

**МІНІСТЕРСТВО НАУКИ І ОСВІТИ УКРАЇНИ**  
**Державний заклад**  
**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ**  
**УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО**

На правах рукопису

**ЯМНИЦЬКИЙ ОЛЕКСАНДР ВАДИМОВИЧ**

УДК: 159.923 : 174 (043.5)

**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ**  
**МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**ДИСЕРТАЦІЯ**

на здобуття наукового ступеня кандидата  
психологічних наук

**Науковий керівник**

Чебикін Олексій Якович

доктор психологічних наук, професор,

дійсний член НАПН України

Одеса – 2016

## ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ.....	4
ВСТУП.....	6
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ</b>	
1.1. Проблема професійно-ціннісної сфери особистості у психологічній науці.....	13
1.1.1. Сутність і характеристика професійно-ціннісних орієнтацій практичних психологів.....	14
1.1.2. Чинники становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.....	27
1.2. Особистість майбутнього практичного психолога в сучасних психологічних дослідженнях .....	36
1.3. Роль суб'єктної активності в процесі становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів .....	44
Висновки до першого розділу.....	54
<b>РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ</b>	
2.1. Методологічні засади дослідження професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів .....	58
2.2. Організаційні та методичні засади дослідження .....	75
2.3. Психологічні компоненти професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів .....	90
2.4. Аксіологічні компоненти професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.....	114
2.5. Взаємозв'язок психологічних та аксіологічних компонентів професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.....	154
Висновки до другого розділу .....	161

## РОЗДІЛ 3. СИСТЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

3.1. Теоретико-методичне обґрунтування системи.....	166
3.2. Аналіз ефективності формувального експерименту.....	175
Висновки до третього розділу.....	186
ВИСНОВКИ.....	188
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	195
ДОДАТКИ.....	227

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

№№ з/п	Умовні скорочення	Назви показників
Смисложиттєві орієнтації		
1	ЗЖ	загальний показник свідомості життя
2	Ц	цілі в житті
3	П	процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя
4	Р	результат життя, або задоволеність самореалізацією
5	ЛК-Я	локус контролю - Я (Я - хазяїн життя)
6	ЛК-життя	Локус контролю - життя, або керованість життя
Співвідношення «бажаності» і «доступності» термінальних цінностей		
Привабливість цінності		
8	Ц 1	активне, діяльне життя
9	Ц 2	здоров'я
10	Ц 3	цікава робота
11	Ц 4	краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і мистецтві)
12	Ц 5	любов
13	Ц 6	матеріально-забезпечене життя
14	Ц 7	наявність хороших і вірних друзів
15	Ц 8	упевненість в собі (відсутність сумнівів)
16	Ц 9	пізнання (можливість розширення своєї освіти, світогляду)
17	Ц 10	свобода як незалежність у вчинках і діях
18	Ц 11	щасливе сімейне життя
19	Ц 12	творчість
Доступність цінності		
20	Д 1	активне, діяльне життя
21	Д 2	здоров'я
22	Д 3	цікава робота
23	Д 4	краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і мистецтві)
24	Д 5	любов
25	Д 6	матеріально-забезпечене життя
26	Д 7	наявність хороших і вірних друзів
27	Д 8	упевненість в собі (відсутність сумнівів)
28	Д 9	пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору)
29	Д 10	свобода як незалежність у вчинках і діях

30	Д 11	щасливе сімейне життя
31	Д 12	творчість
32	ВК	внутрішній конфлікт
33	ВВ	внутрішній вакуум
34	ИПА	інтегральний показник адаптованості
35	РЦ	рейтинг привабливості цінності
36	РД	рейтинг доступності цінності
37	ВЦ	висока значущість цінності
38	НЦ	низька значущість цінності
39	ВД	висока доступність цінності
		Локус суб'єктивного контролю
40	Іо	шкала загальної інтернальності
41	Ід	шкала інтернальності в області досягнень
42	Ін	шкала інтернальності в області невдач
43	Іп	шкала інтернальності в області виробничих стосунків
44	Іс	шкала інтернальності в сімейних стосунках
45	Ім	шкала інтернальності в області міжособистісних стосунків
46	З	шкала інтернальності відносно здоров'я і хвороби

## ВСТУП

**Актуальність.** Становлення сучасного українського суспільства орієнтує систему вищої освіти на формування професійно і соціально компетентної особистості, здатної до творчості і самовизначення в умовах постійно змінюваного, динамічного сьогодення. У цих умовах перед вищим навчальним закладом постає питання про таку підготовку студентів-психологів, яка б дозволила їм упевнено почувати себе в сучасному професійному співтоваристві. У вітчизняному науковому просторі особистість майбутнього практичного психолога розглядалася через особливості його особистісного зростання, розвиток професійного мислення (Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, О.Ф. Бондаренко, С.В. Васильківська, П.П. Горностай, С.Д. Максименко, В.Г. Панок, Н.В. Чепелева, О.Я. Чебикін та ін.); формулювання головних цілей життя (І.А. Підласа), загальну парадигму професійного спілкування (О.П. Саннікова), психологічну компетентність як особистісну рису (Л.Я. Барінова), життєві стратегії (С.В. Крутько, В.О. Моляко, Л.В. Сохань та ін.), способи подолання особистісних та професійних криз (І.В. Бринза), суб'єктивне благополуччя (А.В. Курова) та відчуття психологічної захищеності (В.М. Таций) тощо. Така поліфункціональність підходів викликана специфікою професійної підготовки та діяльності практичного психолога, тим, що професійне і особистісне в його діяльності є тісно взаємопов'язаним.

Розвиток професійно-ціннісних орієнтацій в цьому аспекті сьогодні є однією з актуальних проблем в дослідженні особистості майбутніх практичних психологів, оскільки вони безпосередньо пов'язані із загальним рівнем їх підготовки та оволодінням фаховою майстерністю (С.В. Васьківська, Є.О. Клімов та ін.). Дослідження Б.Г. Ананьєва, Є.І. Головахи, А.Є. Левенець, О.М. Леонтєва, Р.Б. Пері, М. Рокича, С.Л. Рубінштейна, Ю.В. Табачук, І.О. Цілінко, С.Х. Шварца, В.О. Ядова та ін. вказують на неоднозначні підходи до розгляду даної проблеми, зокрема, використання наукових парадигм, тотожних за змістом з поняттям ціннісних

орієнтацій, а іноді й протилежних: особистиний смисл (О. М. Леонт'єв), смисл (Д.О. Леонт'єв), ставлення (В.М. М'ясищев), внутрішня позиція особистості (Л.І. Божович), смислові цінності (Б.С. Братусь) та ін.

На жаль дані про різні аспекти особистості майбутнього практичного психолога (Х.М. Дмитерко-Карабин, С.В. Крутько, А.Г. Петрова, А.В. Сергєєва, Г.В. Семенова, А.В. Толпекіна, М.І. Томчук, О.А. Фролікова, А.А. Фурман, О.М. Ходусов та ін.) недостатньо висвітлюють особливості його професійно-ціннісних орієнтацій, що суттєво ускладнює розуміння ролі та функцій означеного явища в його діяльності. Особливої значущості дослідження професійно-ціннісних орієнтацій набуває з позицій аналізу інтегративних тенденцій смислової сфери майбутніх практичних психологів в контексті взаємозв'язку та взаємопроникнення особистісних і професійних якостей, цінностей а також відповідних орієнтацій та утворення несуперечливої світоглядної позиції, центрованої на людині, в процесі фахової підготовки.

Відповідно до важливості проблеми, її недостатньої розробленості в сучасній теорії і практиці психологічної науки було здійснено вибір теми дослідження «Особливості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів».

**Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами.** Дослідження виконано в межах наукової теми кафедри теорії та методики практичної психології «Теоретико-методологічні основи становлення особистості психолога в системі фахової підготовки» (номер держреєстрації 0109U000192), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Тему дисертації затверджено Вченою радою Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (протокол № 408 від 03 березня 2014 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 269 від 26 березня 2014 року).

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні особливості становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів у процесі фахової підготовки.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання**:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів та виявити провідні підходи до їх вивчення в психологічній науці.

2. Визначити та узагальнити психологічний зміст і структуру професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

3. Емпірично дослідити особливості та динаміку становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців-психологів у процесі навчання у ВНЗ.

4. Розробити та апробувати систему оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів.

**Об'єкт дослідження:** професійно-ціннісні орієнтації особистості.

**Предмет дослідження:** психологічні та аксіологічні особливості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** склали принципи сучасної психології (принцип детермінізму, цілісності, активності, самоактивності, єдності свідомості і діяльності); положення суб'єктно-діяльнісного підходу (К.О. Абульханова, Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін.); наукові уявлення про ціннісно-сміслову сферу особистості та ціннісні орієнтації як її центральний компонент (М.Й. Боришевський, Б.С. Братусь, О.Г. Дробницький, Д.О. Леонтьєв, Н.А. Журавльова, О.Г. Здравомислов, З.С. Карпенко, М. Рокич, В. Франкл, Ш. Шварц); положення генетичної (С.Д. Максименко); гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Оллпорт, В. Франкл) та символічного інтеракціонізму (Дж. Мід, Ч. Кулі); теорія розвитку Е. Еріксона; психолого-педагогічні засади гуманізації професійної освіти



(Г.О. Балл, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, В.Ф. Моргун, Н.І. Пов'якель, В.А. Семиченко, Н.В. Чепелева та ін.).

**Гіпотеза.** Процес становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів визначається системною взаємодією їх психологічних та аксіологічних компонентів. Співвідношення між компонентами в процесі професійного навчання має складний нелінійний характер: на початковому етапі провідними виступають особистісні цінності та характеристики; в процесі фахової підготовки професійні цінності інтегруються до складу ціннісно-сислової сфери майбутніх фахівців і визначають спрямованість подальшої життєвої та професійної активності.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та виконання завдань дослідження використовувалися такі методи: теоретичні (аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, узагальнення концепцій та підходів за досліджуваною проблематикою); емпіричні (тестування, анкетування, спостереження, бесіди); методи статистичної обробки даних (багатовимірне шкалювання, кореляційний, кластерний аналіз).

До психодіагностичного комплексу увійшли такі методики: для діагностики показників ціннісно-сислової сфери - „Рівень співвідношення цінності і доступності в різних життєвих сферах” (Є.Б.Фанталова), „Тест смисложиттєвих орієнтацій» (Д.О.Леонтьєв); для діагностики індивідуально-психологічних властивостей майбутніх практичних психологів - „Спрямованість особистості” (В.Смекал і М.Кучера), «Локус контролю» (Дж.Роттер); «Потреба в досягненнях» та «Структура мотивації» (Ю.М.Орлов).

Емпіричну вибірку склали 240 осіб у віці 19-23 років, студенти 2-4 курсів Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (серед яких 120 – студенти другого курсу, 120 – студенти четвертого курсу).

