під час професійної підготовки у ВНЗ	113
3.3. Особистісні основи самодетермінації професійного становлення майбутніх юристів	126
3.4. Програма психологічного забезпечення самодетермінації професійного становлення майбутніх фахівців у ВНЗ.....	139
3.5. Результати впровадження програми психологічного забезпечення професійного становлення у ВНЗ.....	148
Висновки до III розділу.....	154
ВИСНОВКИ.....	159
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	162
ДОДАТКИ.....	190

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема професійного становлення та, пов'язаного з ним, розвитку особистості в учбово-професійній діяльності є актуальною для психологічних досліджень. Звичайно, розвиток особистості відбувається в процесі успішного оволодіння професійною діяльністю, значущою для суб'єкта, та має для нього особистісний смисл. Разом з тим, характер співвідношення особистісних особливостей людини та критеріїв успішності її професійної діяльності залишається не достатньо вивченим.

Проте процес професіоналізації та особистісного розвитку студентів не завжди має бажане спрямування, наслідками чого може бути дезадаптація, конфлікти, зниження ефективності навчання, кризи цінностей, професійного вибору, мотиваційного вакууму (Г.О. Балл, В.О. Бодров, О.І. Бондарчук, Ж.П. Вірна, Н.О. Євдокимова, Р.В. Каламаж, Є.О. Климов, О.М. Кокур, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, Л.З. Сердюк тощо).

Нові тенденції в розвитку сучасної освіти – глобалізація, гуманізація, демократизація і гуманітаризація, неперервність, міждисциплінарна інтеграція, індивідуалізація і інформатизація – зумовили виникнення ряду принципово нових ідей, серед яких на перше місце виступає ідея саморозвитку як феномена самодетермінації особистості. Навіть неглибокий аналіз показує, що в останнє десятиліття в психологічних дослідженнях прослідковується тенденція до зміщення акцентів із опису поведінкових реакцій особистості та впливу на них певних констант на дослідження внутрішнього світу людини, її суб'єктних властивостей, механізмів становлення активним суб'єктом саморозвитку та самодетермінації. Тому на сучасному етапі розвитку психологічної

науки на передній план виступають проблеми дослідження процесів саморозвитку особистості та їх рушійних сил.

Таким чином, актуальність та недостатня наукова розробка даної проблеми зумовили вибір теми нашого дисертаційного дослідження «Особливості самодетермінації професійного становлення майбутніх юристів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконувалося в межах планової НДР лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України «Психолого-педагогічні основи процесу самотворення особистості» (2011–2015 рр.; номер держреєстрації – 0111U000359).

Тему дисертаційного дослідження затверджено на вченій раді Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 11 від 25.11.2013 р.) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 2 від 24.03.2015 р.).

Мета дослідження – виявити психологічні чинники самодетермінації професійного становлення майбутніх юристів та розробити на цій основі комплексну програму його забезпечення під час навчання у ВНЗ.

Гіпотеза дослідження полягає у тому, що самодетермінація професійного становлення майбутніх фахівців зумовлюється комплексом взаємопов'язаних параметрів особистості, зокрема смисложиттєвими орієнтаціями, професійною спрямованістю, перспективою професійного майбутнього, професійною ідентичністю, самоефективністю.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз чинників та складових професійного

становлення майбутніх юристів, визначити теоретичні передумови його самодетермінації.

2. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади та методичне забезпечення дослідження психологічних особливостей самодетермінації професійного становлення майбутніх юристів.

3. Виявити взаємозв'язки особистісних параметрів, що обумовлюють професійне становлення студентів-юристів як суб'єктів майбутньої професійної діяльності.

4. Визначити психологічні засади самодетермінації професійного становлення майбутніх юристів під час фахової підготовки у ВНЗ.

5. Розробити та апробувати програму психологічного забезпечення самодетермінації професійного становлення студентів під час навчання у ВНЗ.

Об'єкт дослідження – професійне становлення майбутніх юристів під час навчання у ВНЗ.

Предмет дослідження – самодетермінація професійного становлення майбутніх юристів під час навчання у ВНЗ.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали:

- положення теорії самодетермінації та внутрішньої мотивації (Е. Десі та Р. Райан, А. А. Файзулаєв, Х. Хекхаузен, В.І. Чирков та ін.), теорії суб'єктності (Р. Харре), теорії самоефективності (А. Бандура), теорії самоактуалізації (А. Маслоу), часової перспективи (Ж. Нюттен), положення позитивного підходу до функціонування особистості (М. Селігман, М. Чіксентміхайї); загальні положення мотиваційних концепцій (В. Г. Асєєв, В. К. Вілюнас, Є. П. Ільїн, О. М. Леонтєв, М. Ш. Магомет-Еминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен,);
- системний підхід в психології (Г.О. Балл, П.К. Анохін, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, В.Д. Шадріков та ін.);

- концептуальні засади професійного розвитку майбутнього фахівця (О.І. Бондарчук, Ж.П. Вірна, В.Л. Зливков, О.М. Кокун, Є.О. Климов, О.Р. Малхазов, А.К. Маркова, М.С. Пряжников, О.Ю. Пряжникова та ін.), самоорганізації та самодетермінації особистості в освітньому просторі (Г.О. Балл, Н.О. Євдокимова, Р.В. Каламаж, Л.М. Карамушка, С. Д. Максименко, Л.З. Сердюк, М.Л. Смульсон, Ю.М. Швалб та ін.);
- положення суб'єктного підходу (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, О.І. Кузьміна, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева та ін.), концепція особистісних смислів (О.М. Леонт'єв, Д.О. Леонт'єв), концепції самоставлення (О.М. Колишко, Н.І. Сарджвеладзе, В.В. Столін, С.Р. Пантїлєєв та ін.).

Методи та організація дослідження.

Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань дисертаційного дослідження застосовувалися такі *методи дослідження*:

- *теоретичні*: аналіз та узагальнення наукової літератури, систематизація, класифікація, моделювання тощо;
- *емпіричні*: анкетування, тестування, зокрема використовувались такі психодіагностичні методики: методика дослідження смисложиттєвих орієнтацій (Д. Крамбо та Л. Махолік в адаптації Д.О. Леонт'єва); самоактуалізаційний тест (Е. Шостром); шкала самодетермінації (Є.М. Осін); тест життєстійкості (С. Мадді, адаптований Д.О. Леонт'євим, О.І. Рассказовою); тест-опитувальник самоставлення особистості (С.Р. Пантїлєєв, В.В. Столін); шкала психологічного благополуччя (К. Рїфф, модифікований варіант Т.Д. Шевелєнкова, П.П. Фесенко); тест-опитувальник «Мотиви вибору професії» (Р.В. Овчарова); методика діагностики рівня професійної спрямованості (Т.Д. Дубовицька); методика визначення статусів професійної ідентичності (А. Азбель); шкала

самоефективності (Р. Шварцер, М. Єрусалем) та авторський опитувальник самодетермінації професійного становлення майбутнього фахівця;

- *методи обробки та інтерпретації емпіричних даних*: кількісний та якісний аналіз (описова статистика, порівняння вибірових середніх за t-критерієм Стюдента, кореляційний, факторний, регресійний аналіз та ін.).

У дослідженні взяли участь 214 чоловік – студенти юридичних спеціальностей ВНЗ м. Києва НПУ імені М.П. Драгоманова та Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна». Зокрема, 156 студентів спеціальності «Правознавство» (за програмами бакалавра та магістра), 30 студентів спеціальності «Правознавство» та 28 студентів спеціальності «Психологія» (за програмами перепідготовки).

Надійність та достовірність отриманих наукових результатів забезпечувалися відповідним методологічним обґрунтуванням його вихідних положень, різнобічним теоретичним аналізом проблеми, відповідністю застосованих методів поставленим завданням, кількісним та якісним аналізом отриманого емпіричного матеріалу, репрезентативністю вибірки. Обробка отриманих емпіричних результатів здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми для статистичної обробки даних SPSS Statistics 21.0.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що: *вперше*: на основі методології системного підходу, здійснено аналіз психологічних засад самодетермінації професійного становлення майбутніх юристів; розкрито психологічні особливості розвитку базових параметрів самодетермінації професійного становлення студентів в процесі фахової підготовки у ВНЗ; *доповнено* наукові уявлення про психологічний зміст та складові самодетермінації професійного становлення майбутніх фахівців як цілісного феномена; *удосконалено*

методичне забезпечення щодо здійснення психологічного дослідження самодетермінації професійного становлення майбутніх фахівців; *дістало подальшого розвитку* обґрунтування шляхів та засобів оптимізації професійного становлення майбутніх юристів в освітньому середовищі.

Практичне значення результатів дослідження полягає в обґрунтуванні психологічних засад самодетермінації професійного становлення майбутніх фахівців, розробці комплексної програми психологічного забезпечення самодетермінації професійного становлення студентів під час навчання у ВНЗ, розробці авторського діагностичного опитувальника самодетермінації професійного становлення майбутнього фахівця, що може бути корисним у практиці психологічних служб ВНЗ та при викладанні навчальних дисциплін «Профорієнтація та профвідбір», «Психологія праці» та ін.

Результати дослідження впроваджено у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» (довідка № 18 від 15 грудня 2014 року), в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова (довідка № 126-03/3255 від 6 березня 2015 року), у середній загальноосвітній школі I–III ступенів № 263 імені Євгена Коновальця м. Києва (довідка № 98 від 15 квітня 2015 року).

Особистий внесок здобувача. Дисертація виконана здобувачем самостійно. Усі сформульовані положення та висновки обґрунтовано на основі особистих досліджень автора. Використані в дисертації положення інших авторів мають відповідні посилання і використані лише для підкріплення ідей здобувача. У співавторстві опубліковано 3 роботи.

Апробація результатів дисертації. Результати дисертаційного дослідження апробовано на: IX Міжнародній науково-практичній конференції «Духовність у становленні та розвитку особистості» (15–16 травня 2015 р., м. Чернівці); VII Міжнародній науково-практичній

конференції «Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти»; Всеукраїнській науково-практичній конференції «Становлення та розвиток особистості в умовах освітнього простору: теорія і практика» (14–15 травня, 2015 р., м. Полтава); I Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (19–20 лютого 2015 р., м. Суми); VIII Міжнародній науково-практичній конференції «Духовність у становленні та розвитку особистості» (9–11 жовтня 2014 р., м. Івано-Франківськ); III Всеукраїнському психологічному конгресі з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі» (20–22 листопада 2014 р., м. Київ); XII та XIV Міжнародних науково-практичних конференціях «Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі» (2012, 2014 рр., м. Київ); VI, X та XI Всеукраїнських науково-практичних конференціях «Молодь: освіта, наука, духовність» (2009, 2013, 2014 рр., м. Київ). Основні результати дисертаційного дослідження відображено у наукових публікаціях, вони доповідалися й обговорювалися на засіданнях лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка (2013–2015 рр.)

Публікації. Результати дисертаційного дослідження викладено у 14 друкованих працях: 6 статтях у фахових виданнях, 2 статтях у міжнародних наукових періодичних виданнях, 6 тезах конференцій.

Структура й обсяг дисертаційної роботи. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (251 найменування) та додатків. Повний обсяг дисертації складає 189 сторінок, обсяг основного змісту – 165 сторінок. Вона містить 24 таблиці (на 8 сторінках), 8 рисунків (на 4 сторінках) та 9 додатків (на 43 сторінках).

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

1.1. Психологічні особливості професійного становлення особистості

1.1.1. Поняття професійного становлення особистості

Проблема професійного становлення та, пов'язаного з ним, розвитку особистості в учбово-професійній діяльності є традиційною в психологічних дослідженнях [7, 17, 26, 29, 32 44 , 46, 50, 58, 60, 64, 67, 97, 123, 127, 171, 214, 219 та ін.]. Звичайно, розвиток особистості відбувається в процесі успішного оволодіння професійною діяльністю, яка є значущою для суб'єкта та має для нього особистісний смисл. Разом з тим, характер співвідношення особистісних особливостей людини та критеріїв успішності її професійної діяльності залишається недостатньо вивченим.

Становлення професіонала відбувається в єдності професійного й особистісного розвитку. В контексті феноменології саморозвитку особистості як суб'єкта діяльності, професійна діяльність набуває особливого значення як оптимальний чинник творчого саморозвитку. Безумовно, особливості побудови людиною сценарію свого професійного життя залежать від її психологічних особливостей та якості фахової підготовки, проте майбутня професійна діяльність також має беззаперечний вплив на особистісну динаміку, може стимулювати її особистісне зростання або, навпаки, руйнувати чи деформувати. Отже, професійна діяльність є регулятором особистісного саморозвитку. Тому, очевидно, що особистісний і професійний саморозвиток взаємозумовлюють і взаємопосилюють один одного.

Визнання особистісноутворюючої функції провідної діяльності неминуче приводить до виділення в безупинному процесі становлення особистості періоду, пов'язаного з вибором, підготовкою до виконання і виконанням дорослою людиною одного типу діяльності – професійної [72, с. 30].

У сучасних дослідженнях для розуміння особистісних змін, які відбуваються в процесі засвоєння і здійснення професійної діяльності і зумовлюються характером цієї діяльності, використовується поняття «професіогенезу» – це цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця. Виділяють два напрямки професіогенезу особистості [30]: формування внутрішніх засобів професійної діяльності (знання, уміння і навички, мотиваційні аспекти професійної діяльності, професійні риси характеру, здатність до професійного спілкування, рефлексію, інтелектуально-творчі якості, адекватний індивідуальний стиль професійної діяльності) та формування і засвоєння зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності, що супроводжується накопиченням певних соціальних регуляторів у певному професійному співтоваристві. Результатом професіогенезу особистості є досягнутий нею рівень професіоналізму, тобто її професійної зрілості.

Під *професійним становленням* фахівця розуміють процес *прогресивної зміни його особистості* внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності та власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення. Професійне становлення обов'язково передбачає потребу у розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу у професійному самозбереженні [73].

Професійне становлення, як зазначає Е. Ф. Зеєр, полягає у формуванні професійної спрямованості, компетентності, соціально

значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей людини [72]. Не зважаючи на те, що поняття «професійне становлення» є ширшим за поняття «професійний розвиток», який можна вважати основним, але не єдиним компонентом професійного становлення фахівця, часто ці поняття вживають як синонімічні.

Е. Ф. Зеєр виділив основні підходи до розуміння професійного становлення (розвитку) в психології (таблиці 1.1. та 1.2.) [74].

Таблиця 1.1.

Характеристика основних теорій професійного розвитку

Напрямок	Представники концепцій і теорій	Підстави професійного вибору і розвитку
Диференційно-діагностичний	Ф. Парсонсон, Г. Мюнстенберг	Індивідуальні особливості (властивості, якості)
Психодинамічний	З. Фрейд, У. Мозер, Е. Рое, Є. Бордін, А. Маслоу	Генетичні передумови, потреби
Теорії рішень	Х. Томе, Г. Ріс, П. Цилер, Д. Тідеман	Система орієнтувань у професійних альтернативах
Теорії розвитку	Е. Гінзберг, Д. Сьюпер, У. Джейд	Процесуальні характеристики онтогенетичного розвитку. Типи особистості

Процес становлення і реалізації професіонала розглядається як послідовне чи паралельне вирішення комплексу завдань професійного розвитку, які ставить перед собою суб'єкт пізнання і прийняття соціальної ситуації професійного розвитку із урахуванням своїх життєвих і

професійних цілей [152]. Оскільки професійне становлення людини охоплює тривалий період її життя (35-40 років), впродовж цього часу змінюються життєві та професійні плани, відбувається зміна соціальної ситуації, провідної діяльності, перебудова структури особистості, тому цей процес прийнято розподіляти на стадії.

Таблиця 1.2.

**Концептуальні підходи до професійного розвитку у
вітчизняній психології**

Форми професійного розвитку	Об'єкт розвитку	Основи професійного розвитку	Представники концепції
Професійне становлення	Особистість	Соціальна ситуація, провідна діяльність	Т.В. Кудрявцев, Є.О. Климов, Е.Ф. Зеєр
Процес професіоналізації	Суб'єкт діяльності	Рівні виконання діяльності (успішність)	Н.С. Глуханюк, О.Р. Фонарьов, Л.М. Мітіна
Особистісно-професійний розвиток	Зріла особистість	Самоактуалізація	А.О. Деркач, В.Г. Зазикін, А.К. Маркова

Зокрема, за Є.О. Климовим [93] основними стадіями розвитку людини як суб'єкта праці є такі:

1. «Оптант» – стадія підготовки до життя, до праці, свідомого і відповідального планування і вибору професійного шляху. Оптація вказує на ситуацію вибору професії («оптантом» називається людина, що знаходиться в ситуації професійного самовизначення).

2. «Адепт» – стадія професійної підготовки, яку проходить більшість випускників шкіл.

3. «Адаптант» – стадія входження в професію після завершення професійного навчання (продовжується від декількох місяців до 2-3 років).

4. «Інтернал» – стадія входження в професію як повноцінного колеги, здатного стабільно працювати на нормальному рівні.

5. «Майстер» – стадія, коли працівник помітно виділяється на загальному фоні (про нього можна сказати: «кращий» серед «хороших»).

6. «Авторитет» – стадія, коли працівник став «кращим серед майстрів».

7. «Наставник» – стадія, яка характеризує вищий рівень роботи будь-якого фахівця; працівник не просто чудовий фахівець у своїй галузі, але і Вчитель, здатний передати свій досвід учням і втілити в них частину своєї душі.

Виділяють таку поетапну структуру професійної самореалізації [60]:

1-й етап – професійне самовизначення: а) вибір професії; б) професійна освіта;

2-й етап – професійний розвиток: в) професійна адаптація; г) апробація теоретичних знань у практичній діяльності; д) професійне самовдосконалення, підвищення кваліфікації;

3-й етап – професійне становлення: е) підвищення рівня професіоналізму; ж) набуття професійного авторитету; з) досягнення активності, самостійності, творчого підходу у професійній діяльності.

Е.Ф. Зеєр, аналізуючи роботи в галузі психології праці [25, 26, 91, 131, 158, 159, 200 та ін.], запропонував достатньо довершену періодизацію професійного становлення особистості, основними етапами якої є такі (таблиця 1.3.) [72].

Стадії професійного становлення особистості

Назва стадії	Основні психологічні новотвори стадії
Аморфна оптація (0-12 років)	Професійно орієнтовані інтереси і схильності
Оптація (12-16 років)	Професійні наміри, вибір шляху професійної освіти і професійної підготовки, учбово-професійне самовизначення
Професійна підготовка (16-23 років)	Професійна підготовленість, професійне самовизначення, готовність до самостійної праці
Професійна адаптація (18-25 років)	Освоєння нової соціальної ролі, досвіду самостійного виконання професійної діяльності, професійно важливі якості
Первинна професіоналізація	Професійна позиція, інтегративні професійно значимі констеляції, індивідуальний стиль діяльності. Кваліфікована праця
Вторинна професіоналізація	Професійний менталітет, ідентифікація з професійним співтовариством, професійна мобільність, корпоративність, гнучкий стиль діяльності, висококваліфікована діяльність
Професійна майстерність	Творча професійна діяльність, рухливі інтегративні психологічні новотвори, самопроекування своєї діяльності і кар'єри, вершина (акме) професійного розвитку

Із наведеного аналізу проблеми, очевидно, що *вибір професії* та *професійне самовизначення* особистості впливає на все подальше її життя, визначає успішність її самореалізації, соціалізації, кар'єрного та професійного зростання, тому ця проблема набуває особливої актуальності в психологічних дослідженнях та психологічній практиці.

Професійна орієнтація учнів є важливим завданням школи. Проте, в дійсності профорієнтаційна робота часто не має системного характеру. У результаті такої профорієнтаційної роботи чи її відсутності професійне самовизначення випускників шкіл відбувається іноді стихійно.

Основна проблема і протиріччя полягає в тому, що найчастіше профорієнтаційна робота не сприяє розвитку навичок самостійного вибору професії школярами. У старшому шкільному віці, як відомо, відбувається активне дорослішання організму, формується особистість, пізнавальна, емоційна, мотиваційна сфера, в ієрархії ціннісних орієнтацій старшокласників на першому місці стоять професійна самореалізація, інтелектуальний розвиток і творчі можливості; проте, ціннісні орієнтації є повністю сформованими лише у третини старшокласників, у третини з них вони тільки починають формуватись, а третина старшокласників ще не усвідомлює свою життєву позицію, не визначилася щодо свого особистого ставлення до цінностей оточуючого світу [131]. Разом з тим, у цей період людина має зробити один із найвідповідальніших особистісних виборів у своєму житті – вибір майбутньої професії.

Результати багатьох досліджень [33, 53, 72, 96 та ін.] стосовно професійних виборів старшокласників свідчать про те, що вони здійснюються згідно існуючих соціальних стереотипів стосовно престижності професій. Найвищою популярністю в них закономірно користуються найбільш престижні такі професії – фінансово-економічні, правові, професії, пов'язані із керівництвом та менеджментом, психологічні, педагогічні, медичні. Таким чином, тенденції останніх років в орієнтаціях при виборі професії – популярність професії, престиж, високий заробіток, незалежність, приводять до зміни не тільки соціально-економічних чинників вибору професії, але й до трансформації мотиваційно-ціннісного ставлення до професійного самовизначення.

Відсутність глибини розуміння змістовних складових професії іноді призводить до неадекватної оцінки себе як суб'єкта професіогенезу.

Ставлення до професії, мотиви її вибору, які відображають потреби, інтереси, переконання, ідеали, – надзвичайно важливі, а при деяких умовах і визначальні фактори. Від них залежить успішність професійного навчання та становлення майбутнього фахівця. З цього приводу В.Д. Шадриков зазначав, що прийняття професії породжує бажання виконати її певним чином, породжує певну детермінуючу тенденцію і служить вихідним моментом формування психологічної системи діяльності [214]. Одним із головних джерел помилок у виборі професії, зазначає він, є *нечітка мета*, що призводить до перебування мотивації вибору професії у динаміці.

Ставлячи знак рівності між термінами *«вірний» вибір* та *«свідомий вибір»*, Є.О. Климов [94] виділяє три умови, на які потрібно зважати при виборі професії, – це *«потрібний»*, *«здібний»*, *«схильний»*.

З огляду на те, що в момент вибору професії у старшокласників ще немає належного досвіду професійної діяльності, достатньої інформації про професію, можливості об'єктивно співвіднести свої можливості та вимоги професії, то, звичайно, повинна бути ефективна психологічна підтримка *професійного самовизначення* особистості, психологічний зміст якого полягає не просто у виборі конкретної професії, а в знаходженні особистісних основ цього вибору, що суб'єктивно переживається як пошук покликання, що відповідає потребі зрозуміти себе та відшукати сенс свого життя.

Проблема *«професійного самовизначення»*, у найбільш загальному змісті, являє собою вибір людиною напряму і змісту свого подальшого розвитку, сфери і засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення своєї життєвої мети і моральних

цінностей; це – цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення [46, с. 16]. Професійне самовизначення особистості визначається соціально-економічними умовами, міжособистісними відносинами в професійному колективі, професійним розвитком, віковими і професійними кризами. Проте провідне значення в професійному самовизначенні належить самій особистості, її активності, відповідальності за своє становлення, оскільки професійне самовизначення є важливим чинником самореалізації особистості в конкретній професії й у культурі загалом [72].

Розв'язання проблеми самореалізації здійснюється особистістю шляхом самопізнання і саморозуміння, усвідомлення своєї «реалізаційної спрямованості» і проектування її на сфери професійної діяльності. Свідомий вибір професії і напрямку свого подальшого життя здійснюється особистістю самостійно у результаті формування ціннісної вихідної позиції і розв'язання мотиваційних протиріч. Адаптивний аспект проблеми професійного самовизначення полягає у процесах узгодження всіх елементів індивідуальної профорієнтаційної ситуації: ціннісно-сислової структури особистості, її здібностей і потреб, актуальних процесів її розвитку, обставин і ситуацій, які охоплюють як соціальне середовище вцілому, так і існуючу професійну структуру [46].

Професійне самовизначення – процес динамічний і триває впродовж всього професійного життя особистості. М.С. Пряжников запропонував таку змістовно-процесуальну модель професійного самовизначення: усвідомлення цінності суспільно-корисної праці і необхідності професійної підготовки; орієнтування в соціально-економічній ситуації і прогнозування престижності обираної праці; загальне орієнтування у світі професійної праці і виділення професійної мети-мрії; визначення ближніх

професійних цілей як етапів і шляхів до віддаленої мети; інформування про професії і спеціальності, відповідні професійні навчальні заклади і місця працевлаштування; уявлення про перешкоди, що ускладнюють досягнення професійних цілей, та знання своїх переваг, що сприяють реалізації намічених планів і перспектив; наявність системи резервних варіантів вибору на випадок невдачі за основним варіантом самовизначення; початок практичної реалізації особистої професійної перспективи і постійне коригування намічених планів за принципом зворотного зв'язку [158].

Отже, професійний розвиток є досить складним процесом, що має циклічний характер, оскільки людина не лише удосконалює свої знання, вміння та навички, розвиває професійні здібності, але й може зазнавати негативного впливу професійної діяльності, що призводить до появи різного роду деформацій і станів, що знижують її професійні успіхи й негативно виявляються у «поза професійному» житті.

1.1.2. Чинники та мотиви професійного становлення

Аналіз особливостей та закономірностей професійного становлення особистості потребує вивчення чинників детермінації та гальмування цього процесу.

Узагальнюючи особистісні складові професійного становлення фахівця, Е.Ф. Зеєр [72, с.152-156] виділяє чотири основні чинники:

1. *Спрямованість особистості*, що характеризується системою домінуючих потреб, мотивів, відносин, ціннісних орієнтацій та установок. Компонентами професійної спрямованості є: *мотиви* (наміри, інтереси, схильності, ідеали); *ціннісні орієнтації* (зміст праці, заробітна плата,

добробут, кваліфікація, кар'єра, соціальний стан тощо); *професійна позиція* (ставлення до професії, установки, очікування і готовність до професійного розвитку); *соціально-професійний статус*. Зміст компонентів різниться на різних стадіях становлення залежно від характеру провідної діяльності і рівня професійного розвитку особистості.

2. *Професійна компетентність* – сукупність професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності. Її основні компоненти: *соціально-правова компетентність* (знання й уміння в галузі взаємодії із суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки); *спеціальна компетентність* (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом); *персональна компетентність* (здатність до постійного професійного росту і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній праці); *аутокомпетентність* (адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій); *екстремальна професійна компетентність* (здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися, при аваріях, порушеннях технологічних процесів).

3. *Професійно важливі якості* – це психологічні якості особистості, що визначають продуктивність діяльності (продуктивність, якість, результативність і ін.). Вони багатофункціональні і разом з тим кожна професія має свій набір цих якостей.

4. *Професійно значимі психофізіологічні властивості* (зорово-рухова координація, окомір, нейротизм, екстраверсія, реактивність, енергетизм тощо), розвиток яких відбувається вже в ході освоєння діяльності.

Психологічні чинники професійного становлення особистості певним чином поєднуються у такому понятті як «*професійна придатність*», що визначається як міра відповідності якостей людини актуальним вимогам діяльності, а також її здатність виконувати відповідні трудові функції у даний час [200, с. 235]. Вирішення завдань визначення рівня професійної придатності на практиці відбувається двома способами: «по максимуму» та «по мінімуму». Перший спосіб полягає у виявленні осіб з високим рівнем розвитку професійно важливих якостей особистості. Другий спосіб полягає у визначенні ознак професійної непридатності та, на цій основі, виявлення кола осіб, що є прогностично неперспективними у плані професійної успішності. Це дає можливість професійної переорієнтації, більш відповідної їх особистісним якостям [196].

Основними складовими професійних досягнень, що є чинниками професійного становлення, вважають також [6, с. 58]: освіченість; системність і аналітичність мислення (уміння прогнозувати розвиток ситуації і передбачати результат рішень, уміння мислити масштабно й реалістично одночасно); комунікативні уміння й навички ефективної міжособистісної взаємодії; високий рівень саморегуляції (уміння керувати своїм станом, стійкість до стресів); ділова спрямованість (активність, наполегливість і цілеспрямованість, спрямованість на прийняття рішень, уміння розв'язувати нестандартні проблеми й задачі, прагнення до постійного підвищення професіоналізму); чітка Я-концепція, реалістичне сприйняття своїх здібностей і можливостей, адекватна та висока самоповага.

Якщо підійти до розуміння змісту професійного становлення фахівця в контексті його максимального прояву, то в кінцевому рахунку, чинниками вищого прояву професійного становлення фахівця (професіоналізму) (за Т.М. Буякас) можна виділити такі [40]:

1. Творчий підхід до справи;
2. Органічне переплетіння, єдність процесів професійної діяльності та життя;
3. Високий рівень розвитку ціннісно-сислової сфери.

Ґрунтовний аналіз поняття та змісту професіоналізму було зроблено А.О. Деркачем, який представляє *професіоналізм* як систему, що складається з чотирьох взаємозалежних підсистем: професіоналізму особистості, професіоналізму діяльності, нормативності діяльності і поведінки та продуктивної Я-концепції [63, с. 170]. Виходячи з цього, *професіонал* – це суб'єкт професійної діяльності, що володіє високими показниками професіоналізму особистості і діяльності, має високий професійний і соціальний статус, систему особистісної і діяльнісної нормативної регуляції, що динамічно розвивається, постійно націлену на саморозвиток і самовдосконалення, особистісні і професійні досягнення, що мають соціально-позитивне значення.

Близьким до поняття «професіоналізму» є поняття «*компетентності*», що означає сукупність знань, поінформованості, авторитету в певній сфері [200]. Як відомо, у професіях типу «людина-людина» особливого значення набуває підсистема *психологічної компетентності*, що забезпечує ефективну взаємодію у суб'єкт-суб'єктних відношеннях і являє собою систему знань про людину як індивіда, суб'єкта, особистості й індивідуальності, включеної в міжособистісну взаємодію, що забезпечує її ефективність [200, с. 277].

Близькими до поняття «професіоналізму» є поняття професійної майстерності та свідомості (самосвідомості):

«*Професійна майстерність*» – це психічне утворення, яке виявляється у високому рівні розвитку знань, навичок, вмінь, професійно

важливих якостей особистості, що забезпечують її успіх у певній професійній діяльності [154];

Професійна самосвідомість – це самосвідомість людини, для якої конкретна трудова діяльність є головним засобом ствердження почуття власної гідності, особистості, що відбулася [159]. Професійна свідомість змінюється разом із професійним розвитком особистості, вона формується й розвивається протягом усіх етапів професіогенезу особистості.

Узагальнюючи уявлення про чинники професійного становлення, Е.Ф. Зеєр відобразив їх у вигляді схеми, з якої видно, що «внутрішні» чинники професійного становлення багато в чому співвідносяться із розглянутими вище складовими професійного становлення фахівця [72]:



Рис. 1.1. Детермінація професійного становлення особистості

Змістовний аналіз чинників професійного становлення [196, 131, 152 та ін.] свідчить про те, що одним із основних його чинників є самоактуалізація, що полягає в реалізації власного особистісно-професійного потенціалу.

Загалом, на основі проведеного аналізу, можна виділити три провідних чинники професійного становлення:

1. *Професійна продуктивність* – характеризує ефективність професійного розвитку особистості і ступінь відповідності даного процесу соціально-професійним вимогам; оцінюється на основі показників продуктивності, якості та надійності, що мають свою специфіку у залежності від того, яке завдання вирішується;

2. *Професійна ідентичність* – характеризує рівень значущості для суб'єкта професії (свідчить про ступінь прийняття суб'єктом професії та професіоналізації як засобу задоволення своїх потреб й самореалізації; про ступінь прийняття себе як професіонала; про ступінь прийняття системи цінностей, відповідних професійній спільноті);

3. *Професійна зрілість* – сформованість особистісного контуру регулювання процесу професійного розвитку, усвідомлення своїх можливостей і потреб.

Вагомими чинниками професійного становлення особистості є кризи професійного становлення, які полягають у зміні темпу та вектора її професійного розвитку [152].

Переживання кризи, як відомо, викликає перебудову психологічної структури особистості, зміну соціально-професійної спрямованості. Основними чинниками криз професійного становлення Е.Ф. Зеєр вважає такі [72]:

1. Наднормативна активність як наслідок незадоволеності своїм положенням, своїм статусом, стосунками в колективі;

2. Соціально-економічні умови життєдіяльності людини (скорочення робочих місць, ліквідація підприємства, переїзд);
3. Вікові психофізіологічні зміни (погіршення здоров'я, зниження працездатності, синдром «емоційного вигорання»);
4. Вступ у нову посаду, участь у конкурсах на заміщення вакансії, в атестаціях;
5. Повне занурення у професійну діяльність;
6. Якісна перебудова способів виконання професійної діяльності;
7. Зміни в життєдіяльності (зміна місця проживання, перерва у роботі тощо).

Найчастіше фактором, що детермінує виникнення кризи, на будь-якій стадії професійного становлення виділяється соціально-професійна активність як почуття постійної незадоволеності собою та, пов'язаний з цим, пошук нових форм і способів самоздійснення в професійній діяльності, що породжує конфлікт із собою [24].

Кризові явища – невід'ємний атрибут динамічного процесу становлення особистості. Породжуючи психічну напруженість, кризи стимулюють професійний розвиток особистості. Здебільшого, переживаючи кризу, особистість піднімається на вищий рівень розвитку [196]. Звичайно, не кожна особистість здатна самотійно знайти конструктивний вихід із кризи, тому подолання криз потребує своєчасної психологічної підтримки і допомоги фахівців.

Мотивація професійного становлення майбутніх фахівців

Не зважаючи на очевидну актуальність усвідомлення ціннісного та відповідального ставлення людини до власної життєдіяльності, пов'язаної із її професійним життям, на жаль, часто спостерігаємо протилежну практику. Як зазначає Є.І. Головаха, «створюється враження, що при

виборі професії, і, відповідно, місця навчання значна частина молоді керується, насамперед, не тими ціннісними орієнтаціями, які відповідають її природі, а певними стереотипами масової свідомості. Ці стереотипи привабливі для молоді у зв'язку з їх безумовною позитивною соціальною змальованістю, підтримкою соціальними інститутами – школою, засобами масової інформації, культурою» [51].

Щодо стереотипів, що функціонують у сфері професійної діяльності, одним із їх видів є традиції, які характеризуються стійкістю, міцністю, виражаються в трансформації історично складених образів дій, які сприймаються носіями традицій як емоційно змальовані цінності, та узагальненістю в них певних спрямовуючих ідей діяльності. В традиціях закріплюються соціальні звички, які мають особливе значення для певної соціальної групи, і стають основою *детермінації* поведінки і життєвих виборів.

Переворот у детермінаційних відносинах відбувається тоді, коли особистість виростає справжнім суб'єктом, здатним до саморозвитку і самодетермінації. На цьому етапі особистісного розвитку *рушійні сили локалізовані в самій особистості, а зовнішні фактори втрачають свою програмуючу роль*. Загальна закономірність психічного розвитку особистості як суб'єкта виражається у посиленні здатності до *самодетермінації* і закономірному розширенні обсягу особистісної свободи від зовнішніх та внутрішніх обставин.

Становлення особистості справжнім суб'єктом виражається в поступовій зміні співвідношення між «зовнішнім» і «внутрішнім»: від переважної спрямованості «зовнішнє через внутрішнє» до все більшого домінування тенденції «внутрішнє через зовнішнє» [213] і «у міру дорослішання в житті людини все більше місце займають саморозвиток, самовиховання, самоформування і відповідно більша питома вага

належить внутрішнім умовам, через які завжди діють всі зовнішні причини, впливи тощо» [37].

Загальним ефектом цього процесу є життєвий план, з яким юнак чи дівчина вступає в самостійне життя. Вибір професії, ціннісна орієнтація на ту чи іншу сферу громадського життя, ідеали та цілі, які в найзагальнішому виді визначають суспільну поведінку і відносини на порозі самостійної діяльності – все це окремі моменти, що характеризують початок самостійного життя в суспільстві» [9, С. 116-117].

Так, у мотиваційних концепціях Дж. Ротера [243], Г. Келлі [234], Х. Хекхаузена [205], Дж. Аткинсона [221], Д. Макклелланда [125] характерним є визнання провідної ролі свідомості в детермінації поведінки людини. В свою чергу, когнітивні теорії мотивації спричинили введення в науковий обіг таких нових мотиваційних понять як соціальні потреби, життєві цілі, когнітивні фактори, когнітивний дисонанс, цінності, очікування успіху, боязнь невдачі, рівень домагань.

Отже, «вчення про мотивацію виступає як конкретизація вчення про детермінацію», як зауважував С.Л. Рубинштейн. Відповідно «мотивація людської поведінки – це опосередкована процесом відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом» [166]. Коли деяка вихідна детермінованість процесу припиняється, процес отримує певне джерело руху в самому собі. Сама логіка процесу, сам процес починає себе підтримувати, і явище перестає бути детермінованим, стає самодетермінованим.

У відкритих соціальних системах, у діях людей, наділених свідомістю, з'являється ще одна реальність – *самодетермінація*. Включення у будь-який момент нашої рефлексивної свідомості перебудовує всю систему діючих на ситуацію чинників, а їх усвідомлення

знижує силу діючого впливу і сприяє здатності вибору існуючих альтернатив.

Таким чином, у різні моменти життя людина функціонує в одному із двох можливих станів – стані детермінованості або стані самодетермінації, над психологією мотивації, яка реалізується через психіку детермінації, надбудовується психологія свободи, що реалізується через рефлексивну свідомість самодетермінації.

До найбільш розроблених теорій суб'єктної причинності належить теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана [227]. Самодетермінація в контексті даного підходу означає відчуття свободи по відношенню, як до чинників зовнішнього оточення, так і до внутрішніх чинників особистості.

Положення про те, що внутрішня мотивація професійного становлення є найбільш природною і призводить до найкращих результатів у процесі навчання, є, по суті, аксіоматичним.

Під мотивами майбутньої професійної діяльності розуміється усвідомлення предметів актуальних потреб особистості, які задовольняються за допомогою виконання навчальних завдань і спонукують до засвоєння змісту майбутньої професійної діяльності (отримання вищої освіти, саморозвитку, самопізнання, професійного розвитку, підвищення соціального статусу і т.д.). Разом з тим, очевидно, що реальний навчальний процес значною мірою спонукається зовнішніми мотивуючими факторами, відносно яких ціль навчального процесу є простим засобом або умовою їх досягнення. Зокрема, орієнтація на оцінку та інші форми заохочення і покарання, статусні моменти, різні фактори зацікавленості, що не стосуються самого процесу навчання.

Важливого значення в багатьох теоріях (Г. Мюррей, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен та ін.) надається мотивації досягнення. Мотивація досягнення має найбільше значення при вивченні успішності людини в

тих сферах життя, де переважають ситуації, пов'язані з діяльністю, орієнтованою на певний результат, що може бути оцінений відповідно до предметних, індивідуальних або соціальних норм. Сферами життя, в яких переважають ситуації, пов'язані з діяльністю досягнення, є, зокрема, навчальна і професійна діяльності.

Особистісний підхід до аналізу пізнавальної діяльності передбачає вивчення її в загальній системі життєдіяльності особистості, у тому числі й у системі соціальних ставлень (Ж. Ньюттен [145], В. М. Мясичев [139]).

Теорія Ж. Нюттена [145] є досить розгорнутою і проробленою психологічною теорією людських потреб, побудованою в дусі «онтології життєвого світу». Вона увібрала конструктивні ідеї концепцій К. Левіна, Г. Мюррея і Г. Олпорта. Ж. Ньюттен визначає потреби як такі форми відносин системи «індивід-середовище», які необхідні для оптимального біологічного або психологічного функціонування індивіда, інакше кажучи, під час відсутності яких це функціонування порушується. Сам феномен потреби в певних формах відносин пояснюється в теорії Ж. Нюттена тим, що індивід є лише одним полюсом цілісної одиниці «індивід-світ», що не володіє автономним функціонуванням у відриві від іншого полюса цієї монади.

Дефіцит чогось важливого для людини, тобто розбіжності реального та ідеального в людині, пов'язується з поняттям «потребнісна напруга» [76, 77]. Потребнісна напруга виникає при наявності актуальної незадоволеної потреби, як розбіжність між поточним і суб'єктивно бажаним станом, що створює відчуття незадоволеності. При цьому найчастіше передбачається, що утворювана енергія йде на задоволення тієї потреби, яка викликала цю напругу, або відбувається перерозподіл енергії, утворюваної напругою однієї потреби, для задоволення іншої (сублімація, описана в психоаналітичних теоріях).

Серед питань, що стосуються пізнання людської мотивації, надзвичайно важливим є вивчення власне індивідуально-смыслових характеристик детермінації діяльності.

Розкриття змісту смыслового аспекту мотивації неможливе без аналізу його психічних утворень, специфіка яких полягає в тому, що вони є особистісними характеристиками, на відміну від індивідуальних – зовнішньо нормативних.

Однією із найважливіших складових мотивованої поведінки та діяльності особистості є *життєві цілі*. Безліч теорій особистості, мотивації і соціальної поведінки побудовано навколо поняття цілей, в яких було показано, що цілі тісно переплітаються з мотивами, зокрема, результативні цілі тісно пов'язані із зовнішньою, а навчальні – із внутрішньою мотивацією [50, 245]. Отже, від того, наскільки ясні, чіткі, важкі та привабливі будуть цілі, залежить результат діяльності. Таким чином, зміст психологічного майбутнього людини виявляє вплив на її активність у теперішньому, а формування життєвої перспективи взаємопов'язане із проєкцією мотиваційно-ціннісної сфери.

Також однією із найважливіших детермінант *саморозвитку* людини є її *ставлення до себе* (самоствалення). Самоствалення як властивість особистості найтіснішим чином пов'язане із цілями її життя та діяльності, з її ціннісними орієнтаціями, і є найважливішим фактором утворення та стабілізації її єдності. Будучи стійкою особистісною рисою, самоствалення тісно пов'язане з іншими властивостями особистості, особливо з волею. Воно впливає на формування змісту, структури і форми прояву цілісної системи психологічних особливостей особистості. Як зазначає І. С. Кон, людина з низькою самоповагою – це людина зі стійким почуттям неповноцінності, збитковості [101], чутливістю до зовнішніх впливів, відірваністю від реальної взаємодії з іншими людьми. У сфері діяльності

таке ставлення до себе може проявлятися в непослідовності та нерішучості. Особистість зі зниженою самоповагою відрізняється нестійким внутрішнім світом, як правило, не має чітко визначеної лінії поведінки в спілкуванні, у взаєминах з іншими людьми [162, 209].

Ставлення людини до себе визначається як установочне утворення і класифікується як підклас соціальної установки у роботах Н. І. Сарджвеладзе. Самоставлення визначається як ставлення суб'єкта потреби до ситуації її задоволення, що спрямоване на самого себе. На думку дослідника, *ставлення до себе на ряду із соціальним статусом і установкою особистості до зовнішнього світу, становить зміст системи «особистість – соціальний світ» і є однією із структурних одиниць диспозиційного ядра особистості* [168, 169].

Структура самоставлення складається із двох компонентів: раціонального ставлення до себе як суб'єкта соціальної активності («образ – Я» або категоріальне «Я») і емоційно-ціннісного ставлення до себе – переживання і оцінка власної значимості як суб'єкта соціальної активності, що утворюють рефлексивне «Я» [102]. У результаті взаємодії зазначених компонентів з потребнісно-мотиваційною сферою особистості ставлення до себе включається в процес діяльнісної та особистісної саморегуляції, стимулює розвиток пізнавальної і особистісної суб'єктності людини.

Отже, визначаючи самоставлення особистості як установочне утворення, йому надається важливе місце в системі саморегуляції особистості. Саморегуляція розуміється як процес організації особистістю своєї поведінки, «у яку включені результати самопізнання і емоційно-ціннісного ставлення до себе» [209]. Характер регуляторного впливу самоставлення визначається широтою та глибиною його включеності в процес внутрішньоособистісної детермінації [100]. Тобто, ставлення особистості виступає мотивом саморегуляції поведінки і актуалізується на

всіх етапах здійснення поведінкового акту, починаючи з його мотивуючих компонентів і закінчуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки, бере участь у механізмах регуляції поведінки від рівня конкретної ситуації діяльності до рівня тривалої реалізації задумів [209].

Часто самоствавлення описують як єдину систему із урахуванням незалежної і рівноправної представленості в ній його основних структурних компонентів [181]. Позиція дослідника відносно організації компонентів самоствавлення в єдину систему найчастіше є тим фактором, який визначає виділення ним типів даного психологічного феномена.

Отже, виходячи із теоретичної концепції, запропонованої Л. З. Сердюк [175], та із проведеного аналізу стає очевидним, що *мотивація професійного становлення* особистості як система асимілює потенціал метасистеми «особистість», в яку онтологічно включена. Оскільки особистість включена в ще більш загальну систему – ціннісне середовище, то, в свою чергу, асимілює також її потенціал. Генеза нових мотивів здійснюється не лише від потребнісної сфери, але й від особистісних структур, утворень, процесів тощо. Тобто, у взаємодії мотиваційної сфери як системи із її метасистемою – особистістю – закладений механізм формування суто особистісних мотивів поведінки та діяльності. Особистість в цілому та її компоненти набувають можливості виконувати функції мотивів, що є основою її самодетермінації, самореалізації та самоактуалізації.

1.1.3. Ціннісно-сміслова регуляція професійного становлення

Виникнення нових підходів і концептуальних парадигм в освіті, таких як глобалізація, гуманізація, демократизація, гуманітаризація, неперервність, міждисциплінарна інтеграція, індивідуалізація та

інформатизація, обумовили виникнення ряду принципово нових ідей, серед яких, на перше місце виступає ідея саморозвитку особистості. Це закономірний і зрозумілий етап в розвитку психолого-педагогічних наук.

В останнє десятиліття в психолого-педагогічних дослідженнях прослідковується тенденція до зміщення акцентів із опису поведінкових реакцій особистості та впливу на них певних констант на дослідження її внутрішнього світу, її суб'єктних властивостей, механізмів становлення активним суб'єктом саморозвитку та самодетермінації. Тому на сучасному етапі розвитку психологічної науки закономірно на передній план виступають проблеми дослідження процесів саморозвитку та їх рушійних сил.

Людина, як цілісна психологічна система, знаходиться не в протиставленні об'єктивному світу, а в єдності з ним, з тією його частиною, що має для неї значення, зміст, цінність.

Ціннісно-смилова сфера особистості є центральним, ядерним утворенням, що впливає вцілому на її поведінку в кожній конкретній ситуації і визначає загальну спрямованість її життя, допомагаючи осмислювати своє існування і навколишні явища, світ вцілому.

Ціннісно-смилова сфера особистості включає два основні компоненти – ціннісні орієнтації та систему особистісних смислів. Ціннісно-смилові орієнтації як основний продукт діяльності ціннісно-смилової сфери визначають центральну позицію особистості, безпосередньо впливають на соціальну активність, надають сенс діяльності. Людина прагне знайти сенс і відчуває екзистенціальний вакуум, якщо це прагнення залишається нереалізованим [220].