**Наукова новизна** дослідження полягає у тому, що:

- *вперше* виявлено особливості психологічних та аксіологічних компонентів професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів, що описують їх змістовні та динамічні аспекти на різних етапах фахової підготовки у ВНЗ;

- визначено три провідних вектори аксіологічної спрямованості професійно-ціннісних орієнтацій особистості майбутніх практичних психологів: добробуту (цінності фізичного здоров'я та психологічного комфорту), естетично-когнітивний (цінності творчої самореалізації та пізнання світу), комунікативно-прагматичний (орієнтації на спілкування та досягнення життєвого успіху);

- побудовано структурну модель узгодженості аксіологічних складових професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів, згідно якої провідними виступають: естетична орієнтація, самоактуалізаційна орієнтація, реалізованість у сфері близьких міжособистісних стосунків, орієнтація на здоров'я, проблемність у сфері близьких міжособистісних стосунків та афіліативна орієнтація;

- теоретично обґрунтовано та емпірично підтверджено вплив екзистенційних настанов бар'єрності та реалізованості на осмисленість життя у змісті професійних цінностей майбутнього практичного психолога;

- *розширено й доповнено* зміст поняття «професійно-ціннісні орієнтації»;

- *набуло подальшого розвитку* знання про тенденції та закономірності становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх психологів під час їх фахової підготовки, а також уявлення про можливість оптимізації цього процесу.

**Практичне значення** полягає в розробці та впровадженні у професійну підготовку методики корекції та розвитку професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів. На основі узагальнення даних дисертаційного дослідження створено систему оптимізації професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх психологів. Результати дослідження

покладено в основу спецкурсу “Професійно-ціннісні орієнтації особистості”, впровадженого в процес фахової підготовки психологів.

Основні результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Рівненського державного гуманітарного університету (акт №105 від 14.05.2015 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка № 53 від 15.06.2015 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 357 від 23.06.2015 р.), Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (акт № 02-01-1549 від 30.06.2015 р.), Мукачівського державного університету (акт № 1305 від 25.06.2015 р.).

**Апробація результатів дисертації** Основні положення та результати роботи доповідались та обговорювались на: Міжнародних науково-практичних конференціях: «Актуальні проблеми сучасної психології» (Одеса, 2012 р.), «Розвиток особистості у рамках просторово-часової організації життєвого шляху», (Одеса, 214 р.), «Розквітання» (Одеса, 2014 р.), «Актуальні проблеми реакційної психології та педагогіки дитинства» (Одеса, 2014 р.), «Ключові впроєкти в сучасній науці» (Софія, Болгарія, 2014 р.), «Новітні тенденції сучасної педагогіки та психології» (Київ, 2014 р.), «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2014 р.), «Становлення особистості професіонала: перспективи й розвиток» (Одеса, 2015 р.); на Всеукраїнських наукових конференціях: «Психологія: реальність і перспектива» (м. Рівне, 2013; 2014; 2015 р.), «Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку» (Рівне, 2014 р.), на засіданнях кафедри теорії та методики практичної психології (2012-2015 рр.) та науковому семінарі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (2015 р.).

**Публікації.** Основний зміст та результати дисертації відображено у 18 публікаціях, з яких 6 статей опубліковано у фахових наукових виданнях України, 2 статті надруковано в зарубіжних наукових періодичних виданнях, 10 публікацій у збірниках матеріалів конференцій та інших виданнях.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації становить 242 сторінки, основний текст викладено на 182 сторінках. Робота містить 18 таблиць, 17 рисунків, додатки подано на 16 сторінках. Список використаних джерел містить 331 найменувань, з них 31 іноземною мовою.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО- ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

У розділі висвітлено провідні напрями та підходи до аналізу проблеми професійно-ціннісної сфери особистості. Уточнено зміст ключових понять «цінності», «ціннісні орієнтації», «професійно-ціннісні орієнтації», «практичний психолог». Висвітлено складові професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

#### **1.1. Проблема професійно-ціннісної сфери особистості у психологічній науці**

Дослідження проблеми професійно-ціннісної сфери особистості є достатньо актуальним напрямом як у вітчизняній (К. О. Абульханова-Славська [1], Н. О. Антонова [8], І. Д. Бех [26], О. О. Бодальов [33], Л. С. Виготський [58], О. Ф. Додонов [84], О. Г. Дробницький [89], А. П. Здравомислов [93], О. К. Кардовська [106], Ю. Козелецький [111], Д. О. Леонт'єв [136], О. О. Міненко [157], В. А. Петровський [190], А. А. Ручка [215], О. Я. Чебикін [278], Н. В. Чепелева [282], В. Е. Чудновський [285], Н. Є. Шахова [288] та ін.), так і зарубіжній психологічній науці (А. Маслоу [314], Т. Парсонс [185], К. Роджерс [319], М. Рокич [320], В. Франкл [268], Ш. Шварц [цит. за 272] та ін.).

Натомість, як засвідчують результати аналізу, у різних дослідників існують значні розбіжності у розумінні змісту ключових понять: цінностей, професійних цінностей, ціннісних орієнтацій тощо.

### 1.1.1. Сутність і характеристика професійно-ціннісних орієнтацій практичних психологів

Розглянемо насамперед центральне поняття ціннісної сфери особистості. Термін «цінності» було введено в науковий обіг у 60-х роках ХІХ ст., а на початку ХХ ст. було засновано нову наукову теорію «Аксіологія», або «Теорія цінностей» [292]. Оскільки означене поняття входить до понятійного апарату різних галузей наукового знання (філософії, психології, соціології тощо), наявні різні підходи до його трактування.

Цінності є невід'ємною характеристикою, однією із форм суспільних відносин людини та довкілля. Вони відображають суб'єктивну зацікавленість сприйняття інших людей а також предметів, явищ, процесів та відбивають ставлення до різних видів діяльності та способів досягнення результатів. Різні аспекти змісту поняття представлено у позиціях дослідників, які розуміють цінності як:

- здатність задовольняти потреби й інтереси особистості (О. Г. Дробницький [89], А. Г. Здравомислов [93]);
- особливу значущість речей, явищ, процесів, ідей для життєдіяльності суб'єкта, його потреб та інтересів (В. П. Тугарінов [258]);
- форму прояву життєвих стратегій особистості тощо (О. С. Васильєва [51]);
- специфічне утворення свідомості, особлива індивідуальна реальність, сутність якої полягає в її підвищеній значущості для суб'єкта, що її переживає (І. Д. Бех [26], Л. С. Виготський [58], О. Ф. Додонов [84], С. Л. Рубінштейн [216]) і яка має вирішальне значення у процесі життєдіяльності людини [292, с.992];
- об'єктивно-суб'єктивні відносини між предметами довкілля та потребами людини, що формуються у процесі соціально-історичної практики (І. С. Кон [113]);
- предмети, що є корисними для людини, мають для неї певне значення (Ф. Знанецький [96, с.111]);

- відображення певної якості оцінного судження, яке фіксується у свідомості у вигляді оцінки і наділене особливим статусом серед інших предметів (Т. Є.Тітова [253, с.19]);

- своєрідний узагальнений критерій для людини та суспільства, на основі якого будуються пріоритети та у відповідності з якими вони діють (К.Клакхон [цит. за 171]);

- цінності це не те, за що платимо, а те, заради чого живемо (С. Л. Рубінштейн [217, с.366]).

Отже, вчені здебільшого виокремлюють таку особливість цінностей, як їх значущість. При цьому цінності набувають значущості, якщо їх розглядати як феномен людського буття у взаємозв'язку з діяльністю та її результатами.

Цінності виступають стрижнем мотиваційної сфери особистості, одним із провідних регуляторів вибору особистістю професійної спрямованості, в якій реалізуються її смисли життєдіяльності.

Психологи (Т. Д. Дубовицька [88], Д. О. Леонт'єв [134], М. Рокич [320], Р. Х. Шакуров [286] та ін.) поділяють цінності на генетичні, культурно-історичні, емоційно-оцінні, соціальні тощо. При цьому в їх змісті виокремлюють ознаки локалізації діяльності, реальності, стійкості і ситуативності та ін.

Як засвідчив аналіз, за генетичною ознакою цінності можна розділити на первинні, які витікають із природних потреб (безпека, благополуччя, комфорт та ін.) і вторинні, що формуються в онтогенезі і складають більшість у системі цінностей особистості. В цьому аспекті Р. Х. Шакуров визначає інтеракційні, смисложиттєві цінності, що виникають у процесі соціалізації [286]. У своїй диспозиційній теорії особистості Г. Олпорт виокремив теоретичні, економічні, естетичні, соціальні, політичні, релігійні цінності [цит. за 154].

Систематизація цінностей відповідно до їх функцій у структурі діяльності була запропонована М. Рокичем, який поділяв останні на термінальні (цілі) й інструментальні (засоби). Дослідник зазначив, що

завдяки емоційній привабливості інструментальні цінності в процесі діяльності можуть стати термінальними, тобто засоби переходять у мету діяльності [320]. Вважаємо, що така класифікація є ефективною в контексті розуміння особливостей професійно-ціннісної сфери майбутнього практичного психолога.

Узагальнюючи результати досліджень (Т. Д. Дубовицька [88], Д. О. Леонтєв [134], В. О. Ядов [296] та ін.), можна констатувати, що цінності виконують у житті особистості низку важливих функцій, як-от: когнітивну (критерії самооцінки, самоусвідомлення, детермінація пізнання людиною соціального довкілля); регулятивну (регуляція поведінки, взаємовідносин з іншими і вибору смислів життєдіяльності); мотиваційну, що сприяє формуванню смислової сфери особистості, віддзеркалюється у ціннісних орієнтаціях і виступає підґрунтям вибору професійної діяльності.

Отже, під цінностями особистості в загальному ми будемо розуміти одну з форм суспільних відносин людини зі світом, що відображає суб'єктивно значуще ставлення до предметів, речей, явищ, процесів, діяльності; відповідає інтересам і задовільняє потреби особистості.

Наступним моментом у пізнанні поставленої проблеми є розгляд ціннісних орієнтацій особистості. Останні були предметом різних досліджень як у вітчизняній (Н. О. Антонова [8], Б. С. Братусь [45], Г. О. Радчук [206], А. А. Фурман [271], М. М. Чаїнська [206], Н. Є. Шахова [288]), так і зарубіжній психології В. Біліскі [37], М. Рокіча [320], Ш. Шварц [цит. за 288] та ін.). Узагальнення означених досліджень дозволяє розглядати ціннісні орієнтації як певну ієрархію інтересів і потреб особистості, згідно якої надається перевага певним цінностям у різних життєвих ситуаціях, спосіб розрізнення особистісних явищ і об'єктів за рівнем їхньої значущості для людини [292, с.991]; відображення у свідомості людини цінностей, що визначаються нею як стратегічні життєві цілі та загальні світоглядні орієнтири, що посідають порівняно високе положення в ієрархічній структурі регуляції діяльності особистості (201, с.436). Ціннісні орієнтації, згідно



уявлень Т. Є. Тітової, це усвідомлені та забарвлені особистісним смислом цінності, що проявляються у регуляції поведінки та діяльності суб'єкта [253, с. 51]. Провідна роль ціннісних орієнтацій полягає у спрямуванні професійної діяльності, наданні їй цінності та змістовності, регуляції поведінки а також формуванні способів самоактуалізації (Н. О. Антонова [8], О. О. Міненко [157], Т. Є. Тітова [253], Шахова [288] та ін.). Ціннісні орієнтації особистості, її життєві перспективи та плани, за О. О. Міненко, є проєкцією духовного життя суспільства та формуються під впливом суспільних чинників, зумовлені системою виховання й навчання [157]. У професійній реалізації особистості ціннісні орієнтації розглядаються як центральна ланка, оскільки вони детермінують загальне ставлення особистості до професійних цілей, завдань та вимог, сприяють її професійній самореалізації. Водночас, як наголошує Н. В. Скотна, чітке визначення професійної спрямованості ідентифікує особистість з її професійними завданнями, цілями і вимогами та формує систему ціннісних орієнтацій, у якій професія посідає пріоритетне місце [236].