Коли мова йде про «відрефлексовані» смислові утворення використовують поняття «особистісні цінності», відрізняючи їх від особистісних смислів, які, на думку Б.С. Братуся, далеко не завжди носять

усвідомлений характер. За визначенням Б.С. Братуся «особистісні цінності» – це усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя» [34, 35].

Отже, особистісні смисли виступають сполучною ланкою між різними підсистемами особистості. Вони є системою, організованою в певній ієрархічній послідовності, яка відображає процеси розвитку та функціонування особистості на різних етапах життєдіяльності [177, 15, 16].

Психологічною основою ціннісно-сміслових орієнтацій особистості є різноманітна структура потреб, мотивів, інтересів, цілей, ідеалів, переконань, світогляду, що беруть участь у формуванні спрямованості особистості, що виражають соціально-детерміновані відносини особистості до дійсності.

Сенс, за Ф.Е. Василюком, як цілісна сукупність життєвих відносин, є свого роду продуктом мотиваційно-ціннісної системи особистості. Функцією мотиву є творення сенсів, і, тим самим, спрямованість і спонукання поведінки людини. В цьому випадку система цінностей виступає «психологічним органом» вимірювання й зіставлення міри значущості мотивів, співвіднесення індивідуальних устремлінь і «надіндивідуальної сутності» особистості [42, С.122-125].

Систему ціннісних орієнтацій особистості, таким чином, можна розглядати як підсистему більш широкої системи, яка описується як «життєвий світ людини», «образ світу», що, у свою чергу, має складний і багаторівневий характер. За Б.Ф. Ломовим, «ціннісні орієнтації, як і будь-яку психологічну систему, можна представити як багатомірний динамічний простір, кожний вимір якого відповідає певному виду суспільних відносин і має для кожної особистості різне значення» [124].

У багатьох дослідженнях поняття «ціннісні орієнтації особистості» збігається з поняттями, що характеризують мотиваційно-потребову або смислову сферу. Зокрема, Є.І. Головаха вважає, що «предмети потреб,

будучи усвідомленими особистістю, стають її провідними життєвими цінностями» [51]. Д.О. Леонтьєв також зазначає, що на відміну від потреб, цінності не обмежені даним моментом і не спонукають до чого-небудь зсередини, а «притягують ззовні» [115, 116].

Розглядаючи особистість і її буття як складні системи, більшість дослідників виходять з загальнонаукового визначення поняття системи як сукупності елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність [214]. При цьому психологічні системи характеризуються такими специфічними особливостями, як динамічність, самоорганізація і цілеспрямованість. Зокрема, В.Д. Шадриков, характеризуючи психологічну систему як специфічну, вказує на часовий компонент, що обумовлює її функціонування. Це система, що «розвивається в часі, що змінює склад компонентів, які входять до неї, і зв'язки між ними при збереженні функцій» [214].

Ціннісно-смілова сфера особистості складається в процесі її соціалізації, в результаті зіставлення власних потреб, мотивів, інтересів, переконань людини з суспільними вимогами, нормами, ідеалами. На думку більшості авторів [2], [112], [177], зміст ціннісно-смілової сфери визначає центральну позицію особистості, впливає на спрямованість і зміст соціальної активності, загальний підхід до навколишнього світу і самого себе, надає сенс і напрям діяльності людини, визначає його поведінку і вчинки [167].

Ціннісно-смісловим орієнтаціям властивий динамічний характер. Прийняття та асиміляція цінностей – складний і тривалий процес. Усвідомлення цінностей породжує ціннісні уявлення, а на основі ціннісних уявлень створюються ціннісні орієнтації, які, в свою чергу, і являють собою усвідомлювану частину системи особистісних смислів. Зміни в системі цінностей, а це, насамперед, зміна провідної, основної цінності, яка задає

визначеність таким ціннісно-світоглядним уявленням, як сенс життя, призначення людини, моральний ідеал та ін., відіграють роль «аксіологічної пружини», що передає свою активність всім іншим ланкам системи [87].

Нова домінуюча цінність, виступаючи альтернативою попередній, здатна не тільки перебудувати систему моральних цінностей, а й змінити силу їх мотиваційного впливу. Як зазначають відомі психологи: Д.М. Узнадзе, Ф.В. Бассін, А.Є. Шерозія [201], перебудова системи цінностей, зміна субординації між ними свідчать про глибокі перетворення в смисловій картині навколишнього світу, про зміну семантичних характеристик різних його елементів.

Отже, ціннісно-смилова сфера – це динамічна функціональна система, що формує смисли та цілі життєдіяльності людини і регулює способи їх досягнення. На кожному етапі життя у людини, виходячи з цінностей суспільства чи біологічних потреб, повинні з'явитися певні цілі життєдіяльності, для реалізації яких необхідно розуміння їхнього змісту. Саме така осмисленість мети дає людині енергію для її реалізації, роблячи її пріоритетною. Відсутність осмисленості цілей дезорганізує всю систему цінностей, роблячи поведінку людини або «автоматичною», заснованою на очікуваннях оточуючих, або не цілеспрямованою і суперечливою. Невизначеність особистісних смислів заважає людині знайти своє місце в соціальній системі, що, у свою чергу, ще більше дезорганізує їх [167].

Змістовне наповнення ціннісних орієнтацій традиційно представляється як єдність емоційного, когнітивного та поведінкового елементів. У процесі розвитку ціннісних орієнтацій відбувається, перш за все, емоційне оцінювання, емоційне переживання зовнішньої ситуації, явища-цінності. Це перший, найбільш безпосередній та інтуїтивний зв'язок особистості з новим явищем дійсності, і в процесі встановлення цього зв'язку актуалізуються установки, потреби, мотиви особистості. [177].

Щодо становлення ціннісних орієнтацій, то воно передбачає також раціональне оцінювання, пов'язане з усвідомленням спонукань, мотивів, вчинків, що і складає когнітивну основу цінностей. Звичайно, важливе місце в структурі ціннісних орієнтацій належить і поведінковому елементу. При цьому слід підкреслити, що названий елемент являє собою «практичне вираження» цінностей, врахування реальних можливостей особистості у цій діяльності.

Ціннісне ставлення як частина ціннісно-сислової репрезентації може виступати у вигляді комплексу взаємопов'язаних елементів [138]:

- 1) ціннісна предметність як об'єктивна основа і передумова сенсу;
- 2) актуальна потреба діяльного суб'єкта, пережита як стан незадоволеності, потреби;
- 3) цінність як елемент людської діяльності, як момент протиставлення дійсності та ідеалу (належного);
- 4) оцінка, як завершення ціннісного ставлення.

Проведений О.Є. Насіновською аналіз наукових робіт мотиваційної проблематики свідчить про те, що проблема смислоутворення висунулася на передній план у численних психологічних дослідженнях особистості [141, 142]. Для опису індивідуально-сислового аспекту мотивації були введені у вжиток відповідні терміни: смислоутворюючі мотиви і особистісні смисли (О.М. Леонтьєв), ставлення (В.М. Мясіщев), смислові цінності (Б. С. Братусь), ціннісно-емоційний аспект мотивації (В.Г. Асєєв) тощо.

Особистісний смисл виникає в об'єктивній системі руху реальної діяльності і не може бути повністю ототожнений ні з переживанням, ні з вербалізацією смислового утворення. Найбільш адекватним терміном, що фіксує зазначене об'єктивно існуюче в діяльності відношення, є поняття смислової установки (відображено в роботах О.М. Леонтьєва,

О.В. Запорожця, О.Г. Асмолова). Установка як особливе регулятивне утворення (за Д.М. Узнадзе) включається при наявності ситуації, в якій можливе задоволення певної потреби. Функція установки полягає в тому, що вона «вказує» на предмет потреби, здатний задовольнити її в даній ситуації [156]. Установки із ціннісними орієнтаціями особистості поєднує загальний для них стан готовності.

«Смислова установка актуалізується мотивом діяльності і є формою вираження особистісного смислу у вигляді готовності до організованої певним чином цілеспрямованої діяльності» [16]. Як вважає В. Вілюнас, вербалізація смислу – це відновлення в значеннях його мотиваційної зумовленості і усвідомлення відношень, що його породили [45].

Ціннісні орієнтації як регулятивний механізм охоплюють більш широке коло проявів активності людини, ніж установки, які в грузинській психологічній школі пов'язуються, в основному, з біологічними потребами. Для характеристики соціальної регуляції поведінки людини часто використовуються поняття «соціальна установка» або «атитюд». На відміну від установки, яка має неусвідомлений характер, атитюд розуміється як усвідомлене явище. Атитюди є засобом вербалізованого вираження цінностей як більш загальних, абстрактних принципів стосовно конкретного об'єкта.

Таким чином, до смислових утворень відносять смислоутворюючі мотиви, смислові установки і безпосередні особистісно-смислові емоційні переживання. А отже, самоактуалізація особистості, шляхом її *самоорганізації*, можлива лише в тому випадку, коли основні діяльності, що включаються в життєвий цикл, задаються смислоутворюючими мотивами, що роблять життя справді живим і творчим. У той час, як шлях прямої адаптації до наявних умов веде людину по шляху організації своєї

діяльності, в основному, під впливом зовнішніх мотивів-стимулів, і тоді перед нами зразок безособового життя, тобто *детермінація*.

Особистісний рівень психічного відображення представлений смисловими утвореннями, які виконують функції мотиваційно-смислової регуляції активності. В свою чергу, особистісний рівень із необхідністю базується на психофізіологічному і індивідуально-виконавському рівнях. Своєю активністю особистість інтегрує різні складові структури діяльності по ходу її розгортання. Особистісна активність є також причиною збагачення мотивів, цілей та засобів діяльності. Системні взаємовпливи видів активності людини як біологічного індивіда, соціального індивіда і як особистості викладені в рівневій концепції психічного здоров'я Б.С. Братуся [34, 35].

Особистість студента включена до системи освітнє середовище, основною цінністю якого є, як відомо, саморозвиток. Отже, ціннісні орієнтації, як вищий рівень диспозиційної системи, повністю залежать від цінностей соціальної спільності, з якою ідентифікує себе особистість (за В.О. Ядовим).

Рівні диспозиційної системи особистості відрізняються також ступенем усвідомленості описаних регулятивних утворень. Ціннісні орієнтації, що визначають життєві цілі людини, виражають відповідно те, що є для неї найбільш важливим і має певний особистісний зміст.

Ряд авторів вважають, що ціннісні утворення є базою для формування системи особистісних смислів. Так, людина знаходить сенс життя, переживаючи певні цінності [2], смисл є пограничним утворенням, у якому збігається ідеальні та реальне, життєві цінності та можливості їх реалізації [42, 43], як «стале переконання в тому, що певний спосіб поведінки або кінцева мета існування більш важливі з особистої або

соціальної точок зору, ніж протилежний спосіб поведінки чи кінцева мета існування».

Підсумовуючи здійснений аналіз, можна сказати, що усвідомленість і осмисленість людської активності призводять до того, що на об'єкти та явища навколишньої дійсності людина «нашаровує» суспільні значення і особистісні смисли. Особистісний смисл відображає місце і функцію об'єкта або явища в життєдіяльності індивідуального суб'єкта, їх відношення до індивідуальних потреб людини. Психічний розвиток людини відбувається в процесі діяльності в контексті життєвого світу через засвоєння загальнолюдських значень і вироблення особистісних смислів, яке є детермінацією буття через свідому його регуляцію, що виступає як специфічний спосіб існування людини» [165, 166]. Життєві відносини людини визначають мотивацію діяльності і смисловий зміст якостей особистості. У суб'єктивно перетвореній формі життєві відносини існують як смислові структури особистості – сенс життя, цінності, мотиви та ін. При цьому «мотивація людської поведінки – це опосередкована процесом відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом. Отже, значення предметів і явищ і їх «зміст» для людини є те, що детермінує поведінку» [166, 116, 146 та ін.].

Отже, значення і смисли, інтегровані у свідомості людини, утворюють внутрішній план її діяльності, за рахунок якого діяльність протікає як осмислена, усвідомлена і цілеспрямована. Цей напрямок суб'єктної активності часто приймає форму внутрішньої роботи особистості щодо самовиховання і самовдосконалення, а тому визначається деякими психологами як саморегуляція особистості.

1.2. Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця як суб'єкта професійного становлення

Професійний розвиток особистості пов'язаний, перш за все, із вивченням особистості як суб'єкта діяльності, якому властиві певні професійні якості, навички, знання та професійна мотивація.

Ідентифікація образу «Я» із образом «професіонала» є результатом особистісного прийняття професії людиною. Критеріями особистісного прийняття професії можуть бути як процесуальні, так і результативні характеристики професійної активності особистості. Професійна активність особистості простежується в професійному циклі, який розпочинається із розмірковувань про професійне майбутнє, що призводить до вибору професії, продовжується у професійному становленні фахівця і закінчується усуненням від справ, у зв'язку із припиненням трудової діяльності. Професійний цикл за Г. Крайгом являє собою послідовність періодів (етапів) у житті фахівця, що включають знайомство зі світом професій, професійний вибір, отримання освіти та професійної підготовки, початок самостійної роботи та накопичення досвіду, кар'єрне зростання й періоди подальшої професіоналізації [106].

У професійній діяльності особистісні зміни відбуваються особливо інтенсивно, оскільки вона особливо акцентує на собі основну активність суб'єкта. Як зазначає Є.О. Климов, професійне самовизначення – це не лише вибір конкретної професії, а й часто вибір всього життя [93]. А тому, професійне самовизначення особистості повинно розглядатися не «в егоїстичному сенсі», а як пристосування до суспільства, до цивілізації, до культури. Таким чином, людина обирає не лише певну професію, а дещо значно більше, тобто те, що дає професія для відчуття повноцінності життя. А, отже, основним механізмом професійного самовизначення є

формування особистості як утворення особливого типу системних відношень у цілісній психічній організації.

Особистість людини, будучи соціальною за своєю природою, має свою об'єктивну сутність, що випереджає спосіб буття, екзистенції її життєдіяльності.

Особистість людини є носієм певних загальних якостей і типологічних особливостей, а це означає, що конкретну особистість можна співвіднести з деякою спільністю або віднести до певної загальної категорії людей. У цьому сенсі особистість має свою об'єктивну сутність, що випереджає спосіб буття, екзистенції даної особистості, її конкретної життєдіяльності [168].

Особистість людини складно категоризувати, вона не є вираженням певної загальної сутності; вона унікальна, її важко типізувати і розглядати в рамках причинно-наслідкових зв'язків, їй властива *не детермінована, а переважно спонтанна самодетермінована активність*. Як результат взаємодії із соціальним і культурним середовищем, формуються певні особистісно-характерологічні стереотипи для ефективного впорядкування досвіду міжлюдських зв'язків, колективного співіснування та власних вчинків. На думку Н.І. Сарджвеладзе, особистість як суб'єкт діяльності і екзистуючу істоту не слід перетворювати в предмет пізнання (тобто позитивістськи орієнтований спосіб пізнання), тому що в такому випадку суб'єкт втрачає свою суб'єктивність, перетворюється у свою протилежність [168, 169]. Сутність особистісного буття пізнається тим, що воно постає перед дослідником як суб'єкт життєдіяльності (а не об'єкт).

Динамічні тенденції розвитку особистості доцільно розглядати як активність суб'єкта в рамках системи взаємодії «особистість – соціальне середовище». У цьому зв'язку, Ш.О. Надірашвілі виділяє три рівні активності людини – індивідний, суб'єктивний і особистісний [140].

Індивідному рівню активності відповідають аспекти середовища, релевантні біологічним потребам людини (поняття «індивід» у цій концепції ототожнюється з поняттям «організм» або «біологічна особина») і його психофізичним операціональним можливостям. В той час, як активність на рівні суб'єкта містить у собі проблемну ситуацію, тобто такі характеристики середовища, що сприяють припиненню актів імпульсивної поведінки і актуалізації специфічного акту об'єктивації. Тобто активність на рівні особистості націлена на соціальні норми, очікування, інтерперсональні взаємини, а отже, особистісному рівню активності властива взаємодія із соціумом. Відповідно, індивідуальні риси, особистісні якості людини типізовані в певних «схематизмах» суспільної свідомості, разом з тим, у неї виражається своє ставлення до навколишнього середовища, виражається бажання належності до оточення або відділення від нього, прагнення відповідати або не відповідати своєю діяльністю та своїми людськими якостями стандартам соціального оточення.

Професійне становлення особистості – складноорганізований процес особистісних змін та розвитку суб'єктності майбутнього фахівця. Особистість змінюється і розвивається через спілкування та взаємодію. Будучи учасником спільної діяльності з іншими людьми, особистість змінюється і розвивається через спілкування та взаємодію. Для цього вона повинна бути активною, перебувати в постійному процесі самопізнання, проблемно ставитися до себе та до оточення, що, згідно з В.В. Століним, є наявністю «конфліктного змісту Я», який відображає зіткнення різних життєвих ставлень суб'єкта, мотивів і діяльностей [194].

Прагнення людини належати до певної спільності людей, «бути як інші», виявляти соціальну ідентичність – явище багатоаспектне. Разом з

тим, має місце і заслуговує аналогічного розгляду протилежне прагнення – «бути самим собою» (К. Роджерс) [242].

Ми поділяємо думку В. В. Століна, який, розрізняючи соціально-індивідний і особистісний рівні людської життєдіяльності, вважає, що на *соціально-індивідному* рівні переважає прагнення бути подібним іншим, в той час як на *особистісному* рівні першорядного значення набуває пошук і виявлення в собі особливих, відмінних людських якостей [193].

Надбання теоретиків соціально-когнітивного напрямку свідчать про те, що поведінка людини регулюється складною взаємодією між внутрішніми факторами (віра, очікування, самосприймання) та факторами оточення, тому при розгляді поведінки слід брати до уваги такі когнітивні компоненти особистості, як сприймання, очікування і цінності [223, 243]. Так, згідно з теорією самоефективності Бандури, слід зауважити, що привабливість результату і віра в позитивний результат недостатні для запуску мотивації суб'єкта; центральною і важливою детермінантою людської поведінки є її самоефективність.

Розглядаючи взаємодію між диспозиціями людини і ситуативними змінами, теорії особистісних рис певною мірою наближаються до теорій соціального научіння, згідно з якими особистість становить досвід, якого людина набуває протягом життя.

Аналіз особистості як функціонування її як цілісної системи, яка постійно перетворюється і розвивається, передбачає вивчення постійної зміни і розвитку самої особистості, яка, при зміні соціальної дійсності, повинна змінювати свої психологічні властивості для збереження стійкості важливих життєвих цілей, цінностей, переконань [12, 13].

Розглядаючи особистість як систему суперечностей між природним і суспільним, індивідуальним і суспільним, об'єктивним і суб'єктивним, очевидно, що зміна, розвиток і становлення особистості здійснюється

через вирішення суперечностей між особистістю і її оточенням [2, 103, 104, 206].

Аналіз теоретико-методологічних основ професійного становлення особистості [25, 47, 48, 61, 67, 78, 97, 123, 129, 174, 180, 211 та ін.], показує, що базисним фактором, що забезпечує самодетермінацію професійного становлення фахівця є розвиток його особистісної автентичності, в тому числі і як професіонала.

Поняття «автентичність» не є новим для психології і було в обігу на ряду із поняттями «ідентифікація», «ідентичність», «Я-концепція», «Образ «Я» та ін. Проблема автентичного буття є досить актуальною для пострадянської гуманістично орієнтованої психології, де розвивається суб'єктний підхід та звернення до ціннісно-сміслових основ буття. Автентичний спосіб буття є реалізацією «свободи волі» і «сутнісних сил людини». Для процесу професійного становлення, співвимірною із особистісним становленням, характерні відповідні нормативні взаємопов'язані кризи (розвитку, становлення, буття тощо). В результаті, криза автентичності, пов'язана з радикальною зміною життєвої перспективи і вибором життєвого шляху, є момент зміни особистості, появи і розвитку нових можливостей.

У контексті даного розгляду проблеми слід розглянути також поняття «професійної ідентичності» майбутнього фахівця як представника майбутньої професійної діяльності. Професійна ідентичність, як показано в роботі [195], є внутрішнім джерелом професійного розвитку і особистісного зростання суб'єкта. Однією із умов розвитку професійної ідентичності, як зазначає Т. П. Маралова, є професійне навчання і саме в студентському віці починають формуватися основні ідентифікаційні характеристики, в яких виражається належність людини до певної професії [130]. Беззаперечно, професійна ідентичність є результатом

тривалого особистісного та професійного розвитку, залежить від високого рівня оволодіння професією, разом з тим, цей процес починає шлях свого формування під час навчання у ВНЗ і має пряме відношення до усвідомлення цілей навчання, його змісту в контексті оволодіння обраною професією.

Професійна ідентичність студента – це єдність уявлень про себе, емоційних переживань і усвідомленої активності, пов'язаних з оволодінням професією, на основі якої з'являється відчуття тотожності із самим собою як майбутнім фахівцем [195]. У рамках професійної ідентичності, система уявлень про себе містить уявлення про себе як майбутнього фахівця, про свої професійні і учбово-професійні цілі та про свої можливості в реалізації цілей, отже, в процесі формування професійної ідентичності відбувається цілеспрямоване освоєння студентами системи знань, практичних вмінь та навичок в обраній професії, відбувається формування цілісних уявлень про професійну спільноту, розвиваються і конкретизуються цілі та мотивація майбутньої професійної діяльності.

Процес становлення професійної ідентичності студентів під час навчання у ВНЗ має специфічні динамічні характеристики, механізми та умови, що є його підґрунтям. Можна сказати, що початок даного процесу зумовлений «зустріччю» людини з професією, опредмеченою конкретним представником професії або образом професіонала. У зв'язку з цим, ще раз хочеться підкреслити важливість «правильного» вибору професії та подальшого формування професійної ідентичності майбутнього фахівця, а саме наявності адекватних умов та фахової психологічної підтримки перших кроків молоді людини в її професійну діяльність.

Низкою досліджень виявлено [159, 195], що професійна ідентичність має такі джерела формування:

Зовнішніми джерелами є:

- професійна освіта, зміст якої визначається державними галузевими стандартами; навчаючись та отримавши диплом, суб'єкт сприймається як професійно ідентичний своїй професії;
- культурно значимі досягнення; ідентифікація проявляється як інтеріоризація і, звичайно, не може відбуватися без зразка, еталона, ідеального образу професіонала;
- визнання особистості оточенням в якості майбутнього професіонала сприяє утвердженню професійної ідентичності студента і є одним із головних підкріплень зовнішніх джерел.

Внутрішніми джерелами є:

- емоційно-позитивний фон, при якому відбувалось первинне і наступне отримання інформації про професію;
- позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності;
- емоційно-позитивне прийняття своєї приналежності до професійної спільноти і успішне оволодіння правами та обов'язками, нормами і правилами професійної діяльності;
- наявність системи професійно важливих якостей особистості;
- суб'єктивні очікування особистості відносно майбутньої професії;
- ступінь активності особистості стосовно опанування майбутньої професії;
- мотиваційна та інші види готовності до реалізації себе в майбутній професійній діяльності тощо.

Оскільки професійна ідентичність, а отже і особистісна автентичність, формуються в соціальних інтеракціях, конструюючись із культурних наративів, які «поміщають» людей в різні соціальні категорії, «відносять» до професійної спільноти, тому процес професійного становлення на різних його етапах потребує комплексного психологічного

супроводу, спрямованого, перш за все, на рефлексію власної автентичності особистості як прагнення до самовдосконалення і саморозвитку.

З огляду на викладене, створення у ВНЗ умов для професійного становлення особистості професійної майбутнього фахівця, яка безпосередньо пов'язана з успішністю учбової діяльності, самореалізацією, складно буде переоцінити. До зазначених умов відносять: зовнішні (або умови середовища), спрямовані на особистість соціальні та сімейні традиції, кількісні та якісні характеристики взаємодії із значимими об'єктами, тобто освітнє середовище повинно бути інформаційно насиченим, а навчально-виховний процес повинен бути спрямованим на відтворення учбових ситуацій, які імітують реальну професійну діяльність [107]; внутрішні, містяться в самій особистості – це її задатки, здібності, життєва позиція, система ставлень, життєві та професійні плани, цілі, домагання, цілеспрямованість та вольові якості тощо, знову ж таки, освітнє середовище повинно бути насиченим професійними цінностями, цінностями професійного та особистісного зростання, в ході інтеріоризації яких відбуватиметься трансформація особистісного ресурсу в учбові та майбутні професійні досягнення.

Отже, методологічні можливості суб'єктного підходу полягають у визнанні людини активним суб'єктом різноманітних форм довільної людської активності. У ньому розкривається здатність людини до самодетермінації, самовизначення та саморозвитку.

В свою чергу, прагнення особистості до саморозвитку як майбутнього фахівця і професіонала, будучи автономним психічним механізмом, енергетично забезпечуваним взаємопосиленням напруг різних дефіцитарних потреб (це на користь біологізаторських теорій), підкріплюється і підсилюється потребами «бути кращим» (це на користь

теорій розвитку і росту), а також осмислюється людиною, у результаті чого додатково підсилюється (на користь гуманістичних теорій). Умовно кажучи, прагнення до самореалізації – наслідок сумарної (або генералізованої, за термінологією Г. Мюрея) мотивації, у структурі якої чітко проглядаються три класичних рівні людської психіки – індивідний, особистісний та індивідуальний.

Якщо на соціально-індивідному рівні вирішується життєве завдання соціальної приналежності, то на особистісному рівні на передній план виступає професійний вибір і майбутня професійна самореалізація. Особистість представляється не тільки як дещо, що перебуває в процесі розвитку, але і як суб'єкт, що усвідомлено прагне до саморозвитку та самореалізації, а особистісний спосіб буття означає не тільки і не стільки те, наскільки людина автономна, але й наскільки вона прагне до автономності і самостійності. Розуміння сутності особистісного становлення як «здійснення того, що існує в перспективі», сприяє більш поглибленому аналізу особистісного буття, ніж його розгляд лише крізь призму завершених форм і фіксованих та наявних людських рис і якостей.

1.3. Ключові аспекти феномена самодетермінації професійного становлення особистості

Сучасний етап розвитку психологічної науки характеризується передусім дослідженням проблеми саморозвитку особистості, самореалізації, самодетермінації особистості та їх рушійних сил.

Одним із основних наукових підходів до вивчення зазначених проблем є теорія самодетермінації особистості [21, 22, 61, 63, 174, 210, 211, 225-228, 240, 244-246, 249 та ін.]. На передній план у проблемі

самодетермінації особистості висувається її власна активність, здатність самостійного вибору напрямку самореалізації.

Класичними в цьому ключі вважаються дослідження Е. Десі та Р. Райана. Їх праці відносять до позитивної психології, метою якої є звернути увагу психологічної науки не лише на виправлення негативного, а й на побудову позитивних складових психології людини.

Теорія самодетермінації та особистісної автономії Е. Десі та Р. Райана націлена на визначення факторів, які стимулюють вроджений потенціал людини, що визначає зростання, інтеграцію і здоров'я, та на дослідження процесів і умов, що сприяють здоровому розвитку та ефективному функціонуванню індивідів, груп і співтовариств. В такому контексті *самодетермінація* означає відчуття свободи по відношенню як до сил зовнішнього оточення, так і до внутрішніх сил особистості. Ключовим поняттям цієї теорії є також поняття *автономії*. Автономною є така людина, яка діє як суб'єкт, виходячи із глибинного відчуття себе.

Визначаючи основну ідею цієї теорії, слід зазначити, що найбільш суттєвим в ній є те, що постулювало наявність у людини здібностей і можливостей для здорового і повноцінного життя. Тому важливим прикладним завданням, яке може допомогти вирішити теорія самодетермінації, є *визначення умов і чинників, які допомагають або заважають нормальному розвитку особистості і пошук тих її ресурсів, що могли б допомогти їй протистояти негативному впливу середовища.*

Ще одним ключовим поняттям теорії самодетермінації є поняття *компетентності* [225], що виявляється в типах поведінки, пов'язаних із самовинагородою за здійснювану активність. Переживання компетентності – це реалізація потреби та один із типів внутрішньої задоволеності, що досягається людиною і забезпечує її розвиток як саморозвиток. Потреба в компетентності та самодетермінації (автономії)

забезпечує можливість зрозумілого пояснення широкого кола дослідницьких і виконавських типів поведінки та ідеї про те, що люди прагнуть до розвитку своїх інтересів і здібностей [228].

Одним із типів мотивації, необхідної для особистісного розвитку, є *внутрішня мотивація* [225]. Розрізнення внутрішньої і зовнішньої мотивації відбувається за критерієм нагороди за здійснювану активність. При внутрішній мотивації винагородою є активність людини сама по собі. Е. Десі вважає, що внутрішньо мотивована поведінка базується на потребах людини бути компетентною і самодетермінованою при взаємодії з іншими людьми та середовищем. Відповідно, кожна інтенційна дія може бути описана з використанням континууму сприйманого *локусу каузальності* і, таким чином, буде в певній мірі самодетермінованою [227, р.250].

Локус каузальності визначається авторами як когнітивний конструкт, що представляє міру, з якою людина є самодетермінованою при плануванні і здійсненні нею будь-якої поведінки [226]. Локус каузальності також може бути зовнішнім і внутрішнім. При зовнішньому локусі каузальності поведінкові реакції сприймаються як незалежні одна від одної; якщо ситуація сприймається людиною як негативна, то у неї знижується рівень мотивації і рівень виконання завдання. Наявність внутрішнього локусу каузальності означає, що людина поводиться відповідно до своїх внутрішніх вимог і намірів, а не керується тими сигналами, що поступають з боку середовища.

Важливою складовою теорії самодетермінації є поняття *волі*. Основою волі є внутрішня мотивація, зокрема людська потреба бути компетентною у поєднанні з самодетермінацією в стосунках із середовищем. Воля, у свою чергу, вирішує конфлікти між потребами,

підпорядковуючи їх і є необхідним аспектом здорового функціонування людини.

Тому, на думку автора соціально-когнітивної теорії особистості і регуляції поведінки А.Бандури, немає істотнішого механізму суб'єктності, ніж переконання у власній *самоефективності*. Самоефективність (self-efficacy) – це переконання у власних здібностях організувати і здійснювати дії, необхідні для того, щоб отримати відповідні результати [222]. Якщо люди не впевнені в своїх можливостях щодо отримання бажаних результатів, то у них буде мало рішучості діяти.

Крім теорії Е. Десі та Р. Райана, наукова розробка проблеми самодетермінації ведеться також в рамках таких споріднених напрямків як: екзистенціально орієнтовані теорії свободи (Е. Фромм, В. Франкл, Р. Мей), теорія суб'єктності (Р. Харре), теорія самоефективності (А. Бандура), теорія самоактуалізації (А. Маслоу), часової перспективи (Ж. Нюттен), теорії “потому” (М. Чікзентміхалі) та ін. З позицій екзистенціальної психології характерною особливістю самодетермінації особистості є її акцент на відсутності жорсткої детермінованості та передбачуваності тих дій людини, джерелом яких є її рефлексивна свідомість (Д.О. Леонтьєв, Є.М. Осін.).

Таким чином, становлення особистості як самодетермінованого суб'єкта передбачає наявність п'яти послідовних кроків сходження до екзистенціального світогляду:

- феноменологічна установка, чутливість до того, що відбувається тут-і-тепер, на противагу орієнтації на задані категорії;
- розгляд усіх видів активності в контексті динамічної взаємодії зі світом;
- включення конкретних подій і процесів в загальний смисловий контекст особистісного досвіду;

- прийняття невизначеності, непередбачуваності і мінливості життя;
- самодетермінація, що ґрунтується на розвитку рефлексивної свідомості особистості.

У пострадянській психології в розвитку проблеми самодетермінації особистості слід відмітити напрацювання Г.О. Балла, Е.В. Галажинського, О. Р. Калітеєвської і Д. О. Леонтьєва, О. І. Кузьміної, О. М. Колишко, В.Є. Клочко, Н. І. Сарджвеладзе, С. Р. Пантілеєва, І. Р. Пригожина, В. В. Століна, Г. Хакена, В.І. Чиркова тощо.

Заслуговує на увагу концепція самодетермінації О.Р. Калітеєвської і Д.О. Леонтьєва, яка не містить принципових протиріч з теорією самодетермінації Е. Десі і Р. Райана. Її можна сформулювати в наступних положеннях:

1. Здатність до самодетермінації – реальність, властива зрілій особистості; самодетермінація при цьому визначається як протилежність детермінації, здатність діяти непередбачуваним для зовнішнього спостерігача чином, не піддаючись зовнішнім тискам, відповідно до логіки, що ґрунтується на власних ціннісно-смыслових орієнтаціях.

2. Здатність до самодетермінації виникає на основі свободи і відповідальності в ході індивідуального розвитку. Під свободою розуміється вища форма активності, що виражається в здатності ініціювати, припинити або змінити напрям діяльності у будь-якій її точці; під відповідальністю розуміється вища форма саморегуляції, що виражається в усвідомленні і використанні себе як причини змін в собі і в оточуючому середовищі.

3. Свобода і відповідальність мають різні генетичні корені і в онтогенезі розвиваються відносно незалежно одна від одної: свобода – через поступове надбання спонтанною активністю ціннісного

обґрунтування, особистісної доцільності і смислової регуляції, а відповідальність – через перехід від «інтер-» до «інтра-» інтеріоризації механізмів регуляції поведінки усе більш високого рівня. Шляхи їх розвитку перетинаються в підлітковому віці. Саме їх інтеграція у вільній самодетермінованій активності зрілої особистості забезпечує здорове розв'язання підліткової кризи.

4. Інтеграція свободи і відповідальності відбувається далеко не завжди. Найчастіше це відбувається із-за нерозвиненої саморегуляції, без якої свобода вироджується в імпульсивне бунтарство, або у зв'язку з нерозвиненою суб'єктною активністю, без якої відповідальність обмежується добросовісним виконанням або у зв'язку з конформною відмовою і від свободи, і від відповідальності. Подальший розвиток особистості гальмується, його динаміка приймає непослідовні, деструктивні, або інволюційні форми.

Таким чином, на підставі викладеного вище, можна виділити ряд ключових аспектів проблеми самодетермінації особистості:

1. Процеси взаємодії і регуляції людини із навколишнім світом є багаторівневими; регулюючі інстанції, розташовані на вищих рівнях, дозволяють суб'єктові звільнитися від детермінуючого впливу нижчих, трансцендитувати їх. Зрушення на більш високий рівень регуляції, трансценденція закономірностей, що діють на рівнях, що пролягають нижче, дають людині відносну свободу, звільняючи її від багатьох видів детермінації [114].

2. В людській поведінці в певній точці (точці біфуркації) може відбуватися розрив детермінації: нестабільний процес може піти або в одному, або в іншому напрямі, причому цей «вибір» не детермінований, він може залежати від випадкових чинників [157].

3. Вирішальним в звільненні від детермінації є усвідомлення чинників, що впливають на поведінку людини. Усвідомлення людиною наявних можливостей, а також передбачення варіантів майбутнього має дуже високий потенціал розвитку її самодетермінації.

4. Категорія свободи має певні ресурси (зовнішні ресурси, що задаються об'єктивною ситуацією, і внутрішні, такі, що задаються інструментальною оснащеністю суб'єкта). Сукупність внутрішніх і зовнішніх ресурсів визначає ступінь свободи даного суб'єкта в даній ситуації.

5. Ціннісно-смісловне обґрунтування самодетермінації людини, відрізняючи позитивну «свободу для» від негативної «свободи від», дає систему цінностей людини. Зокрема, таку систему Дж. Річлак називає «цілеагуванням». Також ціннісну основу свободи можна пов'язати з буттєвими цінностями А.Маслоу [133].

6. Потреба в самодетермінації включає прагнення людини самостійно контролювати власні дії і поведінку, а також бути їх незалежним ініціатором. Самодетермінація обов'язково включає здійснюваний людиною контроль власного оточення або результатів дій.

Під самодетермінацією розуміють здатність людини вибирати і здійснювати вибори, відчувати себе, а не підкріплення, стимули або якісь інші сили, які також можуть виступати детермінантами її поведінки. При цьому саме людина, її переконання, бажання і прагнення виступають джерелом і причиною її поведінки, а успіхи або невдачі в діях пояснюються ефективністю саморегуляції.

Це свідчить про велику роль *внутрішнього локуса контролю і волі* в забезпеченні самодетермінації поведінки. Її відмітною особливістю є гнучкість людини в управлінні і взаємодії між собою і оточенням, тобто

людина здатна таким чином збудувати поведінку в конкретних умовах, щоб діяти відповідно до висунутих вимог і досягти поставленої мети.

Емпіричними критеріями самодетермінації є такі психологічні характеристики, як спонтанність, креативність, інтерес і особистісна значущість як причини дій, відчуття себе вільним, а також деякі психолінгвістичні індикатори (переважання в мові дієслова «хочу» над «повинен»).

Становлення самодетермінації людини сприяє *автономності* її поведінки, що дозволяє їй стати автентичною і діяти відповідно до власного Я.

Професійна самодетермінація людини створює умови для досягнення нею високих результатів діяльності і, тим самим, укріплення її *психологічного благополуччя*, оскільки дозволяє людині погоджувати наявні у неї ресурси (здібності, особистісні риси, нерозкриті можливості, задатки) для організації власної життєдіяльності в цілому і досягнення поставлених цілей зокрема.

Таким чином, професійна самодетермінація дозволяє людині визначати хід її власного життя, втілюючи свої рішення, цінності, а не на вимоги оточення і чинники ситуації.

На основі узагальнення викладеного, в структурі феномена самодетермінації професійного становлення особистості можна виділити такі компоненти, що є також і рівнями його організації:

- Цілі, цінності, смисли, усвідомленість свого життєвого шляху;
- Перспектива професійного майбутнього, професійна ідентичність майбутнього фахівця;
- Мотивація саморозвитку та самореалізації;
- Самоефективність особистості, її самоставлення та автономія, розуміння свого потенціалу та віра в свої можливості;

- Здатність свідомого контролю і оцінки власних досягнень і перспектив.

Висновки до I розділу

У першому розділі роботи нами визначено теоретичні передумови вивчення самодетермінації професійного становлення особистості.

Розкрито психологічні особливості професійного становлення особистості, чинники та етапи професійного становлення особистості, кризи професійного становлення та їх роль у професійному розвитку особистості.

Професійне становлення особистості є комплексним, динамічним процесом, що полягає у формуванні її професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей та їх інтеграції. Це процес прогресивної зміни особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності та власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення, базовим вектором яких є потреба у розвитку і саморозвитку.

Основними чинниками професійного становлення фахівця є: *самоактуалізація*, що полягає в реалізації свого особистісно-професійного потенціалу, *професійна спрямованість особистості*, що характеризується системою домінуючих потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій та установок на професійну діяльність; *професійна компетентність та оцінка власної ефективності* – сукупність професійних знань, умінь, а також усвідомлення своїх можливостей і потреб, що характеризує ефективність професійного розвитку особистості і ступінь відповідності даного процесу соціально-професійним вимогам; *професійна ідентичність* – характеризує рівень значущості для суб'єкта професії (свідчить про ступінь прийняття

суб'єктом професії та професіоналізації як засобу задоволення своїх потреб й самореалізації, прийняття себе як професіонала, системи цінностей, відповідних професійній спільноті) та ін.

Головним фактором, що детермінує виникнення кризи професійного становлення на будь-якій його стадії, є соціально-професійна активність як почуття постійної незадоволеності собою та пов'язаний з цим пошук нових форм і способів самоздійснення в професійній діяльності; породжуючи психічну напруженість, кризи стимулюють професійний розвиток особистості.

Професійна ідентичність та професійна спрямованість, які є важливими компонентами і факторами професійного становлення майбутніх фахівців на різних його етапах потребує комплексного психологічного супроводу, спрямованого, перш за все, на рефлексію власної автентичності особистості як прагнення до самовдосконалення і саморозвитку.

Основними джерелами формування професійної ідентичності та спрямованості особистості є: *зовнішні* (професійна освіта, культурно значимі досягнення, ідентифікація із еталонним образом професіонала тощо); *внутрішні* (позитивне сприйняття себе як суб'єкта професійної діяльності, емоційно-позитивне прийняття своєї приналежності до професійної спільноти і успішне оволодіння правами та обов'язками, нормами і правилами професійної діяльності, наявність системи професійно важливих якостей особистості, ступінь активності особистості стосовно опанування майбутньої професії, мотиваційна та інші види готовності до реалізації себе в майбутній професійній діяльності тощо).

Специфіка *мотивації професійного становлення* особистості зумовлена як сукупністю взаємопов'язаних особистісних параметрів, так і умовами освітнього середовища, основними тенденціями якого є

гуманізація, демократизація, гуманітаризація, глобалізація, індивідуалізація, інформатизація, міждисциплінарна інтеграція сучасної системи освіти.

В основі самодетермінації професійного становлення особистості є потреба в саморозвитку. Джерелом самоактивності є напруженість, що виникає за наявності актуального незадоволеного стану нужди як розбіжності між поточним і суб'єктивно бажаним станом, що створює відчуття незадоволеності та дискомфорту. В міру усвідомлення витоків дискомфорту та подальшого опредметнення нужди виникає та посилюється потрібна напруга, набуваючи додаткової інтенційності; прагнення особистості до саморозвитку як майбутнього фахівця і професіонала, будучи автономним психічним механізмом, енергетично забезпечуваним взаємопосиленням напруг різних дефіцитарних потреб, підкріплюється і підсилюється потребами «бути кращим», а також осмислюється людиною, у результаті чого додатково підсилюється.

Становлення особистості справжнім суб'єктом виражається в поступовій зміні співвідношення між «зовнішнім» і «внутрішнім». Коли *рушійні сили розвитку особистості локалізовані в самій особистості, а зовнішні фактори втрачають свою програмуючу роль*, відбувається переворот у детермінаційних відносинах; тоді особистість стає справжнім суб'єктом, здатним до саморозвитку і самодетермінації, що виражається у закономірному розширенні обсягу особистісної свободи від зовнішніх та внутрішніх обставин.

Основні результати розділу викладені у наукових публікаціях: [184], [189], [190], [191], [192].

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ2.1. Постановка проблеми, принципи та процедура
емпіричного дослідження

На основі визначених в параграфі 1.3. ключових понять самодетермінації професійного становлення майбутніх фахівців, загальна стратегія нашого емпіричного дослідження полягає у розкритті основних чинників професійного становлення студентів у ВНЗ, особливостей його цілісної організації та самодетермінації.

Основне завдання дослідження полягає в тому, щоб виконати його на основі системно-рівневої організації структури самодетермінації професійного становлення особистості. Кожний із виділених рівнів повинен бути проаналізованим як в аспекті його основних закономірностей, так і в аспекті його якісної специфічності по відношенню до інших рівнів. Слід враховувати, що виділені рівні, будучи якісно різними, зумовлюють суттєві відмінності в характері дослідницьких завдань, важливих для кожного із них.

З цією метою доцільно спиратися на деякі методологічні положення системного підходу. Зокрема, розуміння предмета дослідження як внутрішньо диференційованої цілісності, яка складається із сукупності компонентів, адже система – продукт і результат закономірної організації диференційованого на компоненти цілого [214, 124]. Причому організація компонентів, складових системи супроводжується виникненням нових якостей, які є продуктом процесів внутрісистемної інтеграції, що

виникають у середині досліджуваного предмета як системи. А також, розуміння необхідності виявлення процесів та закономірностей, що мають місце при включенні предмета дослідження в контекст більш загальної стосовно нього цілісності, тобто метасистеми [23, 124, 214 тощо], оскільки відомо, що при включенні системи в метасистему можуть виникати нові системні якості, формуються нові закономірності, що не виявляються при вивченні тієї чи іншої системи поза її метасистемного контексту.

Нині існує значна кількість напрямів розвитку системного підходу та різних варіантів його реалізації в психологічних дослідженнях. Необхідно враховувати розділення на *онтологічний* та *гносеологічний* напрями системного підходу, перш за все уявлень про відносність і множинність систем в одному об'єкті (*полісистемність систем*), *системоутворюючий фактор*; комплексний та продуктивний розвиток основних положень системного підходу пропонується в роботах [214 та ін.]; слід відмітити і відомі синергетичні версії розвитку системного підходу, що використовують ідеї І. Пригожина та І. Стенгерса [157].

При організації та проведенні дослідження ми керувались загальновідомим *методологічним положенням*, згідно якого, найбільш ефективними засобами виявлення системних феноменів і закономірностей досліджуваного об'єкта є такі процедури організації дослідження і обробки даних, які дозволяють виявити вплив не лише окремих факторів (незалежних змінних) на залежну змінну, а й характеризують зміст, специфіку та силу взаємодії цих факторів, тобто їх структуру.

Як відомо, у сучасній експериментальній психології існує ряд схем планування й організації такого роду досліджень та обробки їх результатів. Насамперед, до них відносяться методи кореляційного аналізу, найбільш поширеною формою якого є метод аналізу матриць інтеркореляцій; дослідження, побудовані на основі методології

факторного планування та факторної обробки результатів; однофакторний та багатофакторний дисперсійний аналіз; регресійний аналіз тощо. Важливою особливістю зазначених методів є те, що вони можуть бути реалізовані в комплексі один з одним та по відношенню до обробки масивів емпіричних даних, що дає підставу для верифікації результатів, отриманих різним шляхом і, відповідно, підвищує ступінь обґрунтованості загальних висновків дослідження.

Методологічною основою дослідження стали:

- положення теорії самодетермінації та внутрішньої мотивації (Е. Десі та Р. Райан, А. А. Файзулаєв, Х. Хекхаузен, В.І. Чирков та ін.), теорії суб'єктності (Р. Харре), теорії самоефективності (А. Бандура), теорії самоактуалізації (А. Маслоу), часової перспективи (Ж. Нюттен), положення позитивного підходу до функціонування особистості (М. Селігман, М. Чіксентміхайї); загальні положення мотиваційних концепцій (В. Г. Асєєв, В. К. Вілюнас, Є. П. Ільїн, О. М. Леонтєв, М. Ш. Магомет-Еминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен,);
- системний підхід в психології (Г.О. Балл, П.К. Анохін, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, В.Д. Шадріков та ін.);
- концептуальні засади професійного розвитку майбутнього фахівця (О.І. Бондарчук, Ж.П. Вірна, В.Л. Зливков, О.М. Кокур, Є.О. Климов, О.Р. Малхазов, А.К. Маркова, М.С. Пряжников, О.Ю. Пряжникова та ін.), самоорганізації та самодетермінації особистості в освітньому просторі (Г.О. Балл, Н.О. Євдокимова, Р.В. Каламаж, Л.М. Карамушка, С. Д. Максименко, Л.З. Сердюк, М.Л. Смульсон, Ю.М. Швалб та ін.);
- положення суб'єктного підходу (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, О.І. Кузьміна, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева та ін.), концепція особистісних смислів (О.М. Леонтєв, Д.О. Леонтєв), концепції

самоствавлення (О.М. Колишко, Н.І. Сарджвеладзе, В.В. Столін, С.Р. Пантілеєв та ін.).

2.3. Характеристика вибірки та методичне забезпечення дослідження

У дослідженні взяли участь 214 чоловік – студенти юридичних спеціальностей ВНЗ м. Києва. Зокрема, 156 студентів спеціальності «Правознавство» (за програмами бакалавра та магістра) НПУ імені М. П. Драгоманова та Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», вік досліджуваних від 18 до 22 років; 30 студентів спеціальності «Правознавство» та 28 студентів спеціальності «Психологія» (за програмами перепідготовки), віком від 22 до 47 років. Із 214 досліджуваних 88 чоловіків та 126 жінок; 76 досліджуваних працює за фахом майбутньої професійної діяльності. Врахування фактора «робота за фахом» здійснювалося у зв'язку із припущенням, що він має позитивний вплив на формування професійної ідентичності особистості, яка є вагомим чинником професійного становлення, зокрема усвідомлення професійного майбутнього, професійної спрямованості, що, в свою чергу, сприятиме самодетермінації професійного становлення.

У емпіричному дослідженні використовувались такі психодіагностичні методики: методика дослідження смисложиттєвих орієнтацій (Д. Крамбо та Л. Махолік в адаптації Д.О. Леонтєва); самоактуалізаційний тест (Е. Шостром); шкала самодетермінації (Є.М. Осін); тест життєстійкості (С. Мадді, адаптований Д.О. Леонтєвим, О.І. Рассказовою); тест-опитувальник самоствавлення особистості (С.Р. Пантілеєв, В.В. Столін); шкала психологічного благополуччя (К. Ріфф, модифікований варіант Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко); тест-

опитувальник «Мотиви вибору професії» (Р.В. Овчарова); методика діагностики рівня професійної спрямованості (Т. Д. Дубовицька); методика вивчення статусів професійної ідентичності (А.А. Азбель); шкала самоефективності (Р. Шварцер, М. Єрусалем) та розроблений нами опитувальник самодетермінації професійного становлення майбутнього фахівця.

На основі виділених в параграфі 1.3 компонентів структури феномена самодетермінації професійного становлення особистості визначено засоби його діагностики за таким спрямуванням:

- Цілі, цінності, смисли, усвідомленість свого життєвого шляху;
- Перспектива професійного майбутнього, професійна ідентичність майбутнього фахівця;
- Мотивація саморозвитку та самореалізації;
- Самоефективність особистості, її самоставлення та автономія, розуміння свого потенціалу та віра в свої можливості;
- Здатність свідомого контролю і оцінки власних досягнень і перспектив.

Для статистичного аналізу отриманих даних використовувались методи математичної статистики: кореляційний, регресійний, факторний аналіз, порівняння групових середніх за Т-критерієм Стьюдента.

Обробка отриманих емпіричних результатів здійснювалася за допомогою пакету статистичних програм SPSS 21.0 for Windows.

Таблиця 2.1.

**Засоби діагностики феномена самодетермінації
професійного становлення особистості**

Компоненти самодетермінації	Методики	Показники
Цілі, цінності, смисли, усвідомленість свого життєвого шляху	<ul style="list-style-type: none"> • тест смисложиттєві орієнтації Д. О. Леонтєва; • САТ Е. Шострома; • шкала психологічного благополуччя К. Ріфф. 	<ul style="list-style-type: none"> • Шкали цілі в житті; процес життя; результат життя; • шкали компетентності в часі та ціннісних орієнтацій; • шкала ціль у житті.
Перспектива професійного майбутнього	<ul style="list-style-type: none"> • тест-опитувальник «Мотиви вибору професії» Р.В. Овчарової • методика діагностики рівня професійної спрямованості Т. Д. Дубовицької; • тест життєстійкості С. Мадді; • опитувальник самодетермінації професійного становлення майбутнього фахівця. • методика вивчення статусів професійної ідентичності (А.А. Азбель) 	<ul style="list-style-type: none"> • мотиви учбово-професійної діяльності (вн. індивідуально-соціально- значимі мотиви, зовн. позит. і негат. мотиви); • професійна спрямованість; • включеність; • ціннісні орієнтації, професійна перспектива, самоефективність, автономія; • статуси ідентичності.
Мотивація саморозвитку та самореалізації	<ul style="list-style-type: none"> • шкала психологічного благополуччя К. Ріфф; • САТ Е. Шострома. 	<ul style="list-style-type: none"> • шкала особистісне зростання; • шкали підтримки, гнучкості поведінки, синергії, пізнавальних потреб, креативності.
Самоефективність особистості, самоставлення та автономія	<ul style="list-style-type: none"> • САТ Е. Шострома; • шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; • тест самоставлення особистості С.Р. Пантїлєєва, В.В. Століна; • шкала самодетермінації Є.М. Осїна; • шкала психологічного благополуччя К. Ріфф. 	<ul style="list-style-type: none"> • шкали сензитивності до себе, самоповаги, самоприйняття; • самоефективність; • глобальне самоставлення, самоповага, аутосимпатія, самоінтерес, самоприйняття; • автономія, самовираження; • шкали автономія, позитивні стосунки з іншими, управління середовищем, самоприйняття.
Здатність свідомого контролю і оцінки власних досягнень	<ul style="list-style-type: none"> • тест смисложиттєві орієнтації Д. О. Леонтєва; • тест життєстійкості С. Мадді. 	<ul style="list-style-type: none"> • локус контролю-Я; локус контролю-життя; • шкали контроль та прийняття ризику.

Обґрунтування методик дослідження

Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. О. Леонтьєва є адаптованою версією тесту "Мета в житті" (Purpose-in-Life Test, PIL) Джеймса Крамбо і Леонарда Махоліка. Методика була розроблена авторами на основі теорії прагнення до сенсу і логотерапії Віктора Франкла і мала на меті емпіричну валідацію низки уявлень цієї теорії, зокрема, уявлень про екзистенційний вакуум і ноогени неврозу. Суть цих уявлень полягає в тому, що невдача в пошуку людиною сенсу свого життя (екзистенційна фрустрація), і відчуття втрати сенсу (екзистенційний вакуум), яке випливає з неї, є причиною особливого класу душевних захворювань – ноогенних неврозів, які відрізняються від раніше описаних видів неврозів. Спочатку автори прагнули показати, що: а) методика вимірює саме ступінь "екзистенційного вакууму" в термінах Франкла; б) останній характерний для психічно хворих; в) він не тотожний просто психічній патології. "Мета в житті", яку діагностує методика, автори визначають як переживання індивідом онтологічної значущості життя.

Стимульний матеріал методики складається із 20 шкал, на різних полюсах яких розташовані протилежні за змістом твердження. Між ними знаходяться числові значення, що відповідають різному ступеню вираженості кожного твердження від -3 до +3.

Інтерпретація субшкал

1. *Цілі в житті*. Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність в житті досліджуваного цілей у майбутньому, які надають життю усвідомленість, спрямованість і часову перспективу. Низькі бали за цією шкалою, навіть при загальному високому рівні СЖО, притаманні людині, яка живе сьогоднішнім або вчорашнім днем. Разом з тим, високі бали за цією шкалою можуть характеризувати не лише цілеспрямовану людину, а й прожектера, плани якого не мають реальної опори в

сьогоденні і не підкріпляються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Ці два випадки нескладно розрізнити, враховуючи показники за іншими шкалами СЖО.

2. *Процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя.* Зміст цієї шкали збігається з відомою теорією про те, що єдиний сенс життя полягає в тому, щоб жити. Цей показник говорить про те, чи сприймає досліджуваний сам процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Високі бали за цією шкалою і низькі за іншими будуть характеризувати гедоніста, що живе сьогоднішнім днем. Низькі бали за цією шкалою – ознака незадоволеності своїм життям в сьогоднішньому; при цьому, їй можуть надавати повноцінний сенс спогади про минуле або націленість в майбутнє.

3. *Результативність життя, або задоволеність самореалізацією.* Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивно і осмислено була прожита його частина. Високі бали за цією шкалою і низькі за іншими будуть характеризувати людину, яка доживає своє життя, у якої все в минулому, але минуле здатне надати сенс залишку життя. Низькі бали – незадоволеність прожитою частиною життя.

4. *Локус контролю-Я (Я - господар життя).* Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, яка володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і уявленнями про його сенс. Низькі бали – невіра в свої сили контролювати події власного життя.

5. *Локус контролю-життя, або керованість життя.* При високих балах – переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Низькі бали – фаталізм, переконаність в тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю,

що свобода вибору ілюзорна і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє (таблиця 2.2.).

Таблиця 2.2.

Нормативні дані для показників методики

Шкала	Чоловіки		Жінки	
	М	σ	М	σ
1 – цілі	32,90	5,92	29,38	6,24
2 – процес	31,09	4,44	28,80	6,14
3 – результат	25,46	4,30	23,30	4,95
4. – ЛК - Я	21,13	3,85	18,58	4,30
5. – ЛК-життя	30,14	5,80	28,70	6,10
Загальн. СЖО	103,10	15,03	95,76	16,54

Для діагностики рівня професійної спрямованості студентів застосовувалась методика Т.Д. Дубовицької. Метою цієї методики є визначення рівня професійної спрямованості студентів, що проявляється в ступені вираження прагнення до оволодіння професією і роботи за фахом.

Опитувальник складається з 20 суджень і запропонованих варіантів відповіді.

Отриманий в процесі обробки відповідей досліджуваного результат розшифровується таким чином:

- 0 – 4 бали – низький рівень професійної спрямованості;
- 5 – 13 балів – середній рівень професійної спрямованості;
- 14 – 18 – високий рівень професійної спрямованості.

Високі показники по тесту свідчать про те, що студент прагне до оволодіння обраною професією; одержувана ним професія подобається йому; він хоче в майбутньому працювати і далі вдосконалюватися за даною професією; у вільний час займається справами, що мають відношення до майбутньої професії; має коло знайомих – фахівців в галузі обраної професії; вважає свою професію справою свого життя.

Низькі показники свідчать про те, що студент вимушено вчиться на даному факультеті; вступ до навчального закладу обумовлений не інтересом до майбутньої професії та бажанням працювати по одержуваній спеціальності, а іншими причинами, наприклад підпорядкуванням вимогам батьків, близькістю до дому та ін.; студент не бачить нічого хорошого для себе у своїй майбутній професії; одержувана професія йому малоцікава; при можливості хоче змінити професію, отримати іншу спеціальність і працювати за нею.

Методика вивчення статусів професійної ідентичності (А.А. Азбель) спрямована на визначення статусу професійної ідентичності. Можна виділити чотири, так звані, статуси професійної ідентичності, на яких людина перебуває в процесі професійного становлення:

Невизначена професійна ідентичність – вибір життєвого шляху не зроблений, чіткі уявлення про кар'єру відсутні, але людина, навіть, і не ставить перед собою таку проблему.

Стан характерний для осіб, які не мають стійких професійних цілей і планів і при цьому не намагаються їх сформувати, вибудувати варіанти свого професійного розвитку. Найчастіше цим статусом володіють особи, батьки яких не хочуть або не мають часу проявляти активний інтерес до їх професійного майбутнього. Такий статус буває і у осіб, які звикли жити поточними бажаннями, недостатньо усвідомлюють важливість вибору майбутньої професії.

Нав'язана професійна ідентичність – людина має сформовані уявлення про своє професійне майбутнє, але вони нав'язані ззовні (наприклад, батьками) і не є результатом самостійного вибору.

Цей стан характерний для людини, яка вибрала свій професійний шлях, але не шляхом самостійних роздумів, а прислухавшись до думки

авторитетів: батьків або друзів. На якийсь час це, як правило, забезпечує комфортний стан, дозволяючи уникнути переживань з приводу власного майбутнього. Але немає ніякої гарантії, що обрана таким шляхом професія буде відповідати інтересам і здібностям самої людини. Тому такий вибір надалі цілком може призвести до розчарування.

Мораторій (криза вибору) професійної ідентичності – людина усвідомлює проблему вибору професії і знаходиться в процесі її рішення, але найбільш підходящий варіант ще не визначений.

Такий стан характерний для людини, що досліджує альтернативні варіанти подальшого професійного розвитку і активно намагається вийти з цього стану, прийнявши осмислене рішення про своє майбутнє. Ці юнаки та дівчата розмірковують про можливі варіанти професійного розвитку, приміряють на себе різні професійні ролі, прагнуть якомога більше дізнатися про різні спеціальності і шляхи їх отримання. На цій стадії нерідко складаються нестійкі стосунки з батьками та друзями: повне взаєморозуміння може швидко змінюватися нерозумінням, і навпаки. Як правило, більша частина людей після «кризи вибору» переходить до стану сформованої ідентичності, рідше до нав'язаної ідентичності.

Сформована професійна ідентичність – професійні плани визначені, що стало результатом осмисленого самостійного рішення.

Ці юнаки та дівчата характеризуються тим, що вони готові вчинити усвідомлений вибір подальшого професійного розвитку або вже його зробили. У них присутня впевненість у правильності прийнятого рішення про їх професійне майбутнє. Цим статусом володіють ті юнаки та дівчата, які пройшли через «кризу вибору» і самостійно сформували систему знань про себе, про професійні цінності і життєві переконання. Вони можуть усвідомлено вибудовувати своє життя тому, що визначилися чого хочуть досягти.

Даний опитувальник дозволяє визначити, на якій з цих сходинок перебуває досліджуваний. А заодно, дає можливість задуматися над своїм ставленням до проблем, пов'язаних з професійним самовизначенням.

Для визначення *провідних мотивів вибору професії* використовувався *тест-опитувальник «Мотиви вибору професії» Р.В. Овчарової*.

Методика дозволяє визначити провідний тип мотивації при виборі професії. Текст опитувальника складається із двадцяти тверджень, що характеризують будь-яку професію. Необхідно оцінити, якою мірою кожне з них вплинуло на вибір професії. За допомогою методики можна виявити переважаючий вид мотивації (*внутрішні індивідуально-значимі мотиви, внутрішні соціально-значимі мотиви, зовнішні позитивні мотиви і зовнішні негативні мотиви*).

Внутрішні мотиви вибору тієї чи іншої професії – це її громадська і особистісна значущість; задоволення, яке приносить робота завдяки її творчому характеру; можливість спілкування, керівництво іншими людьми і т. д. Внутрішня мотивація виникає із потреб самої людини, тому на її основі людина працює із задоволенням, без зовнішнього тиску.

Зовнішня мотивація – це заробіток, прагнення до престижу, боязнь засудження, невдачі та ін. Зовнішні мотиви можна розділити на позитивні і негативні. До позитивних мотивів відносяться: матеріальне стимулювання, можливість просування по службі, схвалення колективу, престиж, тобто стимули, заради яких людина вважає за потрібне докласти свої зусилля. До негативних мотивів відноситься вплив на людину шляхом тиску, покарань, критики, засудження та інших санкцій негативного характеру.

Дослідження показують, що переважання внутрішніх мотивів найбільш ефективно з точки зору задоволеності працею і її

продуктивності. Те ж саме можна сказати і стосовно позитивної зовнішньої мотивації.

Для опису еталонної моделі особистості студентів ми обрали *самоактуалізаційний тест (CAT)* Е. Шострома в адаптації Ю. Є. Альшиної, Л. Я. Гозмана, М. В. Загіки і М. В. Кроза. Ця методика є доцільною для нашого дослідження оскільки побудована у рамках концепції самоактуалізуючої особистості за А. Маслоу.

Поняття самоактуалізації синтетичне, воно включає всебічний та безперервний розвиток творчого і духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію всіх її можливостей, адекватне сприйняття оточення, світу і свого місця в ньому, багатство емоційної сфери і духовного життя, високий рівень психічного здоров'я і моральності.

Для опису феномена самоактуалізації широкої популярності набув опитувальник особистісних орієнтацій Е. Шострома (Personal Orientation Inventory – POI), що вимірює самоактуалізацію як багатовимірну величину [492]. POI розроблявся на основі теорії самоактуалізації А. Маслоу, концепцій психологічного сприйняття часу і тимчасової орієнтації суб'єкта Ф. Перлза і Р. Мея, ідей К. Роджерса та інших теоретиків екзистенціально-гуманістичного напрямку в психології. Конкретні питання POI були відібрані з великого набору критичних, у першу чергу, поведінкових і ціннісних індикаторів, що відрізняють здорову людину, що самоактуалізується, від невротика.

Самоактуалізаційний тест побудований за тим же принципом, що і POI, і складається з 126 пунктів, кожен з яких включає два судження ціннісного або поведінкового характеру. Судження не обов'язково є строго альтернативними. Досліджуваному пропонується вибрати те із них, яке більшою мірою відповідає його уявленням або звичному способу поведінки.

CAT вимірює самоактуалізацію за двома базовими і рядом додаткових шкал. Така структура опитувальника була запропонована Е. Шостромом для РОІ і збережена в цьому тесті. Базовими є шкали «Компетентності в часі» і «Підтримки». Вони незалежні одна від одної і, на відміну від додаткових, не мають загальних пунктів. Наступні 12 додаткових шкал складають 6 блоків – по дві шкали в кожному блоці. Кожен пункт теста входить до однієї або більше додаткових шкал і, як правило, до однієї базової. Таким чином, додаткові шкали фактично включені в основні, вони змістовно складаються з тих же пунктів. Така структура теста дозволяє діагностувати велику кількість показників, не збільшуючи при цьому значною мірою обсягу теста.

Результати психометричної перевірки CAT свідчать про його придатність до використання як у наукових дослідженнях, так і при проведенні практичної психодіагностики. Тест призначений для обстеження дорослих (старших 15-17 років), психічно здорових людей (мається на увазі відсутність вираженої психопатології).

Методика може бути використана як для індивідуального, так і для групового обстеження, вона застосовується у брошурі або в комп'ютеризованому варіантах. Пункти теста, залишені без відповіді, або ті, в яких відмічені обидва варіанти, при обробці не враховуються. У разі, якщо кількість таких пунктів перевищить 10% від загальної кількості (13 і більше), результати дослідження вважаються недійсними.

За даною методикою можна визначити такі діагностичні показники:

Базові шкали

Шкала Компетентності в часі (Тс) включає 17 пунктів. Високий бал за цією шкалою свідчить, по-перше, про здатність суб'єкта жити теперішнім, тобто переживати справжній момент свого життя у всій його повноті, а не просто як фатальний наслідок минулого або підготовку до майбутнього

«справжнього життя»; по-друге, відчувати нерозривність минулого, теперішнього і майбутнього, тобто бачити своє життя цілісним. Саме таке світовідчуження, психологічне сприйняття часу суб'єктом свідчить про високий рівень самоактуалізації особистості.

Низький бал за шкалою означає орієнтацію людини лише на один із відрізків часової шкали (минуле, теперішнє чи майбутнє) і (або) дискретне сприйняття свого життєвого шляху. Теоретичним підґрунтям для включення цієї шкали в тест є роботи Ф. Перлза і Р. Мея. Ряд емпіричних досліджень також свідчить про безпосередній зв'язок орієнтації в часі з рівнем особистісного розвитку.

Шкала підтримки (I) – найбільша шкала теста (91 пункт) – вимірює ступінь незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від впливу ззовні («внутрішня-зовнішня підтримка»). Концептуальною основою даної шкали є, в першу чергу, ідеї А. Рейсмана про «внутрішню» і «зовнішню» спрямовану особистість. Людина, яка має високий бал за даною шкалою, відносно незалежна у своїх вчинках, прагне керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками і принципами, що, однак, не означає ворожості до навколишніх і конфронтації із груповими нормами. Вона вільна у виборі, не залежить від зовнішнього впливу («внутрішню спрямована» особистість).

Низький бал свідчить про високий ступінь залежності, конформності, несамостійності суб'єкта («зовнішню спрямована» особистість), зовнішній локус контролю. Зміст даної шкали найбільш близький саме до останнього поняття. Як теоретичні роботи, так і психологічна практика свідчать про правомірність включення зазначеної шкали до методики як базової.

Додаткові шкали

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

Шкала Ціннісних орієнтацій (SAV) (20 пунктів) вимірює, якою мірою людина поділяє цінності, характерні для самоактуалізуючої особистості (тут і далі високий бал за шкалою характеризує високий ступінь самоактуалізації).

Шкала Гнучкості поведінки (Ex) (24 пункти) діагностує ступінь гнучкості суб'єкта в реалізації своїх цінностей у поведінці, взаємодії з оточуючими людьми, здатність швидко та адекватно реагувати на ситуацію, що змінюється.

Шкали Ціннісних орієнтацій і Гнучкості поведінки, доповнюючи одна одну, утворюють блок цінностей. Перша шкала характеризує самі цінності, друга – особливості їхньої реалізації в поведінці.

Шкала Сензитивності до себе (Fr) (13 пунктів) визначає в якій мірі людина усвідомлює свої потреби і почуття, наскільки добре відчуває і рефлексує їх.

Шкала Спонтанності (S) (14 пунктів) вимірює здатність людини спонтанно і безпосередньо виражати свої почуття. Високий бал за цією шкалою не означає відсутності здатності до продуманих, цілеспрямованих дій, він лише свідчить про можливість не розрахованого заздалегідь способу поведінки, про те, що суб'єкт не боїться поводитися природно і демонструвати оточуючим свої емоції.

Шкали 3 і 4 становлять блок почуттів. Перша визначає те, наскільки людина усвідомлює власні почуття, друга – якою мірою вони проявляються в її поведінці.

Шкала Самоповаги (Sr) (15 пунктів) діагностує здатність суб'єкта цінувати свою гідність, позитивні якості характеру, поважати себе за них.

Шкала Самоприйняття (Sa) (21 пункт) реєструє ступінь прийняття людиною себе такою, якою вона є, поза залежністю від оцінки своїх достоїнств і недоліків, можливо, всупереч останнім.

Шкали 5 і 6 становлять блок самосприйняття.

Шкала Уявлень про природу людини (Nc) складається із 10 пунктів. Високий бал за шкалою свідчить про схильність суб'єкта сприймати природу людини вцілому як позитивну і не вважати дихотомії мужності – жіночності, раціональності – емоційності та інші антагоністичними й нездоланими.

Шкала Синергії (Sy) (7 пунктів) визначає здатність людини до цілісного сприйняття світу і людей, до розуміння єдності протилежностей, таких, як гра і робота, тілесне і духовне тощо.

Шкали 7 і 8 дуже близькі за змістом, їх краще аналізувати спільно. Вони становлять блок концепції людини.

Шкала Прийняття агресії (A) складається із 16 пунктів. Високий бал за шкалою свідчить про здатність людини приймати свою дратівливість, гнів і агресивність як звичайний прояв людської природи. Звичайно ж, мова не йде про виправдання своєї антисоціальної поведінки.

Шкала Контактності (C) (20 пунктів) характеризує здатність людини до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно насичених контактів з людьми або, використовуючи звичну для вітчизняної соціальної психології термінологію, до суб'єкт-суб'єктного спілкування.

Шкали Прийняття агресії і Контактності становлять блок міжособистісної чутливості.

Шкала Пізнавальних потреб (Cog) (11 пунктів) визначає ступінь виразності у суб'єкта прагнення до набуття знань про навколишній світ.

Шкала Креативності (Cr) (14 пунктів) характеризує виразність творчої спрямованості особистості.

Шкали Пізнавальних потреб і Креативності становлять блок ставлення до пізнання. Вони не мають аналогів в РОІ і були включені в САТ за результатами експертного опитування при створенні методики, а також у зв'язку з деякими загальнотеоретичними міркуваннями. Мова в цьому випадку йде, в першу чергу, про те, що в тест було необхідно ввести блок показників, що діагностують рівень творчої спрямованості особистості як одного з концептуально важливих елементів феномена самоактуалізації.

Загальний рівень самоактуалізації (Т-бали по всьому самоактуалізаційному тесту САТ) обчислюється так: сума усіх балів досліджуваного по тесту САТ поділена на кількість питань в тесті (126) і помножена на 100.

При розробці теста не були однозначно визначені норми для високого, середнього і низького рівня самоактуалізації. Проте, і результати використання РОІ, і загальнотеоретичні міркування дозволяють з впевненістю стверджувати, що показник САТ особистості, яка прагне до самоактуалізації, не повинен «зашкалювати».

Граничне значення параметрів САТ – 80 Т-балів і більше («псевдосамоактуалізація») – свідчить про намір досліджуваних виглядати в найбільш сприятливому світлі. За даними Е. Шострома, тестові оцінки людей з дійсно високим рівнем самоактуалізації розташовані в районі 60 Т-балів. Практика використання методики САТ в різних дослідженнях і психотерапевтичній роботі показала, що «діапазон самоактуалізації» близький до норм РОІ (55-70 Т-балів) і це значення говорить про реальну самоактуалізацію особистості. Шкальні оцінки в 40-45 Т-балів і нижче характерні для осіб з низькою самоактуалізацією, внаслідок чого виникає

високий ризик депресії, апатії, неврозу, психосоматичних захворювань, залежностей, діапазон 45-55 Т-балів складає психічну і статистичну норму.

Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема¹ (Р. Шварцер, М. Єрусалем та В. Ромек) використовувалася для визначення самоефективності особистості, яка розуміється як впевненість (переконання) людини щодо потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети; а також як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля здійснення оптимальної стратегії у різноманітних ситуаціях.

Ідея про те, що самоефективність може істотним чином впливати на поведінку знайшла численні підтвердження в клінічних дослідженнях і виявилася достатньо адекватною у сфері регуляції соціальної поведінки в більш широкому контексті. Дослідження впливу самоефективності на різноманітні аспекти навчальної та професійної діяльності в останнє десятиріччя стало одним із найпопулярніших напрямів у світовій психології. Нині самоефективність особистості досліджується у багатьох контекстах: навчання, прийняття рішення у психології впливу, продажу, кар'єри, спорту.

Шкала самоефективності містить 10 тверджень, які досліджуваному пропонується співвіднести з ефективністю своєї діяльності та оцінити цю ефективність. Кількість балів підсумовується. Показники до 27 балів свідчать про низьку самоефективність; 27-35 – показники середньої самоефективності, більше 35 – високої.

¹ Шварцер Р., Єрусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // *Иностранная психология*, 1996. № 7. С. 46–56.

Для дослідження емоційного рівня самосвідомості нами був використаний *тест-опитувальник самоствавлення особистості* В.В. Століна, С.Р. Пантілеєва [147]. Ця методика найточніше розкриває самоствавлення як структурно-складне утворення, яке включає в себе: самоповагу, аутосимпатію, самокерування, самовпевненість, самоприйняття, самоінтерес та ін. Побудована методика на основі розробленої В.В. Століним ієрархічної моделі структури самоствавлення. Вона дає змогу виявити три рівні самоствавлення, які відрізняються ступенем узагальненості: глобальне самоствавлення; самоствавлення, диференційоване на самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес та очікування щодо себе; рівень конкретних дій (готовності до них) у ставленні до свого «Я».

Виділяючи рівні самосвідомості, В.В. Столін у якості вихідного матеріалу виходить із розбіжностей у змісті «Я-образу» (знання чи уявлення про себе, в тому числі у формі оцінки вираженості тих чи інших рис) і самоствавлення. У ході життєдіяльності людина пізнає себе і накопичує знання про себе, ці знання становлять змістовну складову його уявлень про свій «образ Я». Однак ці знання, звичайно, їй не байдужі: те, що в них розкривається, стає об'єктом її емоцій, оцінок, предметом більш чи менш стійкого самоствавлення.

На думку В.В. Століна, розбіжності у змісті «Я-образу» не зводяться до розбіжностей між когнітивним, раціональним, афективним і емоційним компонентами [194]. Два останніх входять, хоча і у різній мірі, і в процес пізнання, і в процес самоствавлення. У найзагальнішому вигляді знання про себе – це система уявлень в певній мірі емоційно забарвлених, тобто самоствавлення – це почуття, що мають предметну специфіку і породжені потребами суб'єкта, а також система релевантних цьому почуттю дій, тому

надзвичайно доцільним є використання даної методики при вивченні мотивації учіння особистості як і будь-якої іншої діяльності.

Самоствалення особистості за В.В. Століним має складну ієрархічну будову. На своєму найбільш конкретному рівні самоствалення виступає як специфічна активність суб'єкта на адресу свого «Я», що полягає в певних внутрішніх діях (в установках на ці дії), характерних як емоційною специфікою, так і предметним змістом самої дії. Більш загальний аспект або рівень самоствалення, його макроструктуру становлять емоційні компоненти або «виміри» – «самоповага», «аутосимпатія», «самоінтерес», що утворюють емоційний простір самоствалення. Ще більш загальним аспектом або рівнем будови самоствалення є недиференційоване вже не тільки за предметним змістом, але й за емоційною специфікою загальне почуття «за» або «проти» свого «Я», що є сумациєю позитивних чи негативних моментів самоствалення за трьома емоційними осями. Це глобальне почуття «за» або «проти» має своє феноменальне подвоєння у вигляді передбачуваного ставлення інших, що є ще одним виміром у структурі самоствалення [193].

Опитувальник містить 57 висловлювань, які стосуються глобального самоствалення та його складових і включає *наступні шкали*:

Шкала S – вимірює інтегральне почуття «за» або «проти» власного «Я» досліджуваного. Глобальне самоствалення – внутрішньо недиференційоване почуття «за» і «проти» самого себе.

Шкала I – самоповага. *Самоповага* – шкала із 15 пунктів, що об'єднала твердження, що стосуються «внутрішньої послідовності», «саморозуміння», «самовпевненості». Мова йде про той аспект самоствалення, що емоційно і змістовно поєднує віру у свої здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей, можливість контролювати власне життя та бути самопослідовним.

Шкала II – аутосимпатія. *Аутосимпатія* – шкала із 16 пунктів, що поєднує пункти, в яких відображається дружність-ворожість до власного «Я». До шкали ввійшли пункти, що стосуються «самоприйняття», «самозвинувачення». У змістовному плані шкала на позитивному полюсі поєднує схвалення себе в цілому та в істотних деталях, довіру до себе і позитивну самооцінку, на негативному полюсі – бачення в собі недоліків, низьку самооцінку, готовність до самозвинувачення. Пункти свідчать про такі емоційні реакції на себе як роздратування, презирство, глузування, самозвинувачування.

Шкала III – очікуване ставлення інших. *Очікуване ставлення інших* – шкала із 13 пунктів, що відображають очікування позитивного чи негативного ставлення до себе оточуючих.

Шкала IV – самоінтерес. *Самоінтерес* – шкала із 8 пунктів, відображає міру близькості до самого себе, зокрема інтерес до власних думок і почуттів, готовність спілкуватися із собою «на рівних», впевненість у своїй цікавості для інших.

Опитувальник містить також сім шкал, спрямованих на вимір виразності установки на ті чи інші внутрішні дії на адресу «Я» досліджуваного:

Шкала 1 – самовпевненість;

Шкала 2 – ставлення інших;

Шкала 3 – самоприйняття;

Шкала 4 – самокерівництво, самопослідовність;

Шкала 5 – самозвинувачення;

Шкала 6 – самоінтерес;

Шкала 7 – саморозуміння.

Інтерпретація результатів здійснюється окремо по кожній з вказаних складових самоствавлення. Якщо значення показника менше 50 балів, то

ознака не виражена; 50-74 – ознака виражена; більше 74 – ознака яскраво виражена. Більше 80 і менше 40 балів інтерпретувати не рекомендується, оскільки такі дані отримані під впливом другорядних умов, наприклад, під впливом соціальної бажаності. Таблиці переведення «сирого бала» в накопичені частоти (%) наведені в додатку А.

Для здатності досліджуваних до самодетермінації використовувалася *шкала самодетермінації Є.М. Осіна*.

Тест самодетермінації розроблений як адаптація шкали самодетермінації К. Шелдона, виправлений і суттєво доповнений за результатами апробації на російськомовних вибірках. Тест вимірює суб'єктивне переживання особистістю того, наскільки вона сама визначає хід власного життя і наскільки її життя відповідає власним бажанням.

Тест включає дві шкали: шкалу *автономії* і шкалу *самовираження*.

Для отримання сумарного бала за шкалою автономії слід перевести шляхом заміни відмічені цифри за пунктами: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 17, 19 з висхідної шкали 1 2 3 4 5 в низхідну 5 4 3 2 1 і скласти їх. Середнє: 33,5, стандартне відхилення: 6,25.

Шкала автономії вимірює ступінь сприйманого вибору, або ступінь впевненості людини в тому, що в неї є в житті можливість вибору і що вона сама робить цей вибір, визначаючи хід власного життя. Люди з високими балами (від 39 до 45) відчують життя як підвладне їх власному контролю, відчують, що вони самі здатні вибирати напрям власного життя і приймати рішення, що визначають його хід; таким чином, вони переймають на себе відповідальність за хід свого життя.

Люди з низькими балами (від 9 до 26), навпаки, відчують, що їх життя визначається не стільки їх власними бажаннями і зусиллями, скільки зовнішніми чинниками; вони переживають відсутність вибору. Це переживання може відбивати дійсну ситуацію (коли обставини змушують

людину діяти так, як вона не хотіла би), а може бути прихованою формою зняття з себе відповідальності за власне життя. Середні бали (від 27 до 38) свідчать про середній рівень переживання вибору.

Для отримання сумарного балу за шкалою самовираження слід скласти відмічені цифри за парними пунктами методики : 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20. Середнє: 37,8, стандартне відхилення: 7,0.

Шкала самовираження вимірює, якою мірою людина переживає власне життя як таке, що відповідає її бажанням, потребам і цінностям. Високі бали (від 45 до 50) свідчать про переживання самовираження. Ця відповідність пов'язана з переживанням самототожності, коли людина приймає свої почуття і дії як свої власні, не прагнучи дистанціюватися від них. Низькі бали (від 10 до 30) свідчать про незадоволення життям, відчуття, що життя проживається не так, як хотілося б. Це пов'язано з переживанням самовідчуження, коли людина прагне дистанціюватися від власних почуттів і вчинків. Середні бали (від 31 до 44) свідчать про помірне переживання самовираження.

Шкала психологічного благополуччя є адаптованим російською мовою варіантом англomовної методики The scales of psychological well-being, розробленої К. Ріфф. Методика була кілька разів валідизованою в різних варіантах. Найбільш поширеним є варіант із 84 пунктів, що послужив основою для двох російськомовних версій: в 2005 році опитувальник був адаптований і валідизований Т.Д. Шевеленковой і Т.П. Фесенко, а в 2007 році – М.М. Лепешинським.

Опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф – це теоретично обґрунтований інструмент, призначений для виміру вираженості основних складових психологічного благополуччя; вимірює актуальне, а не потенційне благополуччя.

Інтерпретація шкал:

Шкала «Позитивні стосунки з іншими». Досліджуваний, що набрав найменший бал, має лише обмежену кількість довірливих стосунків із оточенням, йому складно бути відкритим, проявляти теплоту і піклуватися про інших; у міжособистісних взаєминах, як правило, ізольований; не бажає йти на компроміси для підтримки зв'язків з оточенням.

Досліджуваний, що набрав найбільший бал, має задовільні, довірливі взаємини з оточенням; піклується про благополуччя інших; здатний співпереживати, допускає прихильності і близькі стосунки; розуміє, що людські взаємини будуються на взаємних вчинках.

Шкала «Автономія». Високий бал за цією шкалою характеризує досліджуваного як самостійного і незалежного, здатного протистояти спробам суспільства змусити думати і діяти певним чином; самостійно регулює власну поведінку; оцінює себе відповідно до особистих критеріїв.

Досліджуваний з найменшим балом – залежить від думки і оцінки оточення; в ухваленні важливих рішень покладається на думку інших; піддається спробам суспільства змусити думати і діяти певним чином.

Шкала «Управління середовищем». Високий бал – досліджуваний має владу і компетенцію в управлінні оточенням, контролює всю зовнішню діяльність, ефективно використовує можливості, здатний створювати умови і обставини, відповідні для задоволення особистих потреб і досягнення цілей.

Низький бал характеризує досліджуваного як людину, яка має труднощі в організації повсякденної діяльності, відчуває себе нездатною змінити обставини, безрозсудно ставиться до можливостей, що їй надаються, позбавлений почуття контролю над тим, що відбувається навкруги.

Шкала «Особистісне зростання». Досліджуваний з найбільшим балом – має почуття безперервного розвитку, сприймає себе «таким, що росте» і самореалізовується, відкритий новому досвіду, переживає почуття реалізації свого потенціалу, спостерігає поліпшення в собі і своїх діях з часом; змінюється відповідно до власних знань і досягнень.

Досліджуваний з найменшим балом – усвідомлює відсутність власного розвитку, не переживає почуття поліпшення або самореалізації, відчуває нудьгу і не має інтересу до життя, відчуває нездатність встановлювати нові стосунки або змінити свою поведінку.

Шкала «Ціль в житті». Досліджуваний з високим балом за цією шкалою має мету в життя і почуття спрямованості; вважає, що минуле і справжнє життя має сенс; дотримується переконань, які є джерелами мети в житті; має наміри і цілі на все життя.

Досліджуваний з низьким балом – позбавлений сенсу в житті; має мало цілей або намірів; відсутнє почуття спрямованості, не знаходить мети у своєму минулому житті; не має перспектив або переконань, що визначають сенс життя в майбутньому.

Шкала «Самоприйняття». Найбільший бал характеризує досліджуваного як людину, яка позитивно ставиться до себе, знає і приймає різні свої сторони, включаючи хороші і погані якості, позитивно оцінює своє минуле.

Досліджуваний з найменшим балом – незадоволений собою, розчарований подіями свого минулого, переживає занепокоєння з приводу деяких особистих якостей, бажає бути не тим, ким він або вона є.

Інтерпретація додаткових шкал:

Баланс афекту. Високі бали свідчать про негативну самооцінку досліджуваного, незадоволення обставинами власного життя, відчуття власної нікчемності і безсилля; недостатню здатність підтримувати

позитивні стосунки з оточенням, неввіра у власні сили, недооцінка власних здібностей долати життєві перешкоди, засвоювати нові уміння і навички.

Низькі і нормальні бали свідчать про переважання позитивної самооцінки, прийняття себе з усіма перевагами і недоліками; позитивну оцінку усіх сторін власної особистості, особливо здібності набувати і підтримувати контакти з оточенням; упевненість в собі і власних силах, високу думку про власні можливості, почуття компетентності в управлінні повсякденними справами; загальну задоволеність власним життям.

Осмисленість життя. Низькі значення визначають недолік або повну відсутність осмисленості життя особистістю; минуле і теперішнє сприймаються як безглузді; переважає почуття нудьги і безцільності існування; відсутність видимих життєвих перспектив, які б мали достатню привабливість для досліджуваного.

Високі і нормативні значення пов'язані з наявністю життєвих цілей і сенсу життя; теперішнє і минуле сприймаються як осмилені; є переконання, що надають життю сенсу; оцінка себе як людини цілеспрямованої.

Людина як відкрита система. Низькі бали означають нездатність досить інтегрувати окремі аспекти свого життєвого досвіду; формується фрагментарне, недостатньо реалістичне сприйняття різних аспектів життя.

Високі і нормативні бали відбивають високу здатність засвоювати нову інформацію; формується цілісний, реалістичний погляд на життя, відкритість новому досвіду, безпосередність і природність переживань.

Таблиця 2.2.

Нормативні значення

Шкала	Чоловіки				Жінки			
	20-35 років		35-55 років				20-35 років	
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ
<i>Позитивні взаємини</i>	63	7,12	54	6,52	65	8,28	58	7,59
<i>Автономія</i>	56	6,86	57	7,73	58	7,31	57	5,61
<i>Управління середовищем</i>	57	6,27	56	8,27	58	7,35	59	8,32
<i>Особистісне зростання</i>	65	4,94	58	7,80	65	6,04	63	7,90
<i>Цілі в житті</i>	63	5,16	58	8,51	64	8,19	59	6,99
<i>Самоприйняття</i>	59	6,99	52	5,31	61	9,08	57	6,14
<i>Баланс афекту</i>	91	17,09	105	13,66	84	15,61	93	9,58
<i>Осмиленість життя</i>	99	7,64	95	12,74	97	12,61	95	10,06
<i>Людина як відкрита система</i>	65	5,62	63	5,58	65	6,07	64	3,95
<i>Психологічне благополуччя</i>	363	24,20	336	33,94	370	34,68	351	23,93

*Тест життестійкості*² (С. Мадді, переклад і адаптація Д.О Леонт'єва, О.І. Рассказової) є адаптацією опитувальника Hardiness Survey, розробленого американським психологом Сальваторе Мадді. Особистісна змінна hardiness (Д.О. Леонт'єв запропонував позначати цю характеристику як життестійкість) характеризує міру здатності людини витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи успішність діяльності. Цей конструкт був виділений в ході досліджень, в яких шукалася відповідь на питання: які психологічні чинники сприяють успішному оволодінню стресом і зниженню (або навіть попередженню) внутрішньої напруги?

Прикладний аспект життестійкості обумовлений тією роллю, яку ця особистісна змінна відіграє в успішному протистоянні людини стресовим ситуаціям, передусім в професійній діяльності. За даними досліджень,

² Леонт'єв Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. *Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения*. Предназначается для профессиональных психологов-исследователей и практиков. - М.: Смысл, 2006. - С. 3-63

життестійкість виявляється ключовою особистісною змінною, що опосередковує вплив стресогенних чинників (у тому числі хронічних) на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність діяльності. Саме життестійкість дозволяє людині пережити тривогу, що супроводжує вибір майбутнього (невідомості), в ситуації екзистенціальної дилеми.

Концепція життестійкості, таким чином, дозволяє співвіднести дослідження в галузі психології стресу з екзистенціальними уявленнями про онтологічну тривогу і способи оволодіння нею.

Опитувальник включає 45 пунктів, що містять прямі і зворотні питання усіх трьох шкал (включеність, контроль і прийняття ризику).

Характеристика шкал:

Життестійкість (hardiness) є системою переконань про себе, про світ, про стосунки зі світом. Це диспозиція, що включає три порівняно автономних компонента: включеність, контроль, прийняття ризику. Вираженість цих компонентів і життестійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях за рахунок стійкого оволодіння (hardy coping) стресами і сприйняття їх як менш значимих.

Включеність (commitment) визначається як «переконаність в тому, що включеність в те, що відбувається дає максимальний шанс знайти щось варте і цікаве для особи». Людина з розвиненим компонентом включеності отримує задоволення від власної діяльності. В протиположності цьому, відсутність подібної переконаності породжує почуття відсторонення, відчуття себе «поза» життям.

Контроль (control) є переконаністю в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, навіть якщо цей вплив не абсолютний і успіх не гарантований. Протилежність цьому – відчуття власної безпорадності. Людина з сильно розвиненим компонентом

контролю відчуває, що сама вибирає власну діяльність, свій шлях.

Прийняття ризику (challenge) – переконаність людини в тому, що все що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок знань і досвіду, – неважливо, позитивного або негативного. Людина, що розглядає життя як спосіб набуття досвіду, готова діяти, при відсутності гарантій успіху, на свій страх і ризик, вважаючи прагнення до простого комфорту і безпеки таким, що збіднює життя людини. В основі прийняття ризику покладено ідею розвитку через активне засвоєння знань з досвіду і подальше їх використання.

Для збереження здоров'я, оптимального рівня працездатності й активності в стресогенних умовах, С. Мадді підкреслює важливість вираженості усіх трьох компонентів життєстійкості. Також можна говорити як про індивідуальні відмінності кожного із трьох компонентів у складі життєстійкості, так і про необхідність їх узгодженості між собою та із загальною (сумарною) мірою життєстійкості.

Таблиця 2.3.

**Середні і стандартні відхилення загального показника
і шкал теста життєстійкості**

Норми	Життєстійкість	Включеність	Контроль	Прийняття ризику
Середнє	80,72	37,64	29,17	13,91
Стандартне відхилення	18,53	8,08	8,43	4,39

2.3. Опитувальник самодетермінації професійного становлення особистості

Для дослідження вираженості самодетермінації студентів у процесі професійної підготовки ми розробили опитувальник професійного становлення особистості.

Самодетермінація нами розуміється як здатність особистості визначати хід власного життя, керуючись рішеннями, що ґрунтуються на власних цінностях, поглядах і переконаннях, а не впливом оточення, ситуативними чинниками чи ін. Становлення самодетермінації особистості сприяє зростанню її автономності, автентичності, цілісності власного Я, осмисленості власного життя, задоволеності самореалізацією.

Самодетермінація професійного становлення особистості полягає у осмисленому виборі напряму професійної самореалізації, вираженій внутрішній мотивації та самоорганізації професійного становлення, в результаті чого створюються умови для досягнення нею високих результатів діяльності і, тим самим, укріплення її *психологічного благополуччя*, оскільки дозволяє погоджувати наявні у неї ресурси (здібності, особистісні риси, потенційні можливості, задатки) для організації власної життєдіяльності та досягнення поставлених цілей. Самодетермінація професійного становлення є однією із умов успішної адаптації та розвитку особистості в професійній діяльності – усвідомлена і адекватна мотивація особистості, що створює її внутрішню готовність ставити і досягати цілей професійної діяльності, долати труднощі, самоудосконалюватися і самореалізовуватися.

На основі теоретичного обґрунтування було розроблено опитувальник, призначений для діагностики самодетермінації професійного становлення студентів ВНЗ та її складових: життєві цілей

(ЖЦ), професійної перспективи (ПП), особистісної автономії (ОА) та самоефективності особистості (СО).

Таким чином, виходячи із обґрунтованої раніше структури самодетермінації особистості та виділених її компонентів, діагностику самодетермінації професійного становлення особистості визначено за такими чотирма шкалами:

ЖЦ – життєві цілі, цінності, смисли особистості, що характеризують її як цілеспрямовану людину, яка керується в житті власними поглядами і переконаннями;

ПП – професійна перспектива – значення професії та можливість реалізації завдяки їй професійних і особистісних цілей;

ОА – особистісна автономія – здатність людини до самостійності і незалежності, самостійної регуляції власної поведінки, оцінки себе відповідно до особистих критеріїв;

СО – самоефективність особистості, розуміння себе, свого потенціалу та здатність свідомого контролю власних досягнень і перспектив.

Опитувальник є суб'єктивним психодіагностичним методом, тобто дослідження здійснюється на основі відомостей, наданих про себе, самоопишу (самооцінки) особливостей особистості, поведінки, стану.

У розробці методів діагностики мотивації на даний час склалися три основні підходи – прямий, опосередкований та проєктивний [23]. Недоліками першого підходу прийнято вважати можливість фальсифікації даних досліджуваними, інтроспективний характер отриманих даних, що надає їм суб'єктивності та знижує достовірність отриманих результатів. На противагу йому, високої об'єктивності набувають дані, отримані опосередкованими та проєктивними методами. На практиці переважна більшість всіх досліджень з психології мотивації виконується все ж на

основі прямого підходу. Таке протиріччя пояснюється простотою застосування прямого підходу, можливістю застосування для різних вікових груп, можливістю застосування кількісних методів аналізу результатів, тому саме такий підхід вважаємо більш прийнятним для нашої діагностичної методики.

Як відомо, всі методики поділяються на дослідницькі та діагностичні (тестові) [23]. Очевидно, що діагностичні методики повинні пройти всі етапи стандартної процедури психометричної верифікації. *Дослідницька методика*, в свою чергу, не претендує на визначення ступеня вираженості діагностованих параметрів, їх нормування, а тим більше переведення в стенові показники, однак дозволяє визначати змістові, якісні, кількісні характеристики досліджуваних якостей.