Ціннісні орієнтації належать до таких стійких усвідомлених утворень у структурі особистості, що утворюють змістовий аспект спрямованості, надають смисл вчинкам і поведінці людини, виступають внутрішнім регулятором її ставлень до світу та власної життєдіяльності, підґрунтям мотивації у виборі професійної діяльності.

Як стверджує Д. О. Леонтьєв, особистісні цінності людини та її ціннісні орієнтації є «смисловими структурами особистості». Автор зазначає, що інтеріоризовані цінності суспільства входять до структури особистості у формі особистісних цінностей «...як ідеальна модель належного, що віддзеркалює досвід життєдіяльності соціальної спільноти, привласнену та інтеріоризовану індивідуальним суб'єктом, що вказує напрям бажаного перетворення дійсності і виступає джерелом життєвих смислів, яких об'єкти і явища дійсності набувають у контексті належного, у свідомості особистісна цінність віддзеркалюється у формі ціннісних орієнтацій» [ 137, с.17]

Згідно досліджень Н. Б. Іванцової, ціннісно-сміслова сфера особистості є вирішальною у професійному самовизначенні майбутніх психологів, оскільки вона забезпечує «...регуляцію життєдіяльності суб'єкта в усіх її аспектах». Така регуляція, на її думку, полягає в узгодженні «...сутнісних сил структурних елементів цілісного самовизначення з вимогами окремих сфер життя через ініціативу і творчу активність суб'єкта на тлі переживання сенсу життя та власної діяльності» [97, с.34].

Отже, результати проведеного аналізу дозволяють стверджувати, що особистісні цінності та ціннісні орієнтації є основою професійно-ціннісної сфери особистості психолога.

Проблему формування ціннісних орієнтацій майбутнього психолога досліджували такі вчені, як Т. А. Кадикова [101], Т. Є. Тітова [253], А.А. Фурман [271], Н. Є. Шахова [288] та ін.

Так, вивчаючи динаміку ціннісних орієнтацій студентів-психологів, Т. А. Кадикова визначила ієрархію системи цінностей у межах часових параметрів (минуле, теперішнє, майбутнє) [101]. Розкриваючи темпоральні аспекти ціннісної сфери психологів, авторка, на жаль, не надала власного визначення ціннісних орієнтацій та їхньої специфіки у студентів-психологів. Більш вдалою, на наш погляд, є спроба Т. Є. Тітової, яка не тільки визначила ціннісні орієнтації особистості, але й виділила провідну категорію, що розкриває індивідуальну неповторність ціннісної сфери майбутнього психолога: на думку авторки, це високий рівень усвідомленості та осмисленості, завдяки чому система ціннісних орієнтацій буде гармонійною, узгодженою та дієвою. А. А. Фурман, розглядаючи ціннісні орієнтації як психосміслове утворення, підкреслює, що у майбутнього психолога вони формуються на перетині потребо-мотиваційної, діяльнісно-операційної, ціннісно-сміслової та ціннісно-орієнтаційної сфер і виступають найдієвішим чинником становлення соціально та духовно зрілої особистості [271]. Досліджуючи ціннісну сферу майбутніх психологів в контексті ціннісно-сміслової організації життєвого простору та суб'єктної активності,

Н.Є. Шахова визначила змістові та формальні параметри окремих компонентів ціннісно-сміслової сфери майбутнього психолога – ціннісно-смісловий, мотиваційний, співорганізуючий, мотиваційний компонент та компонент прийняття рішень [288].

Як ми бачимо, ціннісна складова становлення особистості майбутнього практичного психолога майже не враховується дослідниками, що не дозволяє скласти уявлення про цілісну, інтегральну характеристику його особистості.

На жаль, за даними Н. В. Чепелевої, традиційна система навчання у сучасних ВНЗ нашої країни з різних причин не забезпечує всебічної підготовки професіонала-психолога, який би був здатний на високому рівні виконувати обов'язки і завдання, що ставить перед ним практична діяльність [282, с.242-249].

Проблема професійного становлення майбутнього практичного психолога у процесі фахової підготовки досліджувалася такими вченими, як О. Ф. Бондаренко [39], Ж. П. Вірна [62], Л. В. Долинська [86], Н. Б. Іванцова [97], В. Г. Панюк [180], Н. І. Пов'якель [196], Н. В. Чепелева [282], Н. Ф. Шевченко [290] та ін. Ученими досліджено:

- професійно-особистісну підготовку майбутніх практичних психологів та специфіку їхньої професійної діяльності (О. В. Бондаренко [39], С. Д. Максименко [147], О. Я. Чебикін [287]);

- професійну спрямованість особистості практичного психолога (Ж. П. Вірна [62], Л. В. Долинська [86], Н. П. Максимчук [148], О. П. Саннікова [226], Н. В. Чепелева [282], Є. В. Чорний [283], С. В. Яремчук [299]);

- діалого-орієнтовний підхід та рефлексію у процесі підготовки майбутнього практичного психолога (Н. І. Пов'якель [196], Н. В. Чепелева [282]);

- змістовий аспект підготовки майбутніх практичного психолога та їх професіоналізацію (В. Г. Панюк [180], Т. М. Титаренко [251], Н. В. Чепелева [282]).

Зауважимо, що О. Ф. Бондаренко виокремив у професійній підготовці майбутніх практичних психологів чотири взаємопов'язаних аспекти, як от: первинний відбір професійно придатних кандидатів, побудову практичної моделі спеціаліста (стандарти, норми, нормативи), розробку змісту навчання і розвитку особистості та професійної ідентифікації майбутніх практичних психологів [39, с.134].

Н. В. Чепелевою було розроблено систему організації підготовки майбутнього практичного психолога, яка охоплювала три рівні: світоглядний, професійний, особистісний [282]. Перший рівень передбачає засвоєння студентами норм, зразків, правил поведінки, стійкої системи цінностей, яка б відповідала професійному етикету практичного психолога; другий рівень передбачає оволодіння технологією практичної діяльності, формування психологічної культури. На третьому рівні, за Н. В. Чепелевою, відбувається формування у студентів професійно значущих якостей особистості, гуманістичної спрямованості, діалогічності як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації [282].

Вчені (Н. В. Чепелева [282], В. Г. Панок [180]) у структурі спрямованості практичного психолога виокремлюють такі якості та особливості особистості, як от: альтруїстичні настанови, високий рівень мотивації до оволодіння професією, домінування пізнавальних, альтруїстичних, емпатійних мотивів у роботі з людьми, готовність до співпраці і націленість на позитивний результат.

Дослідження Н. Б. Іванцової [97] генези професійної спрямованості практичного психолога дозволило встановити, що професійна спрямованість майбутнього практичного психолога є «динамічним психологічним утворенням», що характеризується усвідомлюваними особистістю домінуючими професійними мотивами, які визначають стійке, тривале, активно-дієве, позитивне ставлення особистості до оволодіння психологічними знаннями, вміннями і навичками і забезпечує майбутнім психологам ефективність їхньої практичної діяльності [97, с.298].

У руслі започаткованого дослідження слушним є результати емпіричного вивчення М. Б. Іванцовою цінностей як «значенневих орієнтирів» – потреб у мотиваційній сфері студентів. Як зазначає дослідниця, виявлене у процесі кластерного аналізу співставлення тісноти зв'язку між потребами і цінностями досліджуваних засвідчило, що домінування професійних потреб поєднується з пріоритетною позицією індивідуально-особистісних цінностей [97, с.299]. За результатами дослідження потреб, цінностей, ставлення студентів до обраної спеціальності вченою було створено «особистісно-реалізовану модель розвитку професійної спрямованості майбутніх практичних психологів», що дозволило авторці емпірично виявити ієрархію типів спрямованості особистості: професійна, індивідуально-особистісна, громадянська [97].

Водночас дослідження авторки було зосереджене лише на одній складовій професіонала – професійній спрямованості майбутнього практичного психолога.

Окремі дослідження різних аспектів особистості майбутнього практичного психолога (Н. О. Антонова [8], Х. М. Дмитерко-Карабин [83], С. В. Крутько [127], А. Г. Петрова [189], А. В. Сергєєва [231], Г. В. Семенова [230], А. В. Толпекіна [257], Т. Є. Тітова [253], О. А. Фролікова [269], А. А. Фурман [271], О. М. Ходусов [272] та ін.) частково або опосередковано торкаються проблеми структури його професійно-ціннісних орієнтацій, які в аспекті актуальності проблеми та окремих позицій відносно їх ролі в кар'єрному зростанні не дозволяють створити повне уявлення про внутрішню структуру або модель цієї парадигми в контексті цілісної особистості майбутнього практичного психолога.

Так, О. А. Фролікова, надаючи, на наш погляд, не достатньо повне визначення професійних якостей майбутнього практичного психолога (інтегральні психологічні характеристики суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність навчально-професійної діяльності та успішність її засвоєння), наголошує на фундаментальній ролі особистісних якостей в

успішності практичного психолога [269]. У структурі особистості майбутнього практичного психолога авторка виокремлює такі блоки, як: рефлексивний, емоційний, когнітивний, поведінковий, комунікативний та ціннісно - смисловий. Кожен з цих блоків має свою підструктуру, зокрема, ціннісно-смисловий блок містить гуманістичну спрямованість, етичні принципи, мотиваційно-смислові настанови, усвідомлення цінності людської особистості та ін. На наш погляд, недоліком авторського підходу є суттєва обмеженість семантичної наповненості ціннісно-смислового блоку, брак індивідуально-особистісних детермінант та відсутність професійної спрямованості.

Зазначимо, що здебільшого ціннісні орієнтації розглядаються вченими як чинник особистісного та професійного розвитку майбутнього практичного психолога. Так, А. А. Фурман визначає залежність між рівнем самоактуалізації, особистісними рисами та ціннісними орієнтаціями. Не використовуючи парадигму «професійно-ціннісні орієнтації», автор доводить, що «специфіка ціннісних орієнтацій майбутнього психолога переважно пов'язана зі спроможністю реалізовувати потенціал на практиці, що формує множину значущих якостей фахівця, сприяє аналітичному підходу в оцінці своїх життєвих потенцій, прискорює пристосування до подальших професійних учинків і становить засадничий вектор особистісного розвитку» [271, с.18]. Загальна характеристика досліджуваної парадигми, за А. А. Фурманом, перебуває на середньому рівні, що суперечить результатам дослідження Т. Є. Тітової, яка підкреслює недостатній рівень усвідомленості студентами цілей та цінностей свого життя, недостатньо виражену орієнтацію на обрану сферу діяльності, ускладнений процес узгодження особистісних та професійних пріоритетів [263].

Щодо структури професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів, то, на думку А. А. Фурмана [271], вони не тільки утворюють багаторівневу ієрархічну систему, але й перебувають на перетині потребнісно-мотиваційної, діяльнісно-операційної, ціннісно-смислової та

ціннісно-орієнтаційної сфер (А. А. Фурман [271]). Як результат, професійно-ціннісні орієнтації виступають вищою контролювальною інстанцією усіх чинників професійної активності майбутнього спеціаліста та складають внутрішнє джерело життєвих цілей особистості, в яких представлене те, що є для неї важливим, що сприяє пошуку особистісного та професійного смислу в житті.

Ряд учених (М. М. Горбатова[65], М. А. Ляхова [141] та ін.) вбачають у структурі професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів систему професійних цінностей. Серед них:

- ключові, базові цінності (життя, здоров'я, особистість, гуманізм, добро, справедливість, рівність, щастя та ін.);
- соціально-регламентуючі цінності (доброта, милосердя, моральна вихованість, соціальна зрілість, порядність, активність, любов до людей);
- колегіально-регулювальні цінності (колегіальність, професійна репутація, доброзичливість, довіра, взаємодопомога, здатність визнавати свої помилки);
- професійні цінності (любов до професії, сприйняття себе як спеціаліста, вимогливість до себе, професійна честь, професійна гідність, потреба в постійному професійному самовдосконаленні) [141].

В інших роботах професійно-ціннісні орієнтації розглядаються як загальна спрямованість суб'єкта на діяльність і певні цінності (Н. П. Максимчук [148]). При цьому, в їх структурі виокремлено два структурних компоненти, що характеризують суб'єкта як професіонала. По-перше, це спрямованість особистості, по-друге, орієнтаційна діяльність, що визначається рівнем розвитку стосунків і соціальних чинників особистості [148]. Окремі вчені (О. Б. Мартинюк [154] та інші ) розглядають професійні ціннісні орієнтації як систему інтегрованих смислових настанов, що визначають ставлення до сутнісних характеристик професійної діяльності (мети, предмета, змісту, засобів, результату), до її суб'єктів (самого себе як особистості та спеціаліста, клієнтів, колег) та рівень професійної активності

й творчості, що забезпечує особистісне і професійне самовизначення та самореалізацію [154].

Більш диференційовано до аналізу структури професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх психологів підходить Н. Л. Перевезенцева [187]. Автор визначає психологічні чинники, що зумовлюють розвиток професійно-ціннісних орієнтацій молодшої людини. Серед них: специфічний набір ознак (особистісна зрілість, спрямованість на іншу людину, креативне мислення та ін.), певне їх поєднання та прояв у тих чи тих сферах життєдіяльності, залежно від специфіки майбутньої професійної діяльності, а також особистісними і специфічними професійними якостями (відповідальність, рефлексивність, комунікативні здібності, розвиток емпатії тощо) [187]. Ми підтримуємо цей авторський підхід, водночас вважаємо, що на молодших курсах специфічні професійні якості лише набувають свого смислу та змісту. Відтак, на нашу думку, в контексті професійно-ціннісних орієнтацій студентів вести мову щодо їх наявності ще неможна. В цьому аспекті О. К. Кардовська також наголошує, що професійно-ціннісні орієнтації менше виражені у студентів молодших курсів та посилюються до 4 курсу навчання [106]. Автор припускає, що саме вплив професійного середовища, до якого потрапляють студенти під час навчальної практики, формує їхні ціннісні орієнтації [106].

У дослідженнях Н. Л. Перевезенцевої наголошено, що розвиток професійно-ціннісних орієнтацій у вищому навчальному закладі, з одного боку, полягає у реальній потребі пошуку ефективної системи підготовки майбутніх фахівців в умовах ВНЗ, а, з іншого - саме у студентському віці є принципово важливим для вирішення питань особистісного та професійного становлення молодшої людини [187]. Більше того, автор підкреслює, що в основі конструктивного подолання криз також може відбутися переосмислення особистісних цінностей та співвіднесення з їхнім смисловим змістом щодо професійних ціннісних орієнтацій майбутньої професійної діяльності [187].



Відповідно до цих та інших досліджень, можна стверджувати, що ціннісні орієнтації регулюють і спрямовують професійну діяльність, утворюють та формують професійну позицію фахівця.

Заслужують на увагу такі дослідження, в яких професійне становлення особистісної та ціннісної сфери майбутнього практичного психолога розглядаються через категорію професійної самосвідомості як цілісної системи (С. В. Васьківська [53], О. В. Кардовська [106], О. О. Шарапов [287] та ін.). В роботах цих учених доведено, що важливими психологічними умовами розвитку самосвідомості практичного психолога виступають якісні та кількісні характеристики компонентів його професійної самосвідомості, до якої входить і відповідна ціннісна сфера.

Інші дослідники (А. Г. Петрова [189], А. В. Сергєєва [232], Г. В. Семенова [229] та ін.), розглядаючи в цьому аспекті особистість майбутніх практичних психологів, не піддають прямому аналізу їхню професійно - ціннісну сферу. Так, А. Г. Петрова, визначаючи критерії професіоналізації майбутнього практичного психолога, акцентує увагу лише на таких суб'єктивних показниках, як міра задоволеності працею, професією, кар'єрою, собою; індекси самоактуалізації особистості та ін., а системоутворювальним чинником особистості майбутнього професіонала вважає не професійно-ціннісні орієнтації, а рефлексію [189].

Отже, враховуючи наукові підходи щодо сутності професійно-ціннісних орієнтацій фахівців, вважаємо, що означена категорія здебільшого використовується для опису професійно-ціннісної парадигми майбутнього практичного психолога: у сучасних дослідженнях вона описується через такі критерії як міра задоволеності професією, кар'єрою, собою; індекси самоактуалізації особистості; рівень професійної активності і творчості; специфічний набір ознак (особистісна зрілість, спрямованість на іншу людину, креативне мислення та ін.), певне їх поєднання і прояв у сферах життєдіяльності тощо. Але, на жаль, у проаналізованих дослідженнях ми не побачили єдиного підходу до професійно-ціннісної сфери майбутнього

практичного психолога, що суттєво полегшило би операціоналізацію, наповнення психологічним змістом даного конструкту та розробку можливих коригувальних впливів, спрямованих на окремі компоненти.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що переважна більшість дослідників проблеми підготовки практичних психологів наголошують на особливій специфіці співвідношення особистісних якостей, професійних умінь і навичок та спрямованості особистості, що забезпечують успішність опанування професією та ефективність подальшої професійної діяльності. Такою специфікою виступають інтегративні тенденції смислової сфери майбутнього фахівця у напрямку взаємозв'язку та взаємопроникнення особистісних і професійних якостей, цінностей, ціннісних орієнтацій та утворення несуперечливої світоглядної позиції, центрованої на людині. Наявність таких тенденцій дозволяє описати внутрішню динаміку процесу становлення професіонала, центральною ланкою світоглядної позиції якого виступає конструкт «професійно-ціннісні орієнтації».

Аналіз наукового фонду з досліджуваної проблеми дозволив висловити наше бачення професійно-ціннісних орієнтацій, які ми визначаємо як відносно стійку систему спрямованості особистості на майбутню професійну діяльність, багатовимірний конструкт, на тлі якого особистість обирає та засвоює професійно-спрямовану діяльність, що характеризується ступенем усвідомленості, мотивації, активності, формується на різних етапах навчання у ВНЗ.

Професійно-ціннісні орієнтації майбутніх практичних психологів розуміємо як відображення у свідомості особистості професійних стратегічних цілей та світоглядних орієнтирів, що змінюють загальне світосприйняття особистості, її підхід до себе як професіонала, до своєї професійної діяльності. Це система професійної спрямованості майбутнього практичного психолога, його ставлення до професії, що, у свою чергу, виступає соціально-значущою цінністю і є головним критерієм оцінки його професійної діяльності.

**1.1.2 Чинники становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.** Зауважимо, що ціннісні орієнтації особистості, її життєві перспективи, формуються під впливом суспільних чинників та зумовлені системою виховання, навчання та ендопсихічними утвореннями особистості (К. О. Абульханова-Славська [1], О. І. Головаха [68], С. В. Крутько [127], А. Є. Левенець [131], Ю. В. Табачук [246], І.О. Цілінко [274] та ін.). При цьому, О. І. Головаха підкреслює, що в основі особистісних та професійних планів особистості на майбутнє лежить насамперед певна ієрархія цінностей, представлених у її свідомості [68]. Особливу увагу в структурі цінностей, за даними А. Є. Левенець, слід звернути на динамічну смислову систему, виокремлюючи особистісні цінності, смислові конструкти та смислові диспозиції (локус контролю), які й концентрують увагу особистості на тих сферах, де вона прагне досягти успіху і в який період життя [131]. У дослідженні Ю. В. Табачук ціннісні орієнтації особистості розглядаються у площині моральної свідомості, які постійно за різних обставин спрямовують думки та дії людини на досягнення певної мети і результату [246].

У контексті запропонованого дослідження професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога важливим є підхід К.О. Абульханової-Славської. Дослідниця з позицій значимих для суб'єкта подій, сформованих підходів до власного професійного становлення та розв'язання суперечностей у різних ситуаціях життєдіяльності пропонує поняття «життєва позиція». Розуміється вона як спосіб самовизначення особистості, узагальнений на основі її життєвих цінностей та такий, що відповідає її основним потребам [1]. Вважаємо, що саме професійно-ціннісні орієнтації майбутнього практичного психолога створюють основне підґрунтя для становлення його життєвої позиції. Крім того, спираючись на ідеї К. О. Абульханової-Славської, можна вважати, що у структурі життєвої позиції особистості виокремлюються ще і такі важливі утворення, як сукупність суб'єктивно значимих ціннісних ставлень особистості (до

соціального оточення, самого себе, світу взагалі) та сукупність способів реалізації цих ставлень (спосіб організації життя) [1].

Ціннісно-смысловий аспект становлення особистості практичного психолога є джерелом значимих смислів, до яких входять індивідуальні особистісні цінності. Професійно-ціннісні орієнтації будемо вважати вузловим моментом професійної реалізації особистості практичного психолога, оскільки саме вони детермінують загальне ставлення до професійних цілей, завдань і вимог, можливість його професійної самореалізації.

Як зазначалося вище, суттєве значення в аспекті порушеного питання мають окремі особливості особистості (локус контролю, спрямованість, потреба у досягненнях). За даними Дж. Роттера, локус контролю розглядається як особливий, фундаментальний тип узагальнених очікувань особистості, як міра розуміння причинних взаємозв'язків між власною поведінкою і досягненням бажаного [322]. Автор наголошує, що інтернальність і екстернальність особистості виступають її стійкими властивостями, сформованими у процесі соціалізації.

Крім класичних досліджень Дж. Роттера [322] та К. Муздибаєва [161], різні аспекти локалізації відповідальності вивчали Н. О. Антонова [8], В.О. Зотова [95], С. В. Крутько [127], А. М. Туссіна [259], Н. Є. Шахова [288] та ін.

Локус контролю характеризує схильність людини приписувати відповідальність за всі результати своєї діяльності та життєдіяльності зовнішнім силам (екстернальний локус контролю) чи власним здібностям та зусиллям (інтернальний локус контролю). Він є важливою складовою цілісної структури професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога: формує професійний підхід до виконання своїх обов'язків та сприяє покращенню рівня підготовки практичного психолога у вищому навчальному закладі. Студенти з інтернальним локусом контролю вірогідніше краще навчаються в університеті, самостійно розв'язують свої

проблеми, посилено працюють на старших курсах та можуть відмовлятися від хвилинних задоволень заради досягнення стратегічних цілей (С. В. Крутько [127]). Водночас, зауважимо, що майбутній практичний психолог відчуває себе компетентним та ефективним у процесі навчання та набутті практичних навичок настільки, наскільки вміє сприймати і пояснювати свої невдачі та визначати свої подальші перспективи.

Наявні в науковому фонді емпіричні дані (Н. О. Антонова [8], В.О. Зотова [95], С. В. Крутько [127], К. Муздибаєв [161], Н. Є. Шахова [288] та ін.) дозволяють констатувати, що інтерналі володіють значною соціальною активністю, порівняно з екстерналами, більш послідовні у своїй поведінці; когнітивно активні та продуктивні в ситуаціях ухвалення рішення, виявляють виражену готовність відстрочити миттєве, легкодоступне задоволення заради досягнення віддаленої, але більш цінної мети [140].