Опитувальник призначений для студентів ВНЗ. Приблизний час проходження тестування складає 10-15 хвилин.

Опитувальник та інструкція досліджуваним наведено в додатку Б1.

Наш опитувальник включає 30 запитань, що відповідають чотирьом шкалам:

ЖЦ – *життєві цілі* – 7, 8 10, 12, 15, 18, 29;

ПП – *професійна перспектива* – 2,5, 13, 14, 17, 20, 23;

ОА – *особистісна автономія* – 1, 3, 4, 9, 16, 27, 30;

СО – *самоефективність* – 11, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 28.

Оцінка тверджень здійснюється таким чином:

5 – повністю погоджуюся;

4 – в цілому погоджуюся;

3 – погоджуюся у деякій мірі;

2 – швидше не погоджуюся, ніж погоджуюся;

1 – не погоджуюся

Всі бали за шкалами додаються.

Надійність опитувальника самодетермінації професійного становлення особистості встановлювалася за допомогою перевірки внутрішньої узгодженості та проведення надійності частин тесту.

Внутрішня узгодженість визначається зв'язком кожного конкретного елемента опитувальника із загальним результатом, тим, наскільки кожен елемент входить в протиріччя з іншими, наскільки кожне окреме питання вимірює ознаку, на яку спрямований весь опитувальник.

Внутрішня узгодженість визначалася обчисленням показника Альфа – Кронбаха за допомогою програми SPSS 21.

Було отримано наступні результати:

Таблиця 2.4.

Статистики придатності

Альфа Кронбаха	Кількість пункти
,843	30

Для 30 питань теста показник Альфа-Кронбаха =0,843, що свідчить про узгодженість питань, а отже й про надійність опитувальника. Це означає, що питання опитувальника впливають на визначення самодетермінації професійного становлення студентів.

За результатами сумарної кореляції з опитувальника були вилучені 6 питань (перша версія методики містила 36 питань).

Надійність частин опитувальника також визначалася шляхом його поділу на дві частини (на парні та непарні завдання), після чого і розраховується кореляція між цими частинами.

Ми отримали високі значення коефіцієнта кореляції по Спірмену-Брауну між частинами опитувальника, що дорівнює 0,842 (таблиця 2.5).

Такий результат можна брати до уваги і вважати опитувальник надійним.

Таблиця 2.5.

Статистики придатності

Альфа Кронбаха	Частина 1	Значення	,616
		Кількість пунктів	16 ^a
	Частина 2	Значення	,619
		Кількість пунктів	16 ^b
	Загальна кількість пунктів		32
Кореляція між формами			,743
Коефіцієнт Спірмена-Брауна	Рівна довжина		,842
	Нерівна довжина		,842
Коефіцієнт половинного розщеплення Гутмана			,842

Надійність методики як стійкість перевірялась повторним опитуванням досліджуваних через два тижні після першого етапу дослідження.

Таблиця 2.6.

Коефіцієнти кореляції Пірсона при повторному дослідженні

Показники	ЖЦ	ПП	ОА	СО
ЖЦ	0,86 ^{**}	-	-	
ПП	-	0,83 ^{**}	-	
ОА	-	-	0,89 ^{**}	
СО				0,87 ^{**}

Примітка: ЖЦ – життєві цілі; ПП – професійна перспектива; ОА – особистісна автономія; СО – самоефективність; ** кореляція значима на рівні 0,001

Оскільки середній коефіцієнт кореляції індивідуальних оцінок рівний 0,81 на рівні значимості 0,001, то опитувальник можна вважати надійним, враховуючи, що найменшим задовільним значенням для ретестової надійності є 0,7 [88].

Валідність опитувальника. У спрощеному і узагальненому формулюванні валідність теста – це «поняття, яке вказує на те, що тест вимірює і наскільки добре він це робить» [39]. Тест є валідним, якщо він вимірює те для чого був призначений.

Валідність нашого опитувальника встановлювалася визначенням конкурентної валідності. Конкурентна валідність – це валідність, яка оцінюється по кореляції розробленого теста з іншими, валідність яких відносно вимірюваного параметру встановлена.

Для визначення конкурентної валідності розраховувались коефіцієнти кореляцій між отриманими нашими показниками та подібними показниками окремих шкал тестових методик, зокрема, теста смисложиттєвих орієнтацій (СЖО) Дж. Крамбо і Л. Махоліка в адаптації Д. О. Леонтєва, методики діагностики рівня професійної спрямованості Т. Д. Дубовицької, шкали психологічного благополуччя К. Ріфф, шкали самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема.

Було отримано наступні результати:

Таблиця 2.7.

Коефіцієнти кореляції Пірсона

Показники	Цілі в житті (СЖО)	Професійна спрямованість (методика Т. Д. Дубовицької)	шкала автономії (методика психологічного благополуччя К. Ріфф)	шкала само-ефективності (Р. Шварцера та М. Єрусалема)
ЖЦ	0,87**	0,65**	0,46**	0,41**
ПП	0,75**	0,89**	0,49**	0,42**
ОА	0,43**	0,46**	0,86**	0,58**
СО	0,45**	0,59**	0,59**	0,82**

Примітка: ЖЦ – життєві цілі; ПП – професійна перспектива; ОА – особистісна автономія; СО – самоефективність; ** кореляція значима на рівні 0,001

Високі показники взаємозв'язку досліджуваних параметрів свідчать про об'єктивність отриманих даних, що дає підстави вважати опитувальник цілком валідним для цілей нашого дослідження.

Вибірка досліджуваних складала 138 студентів 3-5 курсу спеціальності «Правознавство» Університету «Україна».

Вік досліджуваних від 18 до 23 років.

В результаті статистичної обробки отриманих даних на нашій вибірці було отримано такі показники:

Таблиця 2.8.

Описова статистика показників опитувальника

ЖЦ	Середнє	31,47
	Стд. відхилення	4,67
ПП	Середнє	30,87
	Стд. відхилення	4,24
ОА	Середнє	30,0
	Стд. відхилення	2,36
СО	Середнє	34,87
	Стд. відхилення	3,62
	N	138

Примітка: ЖЦ – життєві цілі; ПП – професійна перспектива;
ОА – особистісна автономія; СО – самоефективність

Виходячи з отриманих даних, рівень показників опитувальника визначався таким чином:

Оскільки, згідно з законом нормального розподілу К. Гауса, в межах 3σ знаходиться 99,6 % даних генеральної сукупності, в межах 2σ знаходиться 94 % і в межах 1σ – 68 %. Тому середніми значеннями показників будемо вважати $\bar{X} \pm S_x$, високими значеннями будемо вважати $\bar{X} + 2S_x$, низькими значеннями – $\bar{X} - 2S_x$, і $\bar{X} \pm 3S_x$ відповідно дуже високими і дуже низькими значеннями, де \bar{X} середнє арифметичне; S_x – стандартне відхилення.

Виходячи із середніх значень показників (таблиця 2.8), середніми значеннями діагностованих показників будемо вважати середнє арифметичне \pm стандартне відхилення.

Опитувальник дає можливість виявити не лише вираженість складових самодетермінації професійного становлення студентів, але й при якісному аналізі відповідей дозволяє визначити проблемні зони досліджуваного феномена.

Висновки до II розділу

На підставі здійсненого аналізу можна виділити ряд ключових аспектів проблеми самодетермінації особистості:

- Під самодетермінацією розуміють здатність людини вибирати і здійснювати вибори, відчувати себе, а не підкріплення, стимули або якісь інші сили, які також можуть виступати детермінантами її поведінки. При цьому саме людина, її переконання, бажання і прагнення виступають джерелом і причиною її поведінки, а успіхи або невдачі в діях пояснюються ефективністю саморегуляції.

- Це свідчить про велику роль *внутрішнього локуса контролю і волі* в забезпеченні самодетермінації поведінки. Її відмітною особливістю є гнучкість людини в управлінні і взаємодії між собою і оточенням, тобто людина здатна таким чином збудувати поведінку в конкретних умовах, щоб діяти відповідно до висунутих вимог і досягти поставленої мети.

- Емпіричними критеріями самодетермінації є такі психологічні характеристики, як спонтанність, креативність, інтерес і особистісна значущість як причини дій, відчуття себе вільним, а також деякі

психолінгвістичні індикатори (переважання в мові дієслова «хочу» над «повинен»).

- Становлення самодетермінації людини сприяє *автономності* її поведінки, що дозволяє їй стати автентичною і діяти відповідно до власного Я.

- *Професійна самодетермінація* людини створює умови для досягнення нею високих результатів діяльності і, тим самим, укріплення її *психологічного благополуччя*, оскільки дозволяє людині погоджувати наявні у неї ресурси (здібності, особистісні риси, нерозкриті можливості, задатки) для організації власної життєдіяльності в цілому і досягнення поставлених цілей зокрема.

В структурі феномена самодетермінації професійного становлення особистості було виділено такі компоненти, що є також і рівнями його організації:

- Цілі, цінності, смисли, усвідомленість свого життєвого шляху;
- Перспектива професійного майбутнього, професійна ідентичність майбутнього фахівця;
- Мотивація саморозвитку та самореалізації;
- Самоефективність особистості, її самоставлення та автономія, розуміння свого потенціалу та віра в свої можливості;
- Здатність свідомого контролю і оцінки власних досягнень і перспектив.

Визначено зміст кожного із компонентів у структурі феномена самодетермінації професійного становлення особистості, діагностичних показників, та визначено перелік психодіагностичних методик, які можуть використовуватися для діагностики кожного із його компонентів.

На основі обґрунтованих нами уявлень про професійне становлення особистості як самодетермінований феномен, розроблено та апробовано

опитувальник, призначений для діагностики самодетермінації професійного становлення студентів ВНЗ та її складових: життєві цілей, професійної перспективи, особистісної автономії та самоефективності особистості.

Основні результати розділу викладені у наукових публікаціях:
[187], [188].

РОЗДІЛ III

ПОЛІВАЛЕНТНІСТЬ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

3.1. Мотиваційно-сміслові опосередкування професійного становлення майбутніх юристів

Успішність професійного становлення майбутніх фахівців на етапі навчання у ВНЗ значною мірою визначається професійною спрямованістю особистості та її мотиваційно-смісловими утвореннями, що визначають цінність і перспективу майбутньої професійної діяльності.

Професійна спрямованість особистості – це сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, нахилів, прагнень та ін.), пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю людини та факторів, що впливають на вибір професії, зокрема прагнення працювати в майбутньому за обраною професією та задоволеність нею. Саме цим і обумовлена полівалентність професійної спрямованості студентів як системного мотиваційно-сміслового утворення особистості, детермінованого впливом безлічі чинників: пізнавальних мотивів, мотивів вибору професії, організацією учбово-професійної діяльності, образу професіонала та професійного майбутнього, рівнем сформованості професійно важливих якостей особистості тощо.

Не зважаючи на значний інтерес до предмету дослідження, проблема виявлення чинників, які впливають на валентність професійної спрямованості залишається недостатньо вивченою.

Аналіз досліджень проблеми професійної спрямованості особистості [44, 65, 143, 158 та ін.] дозволив визначити її як інтегральне утворення,

що характеризується предметом професійної спрямованості, яким є, передусім, обрана професія, видами мотивів професійної діяльності, силою (рівнем) сформованості спрямованості, що проявляється в ступені вираженості прагнення до оволодіння професією і бажанням працювати в майбутньому за обраним фахом; знаком спрямованості, що виражається в задоволеності-незадоволеності людиною обраною професією.

Очевидно, що будь-яка діяльність людини є полімотивованою. Повною мірою це стосується і студентів, мотивація навчання яких відноситься до учбово-професійної, оскільки зумовлена необхідністю зміни пізнавальної мотивації на професійну та трансформацією особистості студента в особистість професіонала.

Професійна спрямованість студентів характеризується полівалентними установками і є системними мотиваційно-смісловими утвореннями, що визначає позитивну чи негативну спрямованість особистості на оцінку та оволодіння нею майбутньою професійною діяльністю.

Ґрунтуючись на здійсненому аналізі наукових робіт [65, 95, 98, 100, 110, 119, 143 та ін.], пов'язаних з вивченням проблеми професійного становлення майбутніх фахівців, професійної спрямованості особистості ми аналізуватимемо отримані результати дослідження самодетермінації професійного становлення студентів в контексті мотивації вибору професії, осмисленості вибору професії, обумовленості вибору професії особистісними особливостями, узгодженості життєвих цілей та мотивів вибору професії, адекватності образу професіонала та професійного майбутнього. Адже проблема професійного становлення особистості, полягає у трьох головних аспектах: як проблема самореалізації особистості; як проблема вибору і прийняття рішень; як проблема адаптації [100].

Мотивація професійного вибору має свої особливості й може бути представлена у такий спосіб: 1) спрямованість діяльності на інших людей, пов'язана з турботою, інтересом, сприянням розвитку її особистості і максимальною її самоактуалізацією; 2) спрямованість на себе, пов'язана з потребою у самовдосконаленні та самореалізації; 3) спрямованість на предметну сторону професії [98].

Отже, проблема мотиваційно-сислового опосередкування професійного становлення особистості на етапі професійної підготовки, на наш погляд, повинна вивчатись насамперед в контексті вивчення особливостей вибору професії та оцінки перспективи професійної діяльності в майбутньому. Адже прагнення особистості ставати фахівцем в обраній спеціальності пов'язане з мотивами вибору професії та бажанням і можливістю в майбутньому працювати за фахом. Іншими словами, професійне становлення студентів доцільно вивчати в контексті оцінки їх життєвої перспективи, вивчаючи їхні життєві плани, цілі, смисли як свідомі уявлення особистості про своє майбутнє.

Найбільш прийнятним у психології є підхід до вивчення життєвих перспектив, пов'язаний із розвитком суб'єкта та становленням його особистості, де вирішальним фактором перетворення свого життя є активність та творчість особистості, а наявність і розвиненість життєвої стратегії є важливим показником того, наскільки людина є суб'єктом власного життя [1, 3]. Поняття *життєвої перспективи* включає сукупність обставин та умов життя, які за інших рівних умов створюють можливість для оптимального життєвого саморозвитку та самоактуалізації [1]. За таких умов процес професійної підготовки стає для людини і її життєвої перспективи певною мірою гарантом майбутнього. Тому важливим аспектом нашого дослідження є вивчення психологічної складової

значимих подій в структурі життєвого шляху (у контексті підходу О.М. Леонтьєва).

Сучасні тенденції до розгляду життєвого шляху, наприклад, нарративний підхід, пропонують розуміння його як історії, що «має початок, продовження і кінець, або відчуття кінця», тобто відмічається специфіка часової організації життєвого шляху, коли історія життя починається в минулому, розгортається в теперішньому і проектується в майбутнє.

Розбіжність між намірами, пов'язаними з усвідомленням себе як особистості, та реальним становищем викликає бажання вирватися за обмежувальні рамки. Тому уявлення про майбутнє, на думку багатьох дослідників, може стати регулятором поведінки та способом самовиявлення [14, 33, 41, 51, 127, 131, 211 та ін.].

Зокрема, дослідження Б.В. Зейгарник показали, що орієнтація особистості на віддалені цілі, здатність до цілепокладання, вміння розмежувати реальні та ідеальні цілі визначає особливості особистісного розвитку [75]. І, як показано В. Е. Чудновським, особливе значення у формуванні та розвитку особистості відіграє орієнтація на віддалені цілі, які, по суті, є сенсом її життя [212, 213].

Сенс життя є результатом складного співвідношення «зовнішніх» та «внутрішніх» детермінант орієнтацій особистості і виконує дві основні взаємопов'язані функції [212]:

1) інтегруюча, проявляється у перетворенні уявлень суб'єкта про своє життя як сукупність окремих вікових етапів в єдину лінію життя, а далі у певній консолідації мотиваційно-потребової сфери особистості, її позиції та емоційної спрямованості;

2) емансипуюча, вибудовується в процесі пошуку сенсу життя як внутрішня позиція, що зумовлює її відносну емансипованість як від зовнішніх ситуативних впливів, так і від власних безпосередніх інтересів.

Усвідомлюваною, інтерналізованою частиною системи цінностей людини є її система особистісних смислів. Вивчення смисложиттєвих орієнтацій особистості студентів, що становлять основу їхнього образу Я, здійснювалося за допомогою теста «Смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) Дж. Крамбо та Л. Махоліка в адаптації Д. О. Леонтьєва. Вибірку досліджуваних склали студенти, що навчаються за програмами підготовки (I освіта) та перепідготовки (II освіта) юридичних спеціальностей та спеціальності «Психологія».

Результати, отримані за допомогою даної методики, представлені в таблиці 3.1. Наочне відображення даних наведено на рис.3.1.

Статистична перевірка даних на наявність відмінностей на вибірках студентів спеціальності «Правознавство» за напрямками підготовки (I освіта) та перепідготовки (II освіта) свідчить про суттєві відмінності стосовно осмисленості життєвої перспективи та смисложиттєвих орієнтацій у студентів (рис. 3.1). Такі відмінності характеризують студентів, що здобувають «II освіту», як більш цілеспрямованих, вибір професії у них характеризується більшою осмисленістю, процес життя сприймається як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом, в особистісному плані відзначаються як такі, що мають достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і планами. У студентів «I освіти» вищим є лише показник «локус контролю – життя», що виражає їхню переконаність у здатності контролювати своє життя, вільно приймати і втілювати у життя свої рішення.

Смисложиттєві орієнтації студентів

		Цілі в житті	Процес життя	Результативність життя	Локус контролю - Я	Локус контролю - життя	Загальний показник осмисленості життя
I освіта	\bar{X}	31,9	31,5	25,5	21,7	36,9	105,7
	S_x	6,3	5,9	4,8	3,7	5,4	15,8
II освіта	\bar{X}	39,4	35,7	31,5	27,6	31,7	117,1
	S_x	5,1	4,5	4,7	2,7	4,8	12,4

Примітка: \bar{X} – середнє значення; S_x – стандартне відхилення

Аналізуючи дані, наведені в таблиці, в першу чергу слід звернути увагу на те, що для переважної більшості досліджуваних властиві високі показники (25-42) за шкалами методики, що характеризує їх як цілеспрямованих людей, які сприймають процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом, а прожиту частину життя вважають продуктивною та осмисленою. Досліджувані володіють достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і уявленнями про його смисл, мають чітке переконання в тому, що людині властиво контролювати своє життя, вільно приймати життєві рішення і втілювати їх.

Але, разом з тим, є частина людей у яких показник «Цілі в житті» має низькі значення. Так, 19 % студентів, що здобувають II освіту, мають за цією шкалою значення нижче середнього, а серед студентів, що здобувають I освіту, цей показник становить 33%.

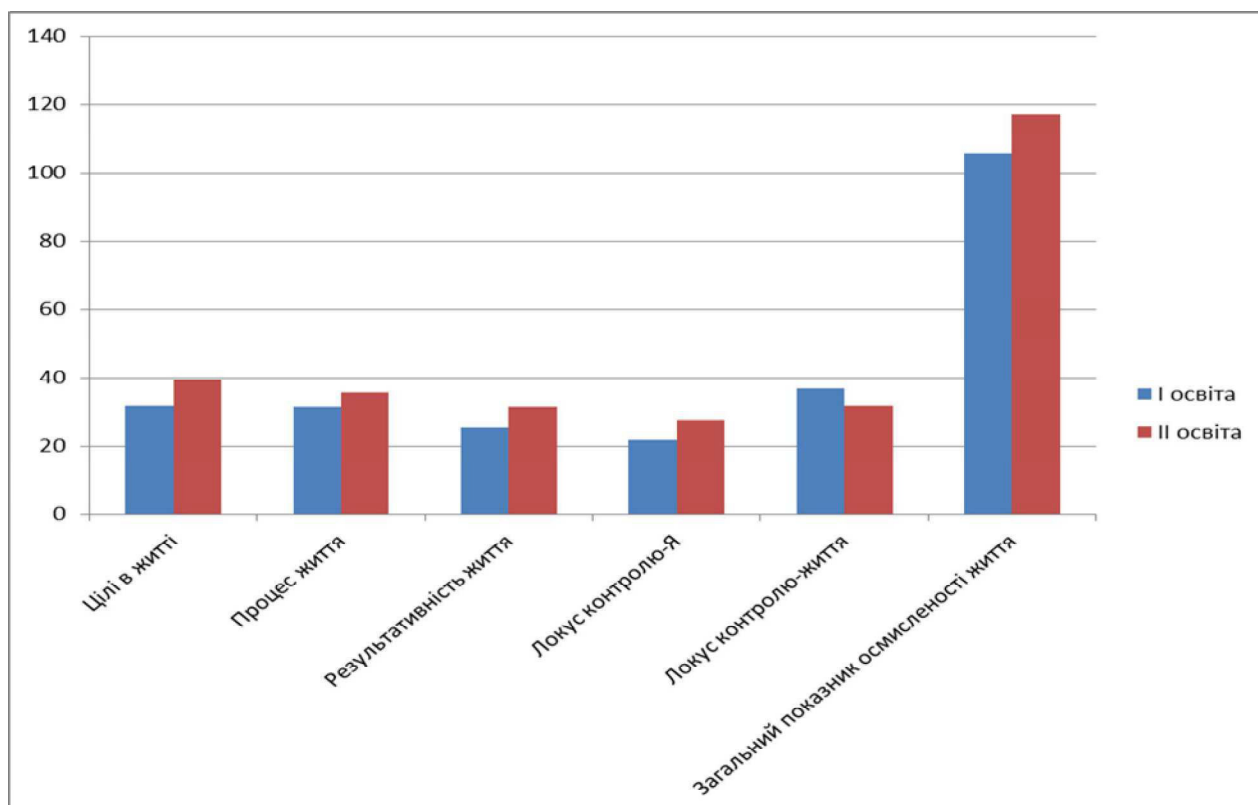


Рис. 3.1. Смиложиттєві орієнтації студентів

За шкалою «процес життя», показники якої свідчать про інтерес до життя та його емоційну насиченість, низькі бали (менше 27) мають близько 25 % студентів, це означає, що ця частина студентів незадоволена своїм життям у теперішньому, оскільки надавати життю повноцінний сенс може націленість в майбутнє.

За шкалою «результативність життя» або задоволеність самореалізацією низькі бали (менше 20), які свідчать про незадоволеність прожитою частиною життя, її продуктивністю та осмисленістю, мають 21 % (II освіта) та 29 % (I освіта) студентів. Але низький показник за цією шкалою може означати також зміщення акценту на майбутнє, на перспективу життя.

В свої сили та здатність контролювати події власного життя (шкала «локус контролю – Я») не вірять (менше 18 балів) 9 % (II освіта) та 24 % (I освіта) студентів.

За шкалою «локус контролю – життя», що означає здатність керувати життям, низькі бали (менше 24) мають 25 % (II освіта) і лише 13 % (I освіта) студентів, для яких характерний фаталізм, переконаність у тому, що життя людини не підвласне свідомому контролю, що свобода вибору є досить ілюзорною.

Загалом, за отриманими даними, можна сказати, що життя сучасних студентів характеризується осмисленістю, наявністю цілей, планів на майбутнє, проте часто перспектива майбутнього не підкріплена вірою в свої можливості.

Отримані результати свідчать про необхідність розвитку осмисленості життєвої перспективи студентів в процесі навчання у ВНЗ. І, відповідно, вища освіта повинна спрямовуватись на розв'язання таких завдань, як розвиток ініціативи, відповідальності, відчуття часу (своєчасності), цілісності життєвого шляху, життєвої перспективи, що дозволить студентам краще самовизначитися, бути активним суб'єктом професійного та особистісного становлення, саморозвитку і самореалізації.

Мотиви вибору професії в самодетермінації професійного становлення майбутніх фахівців

У дослідженні нас цікавила наявність можливих відмінностей в мотивах вибору професії у студентів, що навчаються на різних спеціальностях та в різних ВНЗ, оскільки серед педагогічних умов становлення майбутнього професіонала важливе місце повинна займати мотивація, пов'язана з реалізацією потреб вищого порядку, які стають смислоутворюючими та спонукаючими людину до творчої активності [121]. За визначенням О. М. Леонтьєва, смислоутворюючі мотиви – це мотиви, які, «спонукаючи до діяльності, разом з тим надають їй

особистісного смислу». Адже відомо, що навчальна діяльність, у процесі якої не задовольняються основні домінуючі потреби тих, хто навчається, може провокувати різного роду незадоволення, кризи, неврози, стреси, а також призводити до таких мотиваційних феноменів, як «виучена безпорадність» та «криза мотиваційного вакууму».

Мотивація професійного вибору має свої особливості й може бути представлена у такий спосіб [98]:

1) спрямованість діяльності на інших людей, пов'язана з турботою, інтересом, сприянням розвитку її особистості і максимальною її самоактуалізацією;

2) спрямованість на себе, пов'язана з потребою у самовдосконаленні та самореалізації;

3) спрямованість на предметну сторону професії.

За даними інтернет-портала trud.gov.ua основними мотивами вибору професії молоддю є: престижність професії; високооплачуваність; умови праці; доступність навчання; бажання батьків; приклад інших людей тощо. Проте, основним чинником вибору професії все ж, як відомо, є інтерес до професії, до її змісту, схильність до виконання відповідної професійної діяльності, що є одним із найбільш істотних мотивів, через який слід вибирати собі професію. А основу мотивів професійної діяльності особистості, як відомо, складають її потреби, особистісні якості, ціннісні та смисложиттєві орієнтації.

Вивчення нами мотивації професійного становлення студентів здійснювалося за допомогою методики виявлення основних мотивів вибору професії Р.В. Овчарової, методики виявлення рівня професійної спрямованості Т. Д. Дубовицької.

Як видно із отриманих результатів, наведених у таблиці 3.2., мотиви вибору професії мають певні відмінності у студентів виділених груп.

Мотиви вибору професії та професійна спрямованість студентів

		Внутрішні індивідуально-значимі мотиви	Внутрішні соціально- значимі мотиви	Зовнішні позитивні мотиви	Зовнішні негативні мотиви	Професійна спрямованість
I освіта	\bar{X}	18,4	15,2	13,6	11,8	10,5
	S_x	4,8	4,6	3,6	4,9	4,8
II освіта	\bar{X}	21,2	16,8	12,8	12,6	16,35
	S_x	4,0	4,4	3,5	4,3	4,2

Примітка: \bar{X} – середнє значення; S_x – стандартне відхилення

Мотиви вибору професії мають певні відмінності у студентів виділених груп. Зокрема у студентів, що здобувають другу освіту, серед мотивів вибору професії переважають індивідуально-значимі мотиви, суттєво вищими у них є також показники професійної спрямованості особистості.

Слід зазначити, що переважаючі мотиви в обох групах можна віднести до категорій внутрішніх та індивідуально-значимих мотивів, які можуть виконувати функцію смислоутворення.

Порівняння групових середніх за критерієм Ст'юдента свідчить про статистичну значимість виявлених відмінностей ($p < 0,001$) (табл.3.3).

Професійна спрямованість у виділених групах студентів має певні особливості. Високий рівень професійної спрямованості, що проявляється в ступені вираження прагнення до оволодіння професією і роботи за фахом, характерний для переважної більшості студентів спеціальності (II освіти).

Зокрема, серед студентів, що здобувають II освіти, низький рівень професійної спрямованості мають 14,3 % студентів, середній – 26,3 %, а високий – 54,4 %. Серед студентів, що здобувають I освіти, низький рівень професійної спрямованості мають лише 2,7 % студентів, середній – 21,6 %, а високий – 72,9 %. Зазначені відмінності мають статистичну значимість за невідповідністю критерію рівності дисперсій Лівіня.

Таблиця 3.3.

Статистичні відмінності показників за Т-критерієм Стьюдента

Показники / Критичні значення	Критерій рівності дисперсій Лівіня		t-критерій рівності середніх		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Внутрішні індивідуально-значимі мотиви	12,7	,001	18,4	35	,001
			19,5	28,01	,001
Професійна спрямованість	19,3	,001	4,01	35	,001
			3,8	20,5	,001

Результати кореляційного аналізу професійної спрямованості студентів із показниками смислової сфери та мотивів вибору професії наведені в таблиці 3.4.

Проведений аналіз свідчить про те, що високі значення професійної спрямованості студентів пов'язані з їхніми смисложиттєвими орієнтаціями, особливо уявленнями про себе як про сильну особистість, яка володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і уявленнями про його сенс, а також з внутрішніми мотивами вибору професії. Із результатів кореляційного аналізу, що містяться в таблиці 3.4 (наведено лише значимі зв'язки), видно що професійна спрямованість студентів забезпечується стійкими смисловими утвореннями особистості, які мають синергетичну основу взаємодії.

Таблиця 3.4.

**Взаємозв'язок професійної спрямованості студентів із показниками
смыслжиттєвих орієнтацій та мотивів вибору професії**

	Смыслжиттєві орієнтації						Мотиви вибору професії			
	Загальний показник осмысленості життя	Цілі у житті	Процес життя	Результативність життя	Локус контролю-Я	Локус контролю-життя	Внутрішні індивідуально-значимі мотиви	Внутрішні соціально-значимі мотиви	Зовнішні позитивні мотиви	Зовнішні негативні мотиви
Професійна спрямованість	,42**	,62**	-	,36*	,38*	,44**	,28*	,15	,09	-,11

** кореляція значима на рівні 0,001; * кореляція значима на рівні 0,05

Загалом, як видно із отриманих результатів, професійна спрямованість пов'язана із наявністю та рефлексією особистості цілей у майбутньому, які надають життю осмысленості, спрямованості і часової перспективи; відчуттям продуктивності та задоволеності власним життям; індивідуально-значимими мотивами, що є сильною внутрішньою мотивацією, орієнтацією при виборі професії на задоволення творчих потреб та престижність обраного фаху.

Отже, отримані нами результати емпіричного дослідження свідчать про те, що смысложиттєві орієнтації, будучи відображенням цінностей соціального середовища, впливають на групові норми і цінності, виконуючи функцію регулятора групової згуртованості та активності, про що свідчить відсутність відмінностей в цій сфері у студентів різних спеціальностей та різних ВНЗ.

3.2. Особливості самореалізації особистості студентів-юристів під час професійної підготовки у ВНЗ

Орієнтація при вивченні самореалізації особистості на ціннісно-сміслові розкриття її індивідуальності дає можливість говорити про необхідність особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця у процесі його професійної підготовки. Тому сьогодні відбувається зростання міри соціальної свободи для активної, творчої особистості в процесі її навчання та професійної діяльності.

Освіта як система – є унікальним соціальним інститутом, покликаним розвивати та збільшувати людський капітал, формуючи ідеї, соціально-значимі ідеали, світоглядні позиції, що конструюють як майбутнє суспільства в цілому, так і долю окремих людей. В такий спосіб, освіта стає системою проектування майбутнього особистості. Тому важливою проблемою у навчально-виховному процесі ВНЗ стає особистісна орієнтація професійної підготовки майбутніх спеціалістів, спрямована не тільки на засвоєння студентами знань, умінь, навичок і форм поведінки, а й на формування певної структури особистісних якостей. *Важливо, щоб уже в процесі навчання студенти оволодівали системним баченням майбутньої професійної діяльності, сприймали події власного життя як компоненти єдиної системи діяльності, що включає пов'язані між собою напрямки роботи, що визначає актуальність пошуку шляхів інтеграції змісту і форм професійної підготовки, завдяки яким забезпечується формування інтегративних професійних якостей студентів – майбутніх фахівців.*

Психологічна наука все частіше пов'язує проблеми самореалізації особистості як самоздійснення вільної особистості з наданням їй можливостей реалізуватися переважно в професійній діяльності. Зокрема,

у працях К.О. Абульханової-Славської, Л.І. Анциферової, О.Ф. Бондаренка, О.І. Бондарчук, Є.І. Головахи, Г.С. Костюка, О.О. Кроніка, О.М. Леонтєва, В.О. Моляко, П.В. Лушина, В.І. Муляра, В.Г. Панка, Т.М. Титаренко та ін.) розглядається тісний взаємозв'язок між процесами творчої діяльності людей та їх динамікою через конкретні процеси самоздійснення у різних видах професійної діяльності.

Сучасні вчені розглядають самореалізацію як свідомий, цілеспрямований процес розкриття й опредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності. Отже, становлення суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості великою мірою залежить від особистих зусиль самої людини, зорієнтованих на самовдосконалення та самореалізацію як неодмінну умову досягнення успіху у житті (Г.О. Балл, Ж.П. Вірна, Н.Д. Володарська, Ж.В. Воронцова, І.В. Грабовець, В.Л. Зливков, Т.В. Говорун, О.М. Кокун, С.Д. Максименко, Л.З. Сердюк, О.І. Пенькова, Т.М. Яблонська та ін.).

Узагальнюючи різні точки зору науковців щодо даної проблеми, слід зазначити, що більшість із них вважає проблему самореалізації особливо важливою, оскільки вона пов'язується із самоздійсненням людини у житті, зокрема і в професійному; виокремлюється необхідність розгляду особливостей поєднання внутрішніх стимулів й зовнішніх умов саморозвитку. Обираючи шляхи й засоби самореалізації, людина співвідносить свої бажання («хочу» – інтереси, бажання, захоплення, які спонукають до активності; вища планка можливостей самореалізації, аутентичних особистості) із можливостями («можу» – самопізнання своїх можливостей, самоставлення, самооцінка) і необхідністю, переважанням («потрібно» – самоорганізація, що включає в себе саморегуляцію, а також уявлення про соціальні запити стосовно особистості).

Разом з тим, самореалізація є усвідомленим виконавчо-результативним процесом саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, самовдосконалення особистості, що відбувається як практичний, продуктивний процес її самоактуалізації (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Бернста ін.).

Досліджуючи особливості самоактуалізації студентів був проведений опитувальник Самоактуалізації (САТ). У деяких напрямках сучасної західної психології самоактуалізація висувається на роль головного мотиваційного фактора, тому, на нашу думку, проведення даного дослідження було доцільним. Для вивчення динаміки показників САТ вибірку досліджуваних ми поділили на першокурсників та старшокурсників (I, II курси та V, IV курси).

Виходячи із отриманих даних за базовими шкалами (таблиця 3.5), можна зробити висновок, що низький рівень орієнтації в часі характерний для всіх респондентів (67-69 %), що вказує на їхню орієнтацію лише на один із відрізків часу (минуле, теперішнє чи майбутнє) і дискретне сприйняття свого життєвого шляху (події життєвого шляху недостатньо пов'язані між собою). Можливо тому, що отримавши статус «студента», особистість разом з тим отримала певну ступінь незалежності (вирвалася з під батьківської опіки), стає більш незалежною у своїх вчинках, прагне керуватися у житті власними цілями, переконаннями, принципами, проте їй ще бракує життєвого досвіду та достатнього усвідомлення та осмислення свого майбутнього. Разом з тим, досліджувані не проявляють ворожості до свого оточення і конфронтації із груповими нормами. Вони вільні у своїх виборах і не схильні до надмірного зовнішнього впливу. У досліджуваних переважає внутрішній локус контролю, про що свідчать показники шкали підтримки, які мають високий рівень і складають 63 та 60 % відповідно для I, II курсів та V, IV курсів.

Таблиця 3.5

Показники базових шкал САТ (%)

Критерії		Шкала орієнтації в часі	Шкала підтримки
Високий рівень	I, II курси	31	63
	V, IV курси	33	60
Низький рівень	I, II курси	69	37
	V, IV курси	67	40

На основі додаткових шкал даного теста, які поділяються на блоки – цінностей, почуттів, самоприйняття, Я-концепції людини, міжособистісної чутливості та ставлення до пізнання, можна визначити окремі аспекти самоактуалізації студентів. Зазначені показники (середні значення) наведені у таблиці 3.6 та на рис.3.2.

Таблиця 3.6

Середні значення показників самоактуалізаційного теста

	Тс	I	Блок Цінностей		Блок почуттів		Блок само-прийняття		Блок Я-концепції людини		Блок між-особистісної чуттєвості		Блок ставлення до пізнання		
			SAV	Ex	Fr	S	Sr	Sa	Nc	Sy	A	C	COG	Cr	
I, II курси	\bar{X}	7,9	47,8	11,4	13,7	6,3	6,7	8,5	10,4	5,4	4,2	8,6	10,2	5,6	8,2
	S_x	2,1	7,2	2,7	3,3	1,9	2,3	2,6	2,8	1,3	1,3	2,3	2,5	1,6	2,3
V, IV курси	\bar{X}	7,4	46,9	10,8	11,7	7,2	7,3	9,2	11,2	4,6	3,7	8,9	9,8	4,6	6,7
	S_x	3,1	9,8	2,9	3,6	2,5	2,2	3,1	3,3	1,6	1,3	2,4	2,7	1,8	2,5

Примітка: \bar{X} – середнє значення; S_x – стандартне відхилення; шкали САТ: компетентності в часі (Тс); підтримки (I); ціннісних орієнтацій (SAV); гнучкості поведінки (Ex); сензитивності до себе (Fr); спонтанності (S); самоповаги (SR); самоприйняття (SA); уявлень про природу людини (Nc); синергії (Sy); прийняття агресії (A); контактності (C); пізнавальних потреб (COG); креативності (Cr)

За даними таблиці 3.6, значення вище середнього виражені за шкалами: ціннісних орієнтацій, гнучкості, самоповаги, самоприйняття, прийняття агресії, контактності. Найнижчі значення у всіх досліджуваних мають показники за шкалою синергії, тобто наші студенти ще не можуть достатньо цілісно сприймати світ, людей та свій життєвий шлях.

Для кращого наочного представлення даних представимо їх на рис. 3.2.

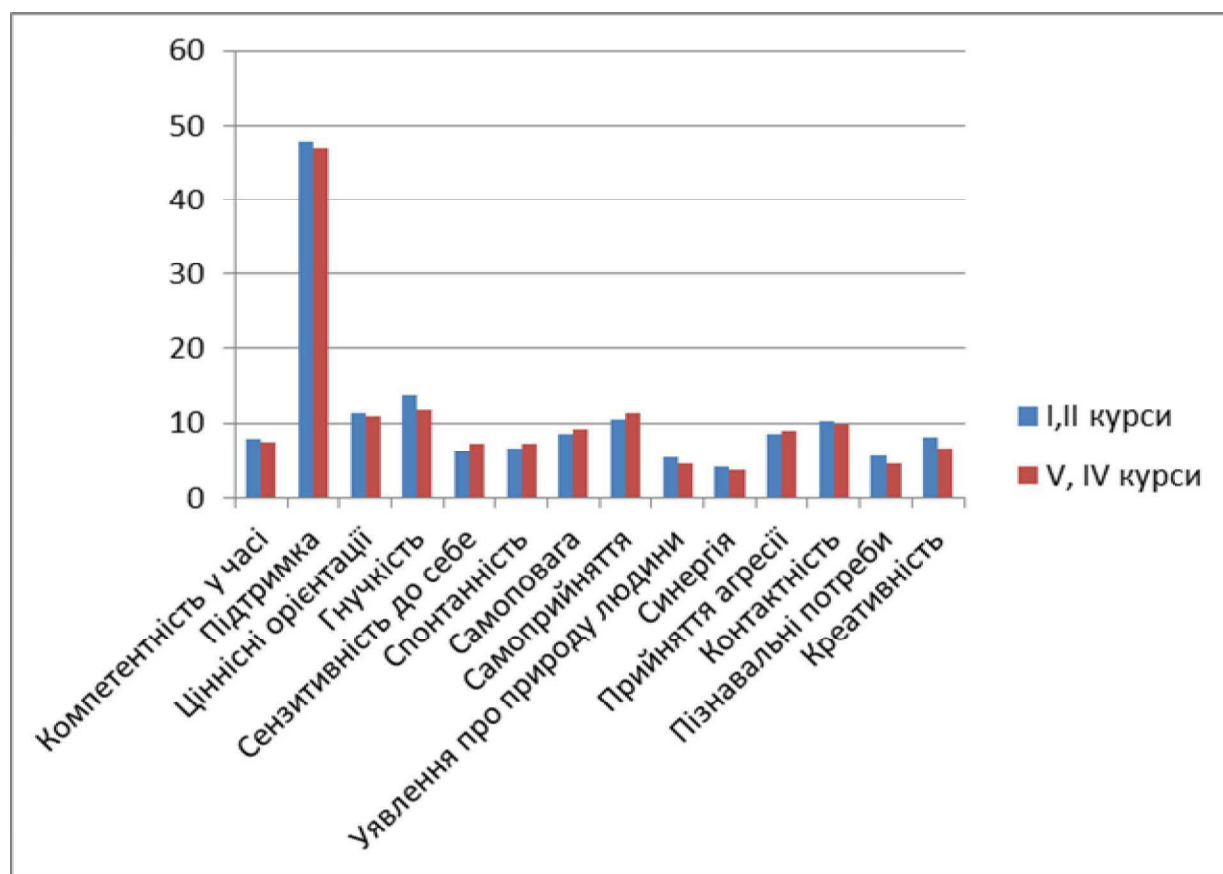


Рис.3.2. Середні значення показників самоактуалізаційного теста

Загалом, як видно із наведених результатів, досліджувані поділяють цінності, властиві особистості, що самоактуалізується; вони є достатньо гнучкими в реалізації своїх цінностей у поведінці, взаємодії з оточуючими, переважно здатні швидко й адекватно реагувати на мінливість ситуації; цінують свої позитивні риси; в цілому досліджувані мають адекватне самосприйняття, незалежно від оцінки своїх переваг і

недоліків; здатні приймати своє роздратування, гнів і агресивність як прояв людської природи; для них характерна здатність до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з іншими.

З огляду на те, що самореалізація особистості складається із її самоактуалізації (усвідомленого визначення мети життєдіяльності), самопізнання (самопостереження, самоаналізу, самооцінки та самоконтролю), саморозвитку як самостійного накопичення теоретично-практичного досвіду (самоосвіти) і формування нових особистісних якостей (самовиховання), в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців необхідно надавати належного значення впровадженню програм психологічного супроводу і підтримки професійного навчання, тим самим сприяючи самореалізації студентів, зумовленої їхніми прагненнями до професійного та особистісного самовизначення.

Як відомо, професійна підготовка студентів поетапно наповнюється різним змістом. На початковому етапі навчально-пізнавальної діяльності студентів провідним є моральний компонент, а головним у професійній мотивації – початковий недиференційований інтерес до даного виду праці. На другому етапі необхідне формування ієрархії мотивів навчально-професійної діяльності, коли початковий пізнавальний інтерес переростає в професійний інтерес до конкретного виду діяльності. На наступному, третьому, етапі головним є практичне залучення студентів до професійної діяльності, під час якого вони отримують і поглиблюють загальні знання про професію даної галузі, базові або спеціальні знання, уміння та навички; набувають попереднього досвіду виконання простих практичних завдань. Останні охоплюють зміст праці всіх професійних груп галузі та мінімально необхідний досвід роботи за спеціальністю, який набувається під час відповідного допрофесійного навчання.

Тому, також важливою складовою професійної підготовки студентів у ВНЗ є активізація практичної її складової, а саме, залучення студентів до професійної діяльності за фахом, що може сприяти розвитку інтегрального особистісного новоутворення, що включає стійке прагнення до праці в даній галузі, наявність спеціальних знань, умінь і навичок, а також комплекс індивідуально-психологічних (вольових, емоційних, характерологічних) якостей, які забезпечують високу ефективність професійного функціонування людини в цій галузі. Що стосується професійної самосвідомості, яка, як відомо, є новоутворенням юнацького віку, то на етапі формування спеціальних умінь важливими є прагнення до знання психологічної структури своєї особистості, адекватної самооцінки базових знань, умінь, навичок, здатності до професійної самоосвіти тощо. У наступному параграфі ми повернемося до перевірки цього припущення.

На розвиток особистості студента впливає багато чинників, які або сприяють, або, навпаки, заважають розкриттю її потенційних можливостей. Неодмінною умовою успішної самореалізації молодої людини є віра в себе, свою компетентність, у можливість впоратися зі складними завданнями та труднощами, що найбільшою мірою знайшло відображення у понятті «самоефективність», введене А. Бандурою. На думку вченого, рівень самоефективності не є сталим показником і залежить від багатьох факторів, що можуть мати сприятливий або негативний вплив.

Концепція самоефективності є частиною соціально-когнітивної теорії А. Бандури, згідно з якою психологічне функціонування людини можна описати в термінах безперервної взаємодії трьох груп факторів – поведінкових, когнітивних та факторів оточуючого середовища. Відповідно до підходу, який розробляв А. Бандура, людина певною мірою вільна від контролю зовнішніх сил (підкріплень), разом з тим, її не можна

вважати і повністю вільною, яка може робити все, що забажає. Значна увага приділяється взаємодії поведінкових реакцій і факторів, які відносяться до оточення, – динамічному процесу, в якому центральну роль відіграють когнітивні та особистісні компоненти, що організують та регулюють діяльність людини [19, с.171-172].

На думку А. Бандури, самоефективність – головна (центральна) детермінанта людської поведінки, яка виявляється у тому, які судження мають люди про свої здібності організувати та виконувати всі ті дії, що необхідні для досягнення встановлених заздалегідь типів результатів діяльності [19, с.173]. Тому, не зважаючи на те, що певні дії призведуть до задоволеності собою, а також до поваги з боку оточуючих, людина може не виконати ці дії, якщо буде впевнена, що їй не вдасться виконати їх достатньо добре. Тому теорію самоефективності можна розглядати як мотиваційну теорію, в якій джерелом розуміння мотивації є не цінність (привабливість) успішного результату і не очікування успіху, а віра в свою здатність бути успішним у певному виді діяльності.

Особистісна самоефективність у професійній сфері – це поєднання уявлень людини про наявність у неї професійно важливих якостей та впевненості в тому, що в ситуаціях професійної діяльності їй вдасться актуалізувати та кваліфіковано використати як свій професійний інструмент складний комплекс цих якостей, який забезпечує успішність виконання задач, що стоять перед нею.

Проте, особистісну самоефективність не можна вважати однією із багатьох професійно важливих якостей, навпаки, вона є однією з найбільш значущих інтегративних психологічних характеристик. Особистісна самоефективність трактується як професійно цінна «мета-якість». Тобто вона не може існувати до того, як у людини сформується комплекс професійно важливих якостей, які в потенціалі будуть сприяти успішній

діяльності. У студентів вона починає формуватися лише по мірі виконання навчально-професійної діяльності, проходження всіх етапів вузівської підготовки, за умови поступового накопичення власного професійного досвіду, в першу чергу шляхом включення в систему практичної підготовки [49].

Результати емпіричного дослідження на основі даних, отриманих за шкалою загальної самоефективності Р.Шварцера та М.Єрусалема, подано в таблиці 3.7

Таблиця 3.7

Кількісна характеристика рівнів самоефективності особистості студентів на різних курсах навчання

Рівень самоефективності	I - III курси (%)	IV- V курси (%)
Низький	29	16
Середній	62,5	70
Високий	8,5	14

Як видно із даних таблиці 3.7, переважають студенти, що мають середній рівень самоефективності, хоча цей показник дещо вищий у студентів старших курсів. Високий рівень самоефективності виявився лише у близько 14 % студентів. Уцілому такі показники засвідчують, що значна частина студентів адекватно оцінюють свої здібності та можливості, вірять у досягнення власних цілей та готові докладати для цього необхідні зусилля.