У контексті реалізації мети і завдань дослідження вважаємо доцільним здійснити аналіз зв'язку особливостей локалізації відповідальності із самоконтролем, ступенем усвідомленості суб'єктом власних дій, процесів і станів, та здатністю особистості володіти собою у різних професійних ситуаціях.

Зазначимо, що спрямованість особистості вчені (О. О. Бодальов [31], Н.В. Гусева[77], Н. Б. Іванцова [97], О. Д. Карнишев [107], А. В. Петровський [202], О. П. Саннікова [226], М. Г. Ярошевський [204] та ін.) розуміють у психології як сукупність стійких мотивів, що орієнтують поведінку та її діяльність незалежно від наявних ситуацій. Так, за А. В. Петровським і М.Г. Ярошевським, спрямованість особистості завжди характеризується її інтересами, переконаннями, цінностями, ідеалами, в яких проявляється світогляд людини [204]. У концепції континуально-ієрархічної структури особистості О. П. Саннікової, що ґрунтується на уявленні про особистість як макроструктуру, містить три головних і два проміжних рівні («зони перетину»), спрямованість (поряд із інтересами та потребоно-мотиваційною сферою) зосереджена на змістовно-особистісному, зону перетину якого

складають життєвий досвід та актуальні переживання [226]. Н. Б. Іванцова визначає спрямованість як «складне багатокomпонентне утворення, що має особливу специфіку на різних етапах його професіоналізації, зумовлюється якісними характеристиками професійного самовизначення і виражається у своєрідному творчому процесі розвитку особистості» [97,с.298]. Тобто спрямованість як складне особистісне утворення визначає актуальну та потенційну поведінку професіонала, його ставлення до себе і оточуючих (О.Д. Карнишев [107]). В інших дослідженнях описується трьохаспектний зміст спрямованості: з одного боку вона виступає як сукупність цінностей та орієнтирів, що сформувалися у попередніх діяльностях індивіда, з іншого – актуалізація та конкретизація на їх основі бажань та прагнень людини, а з третього боку, у спонуканнях минулого і сьогодення проявляються риси майбутніх планів та бажань. Деякі автори визначають спрямованість як підструктуру особистості, що встановлює смисл та орієнтири її життєдіяльності, визначає актуальні мотиви поведінки та діяльності. Так, Н.В. Гусева розглядає спрямованість як сукупність стійких мотивів особистості, що орієнтує її незалежно від ситуацій та характеризується її цінностями, переконаннями та ін. [77].

У контексті основних завдань дослідження доцільним є вивчення вектору спрямованості як системи ставлень особистості через триаду: спрямованість на взаємодію з іншими людьми, на себе та на кінцевий результат діяльності. Кожний з означених компонентів відіграє важливу роль у загальному конструкті професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога, а саме:

- спрямованість на взаємодію характеризує потребу психолога у спілкуванні, прагнення підтримувати плідні взаємовідносини з оточуючими (цей компонент сприяє розвитку справжнього інтересу до спільної взаємодії із клієнтом, успішному виконанню основних цілей та завдань коректувальної та формувальної діяльності);

- спрямованість на завдання пояснює мотиви, щопороджуються діяльністю: оволодіння новими знаннями і навичками, прагнення до пізнання нового, захоплення процесом роботи (цей компонент сприяє формуванню позитивної атмосфери у групі або діаді, продуктивності та ін.);

- спрямованість на себе характеризує мотиви власного благополуччя, прагнення до домінування або престижу (цей компонент сприяє тому, що психолог найчастіше буває зайнятий собою, своїми почуттями та переживаннями, мало реагує на проблеми клієнта).

Вважаємо, слідом за О. О. Бодальовим, що в роботі практичного психолога важливим є сформованість такої спрямованості, за якою інші люди були б не на периферії, а в центрі його системи цінностей (О. О. Бодальов [31]). Оскільки від того, що буде в цій системі на передньому плані — «я», «ти», чи «ми» — є важливим для прояву вміння глибоко проникати в іншу особистість, правильно будувати з нею професійні взаємовідносини.

Схарактеризуємо за даними вчених (І. Р. Рамазанов [207], А. О. Реан [208], О. Я. Чебикін [278], В. І. Чирков [284] ) особливості мотивації. Академічна успішність сучасних студентів зумовлена не тільки їхніми здібностями, але й здебільшого розвитком у них відповідної мотивації (загальна, навчальна та професійна мотивації можуть виконувати компенсаторну функцію, підтримуючи та спрямовуючи процес професійного становлення майбутнього фахівця на досить високому рівні). Дослідження І.Р. Рамазанова, проведені на вибірках студентів різних спеціальностей довели, що сильні та слабовстигаючі студенти відрізнялися між собою не тільки і не стільки рівнем інтелекту, скільки розвитком їхньої професійної мотивації [207]. О. Я. Чебикін [278] розділяє мотивацію на внутрішню (інтринсивну) і зовнішню (екстринсивну). Внутрішня мотивація, як наголошує вчений, це особливий конструкт особистості майбутнього практичного психолога, що описує чинники, які ініціюють і регулюють його діяльність, виникають зсередини особистості і існують усередині самої діяльності [278]. Внутрішньо мотивована діяльність вчення студента, який готується стати

практичним психологом, не має інших заохочень, окрім самої активності, тому виступає самоціллю, а не засобом для реалізації іншої мети. Зовнішня мотивація (екстринсивна) – конструкт для опису детермінації діяльності в тих ситуаціях, коли чинники, які її ініціюють і регулюють, знаходяться поза суб'єктом діяльності і поза процесом діяльності. Мотив є зовнішнім, якщо головною причиною діяльності вчення стає отримання будь-чого за межами самого процесу вчення (В. І. Чирков [284], О. Я. Чебикін [278]).

Отже, вважаємо, що мотиваційна сфера майбутнього практичного психолога відіграє одну з провідних ролей протягом усього процесу його професійного становлення. Водночас за А. О. Реаном, у сучасній психології, не зважаючи на достатню опрацьованість цієї проблеми, все ж наявні значні суперечності у конкретизації та визначенні феномена «мотив» [208]. Так, деякі вчені розуміють мотив як психічне явище, що стимулює активність (К. К. Платонов), інші розглядають його як спонукача діяльності, який спрямовує її на задоволення певної потреби (О. М. Леонт'єв), треті - розглядають мотивацію як сукупність мотивів поведінки та діяльності (В.І. Ковальов) та ін. Для нас слушним є підхід О. М. Леонт'єва, засновника психологічної концепції діяльності, який вважав, що предмет діяльності, виступаючи її мотивом, може бути як матеріальним, так і ідеальним, натомість за ним завжди стоїть потреба в реалізації себе як особистості і як професіонала [133].

Ми дотримуємося традиційного підходу до розуміння мотиву в науковому товаристві, під яким розуміють внутрішнє спонукання особистості до певного виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), пов'язане із задоволенням певної потреби. Відтак, за А. О. Реаном, у ролі мотивів можуть виступати ідеали, інтереси, переконання, цінності особистості (А. О. Реан [208]). Вочевидь, цілісна система мотиваційних проявів особистості чи її мотиваційний синдром сприяють розвитку професійної діяльності на базі життєвого модусу служіння.



Зазначимо, що в започаткованому дослідженні виявлення ролі мотивації у процесі становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів найбільш важливим є не стільки її кількісна (слабка/сильна мотивація), скільки якісна характеристика. Зокрема, з нашого погляду, для розуміння ролі мотивації в структурі професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога важливою є диференціація мотивації досягнення (пізнавального мотиву та мотиву досягнення успіху, внутрішнього мотиву та мотиву означення результатів, суб'єктивної оцінки складності завдань тощо) та мотивації ставлення (зокрема, мотиву ініціативності, самооцінки вольового зусилля та особистісного потенціалу, самообілізації, особистісного осмислення роботи, позитивного особистісного очікування результату).

На нашу думку, подібна диференціація дозволяє найбільш повно представити якісну характеристику та зрозуміти своєрідність професійно-ціннісної сфери майбутнього практичного психолога.

Звернемося тепер до аналізу смисложиттєвих орієнтацій особистості. Зазначимо, що проблему пошуку смислу життя досліджували А. Адлер [3], Д. О. Леонт'єв [134], А. Маслоу [314], К. Роджерс [319], В. Франкл [268], К. Г. Юнг [294] та ін. У сучасній українській психології ці аспекти становлення особистості майбутнього практичного психолога розкривають в роботах Ж. П. Вірної [62], Х. М. Дмитерко-Карабін [83], Т. А. Кадикової [101], Н. І. Пов'якель [196], Н. В.Чепелевої [282]та ін.

Досліджуючи смисл життя, В. Е. Чудновський зазначає, що його сутність полягає у відтворенні у свідомості ієрархії цільових настанов життя й діяльності, які виступають для суб'єкта життєво значущою цінністю [285]. У цьому зв'язку вважаємо, що постановка проблеми професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх психологів створює умови для додаткового вивчення смислової ідентифікації особистості. Дослідники смисложиттєвих орієнтацій особистості (Ж. П. Вірна [62], Х. М. Дмитерко-Карабін [83], Т. А. Кадикова [101], Н. Є. Шахова [288] та ін. ) підкреслюють, що одним із важливих

особистісних механізмів пошуку смислу життя може бути послідовність відносного звільнення (емансипації) від зовнішньої детермінації і внутрішніх природних особливостей (В. Е. Чудновський [285]).

Ряд сучасних українських дослідників (Х. М. Дмитерко-Карабін [83], Т. Є. Тітова [253], А. А. Фурман [271] та ін.) розглядають ціннісні орієнтації практичного психолога як елемент ціннісно-сислової структури особистості. Так, вивчаючи роль смисложиттєвих орієнтацій майбутніх практичних психологів, Х. М. Дмитерко-Карабін запропонувала концептуальну модель їх довготривалої готовності до професійної діяльності, зміст якої відображає стрижневі характеристики майбутньої діяльності і поєднує в собі низку структурних компонентів; а саме: ціннісно-сисловий, професійної спрямованості та навчально-професійної мотивації. Схарактеризуємо їх.

1. Ціннісно-сисловий блок: позитивне ціннісно-сислове (у найвищому прояві - смисложиттєве) ставлення до професійної діяльності; інтегрованість професійно значущих цінностей - самовдосконалення, збереження індивідуальності, духовного задоволення, креативності, а також навчально-професійної діяльності в системі смисложиттєвих орієнтацій особистості майбутнього фахівця.

2. Блок професійної спрямованості: інтерес до своєї професії, задоволеність професійним вибором, бажання працювати за спеціальністю; наявність професійних цілей та позитивних очікувань щодо професійної самореалізації.

3. Блок навчально-професійної мотивації: власне професійна мотивація, що представлена релевантними щодо праці практичного психолога мотивами перетворення, досягнення та комунікації; внутрішня мотивація оволодіння професією, релевантна змісту самої діяльності, сутністю якої є бажання стати кваліфікованим практичним психологом [83, с. 26].

Важливо, що протягом професійної підготовки у вищому навчальному закладі відбувається інтеграція мотиваційної готовності з професійними

смісложиттєвими орієнтаціями, специфікою якої є зростання інтенсивності та міцності взаємозв'язків на перших етапах навчання, деяке їх зниження на 3-4-курсах та досягнення максимального рівня інтегрованості наприкінці здобуття освіти (Х. М. Дмитерко-Карабін [83]).