Низький рівень самоефективності характерний аж для 29% студентів молодших курсів та 16% студентів старших курсів. Це засвідчує існування внутрішніх суперечностей, неузгодженостей, відчуття невпевненості, невіри в себе, що, безумовно, не може не позначатися на загальному самопочутті студентів.

Аналізуючи значимі кореляційні зв'язки показників самоефективності із іншими особистісними параметрами (додаток Д), слід зазначити, що низький її рівень може бути наслідком недостатнього життєвого досвіду та бажання уникнення невдач і незнайомих ситуацій. Проте загальний рівень самоефективності свідчить про готовність більшості студентів до праці, самовдосконалення та професійного зростання, що дуже важливо під час навчання у ВНЗ.

Отже, самоефективність особистості є важливою особистісною характеристикою, що проявляється у почутті власної компетентності та ефективності, а також у вірі у власні можливості справитися із поставленими перед людиною завданнями та труднощами; важливе значення сформована самоефективність відіграє у студентський період життя, оскільки віра у власну ефективність та компетентність полегшує адаптацію до нових вимог вищого навчального закладу, сприяє розкриттю здібностей та можливостей студента, підвищує його наполегливість, активність, допомагає долати труднощі та добиватися поставлених цілей професійного становлення.

Етапи професійного становлення тісно пов'язані як із особистісним, так і з професійним зростанням фахівця. Високий рівень професійного зростання, в першу чергу, характеризується усвідомленням необхідності професійного самовдосконалення, наявністю чіткої акмеологічної позиції, самокритичністю, прагненням самоствердитись та самоактуалізуватися в професії, постійним прагненням до підвищення знань, розширенням світогляду особистості, збалансованістю емоційних проявів, пошуком адекватних методів впливу на соціальне оточення тощо.

На нашу думку, основним стрижнем, навколо якого будується самоактуалізація особистості та її професійна самореалізація є її *психологічне благополуччя*, тісно пов'язане із професійними планами,

наслідками якої є задоволення базових людських потреб, а також *життєстійкість особистості*.

Під психологічним благополуччям розуміється не тільки психічне і фізичне здоров'я особистості, але й реалізація цією особистістю себе, своїх потенцій і можливостей, у тому числі, професійну ідентифікацію впродовж всієї професійної кар'єри.

Аналіз вираженості показників психологічного благополуччя студентів (за шкалою психологічного благополуччя К. Ріфф) наведено в таблицях 3.8. та 3.9.

Таблиця 3.8.

Середні значення показників психологічного благополуччя студентів

	Позитивні стосунки з оточуючими	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Цілі у житті	Самоприйняття
\bar{X}	59,9	54,9	56,9	61,2	60,7	57,7
S_x	9,6	8,2	8,4	9,1	9,2	10,6

Примітка: \bar{X} – середнє значення; S_x – стандартне відхилення

Характерною ознакою отриманих результатів є те, що всі показники психологічного благополуччя мають рівень вище середнього у переважній більшості досліджуваних. Зокрема, значення вище середнього за шкалою «Позитивні взаємини з оточуючими» мають 63 % досліджуваних; за шкалою «Автономія» – 56 %; за шкалою «Управління середовищем» – 57 %; за шкалою «Особистісне зростання» – 65 %; за шкалою «Цілі в житті» – 63 %; за шкалою «Самоприйняття» – 59 %.

Із результатів кореляційного аналізу (додаток Д) видно, що показники психологічного благополуччя пов'язані із показниками

смісложиттєвих орієнтацій, самоствавленням особистості, індивідуально значимими мотивами вибору професії і, особливо, із життєстійкістю особистості.

Таблиця 3.9.

Середні значення показників життєстійкості студентів

	Включеність	Контроль	Прийняття ризику
\bar{X}	35,9	30,6	16,2
S_x	7,2	7,4	4,1

Серед досліджуваних значення вище середнього за шкалою «Включеність» мають 40 % досліджуваних; за шкалою «Контроль» – 50 %; за шкалою «Прийняття ризику» – 35 %. Враховуючи отримані дані, слід зазначити, що більшість наших досліджуваних, нажаль, не мають переконаності в тому, що можуть отримувати задоволення від власної діяльності та можуть мати відчуття власної безпорадності.

Проте, саме переконання людини в тому, що все що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок знань і досвіду, сприяє готовності діяти, навіть при відсутності гарантій успіху, через активне засвоєння знань з досвіду і подальше їх використання. Вираженість компонентів життєстійкості, як зазначає С. Мадді, є важливим для збереження здоров'я, оптимального рівня працездатності й активності в стресогенних умовах життя.

Отже, наших досліджуваних можна характеризувати в цілому як таких, що мають довірливі взаємини з оточенням, розуміють, що людські взаємини будуються на взаємних вчинках; вони є достатньо самостійними і незалежними, здатними самостійно регулювати власну поведінку; здатні створювати умови і обставини, відповідні для задоволення особистих потреб і досягнення цілей; прагнуть до особистісного зростання;

усвідомлюють цілі свого майбутнього. Разом з тим, є також суттєва частина вибірки, які мають низькі показники за цими параметрами.

Досить важливим конструктом, для якого відсутні як теоретична гомогенність, так і стійкі та загальновизнані операціональні визначення [170], є *особистісна автономія*. Автономія особистості може розумітися як її відособленість, здатність до самовизначення своїх позицій, пов'язана з однією із вищих характеристик особистості – її духовністю [204]. Якщо все ж спробувати узагальнено визначити суть цього поняття, то особистісна автономія розглядається як деякий «внутрішній стержень», інтеріоризована форма зовнішньої регуляції, що стала саморегуляцією і набула якісно іншої форми.

Аналізуючи особливості динаміки показників психологічного благополуччя студентів (рисунок 3.3), бачимо, що автономія особистості має найнижчі значення в структурі психологічного благополуччя, і лише певним чином підвищується на старших курсах.

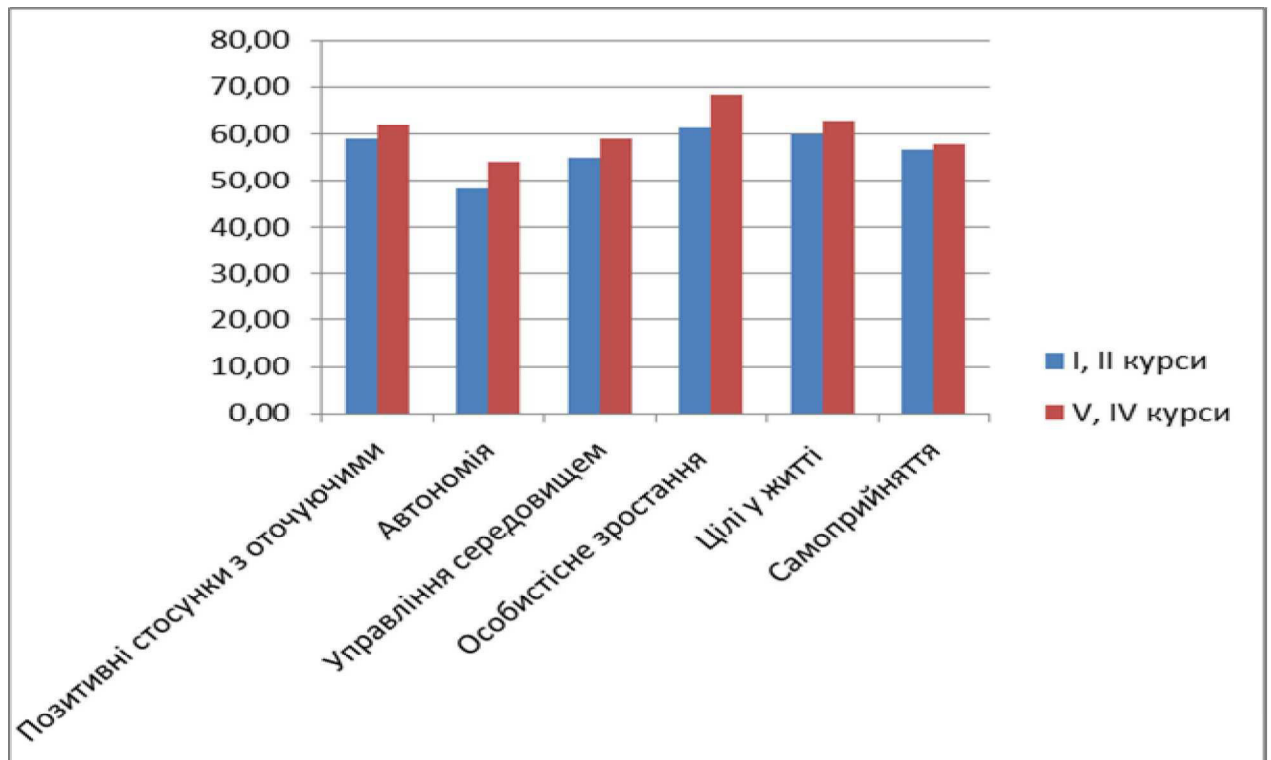


Рис. 3.3. Динаміка середніх значень показників психологічного благополуччя студентів

Оскільки поняття особистісної автономії пов'язане з формулюванням «позитивного» образу людини в психології [249], то її прояви пов'язані з підкресленням аспекту психічного здоров'я і особистісного зростання, отже, можуть бути одним із способів опису повноцінної особистості людини, здатної самостійно визначати і регулювати власне життя.

Особистісна автономія є ядром самоактуалізації, що означає присутність усвідомленої відповідальності за свої дії, вчинки, розуміння людиною власної значущості і постійне прагнення до особистісного розвитку і враховує як внутрішні прагнення, так і зовнішні умови життя людини.

3.3. Особистісні основи самодетермінації професійного становлення майбутніх юристів

Професійна самодетермінація людини створює умови для досягнення нею високих результатів діяльності і, тим самим, укріплення її психологічного благополуччя, оскільки дозволяє людині погоджувати наявні у неї ресурси (здібності, особистісні риси, нереалізовані можливості, завдатки) для організації власної життєдіяльності в цілому і досягнення поставлених цілей зокрема.

Нами було проведено дослідження, метою якого було визначення психологічних основ професійної самодетермінації студентів і їх змістовних характеристик.

Для вивчення витоків професійної самодетермінації особистості нами був проведений факторний аналіз методом головних компонент з

подальшою ротацією факторної структури Varimax. Статистичний аналіз даних проводився за допомогою програми SPSS 21.

В результаті було виділено 4 чинники, що пояснюють 76,4 % дисперсії. При аналізі факторних навантажень змінних враховувались значення вище 0,5 (результати наведені додатку Е).

Оскільки показник міри вибіркової адекватності КМО більше за 0,5 (КМО=0,63), а Sig критерію сферичності Бартлетта менше за 0,5 (Sig=0), то можемо вважати, що ми отримали достовірний факторний аналіз. Критерій сферичності Бартлетта вказує, що змінні в генеральній сукупності не корелюють між собою. А критерій КМО показує, що проведення факторного аналізу є доцільним. Результати факторного аналізу наведені в таблиці 3.10. На основі даної таблиці ми можемо проаналізувати виокремлені фактори. Розглянемо кожен із них.

Фактор 1 (28,6 %). Має найвищу кореляцію із показниками цілі в житті (0,85), осмисленість життя (0,82), автономія (0,77), самовираження (0,76), інтегральне самоствавлення (0,73), життестійкість (0,69), самоефективність (0,68), синергія (0,67), самокерівництво (0,59) та самоприйняття (0,53). Фактор характеризується високими показниками життєвих цілей і самоприйняття, а також сприйняттям цілісності життєвого шляху. Його також складають показники самовираження, самовпевненості, самокерівництва, самоприйняття, самоефективності і життестійкості. Вцілому цей фактор відбиває картину відповідальності, пов'язаної із упевненістю в собі і своїх власних силах для підтримки позитивного самоствавлення, тому його можна назвати *«цілепокладально-оціночний»*.

Досліджувані, що належать до цього типу, відчують відповідальність за реалізацію своїх цілей і цінностей, прагнуть до автономії своєї поведінки.

Наявність цілей у сучасних студентів сприяє їх саморозкриттю в процесі навчання, а також самодетермінації в цілому. У свою чергу, прагнення молодих людей вибудувувати свою діяльність, виходячи з власної системи переконань, бажань і прагнень, брати на себе відповідальність за вчинки і прийняті рішення дозволяє їм крок за кроком наближатися до наміченої мети.

Таблиця 3.10

Результати факторного аналізу

Показники	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Цілі в житті	0,85			
Осмисленість життя	0,82			
Автономія	0,77			
Самовираження	0,76			
Інтегральне самоствавлення	0,73			
Життєстійкість	0,69			
Самоефективність	0,68			
Синергія	0,67			
Самокерівництво	0,59			
Самоприйняття	0,53			
Позитивні стосунки з іншими		0,82		
Управління оточенням		0,78		
Прийняття ризику		0,69		
Процес життя		0,67		
Результат життя		0,59		
Особистісне зростання		0,54		
Локус контролю життя		0,55		
Самоприйняття			0,84	
Аутентичність			0,81	
Самоповага			0,61	
Осмисленість життя			0,59	
Професійна спрямованість				0,79
Включеність				0,67
Внутрішні мотиви вибору професії				0,59
Контроль				0,56

Фактор 2 (20,3 %). Має найвищу кореляцію з показниками позитивних взаємин з іншими (0,82), управління оточенням (0,78), прийняття ризику (0,69), процес життя (0,67), результат життя (0,59), особистісне зростання (0,54) та локус контролю життя (0,55). Цей фактор, очевидно, можна назвати *«особистісно-смисловим»*.

Особливістю цього фактора є високі показники осмисленості життя (особливо за шкалами «процес» і «результат» життя), які пов'язані з вираженим внутрішнім локусом контролю, спрямованим на особистісне зростання і саморозвиток, а також на ставлення до себе з боку інших людей.

Фактор 3 (15,7 %). Найвищі кореляції з самоприйняттям (0,84), автентичністю (0,81), самоповагою (0,61) та осмисленістю життя (0,59). Цей фактор складає позитивне самоствавлення дає підстави інтерпретувати його як *«автономію»* і *«незалежність»*.

Фактор 4 (11,8 %). Цей фактор утворюють професійна спрямованість (0,79), включеність (0,67), внутрішні мотиви вибору професії (0,59), контроль (0,56). Фактор складають показники відповідальності і включеності, що пояснюють професійну спрямованість та мотивацію професійного вибору і контроль своїх дій. Отже, фактор 4 можна назвати фактором *«професійної привабливості»*.

Така характеристика факторів дає пояснення витоків самодетермінації професійного становлення особистості, оскільки сукупність параметрів, що піддавалась факторному аналізу, була визначена на основі обґрунтованих компонентів, що визначають досліджуваний феномен.

Аналізуючи фактори, що позитивно та негативно впливають на самодетермінацію професійного становлення особистості, слід зазначити, що *позитивний* вплив має осмисленість життя та цілеспрямованість,

самокерівництво, здатність контролювати події життя, віра в свої можливості, прагнення до саморозвитку, пізнання та новизни, дія смислотвірних мотивів, сформована професійна спрямованість, самоефективність та автономність особистості.

Негативно впливають на формування самодетермінації професійного становлення особистості чинники, зумовлені різними обставинами життя, помилками при виборі фаху, низькою рефлексією життєвих цілей, ригідністю вольових та особистісних якостей, що призводить до психоемоційного дискомфорту, внутрішньої конфліктності в структурі ставлень особистості, низького задоволення життям тощо.

Основними структурними компонентами, що визначають самодетермінацію професійного становлення особистості є смисложиттєві орієнтації, професійна мотивація, перспектива професійного майбутнього, смислотвірні мотиви, образ професійного майбутнього та образ майбутнього професіонала, віра в свої можливості, самоприйняття та самоефективність.

Для перевірки впливу роботи за фахом як чинника самодетермінації професійного становлення особистості, що, очевидно, також має вплив на формування професійної спрямованості, професійної ідентичності особистості, готовності до професійної діяльності, ми нашу вибірку досліджуваних поділили на групи за критерієм роботи за фахом (або фахом, наближеним до професійної).

Таким чином, ми отримали дві групи студентів: 67 студентів, що працюють за фахом і 89 студентів – не працюють.

Далі ми здійснили перевірку за вказаним критерієм відмінностей в показниках професійного становлення студентів. Отримані дані наведено в додатку Ж.

Таким чином, у студентів, що працюють, виявилися достовірно вищі значення показників самоефективності, професійної спрямованості, смисложиттєвих орієнтацій, внутрішніх індивідуально-значимих та соціально-значимих мотивів вибору професії, інтегрального самоствалення, самоприйняття та прийняття ризику.

Отже, отримані результати переконливо свідчать про те, що робота за фахом паралельно із навчанням у ВНЗ сприяє підсиленню пізнавальної мотивації, задоволеності результатами діяльності, прагненню до оволодіння обраною професією, психологічному благополуччю особистості, бажанню в майбутньому розвиватися і вдосконалюватися в обраній професії. Ці студенти характеризуються наявністю в житті цілей у майбутньому, які надають йому усвідомленості, спрямованості і часової перспективи. Процес свого життя вони сприймають як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Також вони сприймають себе як сильну особистість, яка володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і уявленнями про його сенс та мають переконання в тому, що людина зможе контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Високі показники самоефективності свідчать про їх впевненість щодо потенційної своєї здатності організувати та здійснювати власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети.

Важливо, що у працюючих студентів значно вищі, ніж у непрацюючих, показники сформованої професійної спрямованості, що означає, що професійні плани у них визначені, що, очевидно, є результатом осмисленого ставлення до перспективи професійного майбутнього. Ці юнаки та дівчата характеризуються тим, що усвідомлюють свій подальший професійний розвиток. Вони можуть

усвідомлено вибудовувати своє життя тому, що визначилися, чого хочуть досягти.

З метою виявлення впливу діагностованих показників студентів на рівень професійної спрямованості як одного із важливіших компонентів професійного становлення, оскільки цей показник визначає прагнення до оволодіння професією і професійною діяльністю та самовдосконалення за обраним фахом, ми здійснили регресійний аналіз даних.

За допомогою регресійного аналізу ми визначимо, які з обраних нами незалежних змінних найбільш суттєві та значимі для передбачення показника професійної спрямованості (таблиця 3.11).

Таблиця 3.11.

Введені чи видалені змінні^a		
Модель	Включені змінні	Метод
1	Життєві цілі	Включення (критерій: ймовірність F-включення $\geq 0,05$)
2	Самоефективність	Включення (критерій: ймовірність F-включення $\geq 0,05$)
3	Прийняття ризику	Включення (критерій: ймовірність F-включення $\geq 0,05$)

^a. Залежна змінна: професійна спрямованість

Із даних таблиці «Сводка для моделі» (додаток 3.1) бачимо, що спрогнозувати показник професійної спрямованості можна за допомогою трьох моделей. В першу модель включено показник – «життєві цілі», 21 % дисперсій пояснюється з його допомогою (R-квадрат=0,211). В другу модель включено 2 показника – «Життєві цілі» та «Самоефективність», за якою пояснюється 34 % дисперсій (R-квадрат=0,336). До третьої моделі включено 3 показника – «Життєві цілі», «Самоефективність» та «Прийняття ризику», за якою пояснюється 44 % дисперсій (R-квадрат=0,438).

Таблиця «Коефіцієнти» (додаток 3 2) дає можливість нам побудувати рівняння регресії. Оскільки показники критерію Фішера $< 0,05$, отже отримані дані є статистично значущими.

Рівняння регресії для третьої моделі має такий вигляд:

$$y = 11,54 + 0,47 X_1 + 0,39 X_2 + 0,89 X_3 + e.$$

Порівнявши показники Бета, робимо висновок, що показник «Прийняття ризику», який полягає в активному засвоєнні знань із досвіду та подальше їх використання в житті, найбільше впливає на прогнозування показника професійної спрямованості, ніж інші показники.

Отже, здійснивши регресійний аналіз, ми виявили, що найбільш точно прогнозує значення показника професійної спрямованості модель, що включає показники «Життєві цілі», «самоефективність» та «Прийняття ризику». За допомогою цієї моделі пояснюється 44 % дисперсій.

На основі аналізу психологічних досліджень чинників професійного становлення особистості можна зробити висновок про те, що професійна ідентичність є одним із важливих його чинників і має беззаперечний вплив на рівень професіоналізму особистості, а отже, і на ефективність професійної діяльності (І. Вороцька, Ю. Поварьонков, Л. Шнейдер та ін.). Також низкою досліджень підтверджено, що чим вищий рівень професійної ідентичності, тим вища кар'єрна орієнтація майбутнього фахівця на професійну компетентність, тим вище його прагнення та орієнтація на оволодіння професією, на особистісну та професійну самореалізацію; у фахівців з високою професійною ідентичністю більшою мірою проявляється висока мотивація до досягнення успіху в майбутній професійній діяльності [68, 71, 218, 219 та ін.].

Важливе значення для розвитку професійної ідентичності має усвідомлення професійних вимог та етичних норм професійного середовища, цінностей, яке відбувається у міру оволодіння професією.

Процес формування професійної ідентичності, по суті, виступає як співвідношення індивідуальних особливостей і соціальних дій в ході професіоналізації, що дозволяє людині здійснювати професійну саморегуляцію.

Наше розуміння дослідження професійної ідентичності ґрунтується на підході, що розвивається Л.Б. Шнейдер, і полягає у взаємозв'язку особистісного розвитку і професіоналізації, розглядається як результат професійного самовизначення, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії і професійного співтовариства, і відповідному ототожненні в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я [218, 219].

Саме тому ми, досліджуючи професійну ідентичність як чинник професійного становлення студентів, ставимо за мету виявити взаємозв'язки професійної ідентичності особистості з такими параметрами професійного становлення як професійна спрямованість, смисложиттєві орієнтації, мотивація вибору професії та самоефективність, а також виявити вплив сформованих статусів професійної ідентичності на професійне становлення особистості.

Аналіз кореляційних зв'язків статусів професійної ідентичності з іншими параметрами, що обумовлюють процес професійного становлення студентів (дані наведені в таблиці 3.12.), показав наступне:

Взаємозв'язок статусів професійної ідентичності з показниками професійного становлення студентів

Статуси проф. Ідентичності	Мотиви вибору професії				Смисложиттєві орієнтації						Самоефективність	Професійна спрямованість
	Внутр. індивідуально-знанчімі	Внутрішні соціально-знанчімі	Зовнішні негативні	Зовнішні позитивні	Осмисленість життя	Цілі в житті	Процес життя	Результат життя	Локус контролю-Я	Локус контролю-життя		
Невизначена	-,16*	-	-	-	-,26*	-,33**	-	-	-,28*	-,39**	-,46**	-,25*
Нав'язана	-,21*	-,19*	-	-	-	-,27*	-	-	-,38**	-,39**	-,37*	-,37**
Мораторій	,29*	,25*	-	,24*	-,47**	-,34**	-,45**	-,39**	-,35**	-	,25*	-,24*
Сформована	,39**	,34**	-,18*	,16*	,58**	,66**	,49**	,36**	,59**	,47**	,39**	,47**

** кореляція значима на рівні 0,001; * кореляція значима на рівні 0,05

Аналізуючи отримані кореляційні зв'язки, слід зазначити, що:

- Невизначена професійна ідентичність пов'язана із низькою самоефективністю, нечіткими життєвими цілями та професійними мотивами, невірою в себе та можливість контролювати та впливати на події власного життя;
- Нав'язана професійна ідентичність має схожі причини, а саме нечіткі та недиференційовані уявлення про власне майбутнє;
- «Мораторій» чи криза вибору найбільшою мірою має зв'язок із показниками смисложиттєвих орієнтацій, причому пов'язана оберненим зв'язком. Оскільки дані за цим показником мають високі значення, це означає, що цей статус ідентичності зумовлений низькими показниками життєвих цілей, локусу контролю, професійною спрямованістю тощо;

- Сформована професійна ідентичність пов'язана із високими показниками внутрішніх мотивів вибору професій, смисложиттєвих орієнтацій, високою самоефективністю та професійною спрямованістю.

Отже, нами встановлено, що статус «сформованої професійної ідентичності» має беззаперечний зв'язок з професійним становленням особистості на етапі її професійної підготовки і пов'язаний із високими показниками смисложиттєвих орієнтацій, мотивами вибору професії естетичного та пізнавального характеру, високою самоефективністю та професійною спрямованістю.

Також ми здійснили регресійний аналіз даних з метою виявлення параметрів, що мають найбільший вплив на показник самодетермінації особистості, яка визначалась за допомогою шкали самодетермінації Є.М. Осіна (тест вимірює суб'єктивне переживання особистістю того, наскільки вона сама визначає хід власного життя і наскільки її життя відповідає власним бажанням).

Таким чином, на основі регресійного аналізу, ми визначимо, які з незалежних змінних найбільш суттєві та значимі для передбачення показника самодетермінації (дані в таблиці 3.13).

Таблиця 3.13.

Введені чи видалені змінні^a

Модель	Включені змінні	Метод
1	Життєві цілі	Включення (критерій: ймовірність F-включення $\geq 0,05$)
2	Автономія	Включення (критерій: ймовірність F-включення $\geq 0,05$)
3	Професійна спрямованість	Включення (критерій: ймовірність F-включення $\geq 0,05$)
4	Локус контролю-Я	Включення (критерій: ймовірність F-включення $\geq 0,05$)

^a. Залежна змінна: самодетермінація

Із таблиці «Сводка для моделі» (додаток К 1) бачимо, що спрогнозувати показник самодетермінації можна за допомогою чотирьох моделей. До першої моделі включено показник – «життєві цілі», 41 % дисперсій пояснюється з його допомогою (R -квадрат=0,41). В другу модель включено 2 показника – «Життєві цілі» та «Автономія», за якою пояснюється 46,8 % дисперсій. До третьої моделі включено 3 показника – «Життєві цілі», «Автономія» та «Локус контролю-Я», за якою пояснюється 50,8 % дисперсій. До четвертої моделі включено 4 показника – «Життєві цілі», «Автономія», «Професійна спрямованість» та «Локус контролю-Я», за якою пояснюється 53 % дисперсій.

Таблиця «Коефіцієнти» (додаток К 2) дає можливість нам побудувати рівняння регресії. Оскільки показники критерію Фішера $<0,05$, отже отримані дані є статистично значущими.

Оскільки для прогнозу показника самодетермінації застосуємо четверту модель (53 % дисперсій), то беремо до уваги коефіцієнти лише для неї. Коефіцієнти для перших трьох моделей наведено в додатку 31.

Рівняння регресії для четвертої моделі має такий вигляд:

$$y = -11,2 + 0,38 X_1 - 0,46 X_2 + 0,24 X_3 + 0,36 X_4 + e.$$

Порівнявши показники Бета, робимо висновок, що показник «Життєві цілі» найбільше впливає на прогнозування показника самодетермінації.

Таким чином, здійснивши регресійний аналіз, ми виявили, що найбільш точно прогнозує значення показника самодетермінації модель, що включає показники «Життєві цілі», «Автономія», «Професійна спрямованість» та «Локус контролю-Я», за якою пояснюється 53 % дисперсій. Найбільший вплив на показник самодетермінації має показник «Життєві цілі» (коефіцієнт бета найвищий).

Значить, розвиток цих характеристик у студентів під час навчання у ВНЗ має важливе значення для формування у них психологічних основ самодетермінації майбутньої професійної діяльності.

3.4. Програма психологічного забезпечення самодетермінації професійного становлення майбутніх фахівців у ВНЗ

Професійне становлення особистості у ВНЗ є важливим етапом професійної соціалізації особистості, який глибоко пов'язаний із процесами її саморозвитку та подальшої самореалізації. Реалізація ідей гуманістичної парадигми в освіті призвели до переосмислення цілей навчання у ВНЗ та висування на перший план проблеми формування цінностей розвитку особистості майбутнього фахівця – суб'єкта професіогенезу.

У світлі означених тенденцій актуальною стає проблема забезпечення умов формування в освітньому середовищі ВНЗ особистості студента як самодетермінованого суб'єкта свого професійного і життєвого шляху. В свою чергу, потреба в самореалізації особистості як суб'єкта професійного становлення повинна стати наслідком і результатом впровадження спеціальних ефективних програм *психологічних заходів* на ряду із традиційною професійною підготовкою.

Виходячи із результатів теоретичного аналізу проблеми та отриманих результатів власного дослідження, вважаємо що *заходи, спрямовані на професійне становлення студентів, повинні спрямовуватися на:*

1. Оптимізацію системи ставлень особистості, центральне місце в якій належить самоприйняттю, самоповазі, самопослідовності (самокерівництву), позитивному ставленню до інших (оточуючих), що сприятиме розвитку адекватності самооцінки, рівню домагань,

самоінтересу, саморозумінню, впевненості, наполегливості, цілеспрямованості тощо.

2. Формування цілісності сприйняття подій життєвого шляху, оптимального поєднання минулого, теперішнього та майбутнього в картині життя, усвідомленості життєвих цілей і перспектив, поєднання життєвих планів з професійними тощо.

3. Формування професійної ідентичності студентів. Оскільки процес становлення професійної ідентичності студентів під час навчання у ВНЗ має специфічні динамічні характеристики, механізми та умови, що є його підґрунтям, то слід підкреслити важливість формування у ВНЗ професійної ідентичності майбутнього фахівця, а саме наявності адекватних умов та фахової психологічної підтримки перших кроків молодого людини в її професійну діяльність.

Ефективним засобом професійного становлення особистості майбутнього фахівця, на наш погляд, є *особистісно-орієнтований тренінг*, особливістю якого є включеність в тренінгову взаємодію особистості в цілому. Такий тренінг викликає зміни в самоорганізації та самосприйнятті особистості, створює можливість організації режиму саморозвитку, самокорекції, самовдосконалення як неперервного процесу.

Основні положення наскрізної тренінгової програми професійного становлення особистості майбутнього фахівця

Тренінгова програма становлення особистості майбутнього фахівця – це особистісно-орієнтований тренінг, особливістю якого є включеність в тренінгову взаємодію особистості в цілому, що викликає зміни в її самоорганізації та самосприйнятті, створює можливість організації режиму саморозвитку, самокорекції, самовдосконалення як неперервного процесу.

Теоретична основа програми. В основу тренінгової програми становлення особистості майбутнього фахівця покладені принципи гуманістичного підходу в психології; концепції самодетермінації (Е.Десі, Р.Райана); теорії самоефективності (А. Бандура); концептуальні положення позитивного підходу до функціонування особистості (Селігман, М.Чіксентміхайї); загальні положення мотиваційних концепцій (В.Г. Асеев, В.К. Вілюнас, Є.П. Ільїн, О.М. Леонтєв, М.Ш. Магомет-Еминов, А. Маслоу, Ж. Нюттен, А.А. Файзулаєв, Х. Хекхаузен та ін.); клієнт-центрованого підходу К. Роджерса; погляди на природу особистісного потенціалу Д.О. Леонтєва; концепції професійного становлення студентів у ВНЗ Е.Ф. Зеєра; положення системного підходу до розвитку особистості (П.К. Анохін, В.О. Ганзен, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, В.С. Мерлін, М.С. Пряжников, В.Д. Шадриков та ін.); положення теорій особистості щодо цілісності її життєвого шляху (Є.І. Головаха, О.О. Кронік, Ж. Нюттен та ін.).

Мета тренінгової програми – сприяти професійному становленню та професійній ідентифікації особистості майбутнього фахівця, через особистісну рефлексію, розвинуте позитивне самоствавлення, усвідомлення власних цілей, смислів, актуалізацію потреби в професійно-особистісній самореалізації, компетентності та самодетермінації.

Задачі тренінгу:

1. Активізація потреби особистості в самопізнанні, повному і точному уявленні про себе як індивідуальності; розвиток здатності до самоаналізу та рефлексії; формування особистісної рефлексії та рефлексивної культури особистості; формування та підтримання розвинутого позитивного самоствавлення, за рахунок зрілих стратегій захисту самоствавлення.

2. Активізація механізмів переосмислення себе як суб'єкта взаємодії з оточуючим світом, іншими.

3. Формувати мотивацію до саморозвитку як основу потреби самоактуалізації особистості. Осмислення та актуалізація особистісних ресурсів необхідних для саморозвитку, професійного становлення та професійної ідентифікації.

4. Формувати вміння знаходити нові смисли «Я», навички адекватного та ефективного цілепокладання; формулювати, аналізувати, усвідомлювати та виділяти ближні та стратегічні життєві цілі та цілі саморозвитку; уміти прогнозувати наслідки та результати власних цілей; формувати вміння визначати та усвідомлювати власні потреби у системі відносин «Я-Світ».

5. Актуалізувати потребу в функціональній автономії та самоефективності особистості, формувати навички самоефективності: позитивного самосприйняття, визначення власних успіхів в діяльності, спостереження за позитивними діями та успішним виконанням діяльності інших.

6. Розвивати комунікативні здібності та навички міжособистісної взаємодії, здатність аналізувати поведінку інших людей, міжособистісні та професійні ситуації спілкування і себе в них.

7. Розвиток навичок професійної самопрезентації, здатності усвідомлювати себе в професії; освоєння прийомів самокерівництва в професійних ситуаціях та керівництва своїм професійним розвитком; сприяти розвитку мотивації досягнень та успіху.

8. Розвиток навичок саморегуляції власних емоційних станів, поведінки в міжособистісному та професійному спілкуванні, навичок подолання деструктивних тенденцій професійного розвитку.

Спираючись на зазначені теоретичні підходи до проблеми професійного становлення особистості майбутнього фахівця в психології, власне емпіричне дослідження, ми поклали в основу побудови тренінгової програми наступні **принципи**:

1. Принцип цілісного усвідомлення власного «Я». Даний принцип реалізується в програмі за рахунок залучення до роботи в тренінгу особистості вцілому, що викликає зміни в самоорганізації та самосприйнятті людини; та за рахунок рефлексії одержуваної інформації після проведених вправ, в ході виконання індивідуальних та групових завдань, по завершенню кожного заняття.

2. Принцип створення максимальної безпечності особистісним змінам. Дотримання принципу сприяє самоусвідомленню, саморозкриттю та самопрезентації особистості. Досягається за рахунок вироблення та прийняття кожною групою певних правил в тренінгу, наданням позитивного зворотного зв'язку учасниками та ведучим тренінгу, суб'єкт-суб'єктною взаємодією та спілкуванням в групі.

3. Принцип виходу із зони комфорту та відкритості новому досвіду. Дотримання даного принципу сприяє збільшенню напруги та спрямовує мотивацію особистості на саморозвиток, самоусвідомлення, пошук нових стимулів, стилів поведінки, нових засобів досягнення цілей, самореалізацію.

4. Принцип проблемно-сислового поля. Сприяє організації тренінгового простору з урахуванням реальних протиріч, конфліктів, які існують в життєвому досвіді учасників тренінгу.

5. Принцип актуальності стимулу. Навчання та формування будуть ефективними, якщо їх предмет є актуальним для особистості. Даний принцип реалізується в тренінговій програмі за рахунок постійної

рефлексії та виділення учасниками актуальних потреб, цілей, смислів в усіх видах активностей, які пропонуються в тренінгу.

6. Принцип співвіднесення з реальною професійною практикою. Реалізація даного принципу створює можливості для учасників органічно, максимально ефективно здійснити перенос отриманого рефлексивного досвіду в свою майбутню професійну діяльність та життєве поле.

Інструментальне забезпечення тренінгової програми.

В програмі були використані наступні методичні засоби та методи:

– міні інформаційні блоки – короткі (до 15 хв.) інформаційні модулі, в яких в стислій формі (з використанням опорного роздрукованого матеріалу учасникам), ведучий викладає теоретичні положення проблеми, з якою працюють на занятті. Дані модулі можуть, як передувати практичній роботі над проблемою, так і підводити підсумок проведеної взаємодії, активності в групі чи індивідуально;

– групові дискусії – обговорення конкретного питання теми, структуроване чи те, яке спонтанно виникло, але було актуалізовано темою заняття. Надає можливість учасникам групи обмінюватися думками, судженнями, різними точками зору, власним досвідом та співставляти їх, що сприяє розширенню власного поля досвіду;

– психотехнічні вправи, направлені на розвиток навичок самоаналізу, поетапного формування рефлексії як властивості психіки; міжособистісної перцепції, комунікативної взаємодії, позитивного самосприйняття та сприйняття інших; саморозкриття та самопрезентації; розвиток навичок самоефективності, активізацію професійного та особистісного самовизначення; цілепокладання, усвідомлення та знаходження шляхів, засобів реалізації цілей тощо;

– сюжетно-рольові, ділові ігри та завдання на розвиток навичок побудови та реалізації життєвих планів, рефлексію смислових установок, існуючих цінностей, стратегій поведінки, конфліктних зон, програвання конкретних ситуацій, пов'язаних з майбутньою професією;

– психодраматичні ігри та завдання, які дають можливість розширити власний досвід, знання, поведінку та оволодіти рефлексивним досвідом, шляхом програвання набору ролей, наприклад, таких як: «Я. Яким я себе уявляю», «Я очима іншого», «Інший, яким бачу його Я» тощо;

– методи арт-терапії (проективне малювання, створення колажу, створення проективного образу, робота з психологічною казкою). Зазначені техніки арт-терапії є формою самовираження особистості, слугують діагностичним матеріалом як ведучому тренінгу, так і самим учасниками. Даний метод дозволяє працювати з неусвідомленими почуттями, бажаннями, цілями, установками, смислами учасників, з конфліктними сторонами та потенціалом особистості;

– використання метафор та притч. Притчі та метафори ілюструють аспекти духовного розвитку, є засобами формування змістовного контексту в групі, регулювання емоційної атмосфери в тренінгу. Вони виконують наступні функції: «дзеркала» внутрішнього «Я» особистості, відображають конфліктні ситуації та пропонують можливі способи для їх вирішення; функцію збереження досвіду – через образність та зв'язаність з досвідом вони легко запам'ятовуються та допомагають зберегти його; функція опосередкування – історії виконують функції своєрідного буферу, який дозволяє учасникам висловлювати свої думки, життєві принципи, духовні цінності, не дивлячись на те, що вони можуть заважати їм конструктивно долати власні конфлікти;

– «мозковий штурм» – метод забезпечення генерації ідей в групі. В сумісній роботі група породжує більшу кількість ідей (та більш широкого

спектру використання), ніж при індивідуальній роботі тих же людей. Використовується для потенціювання, вироблення нових творчих рішень при обговоренні певних ситуацій, вирішенні поставлених задач, знаходження шляхів розв'язання складних ситуацій, розширення рамок стереотипної поведінки. Використовується як самостійний метод, або як частина групової дискусії, наприклад, у вправах направлених на розвиток навичок групової взаємодії.

Позитивні умови для роботи тренінгової групи створюються за рахунок рефлексії, зняття психологічної напруги, позитивної емоційної атмосфери, довірливих, відкритих, рівноправних стосунків між учасниками та ведучим тренінгу, а також шляхом вироблення (самими учасниками) та дотримання основних правил поведінки під час тренінгу. До основних **правил роботи** в тренінговій групі ми віднесли:

- активність, яка передбачає включення всіх учасників в роботу групи, прояв їхньої інтелектуальної, емоційної, рухової активності та активне обговорення власних переживань, вражень;

- спілкування та взаємодія по принципу «тут і зараз», які передбачають звернення до теперішнього учасників, обговорення актуальних ситуацій, станів, того, що хвилює учасників саме зараз, обговорення того, що відбувається в групі. Крім того, дотримання даного правила, сприяло тому, що учасники абстрагувалися від зовнішніх подразників під час роботи в групі, що сприяло розвитку рефлексивних навичок;

- недопустимість безпосередньо оцінок особистості людини (оцінюється не особистість, її якості, а тільки її дії, поведінкові прояви);

- доброзичливість, щирість та довірливість в спілкуванні, під час обговорення вправ, завдань, виявлення сильних сторін особистості;

- конфіденційність особистої інформації, почуттів, переживань, ставлень, думок учасників тренінгової групи, що сприяє створенню атмосфери довіри учасників один до одного, згуртованості групи та формує почуття відповідальності за власні дії.

Розроблена тренінгова програма становлення особистості майбутнього фахівця складається з **чотирьох** самостійних і логічно пов'язаних один з одним блоків:

Блок 1. *«Самоставлення»*, спрямований на розвиток позитивного самоставлення особистості через формування рефлексивної культури, здатності цілісного, творчого осмислення себе як суб'єкта власної життєдіяльності, особистісного та професійного саморозвитку та самореалізації.

Блок 2. *«Цілі, смисли, зв'язність життєвого шляху»*, спрямований на формування уявлень про цілісність життєвого шляху особистості (як складної системи життєдіяльності особистості в минулому, теперішньому, майбутньому), через рефлексію, диференціацію та усвідомлення власних цілей, життєвих смислів, установок; формування та розвиток навичок, умінь ефективного цілепокладання, асертивної поведінки, навичок роботи зі смислами і цілями, життєвими планами.

Блок 3. *«Самоефективність особистості»*, спрямований на розвиток самоефективності особистості, позитивного самоставлення, впевненості в собі, автономії мотивів, самокерівництва, через рефлексію власного «Я», досвіду власних успіхів, власних потреб, формування компетентності особистості.

Блок 4. *«Професійна ідентичність майбутнього фахівця»*, спрямований на сприяння професійному становленню особистості через формування та розвиток її професійної ідентичності, що забезпечує її цілісність, визначеність, усвідомленість в професії, актуалізує потреби в

професійному саморозвитку та побудові професійних планів.

Компоненти тренінгу об'єднуються в ціле на основі запропонованої нами структури самодетермінації особистості та на концепції професійного становлення студентів у ВНЗ Е.Ф. Зеєра³. Виділені автором етапи професійного становлення студентів (етап адаптації студентів, який охоплює перший рік навчання (перший курс); етап інтенсифікації – 2-3 курс навчання; етап професійної ідентифікації – 4-5 курс), дають можливість її поетапної реалізації на різних курсах навчання у ВНЗ. Тренінгова програма забезпечує психологічну безпеку процесу входження особистості в нові соціальні ролі, розвитку особистісних і професійних компетенцій, актуалізації позиції особистості як активного і свідомого суб'єкта навчально-професійної діяльності та життєдіяльності цілому.

Дана тренінгова програма допомагає майбутньому фахівцю працювати в тренінгу одночасно в особистісній площині, сфері емоційних ставлень, поведінки, професійних дій та когнітивній площині.

Кожний блок тренінгової програми містить 8 занять – 16 годин (не враховуючи вступне та заключне заняття в кожному блоці). Тривалість одного заняття 2 год, заняття проводились 2 рази на тиждень.

Кількість учасників тренінгової групи 10-12 осіб. Така кількість учасників тренінгової групи створює атмосферу довіри, сприяє формуванню неформальних відкритих стосунків, дає можливість кожному учаснику бути «почутим» та реалізувати поставлені на кожному занятті власні і групові цілі.

Кожне заняття традиційно складалося із трьох частин:

- вступна (активізуюча) частина. На даній стадії заняття, як правило, відбувалося знайомство учасників з цілями, задачами заняття, формулювання, усвідомлення та вербалізація кожним учасником власних

³ Зеєр, Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф.Зеер / Учебн. пособие [3-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2006. – 336 с.

цілей, потреб (в контексті цілей заняття); активізація особистості до подальшої роботи;

- основна частина. В основній частині учасники тренінгу поетапно працювали у двох планах: внутрішньому та зовнішньому. Реалізовували заплановані завдання заняття, апробували, відпрацьовували та закріплювали навички, уміння, які відображали зміст цілей заняття та тренінгу вцілому;

- заключна (рефлексивна), в ході якої учасники аналізували та вербалізували власні думки, почуття, емоції, поведінку на конкретному занятті. Виявляли успіхи та труднощі, підводили підсумок конкретній роботі на занятті, аналізували досягнення/недосягнення поставлених власних цілей на конкретному занятті. В разі недосягнення цілей, аналізувалися причини їх нереалізації та можливості подальшої роботи з ними на наступних заняттях.

Загальна характеристика змістовних блоків тренінгової програми наведена в додатку М.

3.5. Результати впровадження програми психологічного забезпечення професійного становлення у ВНЗ

Впровадження програми відбувалось з урахуванням концепції професійного становлення студентів у ВНЗ Е.Ф. Зеєра [74] – на етапі адаптації студентів (1 курс), на етапі інтенсифікації (2–3 курс) та на етапі професійної ідентифікації (4–5 курс).

Всього на всіх етапах впровадження програми в її реалізації взяли участь 29 студентів експериментальної групи (9 студентів 1-го курсу, 12 – 2–3 курсів та 8 – 4–5 курсів) та 30 студентів контрольної групи.

Ефективність програми перевірялась шляхом порівняння ключових утворень особистості, на формування яких спрямовувався активний вплив, через два місяця після завершення формувальних заходів.

Про досягнення поставлених в програмі завдань, зокрема, свідчить достовірне підвищення у студентів експериментальної групи таких показників мотиваційно-сислової сфери як (рис. 4.1 та додаток Л): процес життя та результат життя, внутрішні індивідуально-значимі мотиви та соціально-значимі, професійна спрямованість.

Після комплексного тренінгу в його учасників достовірно зросли показники загальної задоволеності життям; процес свого життя вони сприймають як більш цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом; зросла оцінка результативності життя; задоволеність самореалізацією та внутрішня мотивація вибору професії, її особистісна значущість; прагнення до оволодіння обраною професією, інтерес до професії та бажання в майбутньому працювати і вдосконалюватися за обраним фахом.

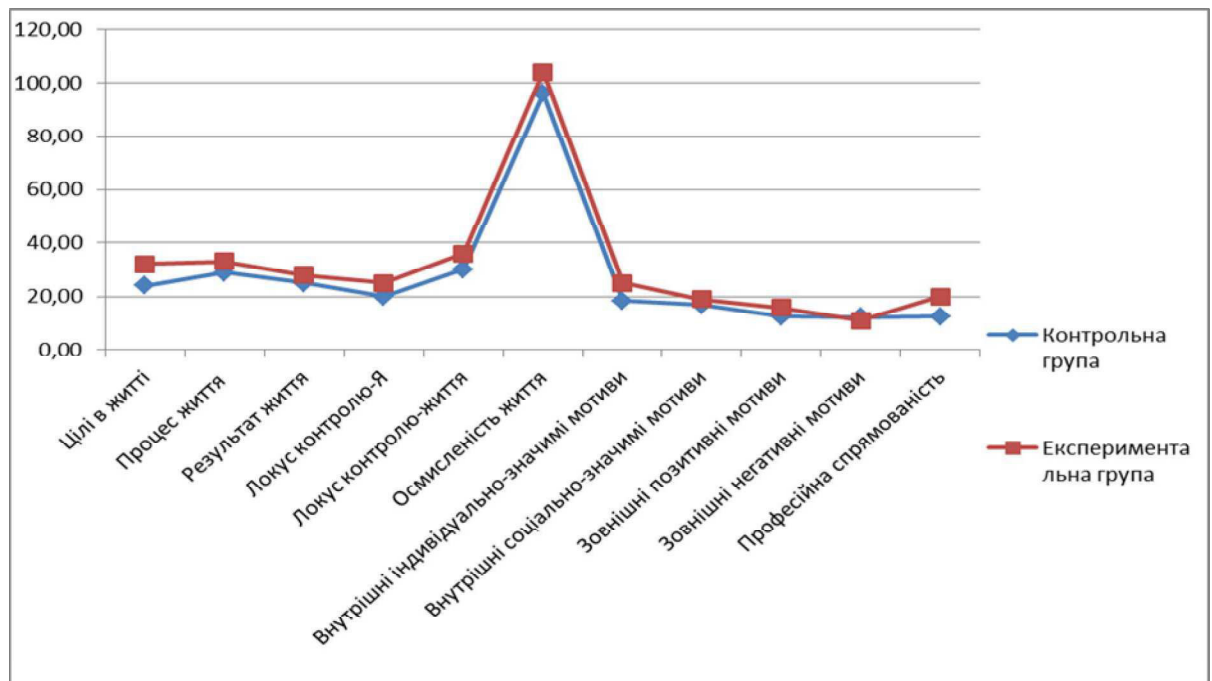


Рис.4.1. Зміна показників мотиваційно-сислової сфери та професійної спрямованості

Значна увага при впровадженні комплексної тренінгової програми спрямовувалась на формування позитивного самоствавлення особистості як структурно-складного утворення, яке включає в себе: самоповагу, аутосимпатію, самокерування, самовпевненість, самоприйняття, самоінтерес та ін. В основі таких комплексних уявлень про себе (за В.В. Століним) розбіжності у змісті «Я-образу» і самоствавлення, на усунення яких, а значить і на активізацію саморозвитку особистості, спрямовувались зусилля тренінгу. На рис. 4.2. наведено показники самоствавлення студентів, отримані після формуючого впливу.

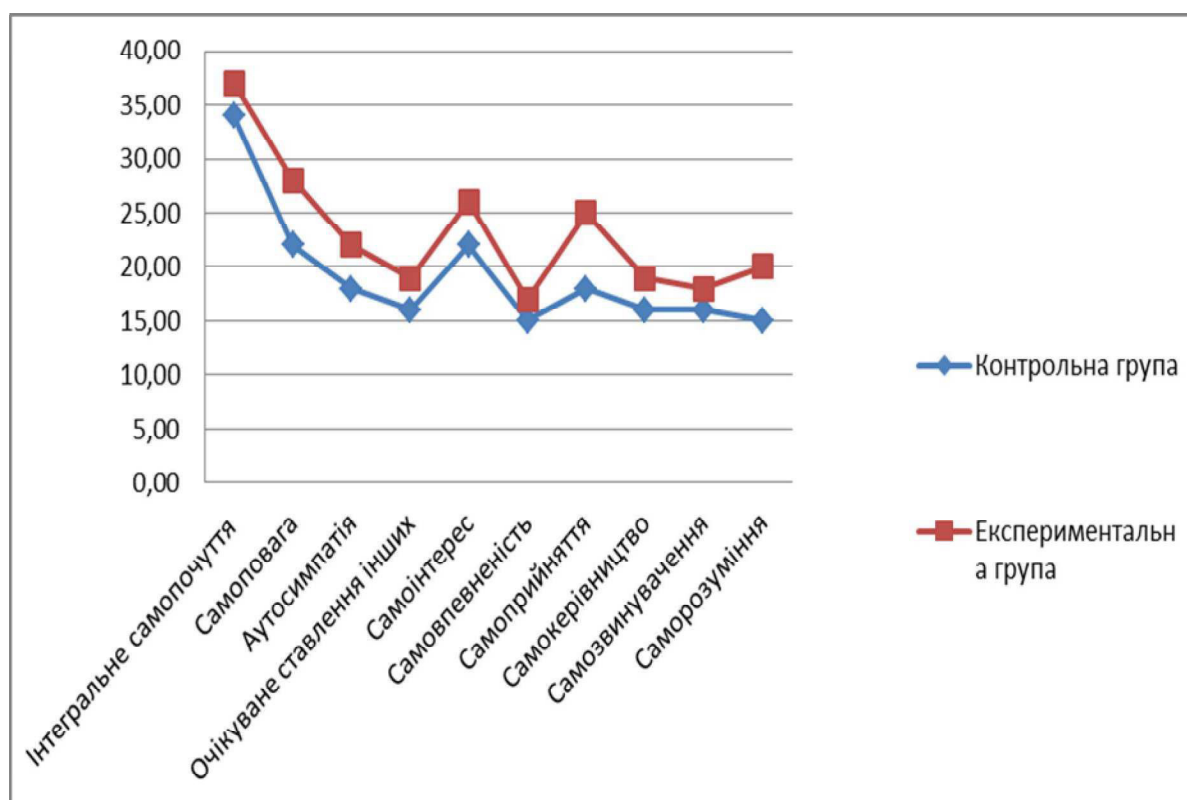


Рис.4.2. Зміна показників самоствавлення особистості

Отримані дані свідчать про підвищення інтегрального самоствавлення, хоча й не значного; достовірно (додаток Л), зросли показники самоповаги, самоінтересу, самовпевненості, самоприйняття та саморозуміння. Отримані дані свідчать про позитивну зміну внутрішнього почуття «за» і «проти» самого себе, внутрішньої послідовності,

саморозуміння, віри у свої здібності, самостійності, оцінки своїх можливостей, можливостей контролювати власне життя та бути самопослідовним.

Значним аргументом на користь ефективності впровадженої програми є позитивна зміна показників *психологічного благополуччя особистості* як інтегральної оцінки задоволеності життям (дані наведено на рис.4.3).

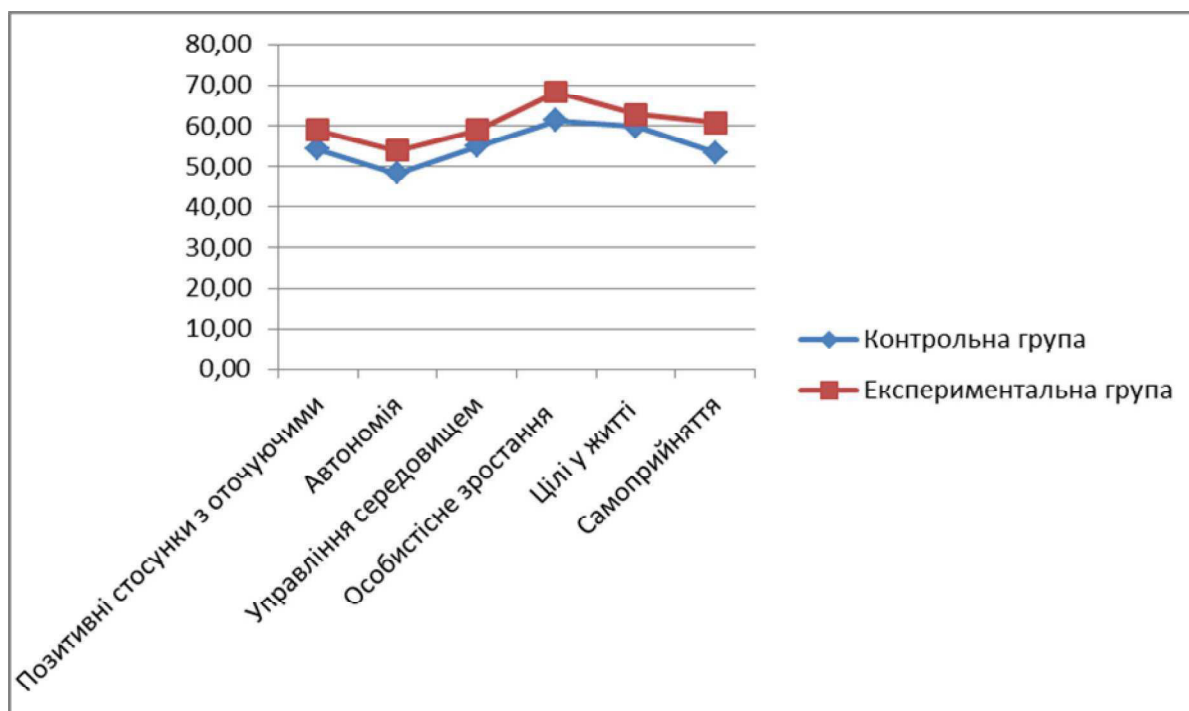


Рис.4.3. Зміна показників психологічного благополуччя особистості

Наведені на рисунку дані наочно переконують в зростанні показників «позитивні взаємини з оточуючими», «автономія», «особистісне зростання», «цілі в житті» та «самоприйняття». Зазначені зміни є статистично значущими (додаток Л).

Таким чином, цілком можна вважати, що впровадження тренінгової програми сприяло зростанню почуття реалізації свого потенціалу, позитивного ставлення до себе, самостійності і незалежності, здатності

протистояти негативним зовнішнім впливам, саморегуляції власної поведінки, покращенню взаємин з оточенням тощо.

З огляду на те, що всебічний та безперервний розвиток творчого і духовного потенціалу людини, максимальна реалізація всіх її можливостей, адекватне сприйняття оточення, світу і свого місця в ньому, багатство емоційної сфери і духовного життя, найбільш повно охоплено поняттям самоактуалізації, ми здійснили перевірку можливих відмінностей в показниках самоактуалізаційного теста. Отримані результати наведено на рис.4.4.

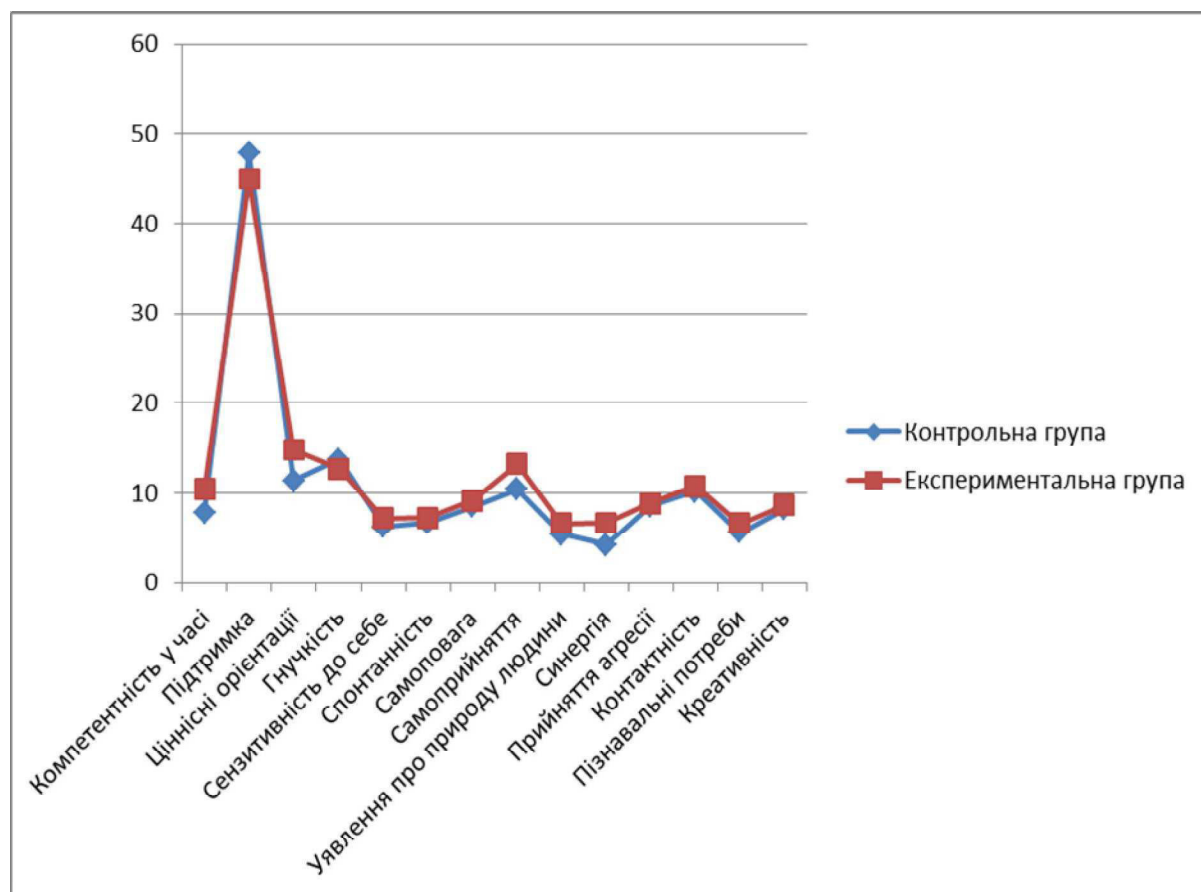


Рис.4.4. Зміна показників самоактуалізаційного теста

Було встановлено, що після тренінгу в студентів збільшилися показники компетентності в часі, ціннісних орієнтацій, самоприйняття та пізнавальних потреб.

Тобто отримані дані свідчать про те, що завдяки тренінгу у студентів зросла здатність жити теперішнім, більшою мірою відчувати нерозривність минулого, теперішнього і майбутнього, тобто бачити своє життя цілісним.

Досліджувані більшою мірою поділяють цінності, характерні для самоактуалізуючої особистості, у них зросла ступінь прийняття людиною себе такою, якою вона є, поза залежністю від оцінки своїх переваг і недоліків, прагнення до набуття знань про навколишній світ та здатність до цілісного сприйняття світу і людей.

Достовірність встановлених відмінностей перевірялася на основі порівняння групових середніх за Т-критерієм Стьюдента. Дані наведені в додатку Л.

Отже, тренінгова програма є ефективною і результативною, її впровадження сприяло:

- активізації потреби особистості в самопізнанні, більш повному і точному уявленню про себе як індивідуальність; розвитку здатності до самоаналізу та рефлексії; формуванню особистісної рефлексії та рефлексивної культури особистості; формуванню та підтриманню позитивного самоствавлення; формуванню мотивації саморозвитку як основи самоактуалізації особистості, осмисленню та актуалізації особистісних ресурсів, необхідних для саморозвитку, професійного становлення та професійної ідентифікації;
- активізації механізмів переосмислення себе як суб'єкта взаємодії з оточуючим світом та іншими людьми; формуванню умінь знаходити нові смисли «Я», навички адекватного та ефективного цілепокладання формулювати, аналізувати, усвідомлювати та виділяти ближні та стратегічні життєві цілі та цілі саморозвитку; умінню прогнозувати наслідки та результати власних цілей; формуванню уміння визначати та усвідомлювати власні потреби у системі відносин «Я-Світ»;

- актуалізації потреби в функціональній автономії та самоефективності особистості, формуванню навичок самоефективності та самопізнання;
- розвитку навичок професійної самопрезентації, здатності усвідомлювати себе в професії; освоєнню прийомів самокерівництва в професійних ситуаціях та керівництва своїм професійним розвитком; розвитку мотивації досягнень та успіху; розвитку навичок саморегуляції власних емоційних станів, поведінки в міжособистісному та професійному спілкуванні, навичок подолання деструктивних тенденцій професійного розвитку.

Отже, доведено, що ефективне формування самодетермінації професійного становлення студентів забезпечується засобами цілеспрямованого психологічного впливу, інтенсифікацією практичної складової підготовки студентів, а також запровадженням технологій практико-орієнтованого навчання.

Висновки до III розділу

На основі отриманих результатів дослідження можна зробити такі висновки:

Полівалентна професійна спрямованість – системне мотиваційно-сміслове утворення особистості, яке забезпечується взаємозв'язком смислотвірних мотивів, мотивів вибору професії, життєвих цілей та якостей творчо спрямованої, орієнтованої на саморозвиток особистості, здатної до самокерівництва в реалізації своїх планів та в соціальних контактах.

Основними структурними компонентами професійної спрямованості є професійна мотивація, образ професійного майбутнього, професійно значимі особистісні якості та образ майбутнього професіонала.

Встановлено, що рівень професійної спрямованості суттєво вищий у студентів, що навчаються за програмою «другої вищої освіти», порівняно із студентами «першої освіти», що обумовлюється більш вираженою у них цілеспрямованістю, осмисленістю, самостійністю, рефлексією своїх цілей і можливостей при виборі професії, внутрішніми індивідуально-значимими мотивами вибору професії.

Негативний вплив на формування професійної спрямованості створюють фактори, зумовлені різними обставинами життя, несамостійністю рішень у виборі фаху, низькою рефлексією життєвих цілей, перспективи майбутнього, ригідністю вольових та особистісних якостей, внутрішньою конфліктністю в структурі ставлень особистості, низьким задоволенням навчанням тощо.

Основною ознакою професійної самодетермінації людини є наявність інтенції до особистісного і професійного розвитку. Стан самодетермінації визначається потребами в компетентності і благополуччі, що є одними з провідних психологічних потреб Я людини. У такому стані людина вважає себе компетентною і самоефективною, вона вважає себе самою причиною здійснюваної нею умисної діяльності (внутрішній локус каузальності), і сприймає себе як суб'єкта свого професійного і життєвого шляху.

Необхідними умовами професійної самодетермінації є наявність свободи вибору майбутньої діяльності, упевненість людини в її перспективності для нього і своїй компетентності. У стані професійної самодетермінації значення контролюючих стимулів знижується до

мінімуму, оскільки вони позбавляють людину почуття самодетермінації і компетентності.

Переважаючими мотивами вибору професії є внутрішні, індивідуально-значимі мотиви, які можна вважати смислоутворюючими.

Професійна спрямованість пов'язана із наявністю та рефлексією особистості цілей у майбутньому, які надають життю осмисленості, спрямованості і часової перспективи; відчуттям продуктивності та задоволеності власним життям; пізнавальною мотивацією, що є сильною внутрішньою мотивацією, орієнтацією при виборі професії на естетичне задоволення в професійній діяльності, задоволення творчих потреб та престижністю обраного фаху.

Встановлено, що статус «сформованої професійної ідентичності» має беззаперечний зв'язок з професійним становленням особистості на етапі її професійної підготовки і пов'язаний із високими показниками смисложиттєвих орієнтацій, внутрішніми мотивами вибору професії, високою самоефективністю та професійною спрямованістю.

Важливим чинником, що перешкоджає самовдосконаленню особистості, є нечіткі і недиференційовані уявлення молоді про власне майбутнє, а також нерозуміння шляхів і засобів досягнення своїх життєвих цілей.

Отримані результати свідчать про необхідність розвитку життєвої перспективи в процесі навчання у ВНЗ. Тому вища освіта повинна спрямовуватись на розв'язання таких завдань, як розвиток ініціативи, відповідальності, цілісності життєвого шляху, що дозволить студентам краще самовизначитися, бути активним суб'єктом професійного та особистісного становлення, саморозвитку і самореалізації.

Нажаль, психологічні механізми професійного зростання й умови успішності та психологічного благополуччя особистості в професійній

діяльності не отримують належної уваги дослідників, зокрема зв'язок успішності особистості в професійній діяльності зі складовими безпечного соціального середовища фахівця, одним із основних якого є психологічне благополуччя особистості.

Сприяння самодетермінації професійного становлення майбутніх фахівців є одним із найважливіших завдань професійної підготовки студента у ВНЗ.

Ефективне сприяння професійній самодетермінації студентів до професійної діяльності забезпечується засобами цілеспрямованого психологічного впливу та розвитку взаємопов'язаних та надзвичайно важливих особистісних утворень: мотивації професійного становлення, самореалізації, смисложиттєвих орієнтацій, подальшого професійного самовизначення та цілепокладання студентів, самоефективності, усвідомлення ними власних життєвих перспектив тощо, а також інтенсифікації практичної складової підготовки студентів, запровадження технологій практико-орієнтованого навчання.

Вікові особливості роблять студентство особливо чутливим (сензитивним) періодом до формування спрямованості особистості майбутнього професіонала. Від того, як організована підготовка майбутніх фахівців у ВНЗ, залежить, якої спрямованості набуде мотиваційно-ціннісне наповнення їхньої професійної діяльності.

З огляду на те, що саморозуміння та саморозвиток перебувають у взаємозв'язку з особистісними домаганнями, планами стосовно свого професійного майбутнього і виступають орієнтирами для змін у житті, вони повинні бути постійним предметом програм психологічного забезпечення професійного становлення студентів у ВНЗ.

Оскільки особистість студента включена до системи освітнього середовища, основною цінністю якого є саморозвиток, то цей етап

передбачає створення умов для ефективного розв'язання освітніх завдань. Важливо, щоб сучасний студент вмів аналізувати зміст та цілі майбутньої професійної діяльності, а також цілі учбово-професійної діяльності та співвідносити різні мотиваційні спонукання і бути активним творцем свого життєвого шляху. При цьому актуальним є визначення змісту і форм освіти, що сприяють вибудовуванню майбутніми фахівцями професійних цілей та планів, мотивації учбово-професійної діяльності у ВНЗ, що логічно переходить надалі в професійну діяльність.

Ефективне формування самодетермінації професійного становлення студентів забезпечується засобами цілеспрямованого психологічного впливу та розвитку взаємопов'язаних та надзвичайно важливих особистісних утворень: мотивації професійного становлення, самореалізації, смисложиттєвих орієнтацій, подальшого професійного самовизначення та цілепокладання студентів, самоефективності, усвідомлення ними власних життєвих перспектив тощо, а також інтенсифікації практичної складової підготовки студентів, запровадження технологій практико-орієнтованого навчання.

Основні результати розділу викладені у наукових публікаціях: [172], [173], [182], [183], [185], [186].

ВИСНОВКИ

Узагальнення отриманих у дисертаційному дослідженні результатів дозволило сформулювати підсумкові висновки:

1. Професійне становлення особистості визначається системними мотиваційно-смысловими утвореннями, що обумовлюють полівалентну спрямованість особистості на оцінку та оволодіння нею майбутньою професійною діяльністю.

Визначено теоретичні передумови вивчення самодетермінації професійного становлення особистості: професійна самодетермінація особистості є основою досягнення нею високих професійних досягнень, оскільки дозволяє погоджувати наявні у неї ресурси (здібності, особистісні риси, нерозкриті можливості, задатки) для організації власної життєдіяльності.

Основними чинниками та структурними компонентами, що визначають самодетермінацію професійного становлення особистості, є смисложиттєві орієнтації, професійна мотивація, усвідомленість свого життєвого шляху; перспектива професійного майбутнього, професійна ідентичність майбутнього фахівця; мотивація саморозвитку та самореалізації; самоефективність особистості, її самоставлення та автономія, розуміння свого потенціалу та віра в свої можливості; здатність свідомого контролю і оцінки власних досягнень і перспектив.

2. Обґрунтовано та визначено методичне забезпечення дослідження; розроблено та апробовано опитувальник, призначений для діагностики самодетермінації професійного становлення студентів ВНЗ та її складових: життєвих цілей, професійної перспективи, особистісної автономії та самоефективності особистості.

3. Встановлено, що *позитивний* вплив на самодетермінацію

професійного становлення майбутніх фахівців має осмисленість життя та цілеспрямованість, самокерівництво, здатність контролювати події життя, віра в свої можливості, прагнення до саморозвитку, пізнання та новизни, дія смислотвірних мотивів, сформована професійна спрямованість, самоефективність та автономність особистості; *негативний* вплив становлять чинники, зумовлені різними обставинами життя, помилками при виборі фаху, низькою рефлексією життєвих цілей, ригідністю вольових та особистісних якостей, що призводить до психоемоційного дискомфорту, внутрішньої конфліктності в структурі ставлень особистості, низького задоволення життям тощо.

4. Робота за фахом паралельно із навчанням у ВНЗ сприяє підсиленню пізнавальної мотивації, задоволеності результатами діяльності, прагненню до оволодіння обраною професією, бажанню в майбутньому працювати і вдосконалюватися в обраній професії; у студентів, що працюють, виявилися достовірно вищі значення показників самоефективності, професійної спрямованості, смисложиттєвих орієнтацій, внутрішніх індивідуально-значимих та соціально-значимих мотивів вибору професії, інтегрального самоствавлення, самоприйняття та прийняття ризику.

5. Розроблено та апробовано програму психологічного сприяння самодетермінації професійного становлення майбутніх фахівців під час навчання у ВНЗ, спрямовану на цілеспрямоване формування професійної ідентифікації особистості майбутнього фахівця, через особистісну рефлексію, розвинуте позитивне самоствавлення, усвідомлення власних цілей, смислів, актуалізацію потреби в професійно-особистісній самореалізації, компетентності та самодетермінації.

6. Апробація програми показала, що її запровадження сприяло активізації потреби особистості в самопізнанні, формуванню особистісної

рефлексії; формуванню та підтриманню позитивного самоствавлення; формуванню мотивації саморозвитку як основи самоактуалізації особистості; активізації механізмів переосмислення себе як суб'єкта взаємодії з оточуючим світом та іншими людьми; аналізу, усвідомленню ближніх та стратегічних життєвих цілей та цілей саморозвитку; актуалізації потреби в функціональній автономії та самоефективності особистості, формуванню навичок самоефективності та самопізнання.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці системи практичних заходів, спрямованих на забезпечення самодетермінації різних етапів професійного становлення особистості (від сприяння їх професійній адаптації до досягнення рівня вищої професійної майстерності).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова, К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 299 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 19-45.
3. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
4. Абульханова-Славская, К.А. О путях построения психологии личности / К.А.Абульханова-Славская // Психол. журн. –1983. –Т. 4. –№ 1. –С. 14-29.
5. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / Альфред Адлер. – М. : Фонд «За экономич. грамотность», 1995. – 296 с.
6. Акмеологія з основами психології кар'єри: Навч.-метод. посібн. / О.М. Гавалешко (уклад.). – Чернівці: Рута, 2004. – 84 с.
7. Алиева, М.А. Я сам строю свою жизнь / М.А. Алиева, Т.В. Гришанович, Л.В. Любанова, Н.Г. Травникова, Е.Г. Трошихина /под ред.Е.Г. Трошихиной. – СПб: Речь, 2003. – 216 с.
8. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
9. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1968. – 339 с.
10. Антонова, Н.О. Кризові явища у професійному становленні студентів-психологів та психологів-практиків / Н.О. Антонова // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. / За ред. С.Д. Максименка. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 3-9.

11. Антонова, Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 131-143.

12. Анцыферова, Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М. Прогресс, 1981. – С. 3-11.

13. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психология социальных ситуаций. – СПб. , 2001. – С. 309-334.

14. Арестова, О. Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания / О. Н. Арестова // МГУ. Сер. 14, Психология. – 1998. – №4. – С. 40-52.

15. Асмолов, А. Г. О предмете психологии личности / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. - 1983. - № 3. - С. 118-125.

16. Асмолов, А. Г. Психология личности : культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – 3–е изд., испр. и доп. – М. : Смысл : Издательский Центр «Академия», 2007. – 528 с.

17. Багашов, М.М. Специфика подготовки психологов к профессиональной деятельности в различных социально-производственных средах / М.М. Багашов, М.И. Лукьянова // Психофизиологическая наука и образование. – М.: Наука, 1998. – № 2. – С. 10 - 14.

18. Балл, Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г.А. Балл // Психологический журнал, 1997, т. 18. № 5, с. 7-19.

19. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320с.

20. Березко, І.В. Наратив майбутнього як складова автонаративу та його місце у структурі розуміння та інтерпретації власного досвіду особистості /І.В. Березко. Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика, 2010. – 6 (Том II). – С. 90-105.

21. Богомаз, С.А. Личностный и коммуникативный потенциал инновационно- и предпринимательски-ориентированных субъектов / С.А. Богомаз, О.В. Каракулова // Сибирский психологический журнал. 2010. № 37. – С. 48-51.

22. Богомаз, С.А. Оценка личностного потенциала и выявление основных типов ориентации на профессиональную деятельность у современной вузовской молодежи / С.А. Богомаз, В.В. Мацута // Психология обучения. М. : СГУ, 2010. Вып. 12. – С. 77-88.

23. Бодалев, А. А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин, Аванесов В.С. –СПб. : Речь, 2006. – 440 с.

24. Бодалев, А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М.: Флинта; Наука, 1998. – 168 с.

25. Бодров, В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 525 с.

26. Бодров, В.А. Методология системного и субъектно-деятельностного подходов в исследованиях профессиональной пригодности // Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2005. – С. 343-359.

27. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 512 с.

28. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва-Воронеж : Знание, 1997. – 356 с.

29. Бойко, Ю.Ю. Формування психологічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.Ю. Бойко; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2008. – 21 с.

30. Бондаренко, І.І. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів-початківців: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2004. – 19 с.

31. Бондаренко, А. Ф. Социальная психотерапия личности / А. Ф. Бондаренко. – К. : КГПИИЯ, 1991. – 189с.

32. Бондарчук, О. І. Професійне становлення і особистісний розвиток керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. І. Бондарчук // Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / ред. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 28. – С. 234-244.

33. Боришевський, М. Й. Самовизначення і самореалізація як складова потребова-мотиваційного компоненту громадянської свідомості та самосвідомості особистості / М. Й. Боришевський, М. І. Алексеєва, В. В. Антоненко [та ін.] // Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості. У 2-х т. Т.1. – К., 2001. – С. 149-160.

34. Братусь, Б. С. К изучению смысловой сферы личности / Б. С. Братусь // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. – 1981. –№ 2. – С. 46-56.

35. Братусь, Б.С. Соотношение структуры самооценки и целевой регуляции деятельности в норме и при аномалии развития / Б. С. Братусь, В. Н. Павленко // Вопросы психологии. –1986. –№ 4. – С. 146-154.

36. Брокмейер, И. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы / И. Брокмейер, Р. Харре // Вопросы философии. -2000. - №3 - С. 29-42.

37. Брушлинский, А. В. Проблема субъекта в психологической науке / А. В. Брушлинский // Психол. журн. – 1991. – Т. 12. – № 6. – С. 3-10.

38. Будакова, А.В. Психологическая безопасность как условие развития личностного потенциала / А.В. Будакова, Ю.В. Сметанова, С.А. Богомаз // Вестник ТГУ. 2010. № 338. С. 156–159.

39. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 528с.

40. Буюкас, Т. М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании / Т. М. Буюкас, О. Г. Зевина // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 44-55.

41. Вайзер, Г. А. Смысл жизни и двойной кризис в жизни человека / Г. А. Вайзер // Психол. журн. – 1998. – Т.19, – №5. – С. 3-14.

42. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). - М., 1984. - 200 с.

43. Василюк, Ф. Е. Психотехника выбора / Ф. Е. Василюк // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии [под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997.– С.284-314.

44. Вербицкий, А. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации /А. А. Вербицкий, Т. А. Платонова. – М.: НИИВШ, вып.3, 1986. – 40с.

45. Вилюнас, В. Психология развития мотивации / В. Вилюнас. – СПб. : Речь, 2006. – 458 с.

46. Вітківська, О.І. Психологічні умови професійного самовизначення випускників середніх шкіл у процесі профконсультації:

Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.І.Вітковська; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2002. – 21 с.

47. Воляннюк, Н.Ю. Психологія професійного становлення тренера / Н.Ю. Воляннюк. – Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2006. – 444 с.

48. Воронцова, Ж.В. Аспекти технології самореалізації особистості старшокласників у системі навчання / Ж.В. Воронцова // Наукові записки кафедри педагогіки: 36. наук. пр. – Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2003. – Вип. X. – С. 11-18.

49. Гайдар, М.И. Развитие личностной самоэффективности студентов-психологов на этапе вузовского обучения: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология»/ М.И.Гайдар. – Воронеж, 2008. – 25с.

50. Гинзбург, М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. –1994. –№3. – С.43-52.

51. Головаха, Е. И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности / Е. И. Головаха // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 256-269.

52. Головаха, Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – К. , 1984. – 256 с.

53. Гончарова, Е. Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков / Е. Б. Гончарова // Вопросы психологии. – 2000. – №6. – С. 132-135.

54. Гордеева, Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. – М. : Смысл ; Академия, 2006. 336 с.

55. Гордеева, Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Ч. 2: Вопросы практического применения теории / Т.О. Гордеева //

Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 5 (13).
URL: <http://psystudy.ru>

56. Гордеева, Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории / Т.О. Гордеева // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 4 (12). URL: <http://psystudy.ru>

57. Горелова, Е.Р. Индивидуально-психологические особенности профессиональной направленности студента педагогического института / Е.Р. Горелова. – М.: Педагогика, 1983. – 132 с.

58. Горностай, П.П. Формирование психологической готовности старшеклассников к педагогической деятельности: Автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.07 / П.П. Горностай; НИИ психологии УССР. - К., 1988. - 149 с.

59. Грабовець, І.В. Самоосвіта як інтегруюча детермінанта самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності / І.В.Грабовець // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук. – Київ, 2004

60. Гупаловська, В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / В.А.Гупаловська; Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 25 с.

61. Дергачева, О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

62. Деркач, А. А. Акмеология в вопросах и ответах: Учебн. пособие / А. А.Деркач, Е. В.Селезнева. – М.: МПСИ, Воронеж: НПО МОДЭК, 2007. – 248 с.

63. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Изд. МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с.

64. Дусавицький, А. К. Развивающее обучение : теория и практика / А. К. Дусавицький. – Харьков : 2002. – 146 с.

65. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 383с.

66. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. - Минск: Изд-во БГУ, 1976. - 176 с.

67. Євдокимова, Н.О. Психологічні засади формування суб'єкта правничої діяльності у вищому навчальному закладі : монографія / Н.О. Євдокимова. – Миколаїв : Ілліон, 2011. – 429 с.

68. Евтешина, Н.В. Профессиональная идентичность психологов: Учебное пособие / Н.В. Евтешина. – Рязань: Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина, 2012. – 106 с.

69. Емельянов, Ю. Н. Стремление к самоидентичности как социальная потребность индивида / Ю. Н. Емельянов // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси : Мицниереба, 1981. – С. 97-100.

70. Ермолаева, Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза // Психол. журн. –1998. –Т. 19. –№ 4. –С. 80–87.

71. Ермолаева, Е.П. Регулирующая функция образа профессиональной идентичности / Е.П. Ермолаева // Образ в регуляции деятельности: тезисы докладов к международной конференции. – М., 1997. – 242с.

72. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э.Ф.Зеер // Учебн. пособие [3-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Академический проект, Фонд «Мир», 2006. – 336 с.

73. Зеер, Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф.Зеер, Э.Э Сымалюк // Психол. журн. –1997. –Т. 18. –№ 6. – С. 35-44.

74. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф.Зеер // Учебн. пособие. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.

75. Зейгарник, Б. В. Личность и патология деятельности / Б. В. Зейгарник. – М. : Изд-во МГУ, 1971. – 100 с.

76. Иванов, М. С. К проблеме оценки потенциала самореализации личности в процессе обучения / М. С. Иванов, М. С. Яницкий // Философия образования. – 2004. – № 3(11). – С. 233-241.

77. Иванов, М. С. Модель напряжений самореализации и ее эмпирическая валидизация / М. С. Иванов, М. С. Яницкий // Сибирский психологический журнал. – 2007. – №25. – с. 20-29.

78. Иванова, Н.Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н.Л. Иванова // Вопросы психологии. – 2008. –№ 1. – С.89-100.

79. Калитеевская, Е. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков / Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, И.И. Бородина // Вопросы психологии. – 2007. – № 2. – С. 68-80.

80. Калитеевская, Е.Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию / Е.Р. Калитеевская // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. – М.: Смысл, 1997. – С.231-238.

81. Каламаж, Р.В. Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів : авторефер. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Р.В. Каламаж. – К., 2010. – 50 с.

82. Калитеевская, Е.Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте / Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. –С. 49-55.

83. Каньоса, Н.Г. Мотиви учбово-професійної самореалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів : авторефер. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.Г. Каньоса. – К., 2011. – 22 с.

84. Карамушка, Л.М. Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін : монографія / Л.М. Карамушка, О.С. Толков. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. – 260 с.

85. Карсканова, С.В. Стан розробки проблеми психологічного благополуччя у вітчизняній та закордонній психології / С.В. Карсканова // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. Частина 1. – Херсон, 2009. – 718 с.

86. Кацера, А.А. Основные направления и подходы в исследовании самоотношения как личностного образования / А.А. Кацера. [Электронный ресурс]. Режим доступа до статті:http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vdu/B/2008_2/texts/08kaojou.pdf

87. Килина, И.А. Теоретические предпосылки исследования проблемы деформации ценностно-смысловой сферы личности как фактора наркозависимости подростков / И.А. Килина // Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. – Вып. 2. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – 410 с.

88. Клайн, П. Справочное руководство по конструированию тестов. Введение в психометрическое проектирование / П. Клайн ; пер. с англ. Е. П. Савченко ; под ред. Л. Ф. Бурлачука. – К. : ПАН-Лтд., 1994. – 283 с.

89. Клеопов, Д.А. Нарративная теория антропологического времени и смена парадигм / Д.А. Клеопов // Материалы открытого научного семинара “Феномен человека в его эволюции и динамике”, 17 января 2007 г.

90. Клименко, В. В. Креативність гештальту : багатосаровість і видова спеціалізація / В. В. Клименко // Психологія і суспільство, 2009. – № 4. – С. 215-228.
91. Климов, Е.А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1988. – 199 с.
92. Климов, Е.А. Как выбрать профессию / Е. А. Климов. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
93. Климов Е.А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996. – 400 с.
94. Климов, Е. А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиоведа / Е. А. Климов // Психол. журн. – 1993. –Т. 14. – № 4. – С. 130-136.
95. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения // Е. А. Климов. – Ростов на Дону: Феникс, 1996. – 512с.
96. Кокур, О. М. Психологічні особливості та передумови професійного вибору особистості на етапі оптації / О. М. Кокур // Наук. записки Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К. : ВД «ТРОЯ», 2009. – Вип.37. – С. 198-208.
97. Кокур, О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія // О. М. Кокур. – К. : ДП «Інформ.-аналіт.агенство», 2012. – 200 с.
98. Коломінський, Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту : Навч. посібник для студ. навч. закладів, керівників установ освіти, психологів, педагогів /Н. Л. Коломінський // Академія управління персоналом; Український ін-т підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти. – К., 1996. – 176 с.

99. Кон, И. С. Психология ранней юности /И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
100. Кон, И. С. В поисках себя : личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
101. Кон, И. С. Постоянство и изменчивость личности / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 126-137.
102. Коновальчук, И. С. Развитие отношения к себе как субъекту учебной деятельности в младшем школьном возрасте : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / И. С. Коновальчук. – К., 1992. –25 с.
103. Костюк, Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.
104. Костюк, Г. С. Принципы развития в психологии / Г. С. Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии / отв.ред. Е. В. Шорохова. – М. : Наука,1969. – С.118-152.
105. Костюк, Г. С. Психологические вопросы соединения обучения с производительным трудом / Г. С. Костюк // Избранные психологические труды / [под ред. Л. Н. Проколиенко]. – М.: «Педагогика», 1988. – С. 156 - 168.
106. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
107. Кудрявцев, Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии, 1983. – №2. – С.51-59.
108. Кузьмина, Е.И. Психология свободы / Е.И. Кузьмина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994.

109. Лебедева, Н.М. Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла / Н.М. Лебедева // Психол. журн. –1999. –Т. 20. –№ 3. –С. 48–58.

110. Леонтьев, В. Г. Мотив как интегральный побудитель и регулятор деятельности /В. Г. Леонтьев, С. А. Банков // Мотивация учебной деятельности. – Новосибирск, 1983. – С. 40-48.

111. Леонтьев, Д. А. Личностный потенциал как основа самодетерминации /Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ /под общ. ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – Вып. 1.– С. 56-65.

112. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности /Д. А. Леонтьев. М.: Смысл, 1997. – 64с.

113. Леонтьев, Д.А. Психология свободы /Д. А. Леонтьев. URL: <http://i-psy.ru/content/view/87/119/>

114. Леонтьев, Д.А. Три грани смысла // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н.Леонтьева / под ред. О.К.Тихомирова, А.Е.Войсунского, А.Н.Ждан. – М.: Смысл, 1999.

115. Леонтьев, Д. А. Самореализация и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. : Смысл, 1997. – С. 156-176.

116. Леонтьев, Д. А. Системно-смысловая природа и функции мотива/ Д. А. Леонтьев // Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14. Психология. – 1993. – №2. – С.3-14.

117. Леонтьев, Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО) / Д.А. Леонтьев. - 2-е изд. - М.: Смысл, 2000. - 18 с.

118. Леонтьев, Д.А. Печать экзистенциализма: эмпирические корреляты экзистенциального мировоззрения / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин //

Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2007. – № 1 (10). – С. 121-130.

119. Леонтьев, Д. А. От инстинктов – к выбору, смыслу и саморегуляции : психология мотивации вчера, сегодня и завтра / Д. А. Леонтьев // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2002. – С. 4-12.

120. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев // Психология эмоций / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – С. 162-171.

121. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 679 с.

122. Ліненко, А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: Монографія / А.Ф. Ліненко. - Одеса: ОКФА, 1995. - 80 с.

123. Ложкін, Г.В. Проблема суб'єкта як теоретична основа професіоналізації особистості / Г.В. Ложкін, Н.С. Глуханюк, Н.Ю. Воляннюк // Психологія і суспільство. – 2003. – № 2. – С.97-103.

124. Лушин, П. В. Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти : посібник / П. В. Лушин, Н. Ю. Воляннюк, О. В. Брюховецька, А. І. Гусєв, Я. Л. Катюк, В. І. Карамушка, Л. А. Инжиєвська ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2014. – 369 с. Режим доступу :<http://lib.iitta.gov.ua/8318/>

125. Макклелланд, Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.

126. Максименко, С. Д. Психологія внутрішнього світу / С. Д. Максименко // Розвиток особистісної активності : теоретичні аспекти : зб. наук. пр. / за ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2005. – С. 3-32.

127. Максименко, С.Д. Генезис существования личности / С.Д Максименко. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 239 с.

128. Малхазов, О. Р. Психологія праці : навчальний посібник / О. Р. Малхазов. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 208 с.

129. Маралова, Т. П. Личностная нормативность как фактор становления профессиональной идентичности у студентов-психологов младших курсов / Т. П. Маралова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2005. – №1, – С.152-157.

130. Маралова, Т. П. Пути оптимизации процесса формирования профессиональной идентичности у будущих психологов / Т. П. Маралова // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2015. – №4, – С. 103-108.

131. Маркова, А.К. Психология профессионализма /А.К. Маркова. – М.: "Знание", 1996. – 308 с.

132. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999.

133. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.

134. Матохнюк, Л.О. Дослідження процесу формування психологічної готовності курсантів-прикордонників інженерних груп до професійної діяльності в ВВНЗ / Л.О. Матохнюк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. Випуск 10 (34) – К.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 222-229.

135. Мейли, Р. Структура личности / Р. Мейли // Экспериментальная психология / под ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. – М. : Прогресс, 1975. – С. 196-283

136. Мильман, В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С.129-139.

137. Моляко, В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – К.: Знання, 1989. – 48 с.
138. Моральные ценности и личность / Под ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. - М., 1994. - 176 с.
139. Мясищев, В. Н. Психология отношений : избр. психол. тр. / В. Н. Мясищев. – М. : Воронеж : Изд-во «Ин-т практ. психологии»: НПО «МОДЭК», 1998. – 362 с.
140. Надирашвили, Ш. А. Установка и деятельность / Ш. А. Надирашвили. – Тбилиси, 1987. – 361с.
141. Насиновская, Е. Е. Автопортрет как средство овладения миром личностных переживаний / Е. Е. Насиновская, О. С. Шалина // Вопросы психологии. – 2008. – № 1. – С. 77-88.
142. Насиновская, Е. Е. Вопросы мотивации личности с позиций деятельностного подхода / Е. Е. Насиновская // Журнал практ. психолога. – 2003. – №1-2. – С. 32-38.
143. Научитель, Е. Д. Адаптация студента в ВУЗе / Е. Д. Научитель // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – №7. – С. 15–27.
144. Нерсисян, Л. С. Психологическая структура готовности оператора к экстренному действию / Л. С. Нерсисян, В.Н. Пушкин // Вопросы психологии. – 1969. - № 5. - С. 60 - 68.
145. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Жозеф Нюттен ; под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.
146. Осницкий, А. К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1992. –№ 1-2. – С. 52-59.
147. Пантилеев, С. Р. Методика исследования самооотношения / С. Р. Пантилеев. – М. : Смысл, 1993. – 32 с.

148. Пантилеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилеев. – М. : МГУ, 1991. – 110 с.

149. Переход к Открытому образовательному пространству: феноменология образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : Томский государственный университет, 2005. – 484 с.

150. Петровский, В. А. Очерк теории свободной причинности / В. А. Петровский // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М. , 1997. – С. 124–144.

151. Петрученко, Н.М. Структура психологічної готовності студентів із соматичними вадами до майбутньої професійної діяльності / Н.М. Петрученко // Освіта Регіону: Український науковий журнал. – 2012. – № 2. – С. 323 – 326.

152. Поваренков, Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека // Идея системности в современной психологии / Под ред. В.А. Барабанщикова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 360-384.

153. Поварёнков, Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поварёнков. – Москва: УРАО, 2002. – 160 с.

154. Полякова, О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности: Учебное пособие / О.Б. Полякова. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 304 с.

155. Практическая психодиагностика: Методики и тесты: учебн. пособие / [Д.Я. Райгородский ред.-сост.]. - Самара: Издательский дом “БАХРАХ-М”, 2002. - 668 с.

156. Прангишвили, А. С. Проблема установки на современном уровне разработки грузинской психологической школы / А. С. Прангишвили // Психологические исследования. – Тбилиси, 1973. – С. 10-26.
157. Пригожин, И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М. : Прогресс, 2000. – 432 с.
158. Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во "Институт практической психологии"; Воронеж: НПО "МОДЭК". – 1996. – 256 с.
159. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – 3-е изд. – М.: Академия, 2005. – 480 с.
160. Психологія праці та професійної підготовки особистості : Навч. посібник / Г. О. Балл [та ін.]. - Хмельницький : Універ, 2001. - 330 с.
161. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
162. Раусте, фон Врихт Образ «Я» как подструктура личности / Раусте фон Врихт // Проблемы психологии личности. – М. , 1982. – С. 104-111.
163. Рижак, Л. Система освіти в Україні та її перспективи: філософський аналіз / Людмила Рижак // Вісник Львівського університету. Філософські науки. –2004. –Вип. 6. –С. 16–26.
164. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. Становление человека. М.: Издательская группа Прогресс, Универс, 1994
165. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание : человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. ; СПб. : Питер, 2003. – 508 с.

166. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.

167. Самыкина, Н.Ю., Серебрякова, М.Е. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации: монография / Н.Ю. Самыкина, М.Е. Серебрякова. – Самара: Изд-во «Универс групп», 2007. – 148 с.

168. Сарджвеладзе, Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н. И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: «Мецниереба», 1989. – 206 с.

169. Сарджвеладзе, Н. И. Структура самоотношения личности и социогенные потребности / Н. И. Сарджвеладзе // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси: «Мицниереба», 1974. – С. 103-107.

170. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто / Ж.-П.Сартр. М.: Тера-Книжный клуб, 2002.

171. Сердюк, Л. З. Особистісний модус самореалізації майбутніх фахівців / Л. З. Сердюк // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр./ Ун-т. менедж. освіти НАПН України; редкол.: О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – Вип. 10(23)/ голов. ред. В. В. Олійник. – К.:АТОПОЛ, 2014. – С. 239-248.