Особливості ціннісно-сміслової сфери практичного психолога, за Т. Є. Тітовою, «... виявляються через взаємозв'язок ціннісних орієнтацій, часової перспективи та свідомої особистісної саморегуляції. Ціннісні орієнтації, що входять до структури ціннісно-сміслової сфери майбутніх психологів, мають відзначатися високим рівнем усвідомленості та осмисленості» [253, с.201]. Тільки в такому випадку, наголошує авторка, система ціннісних орієнтацій буде гармонійною, узгодженою та дієвою.

Отже, як завсвідчив проведений аналіз, можна стверджувати про наявність безпосереднього зв'язку між змістом ціннісних орієнтацій та комплексом особистісних якостей, якими забезпечується процес підготовки майбутнього практичного психолога. В процесі професійного навчання сформовані професійні цінності інтегруються до складу ціннісно-сміслової сфери особистості.

Аналіз означених досліджень дозволив визначити провідні чинники становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів. Так, за даними теоретичного аналізу, чинниками та емпіричними гарантами, що забезпечують процес становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців, виступають: змістовні особливості ціннісних орієнтацій особистості, окремі особистісні якості (локус контролю, спрямованість, потреба у досягненнях), а також особливості мотивації та смісложиттєвих орієнтацій.

Згідно результатів аналізу можна стверджувати, що провідна роль професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога полягає:

- у забезпеченні спрямованості професійної діяльності,
- наданні їй особистісного смислу,

- регуляції поведінки та спонуканні професійної активності,
- формуванні способів самоактуалізації тощо.

## **1.2. Особистість майбутнього практичного психолога в сучасних психологічних дослідженнях**

Виходячи з мети нашого дослідження, надалі уточнимо понятійний простір поняття «практичний психолог» та з'ясуємо його особливості.

Як зазначає С. Д. Максименко, практичний психолог – це професіонал у галузі психології, спеціаліст, який володіє системою наукових психологічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійно-психологічної діяльності [146]. Сферу його діяльності характеризує В. Г. Панок, наголошуючи, що до неї входить «...психологічна діагностика, безпосередня робота з людьми з використанням спеціальних психодіагностичних методик, розробка практичних рекомендацій щодо внесення змін у різні життєві чи професійні ситуації» [180, с.10].

Діяльність практичного психолога – це особливий вид соціальної активності, в якій узагальнені ідеї про цінність людини межують, конкретизуються та персоніфікуються в словах і діях, спрямованих на іншу людину. Орієнтація в професійній діяльності психолога на цінності іншої людини припускає адекватне сприйняття своїх можливостей як механізму впливу на іншу людину, заснованого на професійному обов'язку і відповідальності за професійні дії. У широкому значенні слова практичний психолог – це фахівець, орієнтований на практику: предметом його діяльності є психічна реальність людей, а також чинники, що впливають на неї, він завжди має відповідну вищу освіту і вирішує завдання психодіагностики, психокорекції і психологічного консультування, пов'язані не з проведенням наукових досліджень, а з наданням прямої психологічної допомоги людям (Р. С. Немов) [167]. Дослідники (Н. В. Чепелева [282], Н.Є. Шахова [288] та ін.) вказують на існування певної різниці між

практичним та академічним психологом. По-перше, на відміну від академічного психолога, для якого психічна реальність виявляється умовно поділеною на окремі поняття і категорії у рамках певних пояснювальних схем, наукових теорій і напрямів, практичний психолог сприймає людину цілісно, в єдності її специфічних процесів, якостей, здібностей. По-друге, академічний психолог традиційно зорієнтований на інших фахівців – психологів, які користуватимуться його науковими доробками та рекомендаціями, а практичний психолог працює безпосередньо з населенням (освітня, терапевтична або тренінгова діяльність). По-третє, в академічного та практичного психологів різні мови: академічна психологія володіє чітким науково-термінологічним апаратом, складним для розуміння іншими, а практичні психологи використовують мову, що є засобом роботи з населенням, із звичайними людьми.

Отже, практичний психолог, на наш погляд, це компетентний професіонал, який володіє системою теоретичних знань з різних галузей психології, сформованими практичними комунікативно-мовленнєвими вміннями і навичками; обізнаний зі специфікою своєї діяльності; озброєний інноваційними психодіагностувальними методиками та іншими психологічними технологіями, які він ефективно використовує у своїй практичній діяльності з людьми.

Ми підтримуємо наявну в сучасній психологічній науці думку (В. Г. Панок [180], О. Я. Чебикін [279], Н. В. Чепелєва [282], Н. Ф. Шевченко [298] та ін. ), що практичний психолог – це не тільки суб'єкт професійної діяльності, але й суб'єкт перетворювального процесу, в якому він виступає проектувальником, конструктором, організатором і безпосереднім учасником взаємодії, і, - що є особливо значущим в контексті нашого концептуального підходу, - він стає носієм певної особистісної позиції, що передбачає вільне та свідоме самовизначення у власній психологічній практиці, прийняття відповідальності за її наслідки.

Відомо, що формування особистості майбутнього практичного психолога відбувається у процесі його навчання і «визначається правами, обов'язками та етичними нормами, що віддзеркалюються у властивостях і якостях зрілої особистості, яка здатна цілеспрямовано перетворювати внутрішній і зовнішній світ за своїми власними законами» [97, с.121].

Невід'ємною складовою загального розвитку особистості є її професійне становлення, яке завжди індивідуальне та спрямоване на успішність і результативність діяльності й формування особистості професіонала, його самоактуалізацію (О.П. Саннікова [225]). Професіоналізм як найважливіша акмеологічна категорія розглядається в сучасній психологічній науці в широкому контексті, в діяльнісному та особистісному проявах, які перебувають у діалектичній єдності (Г. О. Балл [17], В.Й. Бочелок [44], Н. Б. Іванцова [97], О. П. Саннікова [226], С.Д. Максименко [147], В. Г. Панок [180], Н. В. Чепелева 282] та ін.).

У контексті діяльнісного підходу Е. Ф. Зеєр розмежовує поняття «професійне становлення особистості» та «професійне становлення діяльності»: професійне становлення особистості виражається у розвитку індивідуальності за рахунок набуття професіоналізму взагалі та індивідуального стилю діяльності; а професійне становлення діяльності проявляється передусім розвитком прийомів, способів та технологій, збагаченням професійного інструментарію тощо [94]. Е. Ф. Зеєр пропонує чотирьохкомпонентну структуру особистості психолога, яка містить:

- 1) спрямованість;
- 2) професійну компетентність;
- 3) професійно важливі якості;
- 4) професійно значимі психофізіологічні властивості [94, с. 87].

У цій структурі провідною підструктурою вчений вважає спрямованість, до якої включає мотиви, ціннісні орієнтації, професійні позиції (ставлення до професії, настанови, очікування, готовність до професійного розвитку) та соціально-професійний статус.

Не дивлячись на те, що пропонована структура особистості професіонала є вдалою, на наш погляд, вона не відображає особливостей особистості практичного психолога, її суттєво доповнили б категорії «професійно-ціннісні орієнтації», що поєднують у собі більшість компонентів спрямованості. В цьому аспекті, розглядаючи професійно важливі та професійно значимі якості, Ю. П. Поварьонков зазначає, що вони по-різному впливають на виконання тих чи тих функцій та зорієнтовані на рішення різних завдань. До їх складу входять якості, що забезпечують прийняття та ефективну реалізацію конкретної професійної діяльності [цит. за 144]. У процесі становлення особистості А. А. Реан виділяє вплив суспільної значимості професії (об'єктивне визнання та суб'єктивне розуміння суспільної значимості професії) та мотиву творчості в майбутній трудовій діяльності (бажання творчості та можливості, що надає для цього робота за фахом) [208]. Учений наполягає на тому, що стане чи не стане професійна діяльність творчою, багато у чому залежить від самої особистості, від ступеня сформованості її ціннісної сфери.

Ми погоджуємося із М. Й. Казанжи [105] та Т. Є. Тітовою [253] та іншими вченими, які виділяють специфічні особистісні характеристики практичних психологів, до яких належать: фісилітація, культурна продуктивність, комунікативність, природність, психологічна спостережливість, саморегуляція, навички візуальної діагностики, емпатія та постійна професійна рефлексія у взаємодії з клієнтом, повага до його людської гідності тощо.

Для нашого розуміння професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів важливою є теза О. П. Саннікової що сформованість особистості професіонала в галузі практичної психології визначається дозріванням та розвитком усіх елементів її структури (вираженість професійно-значимих якостей, наявність професійних знань, умінь, розвиток потребово-мотиваційної сфери особистості та ін.) [226]. В інших дослідженнях (Н. О. Антонова [8], С. В. Васьківська [53], О. О. Водолазська

[59] та ін.) також наголошується на важливості розвитку особистості практичного психолога, який повинний бути конгруентним самому собі, та визначаються такі важливі його риси, як: рефлексивність, саморегуляція, прагнення до самоактуалізації, чіткі смисложиттєві орієнтації, уявлення про особливості професійної діяльності практичного психолога, знання про власну особистість тощо [59].

Система якостей особистості практичного психолога включає саморегуляцію, цілепокладання, творчу активність, рефлексію, ціннісні настанови тощо (О. О. Водолазська [59]). За даними автора, внутрішні детермінанти професійного розвитку практичного психолога (стаж професійної діяльності як кумулятивний показник особистісного та професійного досвіду та стиль професійної діяльності, якому віддається перевага – традиційний/іноваційний) визначають переважно його операціональні можливості (навички розв'язання психологічних проблем, вміння ефективно впливати на тих, хто його оточує тощо), які можуть обмежувати прояви індивідуальних та творчих характеристик практичного психолога або сприяти їх розвитку [59].

Поряд із низкою професійно-значущих якостей особистості практичного психолога відзначаються: самокритичність, проникливість, емоційна врівноваженість, толерантність до людей та їхніх проблем, позитивний погляд на себе і на життя, готовність до постійного, інтенсивного спілкування, до непередбачуваних результатів діяльності тощо. Більш чітко подібний максимально узагальнений підхід до особистості практичного психолога представлено у пропонуваній О.П. Санніковою категоріях «допрофесійний», «професійний», «позапрофесійний» [225]. Так, розкриваючи особливості комунікативної сфери психолога-професіонала, О.П. Саннікова відзначає, що особливості допрофесійного спілкування майбутнього фахівця у різних сферах життєдіяльності характеризуються відносною свободою вибору контактів, партнерів зі спілкування, часу та ін., специфіка професійного спілкування як прояву цілісної особистості



психолога чітко детермінована вимогами професії, визначається її цілями та формується в умовах діяльності [226]. Слушним є факт, що в допрофесійному та позапрофесійному спілкуванні психолога проявляються як стійкі, так і ситуативні риси його особистості, а фахове спілкування завжди потребує як певного досвіду, знань, умінь, навичок, так і відповідних рис особистості [226]. Інші дослідники також підтримують ідею більш розгорнутого опису професійних якостей практичного психолога в структурі його особистості та посилення окремих якостей (О. А. Блинов [38], А.А. Дивіна [231], А. В. Сергєєва [231] та ін.). Так, учені (О. А. Блинов, Є.А. Іванова та ін.) наголошують, що масштабний процес професійного становлення можливий лише за умови розвитку особистості, яка здатна розпізнати свій наявний рівень, усвідомити необхідність перетворень свого внутрішнього світу, здатна на пошук нових можливостей самоздійснення у професії [37, с.39]. У процесі професійного становлення особистість розвивається, причому особлива динаміка відчувається у підструктурах, які поєднують особистісний і діяльнісний компоненти [231]. На нашу думку, професійно-ціннісна сфера особистості саме й належить цій науковій парадигмі. В цьому плані Л. Б. Шнейдер пропонує об'єднати всі особистісні властивості, що входять до "образу Я" практичного психолога в поняття "гуманність", яке включає в себе духовність, емпатійність, відкритість, етичність, мудрість, порядність, стриманість, терплячість, віру в іншу людину, благородство [289].