172. Сердюк, Л. З. Полівалентність професійної спрямованості майбутніх психологів / Л. З. Сердюк, А. О. Соколюк // Актуальні проблеми психології: зб. наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2014. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Випуск 14. – К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2013. – С. 268-274.

173. Сердюк, Л. З. Розвиток професійних та особистісних якостей студентів під час навчання у ВНЗ / Л. З. Сердюк, Соколюк А.О // Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: Матеріали

I Міжнародної науково-практичної конференції (Суми, 19-20 лютого). – Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. – С. 82-83.

174. Сердюк, Л. З. Самодетермінація учіння в процесі професійної підготовки студентів ВНЗ / Л. З. Сердюк // Особистість у сучасному світі: III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю (Київ, 20-22 листопада 2014р.). – К. – ДП Інформаційно-аналітичне агентство, 2014. – С. 467-470.

175. Сердюк, Л. З. Сучасні синергетичні тенденції мотивації учіння майбутніх фахівців / Л. З. Сердюк // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць. – К.: НУОУ, 2014. – Вип. 3(40). – С. 316-320.

176. Сердюк, Л. З. Комплексна програма розвитку мотивації учіння та професійного становлення майбутнього фахівця у ВНЗ / Л. З. Сердюк, О. І. Купрєєва // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наук. праць. – № 10 (12). – К.: Університет «Україна», 2013. – С. 205-223.

177. Серый, А.В. Ценностно-смысловая сфера личности / А.В.Серый, М.С.Яницкий. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 1999 – 92 с.

178. Слостенин, В.А. Профессиональная готовности учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функции / В.А. Слостенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – М.: Педагогика, 1982. – С. 10 - 38.

179. Слободчиков, В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования : культурные модели школ. – М. , 1997. – Вып. 7. – С. 177-184.

180. Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 343 с.

181. Соколова, Е. Т. Особенности личности при пограничных расстройствах и соматических заболеваниях / Е. Т. Соколова, В. Н. Николаева. – М.: SvR – Аргус, 1995. – 352 с.

182. Соколюк, А.А. Личностные основы самодетерминации профессионального становления будущих юристов / А.А. Соколюк // Вестник Академии МВД Кыргызской Республики им. генерал-майора милиции Алиева Э.А. – 2014. – Вып.№2. – С.137-141.

183. Соколюк, А.О. Психологічна підтримка та професійна орієнтація людей з особливими потребами / А.О. Соколюк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : тези доповідей (Київ, листопад 2012 р.). – К.: Університет «Україна», 2012. – С. 386-388.

184. Соколюк, А.О. Психологічні особливості особистості в конфлікті / А.О. Соколюк // Молодь: освіта, наука, духовність : тези доповідей X Всеук. наук. конф., м. Київ, квітень 2013 р., у III част., ч.III. – К.: 2013. – С. 203-205.

185. Соколюк, А.О. Комплексна програма сприяння самодетермінації професійного становлення майбутнього фахівця / А.О. Соколюк // Актуальні проблеми психології. – Том 9. Загальна психологія. Етнічна психологія. Історична психологія, випуск 6. – К.: 2015 – С. 57-64.

186. Соколюк, А.О. Мотиваційно-сміслові опосередкування професійного становлення майбутніх юристів / А.О. Соколюк // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць. – К.: НУОУ, 2015. – Вип. 2(45). – С. 236-241.

187. Соколюк, А.О. Особистісна автентичність як психологічний ресурс професійного становлення майбутнього фахівця / А.О. Соколюк // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі : тези доповідей (Київ, 19-20 листопада 2014 р.). – К.: Університет «Україна», 2014. – С. 202-204.

188. Соколюк, А.О. Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця як суб'єкта професійного становлення / А.О. Соколюк // Освіта регіону. – №3(36), 2014. – К.: Університет «Україна». – С.99-104.

189. Соколюк, А.О. Правовий конфлікт: структурний аналіз елементів / А.О. Соколюк // Молодь: освіта, наука, духовність : тези доповідей XI Всеук. наук. конф., м. Київ, 9-10 квітня 2014 р., у III част., ч. III. – К.: 2014. – С.408-410.

190. Соколюк, А.О. Психологічні чинники професійного становлення особистості / А.О. Соколюк // Nauki Społeczno-Humanistyczne. Polsko-ukraińska czasopismo naukowe, – № 04(04), – s. 135-142. Режим доступу до статті: http://sp-sciences.io.ua/s1193195/sokoliuk_anna_2014._psychological_factors_of_persons_professional_formation._social_and_human_sciences._polish-ukrainian_scientific_journal_04_04_pp._135-142

191. Соколюк, А.О. Ціннісно-сміслова детермінація професійного становлення майбутніх фахівців / А.О. Соколюк // Науковий вісник Чернівецького університету. – Вип. 729. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. у-т, 2014. – С. 111-118.

192. Соколюк, А.О. Юридична освіта в Україні та сучасні проблеми безпосередньої демократії / А.О. Соколюк // Молодь: освіта, наука, духовність : тези доповідей VI Всеук. наук. конф., м. Київ, квітень 2009 р., у III част., ч. III. – К.: 2009. – С.109-111.

193. Столин, В. В. Мотивация и самосознание / В. В. Столин // Мотивация личности. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 58-67.
194. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во МГУ, 1983.– 308 с.
195. Студент как субъект саморазвития и отношения к учебно-профессиональной деятельности / В. Г. Маралов, О. А. Воронина, Е. П. Киселева и др. / под ред. В. Г. Маралова. – М. : Академический Проект ; Мир, 2011. – 190 с.
196. Сыманюк, Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.
197. Тарновская, А.С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / А.С. Тарновская; НИИ психологии УССР. - Киев, 1991. - 20 с.
198. Титаренко, Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
199. Титаренко, Т. М. Испытание кризисом : одиссея преодоления / Т. М. Титаренко. – М. : Когито-Центр», 2010. – 304 с.
200. Толочек, В.А. Современная психология труда: Учебн. Пособие / В.А. Толочек. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
201. Узнадзе, Д.Н. Установка у человека. Проблема объективации / Д.Н.Узнадзе // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 87-91.
202. Фонарев, А.Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала / А.Р. Фонарев // Мир психологии, 2001. - № 2. – С.104-109.

203. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; [пер. с англ. и нем.] – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
204. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М. : Прогресс, 1995. – 253 с.
205. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен ; пер. с англ. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
206. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 608 с.
207. Чепелева, Н. В. Методологические основы исследования личности в контексте постнеклассической психологии / Н. В. Чепелева //Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика. – К., 2010. – Т.2, Вип. 6. – С. 15-24.
208. Чепелева, Н. В. Психологические механизмы понимания и интерпретации личностного опыта / Н. В.Чепелева //Актуальні проблеми психології. Психологічна герменевтика, 2010. – Том II (2). – С. 3-13.
209. Чеснокова, И. И. Проблемы самосознания в психологии / И. И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. –144 с.
210. Чиксентмихайи, М. Поток : психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи ; пер. с англ. – М. : Смысл : Альпина нон-фикшн, 2011. – 461 с.
211. Чирков, В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологи. – 1996. – №3. – С. 116-132.
212. Чудновский, В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни / В. Э. Чудновский. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЕК», 2006. – 768 с.

213. Чудновский, В. Э. Нравственная устойчивость личности (психологическое исследование) / В. Э. Чудновский. – М. : Педагогика, 1981. – 208 с.
214. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185с.
215. Швалб, Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю.М. Швалб. – К. : Миллениум, 2003. – 152 с.
216. Швалб, Ю.М. Методологічні засади розробки системи професійної освіти у вищому навчальному закладі (на матеріалі спеціальності «Соціальна робота») / Ю.М. Швалб // Науковий вісник Миколаївського національного ун-ту ім. В.О. Сухомлинського. Психологічні науки: Збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Вип. 5. – Т.2. – Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2010. – С.298-306.
217. Шварцер, Р. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / Р. Шварцер, М. Ерусалем, В. Ромек // Иностранная психология. - 1996. - № 7. - С. 71-76.
218. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: [монографія] / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.
219. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учебное пособие / Л.Б. Шнейдер. –М.: Изда-во Московского психолого-социального института, 2004. – 600с.
220. Эвнина К.Ю. Позитивные феномены в ценностно-смысловой сфере личности // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2.
221. Atkinson, J. M. An introduction to motivation / J. M. Atkinson. – N.Y. : van Nostrand, 1964. – 344 p.

222. Bandura, A. Self-Efficacy Mechanism in Human Agency // American psychologist, 1982, Vol. 37, No. 2, p. 122-147.
223. Bandura, A. Self-efficacy : the exercise of control / A. Bandura. – N.Y. : W.H.Freeman & Co, 1997. – 286 p.
224. Buhler, C. Basic Theoretical Concepts of Humanistic Psychology / C. Buhler // American Psychologist. – 1971. – №26. – P. 378-386.
225. Deci, E. L. The psychology of self-determination. Lexington books, Toronto, 1980.
226. Deci, E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum press, New York, 1985. – 375 p.
227. Deci, E.L. and Ryan, R. M. A motivational approach to self: integration in personality // Nebraska symposium on motivation 1990. Volume 38. University of Nebraska Press. Lincoln and London, 1991. – P.237-288.
228. Deci, E. L. Self-determined teaching: opportunities and obstacles / E. L. Deci, T. Kasser, R. M. Ryan ; In J.L. Bess (ed.) ; Teaching well and liking it. Motivation faculty to teach effectively. – Baltimore and London : The Johns Hopkins University Press. –1997. – P. 57-71.
229. Diener, E. Subjective well-being : the science of happiness, and a proposal for a national index / E. Diener // Amer. Psychol. – 2000. – Vol. 55. –
230. Diener, E. Subjective Well-being : three decades of progress / E. Diener, E. M. Suh, R. E. Lucas, H. L. Smith // Psychological Bulletin. – 1999. – vol. – 125 (2). – P. 276-302
231. Finchman, R., Rhodes, P. The individual, work, and organization: Behavioural studies for business and management. Oxford; N.Y.: Oxford University Press, 1994.
232. Harre, R. Personal being. Oxford: Blackwell, 1983.

233. Holland, J.L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1985.
234. Kelly, G. Clinical psychology and personality: the selected papers of George Kelly / G. Kelly ; ed. by B.Maher. – N.Y. : Wiley, 1969.
235. Kühl, Ü. Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle. / Ü. Kühl. – Berlin ; Heidelberg ; N.Y; Toronto, 1983. – 355 p.
236. Maddi, S. The search for meaning // W.J.Arnold, M.M.Page (eds.). Nebraska symposium on motivation 1970. Lincoln: University of Nebraska Press, 1971, 137-186.
237. May, R. Freedom and destiny. N.Y.: Norton, 1981.
238. May, R. Man's search for himself. N.Y.: Signet book, 1953
239. May, R. Psychology and the human dilemma. Princeton (NJ): Van Nostrand, 1967.
240. Osin, E., Boniwell I. Self-determination and well-being. Poster presented at the Self-Determination Conference. Ghent, Belgium, 2010.
241. Roden, J.K., Cardina, C.E. Factors which contribute to school administrators hiring decisions // Education. 1996. N 117. P. 262-225.
242. Rogers, K. R. Psychotherapy and personality change / K.R. Rogers, R.F. Dymond. – Chicago, 1954. – 344 p.
243. Rotter, Y. B. The development and applications of social learning theory : selected papers / Y. B. Rotter. – N.Y.Prager, 1982.
244. Ryan, R. M. and Deci, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. // American psychologist, 2000, vol. 55, N 1, p. 68-78.
245. Ryan, R. M. The American Dream in Russia : extrinsic aspirations and well-being in two cultures / R. M. Ryan, V. I. Chirkov, T. D. Little // Personality and Social Psychology Bulletin. – 1999. – № 25. – P. 1509-1524.

246. Rychlak, J. Discovering free will and personal responsibility. N.Y.: Oxford University Press, 1979.

247. Rychlak, J. Introduction to personality and psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1981.

248. Rychlak, J. The nature and challenge of teleological psychological theory // J.R.Royce, L.P.Mos (eds.) Annals of theoretical psychology. Vol.2. N.Y.: Plenum Press, 1984, pp. 115-150.

249. Seligman, M. E. P., Csikszentmihalyi M. Positive psychology. // American psychologist, 2000, vol. 55, N 1, p. 5-14.

250. Serdiuk, L. Personal-semantic characteristics of higher school students' motivation / L. Serdiuk // Social welfare. Interdisciplinary approach. – 2012. – 2(1) – P. 56-62.

251. Watts, R. Development of professional identity in Black clinical psychology students // Professional Psychology: Research and Practice. 1987. N 18. P. 28-35.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиці переведення «сирого бала» в накопичені частоти (%)

(за методикою самоствалення особистості В. В. Століна, С. Р. Пантилєєва)

Шкала S (Глобальне самоствалення)			
Бал	(%)	Бал	(%)
0	0	16	74,33
1	0,67	17	80,00
2	3,00	18	85,00
3	5,33	19	88,00
4	6,33	20	90,67
5	9,00	21	93,33
6	13,00	22	96,00
7	16,00	23	96,67
8	21,33	24	98,00
9	26,67	25	98,33
10	32,33	26	98,67
11	38,33	27	99,67
12	49,00	28	99,67
13	55,33	29	100
14	62,67	30	100
15	69,33		

Шкала I Самоповага		Шкала II аутосимпатія	
Бал	(%)	Бал	(%)
0	1,67	0	0,33
1	4,00	1	3,67
2	6,00	2	9,00
3	9,33	3	16,00
4	16,00	4	21,67
5	25,33	5	28,00
6	34,00	6	37,33
7	44,67	7	47,00
8	58,67	8	58,33
9	71,33	9	69,67
10	80,00	10	77,33
11	86,67	11	86,00
12	91,33	12	90,67
13	93,67	13	96,67
14	99,67	14	98,33
15	100	15	99,67
		16	100

Шкала III очікуване ставлення інших		Шкала IV самоінтерес	
Бал	(%)	Бал	(%)
0	0	0	0,67
1	0	1	2,00
2	0,67	2	5,33
3	1,00	3	16,00
4	3,33	4	29,00
5	6,00	5	49,67
6	9,00	6	71,33
7	17,67	7	92,33
8	27,33	8	100
9	39,67		
10	53,00		
11	72,33		
12	91,33		
13	100		

Шкала 1 самовпевненість		Шкала 2 ставлення інших	
Бал	(%)	Бал	(%)
0	3,77	0	0
1	7,33	1	0,67
2	16,67	2	3,67
3	29,33	3	7,33
4	49,67	4	15,00
5	65,67	5	32,00
6	81,33	6	51,33
7	92,33	7	80,00
8	100	8	100

Шкала 3 самоприйняття		Шкала 4 самокерівництво	
Бал	(%)	Бал	(%)
0	2,67	0	3,00
1	7,67	1	9,67
2	16,67	2	25,67
3	34,33	3	38,33
4	50,67	4	60,33
5	70,67	5	79,67
6	89,67	6	92,00
7	100	7	100

Шкала 5 самозвинування		Шкала 6 самоінтерес	
Бал	(%)	Бал	(%)
0	1,67	0	0,67
1	4,67	1	3,00
2	15,00	2	11,33
3	27,67	3	20,00
4	43,33	4	34,33
5	60,77	5	54,67
6	81,67	6	80,00
7	96,67	7	100
8	100		

Шкала 7 саморозуміння	
Бал	(%)
0	4,33
1	21,33
2	43,33
3	68,67
4	83,67
5	94,00
6	99,33
7	100

Опитувальник самодетермінації професійного становлення особистості

Б1

Шановні студенти! Вам пропонується оцінити ряд тверджень, що стосуються різних сторін Вашого життя. Обведіть на шкалі ту цифру, яка в найбільшій мірі характеризує Вас і відображає Вашу точку зору:

5 – повністю погоджуюся; 4 – в цілому погоджуюся; 3 – погоджуюся у деякій мірі;
2 – швидше не погоджуюся, ніж погоджуюся; 1 – не погоджуюся

№	Твердження	Бали				
		5	4	3	2	1
1.	В житті я керуюся власними поглядами та думками	5	4	3	2	1
2.	Завдяки моїй професії я маю можливість постійно розвивати свої здібності	5	4	3	2	1
3.	В моїй професії все залежить від власних можливостей, а не обставин	5	4	3	2	1
4.	Переважно я займаюсь тим, чим вважаю за потрібне	5	4	3	2	1
5.	Моя професія дає мені гарантії професійного розвитку	5	4	3	2	1
6.	Я не можу заснути, коли згадую про незакінчені справи	5	4	3	2	1
7.	Я завжди планую свою діяльність	5	4	3	2	1
8.	Те, чим я займаюся, цілком відповідає моїм життєвим цілям	5	4	3	2	1
9.	В мене завжди є вибір в тому, чим займатися	5	4	3	2	1
10.	Я вважаю себе цілеспрямованою людиною	5	4	3	2	1
11.	Я люблю працювати узгоджено з іншими людьми	5	4	3	2	1
12.	Мені подобається вести щоденник і фіксувати все, що зі мною відбувається	5	4	3	2	1
13.	В моїй професії завжди виникають ситуації, де я можу самовдосконалюватися	5	4	3	2	1
14.	Моя професія дасть можливість мені мати високооплачувану роботу	5	4	3	2	1
15.	Мені подобається писати звіти за результатами своєї роботи	5	4	3	2	1
16.	Я завжди приймаю рішення стосовно того, що мені робити і чим займатися	5	4	3	2	1
17.	Моя професія забезпечує виконання соціально важливих функцій	5	4	3	2	1
18.	В мене є головна мета життя	5	4	3	2	1
19.	Для мене важливо постійно працювати над підвищенням фахового рівня	5	4	3	2	1
20.	Моя професія забезпечить мені високий соціальний статус та повагу	5	4	3	2	1
21.	Мені подобається постійно вчитися новому та долати труднощі	5	4	3	2	1
22.	Для мене важливо мати високий рівень самовпевненості та самоповаги	5	4	3	2	1
23.	Моя професія забезпечує постійний розвиток важливих якостей	5	4	3	2	1
24.	Мені подобаються відповідальні справи	5	4	3	2	1
25.	Я вважаю, що потрібно постійно працювати над своїм розвитком	5	4	3	2	1
26.	Мені подобається бути корисним та допомагати людям	5	4	3	2	1
27.	Мої теперішні досягнення пов'язані з досягненнями в майбутньому	5	4	3	2	1
28.	Я маю можливість проявитися повною мірою	5	4	3	2	1
29.	Обрана професія є цінною для мене	5	4	3	2	1
30.	Більшість зроблених мною життєвих виборів є самостійними	5	4	3	2	1

Статистики відповідності пункта сумарному балу

	Середнє шкали при видалені пункта	Дисперсія шкали при видалені пункта	Кореляція пункта із сумарним балом	Альфа Кронбаха при видалені пункта
В житті я керуюся власними поглядами та думками	12,1200	45,753	,353	,844
Завдяки моїй професії я маю можливість постійно розвивати свої здібності	12,2300	46,459	,426	,854
В моїй професії все залежить від власних можливостей, а не обставин	12,2100	44,114	,334	,875
Переважно я займаюсь тим, чим вважаю за потрібне	12,2600	46,113	,452	,892
Моя професія дає мені гарантії професійного розвитку	12,2400	46,719	,369	,884
Я не можу заснути, коли згадую про не закінчені справи	12,2700	44,940	,638	,889
Я завжди планую свою діяльність	12,3100	46,494	,554	,870
Те, чим я займаюся, цілком відповідає моїм життєвим цілям	12,4200	45,079	,616	,889
В мене завжди є вибір в тому, чим займатися	12,3300	47,079	,314	,885
Я вважаю себе цілеспрямованою людиною	12,2200	46,125	,460	,892
Я люблю працювати узгоджено з іншими людьми	12,2600	46,696	,371	,894
Мені подобається вести щоденник і фіксувати все, що зі мною відбувається	12,3100	45,664	,531	,891
В моїй професії завжди виникають ситуації, де я можу самовдосконалюватися	12,2400	46,349	,426	,893
Моя професія дасть можливість мені мати високооплачувану роботу	12,3000	47,235	,291	,896
Мені подобається писати звіти за результатами своєї роботи	12,3600	46,602	,388	,894
Я завжди приймаю рішення стосовно того, що мені робити і чим займатися	12,3400	44,793	,661	,888
Моя професія забезпечує виконання соціально важливих функцій	12,4100	45,265	,601	,889
В мене є головна мета життя	12,4000	46,571	,399	,894
Для мене важливо постійно працювати над підвищенням фахового рівня	12,3000	45,888	,492	,892
Моя професія забезпечить мені високий соціальний статус та повагу	12,3900	45,791	,514	,891
Мені подобається постійно вчитися новому та долати труднощі	12,4200	45,677	,542	,891
Для мене важливо мати високий рівень самовпевненості та самоповаги	12,4200	46,163	,461	,892
Моя професія забезпечує постійний розвиток важливих якостей	12,3200	47,283	,284	,896
Мені подобаються відповідальні справи	12,3600	45,827	,506	,891
Я вважаю, що потрібно постійно працювати над своїм розвитком	12,3400	45,698	,523	,891
Мені подобається бути корисним та допомагати людям	12,3200	45,447	,560	,890
Мої теперішні досягнення пов'язані з досягненнями в майбутньому	12,2400	45,737	,519	,881
Я маю можливість проявитися повною мірою	12,2200	47,114	,314	,875
Обрана професія є цінною для мене	12,2500	46,113	,452	,852
Більшість зроблених мною життєвих виборів є самостійними	12,2400	46,719	,367	,864

Додаток Д

	SEF	Mvin	Mvso	MZp	MZn	PS	sgo	sgo1	sgo2	sgo3	sgo4	sgo5	Pv	A	Us	Oz	Ts	Sp	Z	Kr	Pr	S	SI	SII	SIII	SIV
Mvin	,23	1	,64**	,49**	,37**	,28*	,35**	,37**	,36**	,34**	,29*	,15	,11	,19	,05	,12	,07	,04	,31*	,29*	,070	,181	,101	,022	,196	,114
Mvso	-,10	,64**	1	,52**	,59**	,15	,33**	,34**	,28*	,28*	,25*	,2	-,02	-,16	-,18	-,03	-,04	-,11	,13	,05	-,044	,065	-,004	,037	,078	,181
MZp	,02	,49**	,52**	1	,59**	,09	,24*	,25	,17	,13	,29*	,16	-,01	-,04	-,07	,06	,07	,024	-,031	,00	-,11	-,09	-,13	-,07	-,03	-,03
MZn	-,11	,37**	,59**	,59**	1	-,10	,17	,15	,19	,18	,18	,16	-,01	-,19	-,19	-,18	-,24*	-,12	-,02	-,04	-,21	-,17	-,16	-,01	-,06	-,02
PS	,19	,28*	,15	,09	-,10	1	,54**	,55**	,57**	,47**	,28*	,19	-,02	,09	,18	,09	,27*	,22	,51**	,29*	,32**	,38**	,39**	,18	,25*	-,03
sgo	,42**	,35**	,33**	,24*	,17	,54**	1	,89**	,97**	,84**	,82**	,47**	,16	,17	,26*	,15	,32**	,44**	,69**	,48**	,36**	,55**	,56**	,39**	,29*	,07
sgo1	,43**	,37**	,34**	,25	,15	,55**	,89**	1	,75**	,77**	,75**	,49**	,06	,14	,16	,15	,32**	,43**	,55**	,37**	,29*	,48**	,43**	,35**	,32**	,05
sgo2	,37**	,36**	,28*	,17	,19	,57**	,97**	,75**	1	,76**	,67**	,35**	,19	,18	,23*	,24*	,35**	,38**	,65**	,39	,35**	,46**	,48**	,24*	,29*	,13
sgo3	,57**	,34**	,28*	,13	,18	,47**	,84**	,77**	,76**	1	,57**	,36**	,27*	,14	,37**	,16	,38**	,57**	,58**	,48**	,38**	,55**	,46**	,38**	,22	,02
sgo4	,33**	,29*	,25*	,29*	,18	,28*	,82**	,75**	,67**	,57**	1	,59**	,13	,14	,03	,04	,18	,33**	,66**	,56**	,45**	,47**	,46**	,27*	,32**	-,03
sgo5	,03	,15	,22	,16	,16	,19	,47**	,49**	,35**	,36**	,59**	1	-,07	-,16	-,18	-,35**	-,17	,043	,38**	,33**	,27*	,14	,17	,16	-,07	,014
Pv	,49**	,11	-,0	-,03	-,01	-,02	,16	,06	,19	,27*	,13	-,07	1	,39**	,39**	,28*	,39**	,48**	,38**	,16	,27*	,33**	,37**	,38**	,36**	,15
A	,44**	,19	-,10	-,04	-,19	,09	,17	,14	,18	,14	,14	-,16	,39**	1	,54**	,56**	,59**	,44**	,26*	,36**	,22	,47**	,45**	,08	,42**	,18
Us	,76**	,05	-,18	-,07	-,19	,18	,26*	,16	,23*	,37**	,03	-,18	,39**	,55**	1	,55**	,73**	,69**	,29*	,39**	,24*	,38**	,48**	,24*	,29*	,00
Oz	,51**	,12	-,03	,06	-,18	,09	,15	,15	,24*	,16	,04	-,35**	,28*	,56**	,55**	1	,69**	,53**	,16	,19	,45**	,29*	,28*	,09	,35**	,19
Ts	,75**	,07	-,04	,07	-,24*	,27*	,32**	,32**	,35**	,38**	,18	-,17	,39**	,59**	,73**	,69**	1	,74**	,35**	,35**	,35**	,47**	,46**	,27*	,31**	,03
Sp	1	,04	-,12	,02	-,12	,22	,44**	,43**	,38**	,57**	,33**	,04	,48**	,44**	,69**	,53**	,74**	1	,49**	,45**	,48**	,56**	,51**	,56**	,39**	,12
Z	,59**	,31*	,13	-,03	-,02	,51**	,69**	,55**	,65**	,58**	,66**	,38**	,38**	,26*	,29*	,16	,35**	,49**	1	,69**	,56**	,67**	,64**	,47**	,41**	,15
Kr	,55**	,29*	,05	,07	-,04	,29*	,48**	,37**	,39**	,48**	,56**	,33**	,16	,36**	,39**	,19	,35**	,45**	,69**	1	,46**	,49**	,52**	,23	,24*	-,01
Pr	,48**	,00	-,04	-,10	-,21	,32**	,36**	,29*	,35**	,38**	,45**	,27*	,28*	,22	,24*	,45**	,35**	,48**	,56**	,46**	1	,46**	,46**	,35**	,28*	,16
S	,56**	,18	,05	-,09	-,17	,38**	,55**	,48**	,46**	,55**	,47**	,14	,33**	,47**	,38**	,29*	,47**	,56**	,67**	,49**	,46**	1	,93**	,58**	,66**	,30**
SI	,54**	,10	-,04	-,13	-,16	,39**	,56**	,43**	,48**	,46**	,46**	,18	,37**	,45**	,48**	,28*	,46**	,51**	,64**	,52**	,46**	,93**	1	,47**	,58**	,27**
SII	,57**	,02	,037	-,07	-,01	,18	,39**	,35**	,24*	,38**	,27*	,16	,38**	,08	,24*	,09	,27*	,56**	,47**	,23	,35**	,58**	,47**	1	,14	,20
SIII	,39**	,19	,078	-,03	-,06	,25*	,29*	,32**	,29*	,22	,32**	-,07	,36**	,42**	,29*	,35**	,31**	,39**	,41**	,24*	,28*	,66**	,58**	,14	1	,26**
SIV	,19	,11	,181	-,03	-,02	-,03	,07	,05	,13	,02	-,03	,01	,11	,18	,06	,19	,03	,12	,15	-,01	,16	,30*	,27*	,20	,26*	1

Результати факторного аналізу

Міра адекватності і критерій Бартлетта

Міра вибіркової адекватності Кайзера-Мейера-Олкіна.		,628
Критерій сферичності Бартлетта	Набл. хі-квадрат	4048,385
	ст.св.	253
	Знч.	0,000

Повна пояснююча дисперсія

Компонента	Початкове власне значення			Суми квадратів навантаження обертавання		
	Всього	% Дисперсії	Кумулят. %	Всього	% Дисперсії	Кумулят. %
1	8,23	29,07	27,07	7,43	28,6	28,6
2	4,78	16,09	45,16	4,3	20,3	48,9
3	4,27	12,88	58,04	4	15,7	64,6
4	2,89	9,22	67,26	4	11,8	76,4

Матриця обернених компонент

	1	2	3	4
	28,6	20,3	15,7	11,8
Цілі в житті	0,85			
Осмисленість життя	0,82			
Автономія	0,77			
Самовираження	0,76			
Інтегральне само ставлення	0,73			
Життестійкість	0,69			
Самоефективність	0,68			
Синергія	0,67			
Самокерівництво	0,59			
Самоприйняття	0,53			
Позитивні стосунки з іншими		0,82		
Управління оточенням		0,78		
Прийняття ризику		0,69		
Процес життя		0,67		
Результат життя		0,59		
Особистісне зростання		0,54		
Локус контролю життя		0,55		
Самоприйняття			0,84	
Аутентичність			0,81	
Самоповага			0,61	
Осмисленість життя			0,59	
Професійна спрямованість				0,79
Залученість				0,67
Внутрішні мотиви вибору професії				0,59
Контроль				0,56

Порівняння показників працюючих і непрацюючих студентів

	Критерій рівності дисперсій Лівія		Критерій рівності дисперсій Лівія						
	F	Знч.	t	ст.св	Значимість (2-стороня)	Різниця середніх	Стд. похибка різниці	95% довірчий ін-л різниці середніх	
								Нижня межа	Верхня межа
Професійна спрямованість	17,82	,00	3,74	77	,00	3,87	1,03	1,81	5,93
Вн. інд.-знач. мотиви	8,90	,00	1,95	77	,05	1,23	,63	-,02	2,49
Вн. соц.-знач. мотиви	2,88	,04	2,21	77	,03	1,08	,49	,11	2,06
Самоефективність	3,44	,07	1,59	77	,02	1,96	1,23	-,49	4,40
Осмисленність життя	5,99	,02	2,81	77	,01	8,49	3,02	2,47	14,50
Цілі в житті	11,56	,00	4,21	77	,00	4,89	1,16	2,58	7,21
Процес життя	10,97	,00	1,89	77	,06	2,20	1,16	-,12	4,51
Локус контролю-Я	5,50	,02	2,39	77	,02	1,68	,71	,28	3,09
Локус контролю-життя	5,32	,02	2,19	77	,03	2,44	1,11	,22	4,65
Інтегральне самоствалення	8,25	,01	-2,12	77	,04	-,88	,41	-1,70	-,05
Самоприйняття	5,05	,05	-2,33	77	,02	-2,02	,87	-3,74	-,29
Прийняття ризику	6,85	,05	4,60	77	,00	4,78	1,04	2,71	6,85

Результати регресійного аналізу

Сводка для моделі^d

Модель	R	R-квадрат	Скоректований R-квадрат	Стд. похибка оцінки
1	,46 ^a	,211	,201	4,433
2	,58 ^b	,336	,319	4,093
3	,66 ^c	,438	,416	3,791

a. Предиктори: (конст) життєві цілі

b. Предиктори: (конст) життєві цілі, само ефективність

c. Предиктори: (конст) життєві цілі, само ефективність, прийняття ризику

d. Залежна змінна: професійна спрямованість

Коефіцієнти^a

Модель		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Знч.
		B	Стд. Похибка	Бета		
1	(Константа)	,692	2,929		,23	,814
	життєві цілі	,401	,088	,460	4,54	,000
2	(Константа)	6,956	3,169		2,19	,031
	життєві цілі	,535	,089	,613	6,02	,000
	самоефективність	,348	,092	,386	3,78	,000
3	(Константа)	11,541	3,188		3,62	,001
	життєві цілі	,473	,084	,543	5,63	,000
	самоефективність	,396	,086	,440	4,60	,000
	прийняття ризику	,885	,240	,336	3,68	,000

a. Залежна змінна: професійна спрямованість

Результати регресійного аналізу

К 1

Сводка для моделі^е

Модель	R	R-квадрат	Скоректований R-квадрат	Стд. похибка оцінки
1	,646 ^a	,418	,410	3,977
2	,684 ^b	,468	,454	3,828
3	,713 ^c	,508	,488	3,705
4	,730 ^d	,533	,508	3,632

а. Предиктори: (конст) життєві цілі

б. Предиктори: (конст) життєві цілі, автономія

в. Предиктори: (конст) життєві цілі, автономія, професійна спрямованість

г. Предиктори: (конст) життєві цілі, автономія, професійна спрямованість, локус контролю-Я

е. Залежна змінна: само детермінація

К 2

Коефіцієнти^а

Модель		Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Знч.
		B	Стд. похибка	Бета		
1	(Константа)	-8,76	2,63		-3,33	,00
	Життєві цілі	,59	,08	,65	7,43	,00
2	(Константа)	-7,91	2,55		-3,10	,00
	Життєві цілі	,61	,08	,67	7,93	,00
	Автономія	-,41	,16	-,22	-2,67	,01
3	(Константа)	-7,94	2,47		-3,22	,00
	Життєві цілі	,51	,08	,57	6,19	,00
	Автономія	-,48	,15	-,26	-3,15	,00
	Професійна спрямованість	,24	,10	,23	2,48	,02
4	(Константа)	-11,29	2,93		-3,85	,00
	Життєві цілі	,38	,11	,412	3,51	,00
	Автономія	-,46	,15	-,25	-3,11	,00
	Професійна спрямованість	,22	,10	,22	2,36	,02
	Локус контролю-Я	,36	,18	,23	2,02	,05

а. Залежна змінна: само детермінація

Додаток Л

Результати порівняння групових статистик після формуючого впливу (в контрольній та експериментальній групах)

	Критерій рівності дисперсій Лівія		Критерій для незалежних виборок					
	F	Знч.	t	Значимість (2-стороння)	Різниця середніх	Стд. похибка різниці	95% довірчий інт-л різниці середніх	
							Нижня межа	Верхня межа
Внутрішні індивідуально-значимі мотиви	1,73	,19	,76	,44	,44	,58	-,71	1,60
Внутрішні соціально-значимі мотиви	,46	,49	-,63	,52	-,39	,61	-1,61	,82
Зовнішні негативні мотиви	2,57	,11	1,51	,13	,69	,46	-,21	1,60
Зовнішні позитивні мотиви	,95	,32	,60	,54	,24	,39	-,54	1,02
Процес життя	5,64	,01	2,93	,00	3,10	1,05	1,02	5,19
Результат життя	5,95	,01	3,22	,00	2,69	,83	1,04	4,34
Очікуване ставлення інших	8,74	,00	3,99	,00	1,42	,35	,71	2,12
Самоінтерес	8,81	,00	3,95	,00	,91	,23	,45	1,37
ставлення інших	4,70	,03	2,19	,03	,47	,21	,04	,90
саморозуміння	15,72	,00	4,05	,00	,95	,23	,49	1,42
Позитивні стосунки з оточуючими	1,63	,20	3,65	,00	5,19	1,42	2,38	8,01
Автономія	,25	,61	,94	,34	1,32	1,40	-1,43	4,09
Управління середовищем	,00	,99	2,25	,02	2,89	1,28	,35	5,43
Особистісне зростання	,93	,33	2,09	,038	3,06	1,46	,17	5,95
Цілі у житті	,00	,99	3,05	,00	4,34	1,42	1,54	7,15
Самоприйняття	3,34	,06	3,15	,00	4,81	1,52	1,79	7,82
Залученість	3,32	,07	2,81	,00	3,49	1,24	1,04	5,94
Контроль	1,59	,20	1,81	,07	1,84	1,02	-,16	3,86
Прийняття ризику	3,64	,05	1,48	,13	1,07	,72	-,35	2,51
Професійна спрямованість	12,63	,00	3,04	,00	,89	,32	,38	1,32

Загальна характеристика змістовних блоків тренінгової програми

Перейдемо до загальної характеристики кожного змістовного блоку тренінгової програми становлення особистості майбутнього фахівця.

Блок 1. «Самоствалення» складається з 8 занять (16 годин).

Мета – розвиток розвинутого позитивного самоствалення особистості через формування рефлексивної культури, здатності цілісного, творчого осмислення себе як суб'єкта власної життєдіяльності, особистісного та професійного саморозвитку та самореалізації.

Задачі блоку:

1. Актуалізація мотивації учасників до самопізнання, самоусвідомлення, безумовного самоприйняття через розширення поля актуальної рефлексії, осмислення потенційних особистісних ресурсів, розвиток високого рівня рефлексивної культури.

2. Актуалізація неконструктивного стереотипного ставлення до себе, аналіз внутрішніх конфліктів, які перешкоджають самореалізації та виведенню їх з внутрішнього плану дій в зовнішній.

3. Розвиток в учасників навичок самопізнання, рефлексії, саморозкриття, самопрезентації та використання їх в саморозвитку позитивної диференційованої «Я-концепції».

4. Засвоєння прийомів самопідкріплення, самокерівництва, саморегуляції.

5. Формування умінь необхідних для ефективного міжособистісного спілкування (вміння виявляти підтримку, розуміння, дружелюбність, позитивне ставлення до себе та інших, регулювання власних почуттів та поведінки в міжособистісний взаємодії).

Вступне заняття блоку. Вступне слово ведучого про цілі, завдання, зміст та форми роботи в тренінгу, установлення регламенту занять. Знайомство ведучого та учасників тренінгу з допомогою *вправи «А ти хто?»*. Кожному учаснику пропонується назвати своє ім'я, декілька слів (прикметників), які найкраще характеризують його, та, звернувшись до сусіда по колу зправа чи зліва, запитати: «А хто ти?». Вправа закінчується коли всі учасники в колі представляються. У вправі можна використовувати м'яч та передавати його з рук в руки кожному учаснику. Наступне коло знайомства відбувається за допомогою *вправи «Моя подруга/друг говорить, що Я...»*. Кожний учасник ще раз представляє себе по імені та закінчує запропоновану фразу «Моя подруга/друг говорить, що Я...».

Вироблення та прийняття правил внутрішньогрупової взаємодії. Ведучий говорить про необхідність вироблення та прийняття правил, які б регулювали взаємодію в групі протягом її роботи та створення безпечного, відкритого, довірливого середовище тренінгу. Після обговорення та прийняття правил вони записуються на окремому плакаті та вивішуються в тренінговій кімнаті, так щоб їх бачили всі учасники.

Робота з актуалізації, прояснення мотивації учасників до роботи в тренінгу. Ведучий пропонує кожному учаснику відповісти на запитання: «Для чого я прийшов на даний тренінг? Що хочу мати, чого хочу досягти в результаті роботи в тренінгу?». Відповіді вербалізуються кожним учасником в колі та можуть уточнюватися, деталізуватися, коригуватися, якщо вони носять загальний, безособовий характер. Далі ведучий пропонує записати свої очікування від роботи в тренінгу в робочих блокнотах для того, щоб повернутися до їх аналізу в кінці роботи тренінгу.

Закінчується вступне заняття *вправою на формування групової згуртованості «Привітаємося разом»*. Кожен учасник подає одну руку

одному з учасників, інша при цьому вільна. Необхідно привітатися обома руками зразу з кожним учасником, але відпускати руку можна тоді, коли буде вільна від привітання рука іншого учасника.

В кінці вступного заняття ведучий підводить підсумок та спонукає учасників до рефлексії, ставить запитання: «Що зараз думаєте? Що відчуваєте? Що найбільше запам'яталось з сьогоднішньої роботи? Як думаєте, чому?».

Основні вправи блоку 1. «Самоставлення», за допомогою яких реалізуються вище зазначені завдання.

Діагностика ставлення особистості до себе. *Вправа «Хто Я?».* Мета вправи – актуалізувати потребу учасників в самопізнанні, рефлексії власного «Я», визначення матеріалу для подальшого осмислення, стереотипних способів ставлення до себе; використання отриманого досвіду самоусвідомлення для подальшого саморозвитку.

Хід вправи. На першому етапі самодіагностики учасникам тренінгу пропонується відповісти на запитання: «Що означає для кожного з вас знати, пізнати себе?». Протягом 10 хвилин кожний учасник в робочому зошиті записує відповідь на запитання «Хто Я?», використовуючи для цього 20 слів, словосполучень, речень, починаючи кожне зі слів «Я...». Важливо записувати всі слова, що виникають, не відбирати правильні чи неправильні. Після закінчення 10 хвилин, ведучий пропонує провести аналіз записів за параметрами: кількість написаних, використаних слів в адресу власного «Я» (рівень самопрезентації особистості); зміст відповідей (рольові, формально-біографічні, оцінкові) – рівень самоставлення, рівень знання себе, визначення власної індивідуальності. На другому етапі самодіагностики ведучий пропонує ще раз прочитати власні відповіді учасників і поставити знак «+» поруч з тими характеристиками, які подобаються, знак “–“ з тими, які мало подобаються/не подобаються, знак «?» з відповідями, якщо учасник не може визначитися, подаються характеристики, чи ні. На третьому етапі

самодіагностики ведучий пропонує учасникам розділити відповіді на чотири категорії: я такий/така, тому що це залежить від мене (Я), тому що це залежить від інших (І), це залежить від батьків (Б), це залежить від долі, випадку (Д), просто так склалося, це ні від чого не залежить, не знаю (Н). Наступним етапом вправи є виділення тих характеристик, з якими учасник хотів би працювати в тренінгу.

Після проведеної самодіагностики учасникам пропонується висловити власні переживання, почуття, емоції, думки з приводу виявлених особливостей; обговорити труднощі, які виникали у кожного в ході виконання вправи, супроводжуючи їх аналізом емоційного стану в ситуації «тут і зараз»; зафіксувати особисті відкриття, зроблені в процесі виконання вправи та під час обговорення.

Психологічний коментар до вправи. Однією з умов глибинного осмислення учасниками ставлення до себе – є їх відносна ізольованість один від одного, яка дозволяє їм, з одного боку, більш глибоке дослідження власного «Я», а з іншого – зберегти можливість (при бажанні) не говорити про отримані результати, тому дану вправу учасники виконують індивідуально. Учасники можуть не написати 20 відповідей на запитання «Хто Я?» і ставити запитання ведучому: «А що значить, якщо в мене мало відповідей, або вони, в основному, формальні?». Ведучий не повинен давати оцінок, або інтерпретувати. Краще переадресувати запитання самому учаснику та стимулювати його рефлексію. При обговоренні вправи ведучому необхідно ставити запитання, які охоплюють рефлексію особистості в цілому: на усвідомлення когнітивної, емоційної, оціночної, поведінкової, ціннісної, смислової складових. Вправа вимагає достатньо часу для її виконання та повноцінного її обговорення, тому на її проведення відводили не менше 40-50 хвилин.

Вправа «Моє королівство» – направлена на поглиблення самопізнання учасників, актуалізацію стереотипів ставлення до себе та

аналіз внутрішніх конфліктів, які перешкоджають позитивному самостваленню, саморозвитку; виявлення та осмислення потенційних особистісних ресурсів.

Хід вправи. Ведучий пропонує пригадати казки, які знають учасники, та говорить про те, що ні одна казка не обходиться без казкового простору – королівства. Пропонує використати в даній роботі королівство, як метафору «Я» особистості та ставлення до себе. Просить учасників висловитися, що традиційно входить в поняття «королівство», хто/що його наповнює, як воно функціонує, що для цього потрібно. Чи часто учасники замислюються про власне «Я», власний психологічний простір як про унікальне королівство? Про те, комфортно учасникам в їх просторі, що вони знають/не знають про власне «Я»? Які емоції, цінності, смисли їхнього королівства? Які ставлення найчастіше провокують конфлікти в їх власному королівстві? Ведучий пропонує учасникам уявити себе Господарями власного королівства та зобразити його на ватмані фарбами.

Після того як, учасники закінчили малювати, ведучий пропонує розмістити малюнки в різних частинах тренінгової кімнати та «здійснити візити», по черзі, в кожне королівство. Ведучий наголошує про необхідність дотримання правил візиту: не оцінювати королівство, не інтерпретувати побачене, можна задавати запитання Господарю королівства та висловлювати власні почуття.

Після ознайомлення учасників з усіма малюнками проводиться їх представлення в групі кожним учасником по черзі. По закінченню представлення малюнків проводиться рефлексивне обговорення: що учасники відчують «тут і зараз» після виконання вправи? Що нового вони відкрили, усвідомили, дізналися про себе, що при цьому вони відчують, думають? Які роздуми у учасників з приводу різноманіть королівства, які побачили в групі? Пропонується зафіксувати особисті відкриття, зроблені в процесі виконання вправи та під час обговорення.

Психологічний коментар до вправи. Дана вправа для учасників є не тільки діагностичною, проективною, а й ресурсною. Протягом її виконання можуть виникати «інсайти», які необхідно зафіксувати в ході презентації малюнків, обговорення вправи або рефлексії власних переживань в ситуації «тут і зараз». Якщо самому учаснику складно це зробити, ведучому необхідно спонукати особистість, через відкриті запитання, зворотній зв'язок, до усвідомлення відкритого, значущого для людини.

В ході презентації власних малюнків утворюється смислове поле, в якому представлені різні, як по своїх глибині, так і по охопленню варіантів, ставлення особистості до себе. Це різноманіття представлених варіантів є основою для подальшого змістовного аналізу самоставлень учасників.

Виконання вправи (малювання) можна супроводжувати релаксаційною музикою, що посилить ефект поглиблення в себе. На виконання та обговорення вправи необхідно запланувати не менше 60-90 хвилин тренінгового заняття.

Вправа «Елітарний клуб» – спрямована на розвиток навичок саморозкриття, самопрезентації, на основі особистісної рефлексії, навичок ефективного міжособистісного спілкування (вміння виявляти підтримку, розуміння, дружелюбність, позитивне ставлення до себе та інших).

Хід вправи. Ведучий повідомляє учасникам, що всі вони є членами елітарного клубу. Один раз на рік двері клубу відчиняються для нових членів і кожний може рекомендувати достойного нового учасника клубу. Сьогодні у учасників групи є теж така можливість і вони можуть представити та рекомендувати нового члена клубу. Для цього ведучий пропонує учасникам розділитися в пари і спілкуватися один з одним протягом 15-20 хвилин. Завдання кожного в парі презентувати себе один одному, визначити 2 своїх позитивних, значущих якостей, сторін, так,

щоб можна було надати рекомендацію як потенційному члену елітарного клубу. Інформація учасників має бути правдивою.

На другому етапі вправи учасникам протягом 5 хвилин необхідно продумати максимально ефективний спосіб презентації своїх співрозмовників в колі – в елітарному клубі. Форма презентації не обмежується, необхідно тільки, щоб вона максимально відображала зміст представленої інформації.

На третьому етапі вправи учасники у парах презентують один одного в колі. Презентація кожного учасника зустрічається аплодисментами. В кінці вправи ведучий вітає елітарний клуб та її нових членів.

Після закінчення вправи ведучий пропонує висловитися учасникам з приводу своїх почуттів, емоційного стану, думок.

Питання для обговорення: як ви будували презентацію себе в парах? Чи задоволені ви тією інформацією, яку представили співрозмовнику? Чи є щось таке, що би хотіли додати зараз? Що ви відчували, коли вас презентували ваші співрозмовники? Що нового ви дізналися про себе під час виконання цієї вправи? Що нового ви відкрили в учасниках групи? Що викликало у вас ускладнення при виконанні цієї вправи, як думаєте, чому? Що у вашій взаємодії з вашим співрозмовником, допомагало/заважало вам розповідати про себе?

Наприкінці ведучий пропонує учасникам висловитися про власні зміни, які учасники зафіксували під час виконання вправи, обговорення.

Психологічний коментар до вправи. Деякі учасники можуть відчувати складність в процесі самопрезентації на етапі роботи в парах, або їхня інформація може торкатися особистості опосередковано, через розповіді про сім'ю, дітей, роботу. Тому, презентація таких учасників в колі (елітарному клубу) може бути короткою, неповною або наповненою інтерпретацією того учасника, хто здійснює презентацію. В подібних випадках, ведучому необхідно задавати запитання учасникам: «Чи

задоволений ти інформацією, якою тебе презентували? Що тебе не влаштувало в ній? Чи розкриває твою індивідуальність та інформація, яку ти почув про себе? Як ти думаєш, що заважало тобі розповісти про себе більше? Що би ти хотів додати про себе зараз? Що у взаємодії зі співрозмовником допомагало вам у виконанні вправи? Чого не вистачало вам у взаємодії з іншим при виконанні вправи?

Вправа «Паризька виставка». Мета – розвиток позитивного самоствавлення учасників, засвоєння прийомів самопідкріплення, самокерівництва та розвиток навичок позитивної взаємодії.

Хід вправи. Ведучий повідомляє, що всі учасники запрошуються на виставку до Парижу. Ця виставка незвичайна – виставка особистісних якостей.

Етап 1. Учасники розподіляються на три команди – фірми, які продукують особистісні якості. Кожна команда має придумати собі назву. Протягом 15 хвилин кожна команда обговорює які цінні якості, сильні сторони вона продукує (учасники команди по черзі висловлюють кожному учаснику, що вони в ньому цінують). Після цього всі разом в команді вирішують, яку цінну якість, сильну сторону кожного учасника можна представити на Паризькій виставці. Так виділяють якості всіх членів команди. Етап 2. Учасники кожної команди готують презентацію цінних якостей та назви команди. Етап 3. Кожна команда (всередині команди) обговорює, які на їх погляд якості, презентують на виставці інші команди. Перед відкриттям виставки ведучий опитує команди про їх передбачення, щодо презентації якостей іншими командами та записує їх на ватмані. Етап 4. Кожна команда представляє свої презентації та порівнюються передбачені презентації, записані на ватмані, з почутими від кожної команди. Етап 5. Обговорення. Учасники висловлюють свої враження від виконаної вправи, говорять про свої почуття, думки та відкриття від виконаного завдання. *Питання ведучого:* Чи вдалося вам розкрити та презентувати сильні, значущі, характерні

якості ваших членів команди? Що вам допомагало в цьому? Чи погоджувалися з вибраними командою якостями самі «господарі» цих якостей? Що для вас значить розуміти себе та іншого у взаємодії? Як будували обговорення в командах? Хто на вашу думку був ініціатором роботи в команді, а хто менш активним? Як це вплинуло на командне рішення?

Психологічний коментар до вправи. Вправа передбачає, що учасники тренінгової групи вже мають знання один про одного, які вони здобули в процесі тренінгу. Тому, її можна використовувати на останніх заняття блоку. Вона є діагностичною та демонструє ступінь засвоєння навичок та технік, визначених в завданнях першого блоку тренінгу.

Заключне заняття блоку, традиційно, проводили в площині підведення підсумків всієї роботи в тренінговому блоці. Ведучий нагадує про поставлені цілі тренінгу на початку роботи та надає можливість учасникам проаналізувати поставлені власні цілі, очікування від тренінгу, які вони занотували в робочому зошиті на вступному занятті. Кожний учасник висловлюється про досягнення/недосягнення власних цілей, свій емоційний стан, свої думки «тут і зараз». Необхідно стимулювати учасників зафіксувати ті зміни, які вони спостерігали в собі, та можливість використання досвіду, отриманого в тренінгу, в повсякденному житті.

Блок 2. «Цілі, смисли, пов'язність життєвого шляху» – складається з 8 занять (16 годин).

Мета блоку – сформувати уявлення учасників про зв'язність життєвого шляху особистості (як складну систему життєдіяльності особистості в минулому, теперішньому, майбутньому) через рефлексію, диференціацію та усвідомлення власних цілей, життєвих смислів, установок. Формування та розвиток навичок, умінь ефективного цілепокладання, асертивної поведінки, навичок роботи зі смислами і цілями, життєвими планами.

Задачі блоку:

1. Формування поняття ціль, життєві цілі, професійні цілі, реальні цілі, псевдоцілі, ідеальні цілі, ближні та дальні цілі.

2. Актуалізація потреби та мотивації до пізнання власних потенційних можливостей, життєвої мети, життєвого покликання, життєвих цінностей та смислів.

3. Дослідження власних переконань та перешкод, які заважають досягненню цілей. Діагностика власних цілей за критеріями СМАРТ (ціль, ресурс, обмеження в досягненні цілей, визначеність в часі, реалістичність цілей, специфічність цілей). Виділення та аналіз ближніх та дальніх цілей.

4. Розвиток здатності самостійно визначати цілі свого життя, актуалізація рефлексії власних ресурсів для досягнення цілей, усвідомлення відповідальності за досягнення/недосягнення власних цілей.

5. Розширення діапазону власних можливостей для досягнення цілей, через актуалізацію потреби розвитку мотивації досягнень та успіху.

6. Розвиток здатності інтегрувати власну особистість в часі: усвідомлення та закріплення єдності минулого, теперішнього та майбутнього, уявлення учасників про час та можливості вчитися на власному минулому, планувати, уявляти майбутнє в контексті розвитку навичок ефективного цілепокладання та побудови життєвого шляху.

7. Розвивати здатність учасників до самопроекції себе в майбутньому.

8. Формування навичок та умінь роботи з цілями (технологія „Управління по цілях”).

Вступне заняття блоку традиційно присвячене ознайомленню учасників з метою, завданнями, форматом тренінгу; представлення ведучого в групі, знайомство учасників в групі; вироблення та

прийняття правил роботи внутрішньогрупової взаємодії; робота з актуалізації, прояснення мотивації учасників до роботи в тренінгу. Закінчується вступне заняття вправою, направленою на підвищення групової згуртованості. В кінці вступного заняття ведучий підводить підсумок та спонукає учасників до рефлексії, ставить запитання: «Що зараз думаєте? Що відчуваєте? Що найбільше запам'яталося з сьогоднішньої роботи? Як думаєте, чому?».

Основні вправи блоку 2. «Цілі, смисли, зв'язність життєвого шляху», за допомогою яких реалізуються вище зазначені завдання.

Діагностична вправа «Минуле-теперішнє-майбутнє»¹. Мета вправи – спонукати учасників до рефлексії свого минулого досвіду, аналізу теперішнього та проектування майбутнього.

Хід вправи. Ведучий дає інструкцію учасникам: «Намалюйте на листку паперу горизонтальну лінію. Розділіть її на три частини, які відповідають минулому, теперішньому та майбутньому. Подумайте та уявіть де ви знаходитесь зараз, та поставте позначку на лінії.

Подивіться, яка частина вашого життя вже пройдена, яка ще попереду. Поділіться своїми думками про минуле (запишіть їх під частиною лінії, яка відповідає за минуле). Звідки ваші витоки, що ви пам'ятаєте зі свого дитинства, підліткових років? Які емоції ви відчуваєте зараз, пригадуючи своє минуле? Опишіть їх. Які події минулого запам'яталися та, на вашу думку, мають вплив на теперішнє?

Опишіть ваші думки про теперішнє, запишіть їх під частиною лінії, яка відповідає теперішньому. Що відбувається у вашому теперішньому? Що для вас важливо сьогодні, які цінності переважають сьогодні, що вас цікавить, хвилює, захоплює в теперішньому? Що викликає психологічну напругу в теперішньому? Опишіть свої почуття, коли ви думаєте про ваше теперішнє.

¹ Алиева М.А., Гришанович Т.В., Любанова Л.В., Травникова Н.Г., Трошихина Е.Г. Я сам строю свою жизнь. / под ред.Е.Г. Трошихиной. – СПб: Речь, 2003. – С.172.

Опишіть ваші думки про ваше майбутнє, запишіть їх під частиною лінії, яка відповідає вашому майбутньому. Як ви бачите ваше майбутнє? Де ви в цей період часу, хто з вами, чим ви займаєтесь? Що буде у вашому майбутньому, ваші цілі, мрії? Чого на вистачає у вашому майбутньому, чому?

Після індивідуальної роботи ведучий пропонує висловитися кожному учаснику з приводу роботи над малюнком. Аналізувати свої думки, почуття, емоції з приводу відкриттів, зроблених в процесі виконання вправи.

Психологічний коментар до вправи. Дана вправа передбачає роботу учасників зі своїми спогадами, емоційним досвідом, цілями, смислами, життєвими планами, тому однією з умов глибинного осмислення учасниками цих феноменів – є їх відносна ізолюваність один від одного (індивідуальне виконання вправи), яка дозволяє їм більш глибинне дослідження власного «Я». Дана вправа може актуалізувати негативні спогади, переживання минулого або теперішнього. Ведучому необхідно не залишати це без уваги, стимулювати учасників до рефлексії, висловлюванням та усвідомленням інтегрованості, зв'язності життя.

Вправа «Мій життєвий шлях»²

Мета вправи – сприяти розвитку уявлення про життєвий шлях особистості, усвідомленню необхідності ставити перед собою реальні, адекватні цілі, брати відповідальність за своє життя та управління своїм життям у власні руки.

Хід вправи. Ведучий дає інструкцію учасникам: «Сядьте зручно, відчуйте розслаблення в тілі, закрийте очі та спробуйте уявити... Одного разу Людина вийшла з дому та пішла по дорозі, яка називається «Життя». Була ця дорога різною: легкою та недуже, часом прямою, зрозумілою, а часом заплутаною, складною, мало зрозумілою. Дорога

² Алиева М.А., Гришанович Т.В., Любанова Л.В., Травникова Н.Г., Трошихина Е.Г. Я сам строю свою жизнь. / под ред.Е.Г. Трошихиной. – СПб: Речь, 2003. – С.173.

привела Людину на перехрестя. Вона зупинилася, озирнулася навкруги та замислилася... По якому шляху піти далі?» Уявіть себе на місці цієї Людини... Про що ви думаєте, що ви відчуваєте? Відкрийте очі. Перед вами чистий листок паперу. Візьміть фарби, олівці та намалуйте свою минулу історію, своє положення в теперішньому часі та варіанти свого майбутнього життя. Використовуйте всі свої спогади, переживання, фантазії та мрії. Куди хочете йти? Що ви візьмете з собою в дорогу? З чим зустрінетесь на своєму шляху? Чому вам необхідно буде навчитися?».

Після роботи над своїми малюнками, ведучий пропонує показати їх учасникам один одному. Нагадує учасникам про заборону оцінювати та інтерпретувати малюнки інших.

Обговорення після вправи. Учасники презентують свої малюнки в колі, супроводжуючи їх власними коментарями, поясненнями, роздумами.

Після представлення малюнків ведучий задає питання всім учасникам: що відчуваєте зараз, думаєте? Які шляхи у вас склалися? В яких частинах свого життя Людина найбільш щаслива, переживає радість? Що цьому сприяє? Чим відрізняється ваш минулий шлях від теперішнього та майбутнього? Що між ними спільного? Яка мета цього шляху? Як ви дізнаєтесь, що ваша мета досягнена? Що вам необхідно для того, щоб досягти поставленої цілі? Які умови, засоби, можливості її досягнення?

Психологічний коментар до вправи. Ведучому важливо звернути увагу на зв'язність минулого, теперішнього та майбутнього в життєвому шляху особистості, на необхідність усвідомлення значущості цілей, результатів, засобів її досягнення.

Вправа «Досягнення цілей». Мета вправи – формування навичок усвідомлення власних цілей, ефективного цілепокладання з використанням технології «управління по цілях».

Хід вправи. Одна з ознак зрілої особистості – уміння усвідомити, сформулювати та передбачити результат власних цілей. Крім розвинутої рефлексії, при ефективному цілепокладанні, необхідно володіти технологією (виконання чітких кроків) управління цілями. Ведучий знайомить учасникам з технікою «управління по цілях».

Ведучий просить учасників в робочих зошитах записати три колонки: колонка «Я хочу», друга колонка «Я повинен», третя – «Я можу». Далі написати у всіх трьох колонках свої, бажання, цілі, мрії відносно свого найближчого майбутнього (протягом одного року). Після того, як учасники виконують цю частину завдання, ведучий просить проаналізувати записи та вибрати ті записи, які співпадають у всіх трьох колонках.

Далі учасники аналізують записи та розрізняють цілі та бажання, кожний раз ставлять питання: «Що буде далі?». Ведучий пропонує учасникам вибрати найбільш значущу ціль та працювати з нею методом «управління по цілям».

1. Ціль має бути чітко, коротко сформульованою та добре вимірювана (мати кінцевий результат, який можна виміряти, зафіксувати в конкретній формі).
2. Складання плану дій, який вказує, яким шляхом ціль має бути досягнена.
3. Згода самої людини на виконання цього плану дій (виділення додаткових способів, ресурсів внутрішніх та зовнішніх, перешкод на шляху явних та можливих).
4. Встановлення конкретних реальних термінів виконання кожного етапу плану дій.
5. Вимірювання конкретних досягнених результатів по кожному етапу плану.
6. Прийняття корегуючих дій, коли це необхідно (якщо певні етапи плану виконання дій по досягненню цілі не виконані).
7. Оцінка результату досягнення цілі.
8. Встановлення нових цілей на майбутнє.

Після виконання вправи ведучий проводить *обговорення*. Учасники розповідають про те, що викликало труднощі при виконанні завдання, аналізують з якими особистісними структурами ці труднощі

пов'язані; про свої враження, почуття, переживання; фіксують власні зміни, які спостерігали при виконанні завдання і той досвід, який будуть використовувати.

Психологічний коментар до вправи. Під час роботи з ціллю методом «управління по цілям» ведучий слідкує за чітким виконанням всіх етапів. При невідповідності виконання, наприклад, ціль сформульовано узагальнено, не деталізовано, результат її не можна оцінити, виміряти, ведучий допомагає виконати ці вимоги, обумовлені методом «управління по цілям».

Вправа «Ідентифікація цінностей». Мета вправи – сприяти дослідженню, рефлексії та кращому усвідомленню власних цінностей. Розрізняти цінності самодетермінованості та цінності зовнішньомотивовані. Актуалізувати потребу учасників в самодетермінації.

Хід вправи. На першому етапі виконання вправи ведучий пропонує учасникам індивідуально скласти список загальнолюдських цінностей (5-7 хв.). Наступний етап – скласти список власних цінностей та виділити в цьому списку цінності, які є значущими для самої людини (ієрархізувати) (до 15 хв.). Далі, учасники об'єднуються в пари та представляють один одному свої списки, пояснюючи чому саме ці цінності є значущими для учасника. Слідуючий етап виконання вправи в парах – визначення в своїх списках цінностей (на основі теоретичного інформаційного матеріалу, який подавався) тих груп цінностей, які характеризують внутрішньомотивовану людину (самодетермінованість, компетентність, значущі міжособистісні стосунки). Учасники в парах представляють один одному, які цінності переважають в кожного та пояснюють чому. Наступний етап вправи – учасники домовляються, запитуючи дозвіл, які три найзначущі цінності один одного вони можуть презентувати в колі. Заключний етап вправи – представлення

учасниками цінностей свого співрозмовника з поясненням значущості цих цінностей, так як вони це почули від самої людини.

Обговорення після вправи. Учасники розповідають про свої відкриття, зроблені в процесі виконання вправи, діляться своїми роздумами, переживаннями. Питання для обговорення: чи складно було визначити власні цінності? Як власні цінності перегукувалися з загальнолюдськими цінностями, або ні? Чому схожі цінності мають неповторне, індивідуальне наповнення для кожного з вас? Чому в кожного з вас переважають різні цінності: самодетермінованості та зовнішньомотивовані цінності ?

Психологічний коментар до вправи. Ведучому необхідно акцентувати увагу учасників на зв'язку загальнолюдських цінностей, цінностей суспільства з цінностями особистості. В групі можуть бути учасники, цілі яких більшою мірою зовнішньомотивовані. Необхідно в обговоренні спонукати таких учасників до аналізу ставлень з самими собою та оточуючим світом через дотримання правила «тут і зараз».

Вправа «Ресурси». Вправа направлена на усвідомлення учасниками власних ресурсів досягнення цілей, через рефлексію власного «Я», сильних сторін, власних досягнень.

Хід вправи. Учасникам пропонується подумати над наступними запитаннями: Що вам допомагає досягати власних цілей? Хто вам допомагає? Чим ти вже володієш, щоб досягти певних цілей: риси характеру, конкретні навички, досвід, друзі, близькі люди, чи щось ще?

Ведучий пропонує подумати і написати учасникам в зошиті чотири свої сильні сторони (якості) та зобразити їх фарбами або олівцями, у вигляді символів, на папері, який ведучий заготував у вигляді листків на дерево.

Після закінчення малювання ведучий вивішує крону дерева та пропонує учасникам прикріпити свої листочки-ресурси на крону.

Обговорення після вправи. Ведучий просить учасників представити власні листочки-ресурси. Пояснити, чому саме ці сторони кожний учасник виділив як ресурс? Як саме ви користується сильними сторонами? Що для вас означає поняття ресурс? Що учасники відкрили для себе в ході виконання цієї вправи? Що учасники відчують, коли бачать це дерево-ресурсів? Що заважає учасникам досягати цілей, як вони думають?

Психологічний коментар до вправи. Крім роботи з ресурсами досягнення цілей, дана вправа сприяє виявленню та усвідомленню важливої цінності – міжособистісної взаємодії. Дана вправа також сприяє підвищенню групової згуртованості, тому ми її використовували в заключному етапі блоку.

Заключне заняття блоку присвячене підведенню підсумків роботи в тренінговому блоці. Аналізується досягнення/недосягнення цілей учасниками, які вони сформулювали на початку роботи тренінгу. Особлива увага приділяється конкретним діям, умінням, які учасники відкрили для себе та можливості їх використання в повсякденному житті.

Блок 3. «Самоефективність особистості» складається з 8 занять (16 годин). **Мета блоку** – сприяти розвитку самоефективності особистості, позитивного самоствалення, впевненості в собі, автономії мотивів, самокерівництву, через рефлексію власного «Я», досвіду власних успіхів, власних потреб, формування компетентності особистості.

Задачі блоку:

1. Актуалізувати потребу учасників в самопізнанні, рефлексії власного «Я», самоприйнятті, самокерівництві, позитивному ставленні до оточуючих, що сприятиме розвитку адекватної самооцінки, рівню домагань, наполегливості, цілеспрямованості.

2. Сприяти усвідомленню та корекції учасників власних індивідуальних особливостей, які перешкоджають розвитку самоефективності особистості.

3. Сприяти підвищенню соціально-психологічної та аутокомпетентності особистості.

4. Сприяти розвитку мотивації досягнень, формувати навички оволодіння методами активізації власними мотивами і мотивами інших людей та посилення актуально діючих мотивів.

5. Оптимізація системи міжособистісної взаємодії та ставлень учасників як одного з джерел самоефективності особистості.

6. Формування та розвиток навичок впевненої поведінки, через діагностику та аналіз власних паттернів поведінки, диференціацію агресивної та впевненої поведінки учасників.

7. Розвиток навичок впевненої поведінки: усвідомлення власних почуттів, емоцій, їх вербалізація; знаходження конструктивного компромісу; використання технік аргументацій.

Основні вправи блоку «Самоефективність особистості».

Вступне заняття блоку традиційно присвячено знайомству учасників з метою, завданнями тренінгу, розумінням поняття «самоефективність особистості»; постановці, усвідомленню та вербалізації власних цілей та задач роботи в тренінговій групі в контексті мети тренінгу; виробленню та прийняттю правил внутрішньогрупової взаємодії; знайомству ведучого з групою та учасниками між собою.

Вправа «Взаємна презентація». Мета вправи – сприяти актуалізації учасників потреби в самопізнанні та пізнанні іншого, формування та розвиток навичок самарозкриття, самопрезентації.

Хід вправи. Учасники діляться попарно та протягом 10 хвилин розповідають один одному про себе, подаючи максимум інформації, яка в подальшому буде представлена в групі. Теми, яких торкаються

учасники: чого я чекаю від роботи в тренінгу, що я ціную в самому собі, предмет моєї гордості, що я вмю роботи краще за все, що мене об'єднує з моїм співрозмовником тощо. Після роботи в парах учасники представляють один одного в групі, але незвичним способом. Один із членів пари сидить на стільці, інший стоїть у нього за спиною. Учасник, який стоїть, говорить від імені учасника, який сидить на стільці. Учасники можуть задавати запитання учаснику на стільці, а відповідати має учасник, який стоїть у нього за спиною. Після взаємного представлення в групі, ведучий проводить обговорення. Учасники обговорюють свої враження, почуття та думки від роботи. Ведучий актуалізує рефлексію учасників через запитання: чи вдалося вам в презентації розкрити індивідуальність та унікальність, власну та свого співрозмовника? Що ви відчували коли ваш партнер говорив від вашого імені? Що спільного ви виявили з іншими учасниками? Що нового ви відкрили в собі в ході виконання вправи?

Психологічний коментар до вправи. Ведучому необхідно приділити увагу трьом аспектам: здатності виділяти власні індивідуальні риси та презентувати їх іншим; умінню стисло та точно презентувати інформацію та здатності ідентифікувати/диференціювати себе з іншими людьми.

Вправа «Візитна картка»³. Вправа направлена на розвиток здатності та потребу в самопізнанні, самоідентифікації та самопрезентації, навички ефективної комунікації та взаємодії, сприяти розвитку творчих здібностей особистості.

Хід вправи. Кожний учасник на складеному навпіл ватмані готує власну візитну картку, використовуючи для цього колаж. Через колаж учасник має розповісти про особистісні особливості, якості, достоїнства, сильні та слабкі сторони; те, чого намагається досягти учасник, про свої цілі, життєві плани (25-30 хв.).

³ Кристофер Э., Смит Л. Тренинг лидерства. СПб.: Питер, 2001

По закінченню створення візитних карток, учасники демонструють їх в групі, влаштовують самопрезентацію. Закінчується вправа обговоренням. Учасники висловлюють свої враження, думки та переживання по виконанню вправи.

Обговорення після вправи: Як ви думаєте, чи вдалося вам в ході виконання вправи краще пізнати себе? Чи вдалося вам достатньо повно та зрозуміло створити свою візитну картку? Що було легше – говорити про власні достоїнства чи відобразити свої слабкі сторони? Що нового ви дізналися про себе в ході виконання вправи? Чи знайшли ви серед учасників групи людей схожих на вас? Чий колаж вам запам'ятався більше та чому?

Психологічний коментар до вправи. Вправа діагностує здатність особистості диференціювати уявлення, знання, емоційні ставлення до себе, здатність до самоідентифікації, вміння презентувати себе. Вправа стимулює самоаналіз, самоідентифікацію учасників, які є необхідними для «винесення» із внутрішнього пасивного плану у зовнішній необхідних уявлень, умінь, навичок особистості. Дану вправу ми використовували у вступній частині тренінгу, вона створює можливості для знайомства учасників та сприяє недирективній комунікації та взаємодії між ними. Ведучому необхідно нагадати учасникам про недопущення інтерпретації візитних карток інших в процесі їх представлення в групі.

Вправа «Три кімнати». Мета вправи – сприяти усвідомленню учасників необхідності оволодівати асертивною поведінкою, формуванню та розвитку навичок впевненої поведінки через рефлексію власних стилів поведінки та оволодіння техніками асертивної взаємодії.

Хід вправи. Дана вправа складається з чотирьох етапів. Перший етап – учасники розподіляються в пари. Кожний учасник пари отримує картку, в якій описана певна ситуація. По черзі учасники представляють ситуації з картки, завдання кожного знайти вихід із ситуації та

продемонструвати його. Приклад ситуації: ваш знайомий просить зустрічі з вами. Нещодавно ви вже з ним зустрічалися, але ця зустріч не принесла вам ніякого задоволення. На зустрічі майже весь час ваш знайомий розповідав про себе, свої складності, ваші намагання говорити про себе ігнорувалися, тому ви вирішили не зустрічатися з ним, принаймні в найближчий час. Ваші відповідь йому.

Після того, як всі учасники закінчать роботу в парах, ведучий запитує, чи всім учасникам вдалося вирішити ситуації? Яким чином вони це робили? Чи залишилися задоволені їх вирішенням колеги? Аналізуються 1-2 ситуації, які не вдалося вирішити. Ведучий підводить учасників тренінгу до розуміння асертивної (впевненої поведінки); спонукає учасників проаналізувати їхні власні стилі поведінки в роботі в парах. В процесі аналізу стилів поведінки, учасники приходять до розуміння відрізняти агресивну поведінку та впевненої поведінки.

Другий етап – ведучий роздає учасникам діагностичні картки Якубовської для індивідуальної роботи. Учасникам необхідно прочитати ситуації, запропоновані в тесті, та класифікувати відповіді – впевнена, невпевнена, агресивна поведінка. Далі робота проводиться в груповому обговоренні. Учасники розповідають про класифікацію відповідей, обгрунтовуючи свій вибір.

Етап третій – ведучий пропонує учасникам уявити будинок, в якому є три кімнати: кімната впевненості, невпевненості та агресивності. Пропонує учасникам по черзі побувати в усіх трьох кімнатах, аналізуючи свої почуття, переживання, дії, поведінку, бажання; пропонує подумати, для чого кожному учаснику потрібні ці кімнати? Як вони думають, які джерела поведінки в цих кімнатах? Ведучий пропонує намалювати ці кімнати на ватмані, передаючи свої думки, почуття, поведінку та власні ресурси, які вони можуть використовувати в цих трьох стилях поведінки.

Етап четвертий – представлення малюнків та *обговорення* роботи. Учасники представляють свої малюнки та висловлюють власні почуття, думки, переживання. Ведучий задає запитання всім учасникам: Що ви відчуваєте в кожній кімнаті (використовуючи впевнену, невпевнену, агресивну поведінку)? Як ви дієте, коли демонструєте ці форми поведінки? Які різновиди маніпуляції характерні агресивній та невпевненій поведінці? Що ви використовуєте, коли поводите себе впевнено? Чого вам не вистачає, щоб використовувати впевнену поведінку у взаємодії? Які власні сильні сторони ви можете використовувати, розвиваючи навички впевненої поведінки? Ведучий підводить учасників до виділення комунікативних технік впевненої поведінки: «Я-висловлювання», аргументації (розчленування аргументів), техніка ввічливої відмови.

Психологічний коментар до вправи. Дана права активізує рефлексію власних форм поведінки учасників, через розуміння себе, аналіз ставлень до себе та оточуючого світу; сприяє усвідомленню та аналізу захисних механізмів самоствавлення, які проявляються в поведінці та необхідність оволодівати техніками асертивної поведінки, які будуть сприяти самоефективності особистості.

Вправа «Мої сильні сторони»⁴. Мета вправи – сприяти розвитку самоефективності особистості через усвідомлення власних сильних сторін, рис особистості, власного досвіду успіхів, ресурсів розвитку.

Хід вправи. Ведучий пропонує учасникам пригадати ситуації, справи, при виконанні яких вони отримували успіх, задоволення. Пропонує дослідити, що учасники відчували в ті моменти. Для цього учасникам необхідно пригадати такі випадки та думками перенестися в них. Прожити цю подію так, ніби вони знаходяться в ній зараз. Далі учасники в першій колонці записують в робочих зошитах почуття, які

⁴ Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография. / Под ред. Э.Ф. Зеера. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – с. 213

виникали в них, не оцінюючи їх; свої сильні сторони, те, що вони цінують в собі, що дає їм відчуття внутрішньої свободи, впевненості у власних силах, що допомагає бути стійким в складних ситуаціях. При формулюванні сильних сторін необхідно намагатися не знецінювати власних достоїнств. Ці якості будуть складати другу колонку. В третій колонці учасники записують ті особистісні, професійні позитивні якості, які їм не властиві, але які б вони хотіли розвинути в собі. На індивідуальну роботу відводиться 15 хвилин. Далі учасники розподіляються на підгрупи, по три особи, та кожний учасник читає свій список в підгрупах, коментує його. Учасники в групі можуть уточнювати деталі, просити, щось пояснити, але не мають права висловлюватися. Далі учасники працюють в великому колі, представляють свої списки. При цьому не обов'язково мають пояснювати, чому вони вважають, ті чи інші, якості своїми точками опори. Достатньо того, що вони самі в цьому впевнені. По закінченню представлень в колі проводиться групова дискусія. В дискусії учасники можуть висловлювати свої почуття, враження, думки, переживання, звертають увагу на спільне та на ті відкриття, які вони зробили відносно власного Я та інших учасників.

Психологічний коментар до вправи. Ця вправа направлена на визначення власних сильних сторін, на формування позитивного ставлення до себе, очікуваного ставлення інших, через зворотній зв'язок, усвідомлення власного досвіду успіху та невдач при досягненні певних результатів. Тому при її виконанні ведучому необхідно слідкувати за тим, щоб спроби вказати на свої слабкі сторони були конструктивними, не переростали в знецінення власного Я, своїх можливостей.

Заключне заняття блоку присвячене підведенню підсумків роботи в тренінгу, учасники апробують та застосовують вироблені навички. В ході сумісного обговорення учасники виявляють певні труднощі, які виникали у них в ході роботи, фіксують власні успіхи, надбання від

роботи в тренінгу, аналізують досягнення/недосягнення власних цілей, поставлених на початку роботи; аналізують те, що заважало реалізації власних завдань; висловлюють враження, думки, переживання з приводу роботи в групі, пропонують власні доповнення до тренінгу.

Блок 4. «Професійна ідентичність майбутнього фахівця» складається з 8 занять (16 годин).

Мета блоку – сприяти професійному становленню учасників через формування та розвиток професійної ідентичності, яка забезпечує особистості цілісність, визначеність, усвідомленість в професії, актуалізує потреби в професійному саморозвитку та побудові професійних планів.

Задачі блоку:

1. Актуалізація мотивації до пізнання себе як майбутнього фахівця, через рефлексію власного «Я», взаємодію з іншими людьми та рефлексивне відображення свого професійного «Я».

2. Сприяти розвитку професійної ідентичності учасників через активізацію механізмів осмислення унікальності функціонального та екзистенційного «Я», усвідомлення себе в своїй майбутній професії, визначення значущості та цінності професії у власному житті.

3. Сприяти усвідомленню власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей, найближчих та перспективних професійних планів, прийняття себе в професії, можливості самореалізації в професії.

4. Сприяти створенню успішного професійного майбутнього, через усвідомлення та актуалізацію професійних ресурсів, проектування образу бажаного професійного майбутнього, удосконалення особистісних та професійно важливих якостей, позитивного самоствавлення та самоприйняття.

5. Сприяти формуванню у учасників цілісного образу «Я професіонал», через рефлексію особистісної готовності та професійних компетенцій майбутньої професії.

6. Формування навичок самокорекції негативних емоційних реакцій на ситуації неуспіху в професійній діяльності.

7. Формування навичок професійної самопрезентації та самопросування як ефективних способів управління враженнями про себе як професіонала.

8. Удосконалення інтерактивної та перцептивної сторони спілкування учасників, навичок міжособистісної та професійної взаємодії.

Задачі тренінгового блоку ми вирішували шляхом створення умов для досягнення професійної ідентичності, підвищення впевненості в собі, побудови адекватного образу Я; розвитку рефлексії власних професійних цілей, професійних мотивів, проектування образу професійного майбутнього, удосконалення особистості майбутнього фахівця, його професійних мотивів та цінностей, професійної самосвідомості, професійно важливих якостей.

Вступне заняття блоку присвячено знайомству учасників з ведучим тренінгу, між собою, ознайомленню з метою, завданнями тренінгу; вироблення та прийняття правил внутрішньогрупової взаємодії. Значну увагу на занятті ведучий приділяє визначенню та усвідомленню учасниками власних цілей та мотивів участі в програмі, через визначення в особистісній картині світу поняття "майбутня робота", "майбутня професія", усвідомлення її смислу для особистості.

Основні вправи блоку. Активізуюча частина блоку. *Вправа «Що я знаю про себе»*. Мета вправи – актуалізація мотивації до пізнання себе, через рефлексію власного «Я», взаємодію з іншими людьми та рефлексивне відображення свого «Я».

Хід вправи. Ведучий роздає кожному учаснику картку «Вікна Джохарі», пропонує подумати та протягом 15 хвилин заповнити всі чотири вікна (зони): **Відкрита зона** (Ти знаєш та Інші знають). В частині «Відкрита зона» учасники пишуть, що вони знають про себе (все, що вони вважають можливим представити в тренінгу) і знають про них учасники групи. **Прихована зона** (Ти знаєш, але Інші не знають). В частині «Прихована зона» учасник пише, що він знає про себе, але інші не знають. За бажанням він їм про це розкаже, презентує, ознайомить і т.д. В даній зоні учасник має написати і те, що інші учасники про нього не знають, тому що ви бажаєте зберегти це в таємниці. **Сліпа зона** (Ти не знаєш, а Інші знають). В частині «Сліпа зона» учасники пишуть, що вони хотіли б дізнатися про себе від інших учасників тренінгу і порівняти з тими знаннями про себе, які є в самих учасників. **Невідома зона** (Ти не знаєш і Інші не знають). В частині «Невідома зона» учасники мають написати, що вони хотіли б відкрити в собі за час роботи в тренінгу, з якими властивостями, характеристиками особистості хотіли б працювати в тренінгу.

Після заповнення учасниками таблиці ведучий пропонує в колі представити всім учасникам свої самопрезентації. Після презентацій в колі ведучий організує обговорення вправи. Робота в якій зоні таблиці була найскладнішою, як думаєте чому? Що нового учасники діагностували у власній особистості? Які свої властивості, характеристики вперше усвідомили? Що цьому сприяло? Що, на вашу думку, в кожного з нас означає «невідома зона»? Що з почутого від інших, на вашу думку, вас об'єднує, робить унікальними?

Психологічний коментар до вправи. Робота над вправою актуалізує рефлексію власного Я, в результаті учасники можуть стикнутися з власними конфліктними зонами, проявляти опір, особливо при самопрезентації в групі. Ведучому необхідно дотримуватися правила «безпечного психологічного простору» та не наполягати на тому, щоб

учасники озвучували всі свої характеристики. Можна запропонувати учасникам виділити ті характеристики, які не озвучуються, і спостерігати за власними почуттями, переживаннями, думками, пов'язаними з цими характеристиками, тобто проводити самоспостереження, а потім, коли вони будуть готові, обговорити їх в колі.

Вправа «Долоня». Мета вправи – сприяти усвідомленню своїх особистісних та професійно важливих якостей, актуалізувати мотивацію досягнень учасників.

Хід вправи. На папері (А 3) учасники обводять свої ліву та праву долоні. На долоні лівої руки учасники пишуть значущі особистісні якості, а на правій – професійно важливі якості, досягнення в своїй професії, навички, уміння, які їм притаманні. Після цього з перелічених на долонях якостей, учасники вибирають, на їхню думку, по п'ять найважливіших якостей: особистісних з лівої долоні та професійних з правої. Виділені п'ять якостей вписують на пальці відповідної долоні. Учасники по черзі презентують свої п'ять якостей або важливих навичок та обґрунтовують їх важливість для майбутньої професії. При презентації своїх якостей учасники займають місце в колі на стільці. По закінченню презентації учасники можуть ставити запитання учаснику в колі, які стосуються почутої інформації. Вправа закінчується, коли всі учасники презентують свої «долоні».

Обговорення після вправи. Ведучий спонукає учасників до самостійної смислової та емоційної рефлексії. Ведучий задає запитання: що спонукало вас обрати саме ці п'ять важливих якостей? Що викликало труднощі при виконанні цієї вправи? Як ви думаєте, що важливіше для вашої майбутньої професії: наявність особистісно важливих якостей чи професійно важливих якостей? Чого не вистачає вам для розвитку професійних якостей, навичок? Що ви нового зрозуміли про себе?

Психологічний коментар до вправи. Вправа сприяє формуванню установки на сприйняття себе в єдності професійного та особистісного. Ведучий має слідкувати при індивідуальній презентації учасників своїх «долоней» за тим, щоби вони обґрунтовували свої якості. Це актуалізує в учасників потребу в рефлексії Я-реального та Я-ідеального та мотивацію досягнення успіху.

Вправа «Процес навчання»⁵. Мета вправи – аналіз процесу отримання знань, усвідомлення необхідності професійного та особистісного саморозвитку впродовж життя.

Хід вправи. Учасникам пропонується порівняти три аспекти своїх знань: що вони дізналися про свою професію від інших, що дізналися з власного досвіду та що вважають необхідним дізнатися чи прояснити. Для цього необхідно взяти листок паперу, розділити його на чотири частини горизонтальною та вертикальною лінією.

В першому прямокутнику необхідно записати та у символічній формі зобразити, чому навчили учасників інші в їхній професії. У другому прямокутнику учасники коротко пишуть та символічно зображають чому вони навчилися самостійно. В третьому прямокутнику коротко записують та символічно зображають, що не вистачає, залишається невідомим, що хочеться зрозуміти, пізнати, з чим пов'язують свої очікування в майбутній професії. Четвертий прямокутник залишають пустим. В нього можна внести ідеї, спостереження, плани, проекти, які будуть виникати в ході роботи з трьома першими прямокутниками та в процесі групового обговорення. Після індивідуальної роботи з першими трьома прямокутниками учасники розділяються на дві частини та в них проводять обговорення, презентуючи свої записи, слухаючи інших. Робота в командах триває не

⁵ Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография. / Под ред. Э.Ф. Зеера. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – с. 233

менше 20 хвилин. По закінченню роботи в командах учасники об'єднуються в загальне коло та проводиться групове обговорення.

Обговорення після вправи спрямоване на усвідомлення різних джерел отримання знань, визначення учасниками значущих сфер отримання знань, формування навичок та актуалізацію потреби в постійному самовдосконаленні, професійній та особистісній самореалізації. Питання ведучого: які ставлення до практичної діяльності закладаються в процесі навчання? Які уявлення про свою професійну діяльність ви отримали від інших? Як це співвідноситься з власними уявленнями? До яких висновків учасники дійшли на основі власного життєвого та професійного досвіду? Що вони дізналися, спостерігаючи за собою та іншими? Що учасники записали в четвертому прямокутнику? З реалізацією яких потреб учасники пов'язують своє подальше професійне самовдосконалення?

Психологічний коментар до вправи. Вправа допомагає учасникам структурувати власні уявлення, думки про професію та визначити найближчі перспективи професійного шляху.

Вправа «Картина майбутнього». Вправа сприяє усвідомленню та моделюванню успішного професійного майбутнього, через усвідомлення та актуалізацію професійних ресурсів, проектування образу бажаного професійного майбутнього.

Хід вправи. Учасникам пропонується «намалювати» в своїй уяві дві картини майбутнього, пов'язаного зі своєю професією. Перша – через три роки – включаючи уявлення про те, де учасники бачать себе в професії, що для них значить їхня професія, переживання, життєві ситуації, професійні та життєві досягнення, які б вони хотіли мати через три роки. Друга картина, також через три роки, включає уявлення про переживання та ситуації (професійні, життєві), з якими учасники не хотіли б стикнутися. Необхідно обов'язково включити в свої уявлення картини оточуючого, місце, де учасники знаходяться, з ким вони, чим

займаються та що при цьому відчувають. Важливо свої уявлення записати.

Після того, як учасники створять картини майбутнього в уяві та запишуть їх, необхідно ще раз поглянути на бажане майбутнє та відповісти на запитання: «Що я можу, що мені необхідно зробити для того, щоб це здійснилося?». Необхідно записати, яка поведінка сьогодні зробить ваше бажане майбутнє реальним. Потім необхідно визначити поведінку, яка, можливо, приведе до небажаного майбутнього. Наступний крок, учасникам необхідно визначити свої власні ресурси, які необхідно розвивати сьогодні, для того, щоб вони стали реальними діями в побудові майбутнього. Далі учасники аналізують та визначають допоміжні ресурси (середовище, додаткова освіта, близькі, інші люди), які їм необхідно залучити, для досягнення тієї картини професійного та життєвого майбутнього, яку вони створили.

Наступний етап вправи – створення індивідуальних колажів свого професійного та життєвого майбутнього, використовуючи записи, які учасники зробили на першому етапі виконання вправи. Після закінчення роботи над колажем, учасники демонструють та презентують свої роботи в колі.

Обговорення після вправи. Ведучий сприяє смисловій та емоційній рефлексії учасників. Запитання, які цьому сприяють: чи вдалося вам створити картини свого ближнього професійного та життєвого майбутнього? Як ваші життєві плани пов'язані із реалізацією професійних планів, чи не пов'язані? Що викликало труднощі в побудові свого ближнього майбутнього? Що нового ви відкрили в собі при роботі над вправою? Які знання про себе стали інформацією, яку можна використати для оцінки того, чи рухаєтесь ви до бажаного чи небажаного майбутнього? Які ваші професійні досягнення сьогодні допомагають вам досягти бажаного майбутнього? Чого не вистачає вам для досягнення бажаного майбутнього?

Психологічний коментар до вправи. Відбувається усвідомлення того, які вчинки, поведінка минулого, сьогодення ведуть до бажаного майбутнього. Формується картина цілісності життєвого та професійного шляху. Вправа сприяє актуалізації власних потенційних можливостей, формуванню поведінки, яка приведе до бажаного майбутнього, усвідомленню та уникненню тих вчинків, які роблять реальністю небажане майбутнє.

Вправа «Князь». Мета вправи – формування навичок професійної самопрезентації та самопросування як ефективних способів управління враженнями про себе як професіонала.

Хід вправи. Вправа побудована на матеріалі стародавньої китайської традиції вибору князя. Традиція говорить про те, що старійшини стародавніх родів при виборі князя робили пропозиції декільком претендентам на пост князя. Бажаючи отримати цей пост, претендент повинен був продемонструвати старійшинам свої достоїнства, уміння, свою компетентність, обґрунтовуючи їх реальними досягненнями.

Група розподіляється на підгрупи по 3-4 особи. Кожен з учасників в підгрупах, по черзі, грає роль претендента на пост князя, використовуючи техніки самопросування та самопрезентації, інші учасники оцінюють. За кожну вдалу самопрезентацію претендент отримує монетку (максимально можна отримати 10 монеток). Після роботи в підгрупах, учасники демонструють свої результати (кількість отриманих монет) в групі. Відбувається групове обговорення. Чи вдалося учасникам отримати пост князя? Які техніки ви використовували? Чи вдалося вам в повній мірі використати техніки самопросування, аргументації? Використання якої техніки зіграло вирішальну роль? Які труднощі учасники відчули при використанні технік самопрезентацій?

Психологічний коментар до вправи. Вправа сприяє закріпленню навичок самопрезентації: самопросуванню, аргументації. Ведучий має слідкувати за правильністю використання учасниками технік самопросування та аргументації. У разі необхідності, ведучий, звертає увагу учасників на неефективні способи переконання: говорити неправду або подавати непідтверджену інформацію, залякування, маніпуляцію, формування почуття вини тощо.

Вправа «Сумісне малювання». Мета вправи – удосконалення інтерактивної та перцептивної сторони спілкування учасників, виявити особливості взаємодії та співробітництва в процесі досягнення сумісної цілі, розвиток творчої діяльності учасників.

Хід вправи. Учасники розташовуються навколо великого ватману, кожний учасник вибирає ті кольори, якими він буде малювати. Ведучий оголошує завдання для учасників, яке полягає в тому, щоб намалювати сумісний будинок, в якому б вони хотіли жити. На першому етапі вправи група розробляє лише загальний план, не вдаючись в деталі внутрішнього інтер'єру. Головна умова – працювати без вербальної комунікації. Обговорення не допускається. Учасники працюють сумісно, кожний домалює те, що він хоче.

Після завершення загального плану будинку переходять до вирішення наступної задачі: проектування внутрішнього планування будинку, визначити функції окремих приміщень та оздобити їхній інтер'єр. На цьому етапі учасникам дозволяється розмовляти між собою. По закінченню цього етапу роботи учасники переходять до реалізації наступної задачі – кожний учасник має зобразити на малюнку самого себе в тому місці, де він буде відчувати себе краще за все. По закінченню учасники презентують сумісний малюнок.

Обговорення після вправи. Обговорення проводиться в декількох площинах. Перша – міжособистісна взаємодія учасників при виконанні сумісної роботи без вербальної взаємодії, друга – при вербальній

взаємодії. Аналізуються та обговорюються процеси, які супроводжували сумісну роботу групи. Обговорюється, хто в якій мірі проявив активність при проектуванні будинку; хто висував ідеї, хто в якій мірі їх втілював; у кого були альтернативні пропозиції, прийняти які, однак, не вдалося; хто був малоактивним, усунувся від обговорення в групі, чому? Хто брав участь в створенні центральної частини будинку, а хто тримався периферії; хто починав нове, а хто лише виправляв, прикрашав, вдосконалював те, що було вже намальовано; хто ставився до творчості інших з повагою, а хто малював зверху намальованого іншими. Як проявлялася активність кожного учасника на різних етапах вирішення задач? Що говорить розташування своєї фігури на малюнку про дійсні взаємовідносини між учасниками групи? Хто зобразив себе поза межами будинку, в будинку, на яких поверхах, даху? Чому саме так розташували себе в будинку? Хто малював дорогу до будинку, оздоблював зовнішній інтер'єр будинку, територію навколо будинку? Що нового ви дізналися про себе при виконанні даного завдання?

Психологічний коментар до вправи. Вправа діагностує різні аспекти особистості, активізує потреби в самопізнанні через взаємодію з іншими в ситуації невизначеності (відсутність вербального контакту); сприяє усвідомленню своїх сильних сторін та ресурсів, формує навички групової роботи, які сприяють майбутньому професійному спілкуванню та взаємодії. Ведучому необхідно пам'ятати, що при сумісному малюванні можуть виникати різноманітні деталі в малюнку, передбачити які всі не можливо. Тому, кожна деталь та особливість можуть бути джерелом подальшої групової роботи та зворотного зв'язку.

Заключне заняття блоку присвячене підведенню підсумків роботи в тренінгу. Відбувається смислова та емоційна рефлексія учасників. Учасники аналізують поставлені на початку роботи в тренінгу цілі та очікування від роботи з отриманими результатами. Аналізують те, що

заважало реалізації власних завдань; висловлюють враження, думки, переживання з приводу роботи в групі, пропонують власні доповнення до тренінгу. Особлива увага на заключному етапі приділяється так званому «сухому залишку», тим конкретним навичкам та умінням, якими учасники оволоділи та які будуть використовувати в повсякденному житті, в конкретних професійних ситуаціях. Також важливо сприяти усвідомленню та вербалізації учасниками власних зон потенційного розвитку, які в подальшому можуть стати напрямками особистісного та професійного розвитку особистості.