Побудова моделі особистості ефективного практичного психолога, перелік його професійно-значущих якостей цілком може служити основою для створення програми підготовки майбутнього практичного психолога (Р. Кочюнас [126]). Серед якостей особистості автор пропонує такі:

- автентичність як стрижнева якість і найважливіша екзистенційна цінність практичного психолога;
- відкритість власному досвіду як щирість у сприйнятті власних почуттів;

- розвиток самопізнання, що збільшує можливість життєвого вибору, дозволяє більш реалістично ставитися до себе;
- толерантність до невизначеності, що дозволяє переносити напругу, створювана невизначеністю в ході інтенсивної взаємодії з клієнтами;
- відповідальність - за себе, свої дії в особистісних та професійних ситуаціях.

Крім того, у структурі особистості практичного психолога автор виокремлює таку інтегральну характеристику, як «загальне ставлення до життя і діяльності», що може проявлятися в організованості, оптимізмі, відкритості, допитливості, спостережливості, самостійності суджень, креативності, гнучкості психіки, здатності до рефлексії своїх переживань та ін. [126].

Подібного підходу «включеного» формування особистості майбутнього практичного психолога дотримується й Л. А. Інжиєвська [98]. На думку дослідниці, ефективним засобом формування особистості професіонала є застосування арт-терапевтичних етюдів, які:

- забезпечують ефективне емоційне реагування майбутніх практичних психологів, надають їм соціально бажані, припустимі форми;
- полегшують процес комунікації для замкнених, сором'язливих;
- надають можливість невербального контакту;
- сприяють подоланню комунікативних бар'єрів і психологічних захистів, створюють сприятливіші умови для розвитку довірливості і здатності до саморегуляції;
- впливають на усвідомленість студентами своїх почуттів, переживань та емоційних станів;
- підвищують особистісну цінність, сприяють формуванню впевненості в собі [98].

Деякі інші риси практичного психолога виокремлюються в дослідженнях К. А. Рамуля:

- ентузіазм стосовно роботи та її завдань;

- старанність - здібності та схильність до тривалої праці;
- дисциплінованість;
- здатність до критики і самокритики;
- неупередженість;
- вміння встановлювати контакти з людьми [209, с.127].

З нашого погляду, не дивлячись на значущість формування у майбутніх практичних психологів означених умінь і навичок, вони є універсальними, які можуть бути корисними майбутнім фахівцям будь-яких соціономічних спеціальностей.

Певний інтерес щодо особливостей особистості практичного психолога становлять дослідження З. М. Мірошник, яка розглядає їх в аспекті рольової структури особистості [159]. Авторка визначає останню як систему, взаємозв'язок і послідовність виконання психологом соціальних та професійних ролей, об'єднаних у певний комплекс і спрямованих на досягнення цілей шляхом розв'язання низки проблем та завдань [159, с.212]. При цьому авторка відзначає, що в структурі особистості практичного психолога можна виокремити певні групи якостей. Умовно до першої групи включено вимоги, які висуваються професійною діяльністю до пізнавальних процесів практичного психолога (сприймання, пам'ять, мислення, уява), емоційно-вольових процесів та психоемоційних станів (стриманість, стабільність, стресостійкість, життєрадісність, цілеспрямованість, рішучість, активність тощо) [159]. До другої групи - якості, визначені дослідницею як «психоаналітичні» (самокритичність, адекватна самооцінка та рівень домагань, здатність до самоаналізу, самоаналізу та самоконтролю), а до третьої - комунікабельність, емпатія, візуальність та красномовство як здатність до сугестії та переконання [159, с.213].

У дослідженнях Н. М. Дідик зроблено спробу розглянути особистість практичного психолога через категорію зрілості, найважливішими рисами якої є відповідальність, децентрація, глибинність переживань, толерантність автономність, синергічність [82]. Особистісно незрілий фахівець, на думку

автора, не зможе надати ефективної психологічної допомоги [82, с.349]. Аналогічної думки дотримується І. В. Вачков [51] та ін., підкреслюючи, що вміння та готовність розв'язувати власні психологічні проблеми є важливим елементом професійної культури практичного психолога[51].

Отже, у сучасній психологічній науці склалися уявлення про особистість практичного психолога та цілісний блок необхідних якостей для його професійної ефективності. Особистість практичного психолога досліджувалася через категорії спілкування, особистісної зрілості, рольової поведінки, професійної ідентичності, загального ставлення до життя і діяльності, суб'єктності тощо. Не зважаючи на повноту представленості професійно-важливих якостей практичного психолога, на жаль, жодна з груп дослідників не акцентувала спеціальної уваги на необхідності вивчення професійно-ціннісної сфери як важливої складової спрямованості особистості практичного психолога - фахівця у своїх галузі, майже не розглядалися психологічні особливості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

### **1.3. Роль суб'єктної активності в процесі становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів**

Провідним контекстом розуміння професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів виступає цілісна особистість (О.П. Саннікова [226], О. Я. Чебикін [279] ) як суб'єкт власної життєдіяльності, що охоплює всю повноту індивідуального життя у взаємодії із соціальними відносинами і усвідомленою діяльністю. Особистість є суб'єктом пізнання і водночас активного перетворення матеріального віту, суспільства і самої себе. При цьому особистість є суб'єктом відносно стійкої системи міжіндивідуальних (суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних) відносин. Відтак, найважливішою характеристикою особистості є ступінь її самостійності, самовизначеності, самоактуалізації й активності в досягненні

своїєї мети, у виборі майбутньої професії та відповідальності за результати своєї професійної діяльності.

Усвідомлення людиною власного проекту майбутньої життєдіяльності сприяє успішному досягненню поставленої мети. Враховуючи останнє, особливого значення набуває розкриття властивостей особистості як суб'єкта життєдіяльності, загальної структури суб'єктності та відображення цих категорій в процесі становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів. У цьому аспекті, для теоретико-емпіричного дослідження важливою є теза щодо специфіки взаємодії суб'єкта і об'єкта, яка фактично формує образ світу, що опосередкує зовнішні впливи (Л.К. Велитченко [57]).

Вплив суб'єктної активності та її роль у становленні професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців розглядається вченими у таких напрямках:

- принцип єдності свідомості і діяльності та принцип детермінізму, за якими психічні явища визначаються умовами діяльності людини і зумовлюють її діяльність і поведінку (С. Л. Рубінштейн [217, с. 265]);

- діяльність людини «зумовлює формування її свідомості, психічних зв'язків, процесів і властивостей», які, у свою чергу, «здійснюючи регуляцію діяльності людини, є умовою їх адекватного виконання» (С. Л. Рубінштейн [218, с. 251]);

- методологічний аспект проблеми суб'єктивного у психології (К. А. Абульханова-Славська [1], Л. К. Велитченко [57], В. І. Подшивалкіна [57]);

- еволюційні витoki суб'єктності й активності особистості (В. А. Роменець [212] та ін.).

З'ясуємо насамперед феномен «суб'єктна активність особистості» та його складові «суб'єкт», «суб'єктність», «активність особистості». У психологічних термінологічних джерелах «суб'єкт» трактується як індивід, що є «джерелом пізнання й перетворення дійсності; носій активності, який

змінює інших людей та самого себе як іншого» [201, с.375]; тобто це людина, яка пізнає довкілля і водночас впливає на нього, змінює себе, інших у процесі своєї практичної діяльності. Суб'єкт є носієм предметно-практичної діяльності і пізнання; джерелом активності, спрямованої на об'єкт. За визначенням Л. К. Велитченка, суб'єкт є «виразом самості індивіда, який переживає свою буттєвість, вплив неусвідомлюваних і усвідомлюваних потреб, і прагне до їх задоволення через досягнення відповідних результатів» [57, с.227].

Під «суб'єктом», вважає В. О. Соловійов, можна розуміти все, що має властивість суб'єктивності – еволюційно сформований «інструмент» отримання нової інформації про світ шляхом інформаційних операцій з уже фіксованою в мозку інформацією як способом бачення світу [цит. за 292, с.55-68].

Суб'єктність розглядається як внутрішній світ людини, її переживання, що впливають і визначають її поведінку та ставлення до інших, зумовлене її особистими поглядами та інтересами; це «відправний початок у людині, те, що лежить в основі її буття, це форма буття людини; загальне позначення внутрішнього світу людини» (В. І. Слободчиков [237, с. 18]).

Зазначимо, що ідея суб'єктності була започаткована в дослідженнях С. Л. Рубінштейна [217], який розглядав життєдіяльність людини як внутрішньо детермінований процес. «Бути суб'єктом», у його розумінні, означає бути носієм і творцем власного життя, який сам оцінює, створює і реалізує свої життєві проекти у процесі різних видів діяльності [218].

Отже, людина розглядається С. Л. Рубінштейном як «свідома істота, суб'єкт діяльності, як реальна, матеріальна, практична істота» [219, с.163], а суб'єктність, за його словами, є «психічним явищем, властивістю людини, суб'єкта пізнання і активної дії, реальної істоти, частиною світу, буття» [219, с.163]. Як бачимо, центральною ідеєю у теорії С.Л. Рубінштейна є проблема детермінованості діяльності суб'єкта, в якій свідомість відіграє регулюючу роль. Таке розуміння вченим «реальної», дієвої ролі свідомості у

взаємовідносинах людини з матеріальним світом, за словами К. О. Абульханова-Славської, дає можливість пояснити «справжню активність особистості» [2, с.317-347,335]. Оскільки свідомість є результатом не тільки індивідуального досвіду людини, зазначає К. О. Абульханова-Славська, а й акумулює в індивіді суспільний «досвід», то у можливості свідомості насамперед виявляється «суспільна сутність людини», тому що можливість «передбачити результати» своїх дій заздалегідь від суспільно-історичного характеру цієї діяльності, від місця людини в організації цієї діяльності, від умов, за яких вона відбувається [2].

Отже, суб'єктність виступає основним предикатом суб'єкта [54]. У контексті побудови основних моделей професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів особливого значення набуває переживання індивідом суб'єктності як буттєвості сьогодення та бажаності майбутнього [55]. Такий підхід дозволяє розглядати суб'єктність майбутнього практичного психолога як дотримання стимулювальних впливів середовища з метою вирішення завдань його практичної діяльності.

Відповідно до суб'єктно-особистісного підходу теоретико-емпіричного дослідження важливою є теза щодо специфіки взаємодії суб'єкта і об'єкта, яка фактично формує образ світу, що опосередкує зовнішні впливи (Л. К. Велитченко [57]). Суб'єктність практичного психолога відображає поліфункціональність та багатогранність його особистості та репертуарну складність діяльності: вона відзеркалюється в особистісному (J. M. Oldhem [317], L. D. Morris [317]), індивідуальному, когнітивному стилях (А.В. Петровський [204], М. Г. Ярошевський [204]), індивідуальних особливостях створення особистісної та професійної моделі світу (В.М. Аллахвердов [4]), рефлексуванні самого процесу праці (Л. П. Урванцев [261]).

Щодо активності, то вона є загальною характеристикою всіх живих істот, у тому числі й людини (як суб'єкта), яка є джерелом перетворення чи підтримки ними життєво важливих зв'язків із довкіллям.

Активність особистості розуміємо як її здатність здійснювати суспільно значущі перетворення в предметному і соціальному довіллі на основі засвоєння розмаїття матеріальної і духовної культури; характеризується вольовими зусиллями, проявами творчості, активною життєвою позицією. Активність завжди виявляється у процесі різних видів діяльності.

У цьому контексті можемо вести мову про активність особистості як суб'єкта життєдіяльності, причому ця активність може проявлятися на різних рівнях: повсякденному (існування соціоіндивіда); репродуктивному (засвоєння та відтворення нових знань та форм роботи ) та творчому (самоствердження, саморозвиток).

Зауважимо, що одним із стрижневих понять у сучасній психологічній науці, що характеризують активність людини як суб'єкта своєї життєдіяльності, можна вважати «самоактуалізацію» в гуманістичній психології А. Маслоу [314], «активність» і «надситуативну активність» в концепціях особистості С. Л. Рубінштейна [217] та В. А. Петровського [190]; у руслі когнітивного біхевіоризму така активність отримала найменування «інтернальності» і «самоефективності»; у психоаналізі близьким за змістом є поняття «ідентичність», за Е. Еріксоном , в акмеології — «самореалізація», «самодетермінація», «зрілість», «професіоналізм» [307].

Найбільш повно поняття «людина як активний суб'єкт своєї життєдіяльності» було сформульовано і розвинено С. Л. Рубінштейном [218], К. О. Абульхановою-Славською [1], А. В. Брушлінським [47], В. О. Татенком [247] в аспекті формування життєвого шляху особистості та її основних стратегій на кожному етапі становлення.

Тобто, які б значимі та різноманітні цілі особистість перед собою не ставила, реалізуватися як суб'єкт життєдіяльності та професіонал можливо лише за умов переживання власної суб'єктності як буттєвості сьогодення та бажаності майбутнього. При цьому, суб'єктність майбутнього практичного



психолога може проявлятися як дотримання рівноваги впливів середовища та впливів на середовище з метою вирішення завдань життєдіяльності.

Результати теоретичного дослідження професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів дозволяють нам доповнити зміст поняття «людина як активний суб'єкт життєдіяльності» напрямом професійної спрямованості: це вищий психологічний і духовний стан особистості майбутнього фахівця в галузі практичної психології, якісно новий спосіб його самоорганізації, саморегуляції і самостворення, який залежить від міри інтеграції динамічних зовнішніх і суперечливих внутрішніх умов розвитку особистості, особливого ставлення до світу, до діяльності, до себе.

Для становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів важливим є розуміння, що спочатку особистість не є суб'єктом власної життєдіяльності, але може набути цієї особливої якості в процесі свого розвитку і професійного становлення.

Виходячи з даних, наведених у попередніх підрозділах (Н. О. Антонова [8], Н. П. Максимчук [148] та ін.), що особистість може стати активним суб'єктом, якщо реалізувати такі умови:

- успішне розв'язання внутрішніх і зовнішніх суперечностей;
- забезпечення відповідності між особистістю і діяльністю;
- оптимальна організація усіх просторів її життєвої активності (від емоційної саморегуляції до уміння отримувати практичні результати в практичній діяльності). Вважаємо, що цей алгоритм становлення особистості як активного суб'єкта може бути екстрапольований на формування професійно-ціннісної сфери практичного психолога та його провідних індивідуально-особистісних конструктів.

Розвиваючи концепцію особистості як суб'єкта життєдіяльності С. Л. Рубінштейна, К.О. Абульханова-Славська виокремила три взаємопов'язані просторово-часові та ціннісно-сміслові модальності: «життєва позиція» як результат досягнень особистості, що акумулює її минулий досвід; «лінія життя» як траєкторія життєвого руху особистості (що

має певну «геометричну форму») і «життєва перспектива» як досягнутий рівень і якість життя (ціннісне, духовне, матеріальне), що відкриває особистості нові можливості для самореалізації [1].

Сукупність цих модальностей з наведеного дозволяє більш детально описувати логіку життєвого руху особистості, його темпи, рівні, масштаби, взаємозв'язки з чинниками середовища. Життєвий просторово-часовий континуум особистості є характеристикою її ціннісного, особистісного часу, а не тільки біологічною чи соціологічною періодизацією життєвого шляху [1].

Відомо, що активність особистості виявляється у її здатності поєднувати самоорганізацію з організацією життя, яка може проявлятися у таких здібностях, як прискорення (інтенсивність, наповненість, потенціювання часу); встановлення зв'язків та зміни заданої часової послідовності при одночасності діяльності, спілкування, подій життя та своєчасності (здібності погоджувати вирішальний момент своєї активності з часом зовнішньої ситуації, завдання, події) [1, с. 27].

При цьому, сама особистість розглядається як інтегратор, організатор, координатор різних часів. Виділяють три екзистенціальні простори, в яких особистість по-різному виконує свої темпоральні функції: перший — це простір організму, тіла, другий — простір людської діяльності, а третій — простір усього життя. Людина в процесі свого становлення як суб'єкта опановує свою особистість як засіб і можливість успішної професійної діяльності і життєдіяльності в цілому [1]. Натомість, як зазначає В.О. Татенко, задіяний до розвитку суб'єктний механізм накопичення і привласнення досвіду набуває онтогенетичної доцільності лише за умови, що цей досвід оцінюється і переоцінюється суб'єктом як значущий для його теперішнього існування і подальшого розвитку [248]. Тобто одним із способів розвитку зрілого індивіда як суб'єкта активності стає вчинок — індивідуально і соціально відповідальний творчий акт свідомої сутнісної самоактуалізації людини [248]. За В. А. Роменцем, суб'єкт активності виявляється найбільш повно у формі особистості, істотною формою прояву

якої є вчинок [212]. На думку автора, вчинок – це логічний осередок суб'єкта психічної активності [212]. У концептуальному підході до моделі професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога важливою є позиція В. А. Роменця щодо психологічної зрілості особистості [212]. Якщо до настання дорослості, підкреслює вчений, вся активність індивіда зосереджена на «оформленні» себе як суб'єкта, то пізніше на зміну «формальним» приходять «змістовно-значеннєві» онтогенетичні цінності і цілі, а сама людина вступає в етап свого зрілого, справжнього буття [212]. На наш погляд, виділені В. А. Роменцем поступальні вчинкові психогенетичні кроки не тільки відповідають функціональній логіці розгортання суб'єктної активності, за В. О. Татенком, але й розкривають етапи становлення особистості фахівця у галузі практичної психології:

- вчинок сутнісного самопокладання (не тільки розкриває самостійність, автономність у постановці мети, але й має суб'єктну ціннісно-смыслову спрямованість на створення нового і унікального в собі і у світі);

- вчинок самопотенціювання (функціонально підпорядковується вчинку сутнісного самопокладання та виходить з нього на основі принципу зобов'язування);

- вчинок самовизначення (означає формування у суб'єкта наміру і рішення щодо потреби і можливості практичного втілення сутнісного проекту свого буття);

- вчинок самоактуалізації (виступає способом реалізації наміру самоактуалізації, на цій стадії відбувається діяльність зі втілення задуманого);

- вчинок самооцінювання (підбиває підсумок виконання суб'єктом його смисложиттєвої програми; індивід який сутнісно самостверджується у особистісній та професійній сферах, має знайти у собі внутрішню силу або реально оцінити себе і свої досягнення);

- вчинок самоапперцепції (результати і способи особистісного становлення фіксуються в індивідуальному досвіді індивіда, слугує основою

для його наступних діянь. Усе позитивне у структурі особистості майбутнього практичного психолога має зберігатись у його досвіді шляхом відпрацьовування, вправління, тренінгу. Щоб сутнісно «бути» і «відбутися» суб'єкт повинен дещо відповідно «мати», долаючи перешкоди, накопичувати досвід сутнісних самоперетворювань);

- вчинок самовиховання (означає потребу і можливість трансценденції людини у глибини власної самості і переживання того, наскільки її реальне емпіричне існування відповідає її людській сутності; в діяльності практичного психолога цей учинок розкриває необхідність у супервізії) [248, с.87 ].

В контексті мети нашого дослідження зазначимо, що майбутні практичні психологи є насамперед носіями психологічних особливостей своєї вікової групи, що суттєво підсилює прояви та специфіку їхньої професійно-ціннісної орієнтації. Саме в екзистенціальному переживанні необхідності «втілення» сутнісного в собі, в покладанні на себе повної відповідальності за самоздійснення і реалізацію цього відповідального переживання у вчинку починає стверджувати себе зріла суб'єктність [209, с. 14].

Отже, в контексті дослідження професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів більш очевидним постає необхідність подальшого розгляду особистості як «суб'єкта діяльності» і диференціювання різних її якостей, станів, генези, становлення як професіонала. У цьому зв'язку доцільною, на наш погляд, є орієнтація на основні положення ієрархічної структури особистості, за Д. О. Леонтєвим, що найбільш точно може розкрити місце професійно-ціннісних орієнтацій у загальній структурі особистості майбутнього практичного психолога. Розглянемо їх докладніше.

Вищий рівень – рівень ядерних структур (свобода, відповідальність, духовність; шляхи, які ми (нам) обираємо («Життєвий шлях особистості»); «Я» («Я-концепція»).

Другий рівень – відносини особистості зі світом (людина у світі і світ у людині; смисли, потреби, цінності; стосунки; конструкти; смисли життя).

Третій рівень – експресивно-інструментальний - характер (типів форми зовнішнього прояву); здібності (загальний інтелект, креативність); соціальні ролі [122].

Вважаємо, що подана теоретична структура, як будь-яка узагальнена схема, не відображає повністю складність суб'єктності практичного психолога, його становлення як професіонала. В якості важливого доповнення відзначимо також компетентнісну модель особистості практичного психолога за О. Я. Чебикіним, у якій учений розглядає такі її види: «...теоретична компетентність (психологічна та особистісно зорієнтована компетенції), організаційна (соціально-комунікативна, сімейно-психологічна та соціально-превентивна компетенції) та проектувальна компетентності (технологічна та проектувальна компетенції)» [279, с.110].

Іншими словами, які б значимі та різноманітні цілі особистість перед собою не ставила, реалізуватися як суб'єкт життєдіяльності та професіонал можливо лише за умов переживання власної суб'єктності як буттєвості сьогодення та бажаності майбутнього. При цьому, суб'єктність майбутнього практичного психолога може проявлятися як дотримання рівноваги стимулювальних впливів середовища та впливів на середовище задля вирішення мети і завдань професійної діяльності.

Отже, як засвідчив аналіз наявних досліджень, у сучасній психологічній науці проблема формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів представлена фрагментарно, здебільшого опосередковано. Ми вважаємо, що наукового опрацювання вимагають такі аспекти становлення професійно-ціннісних орієнтацій, як вивчення особливостей змісту та динаміки аксіологічних складових професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів та основні вектори їхнього розвитку; специфіка становлення професійно-ціннісних орієнтацій на різних етапах навчання тощо.

## Висновки до першого розділу

Здійснено аналіз професійно-ціннісної сфери особистості; визначено поняття «цінність» як одну з форм суспільних відносин людини зі світом, що відображає суб'єктивно значуще ставлення до предметів, речей, явищ, процесів, діяльності; відповідає інтересам і задовільняє потреби особистості. Цінності набувають особистої значущості, якщо їх розглядати як феномен людського буття у взаємозв'язку з діяльністю та її результатами.

Встановлено, що цінності виступають стрижнем мотиваційної сфери особистості, одним із провідних регуляторів професійної спрямованості, в якій реалізуються її смисли життєдіяльності.

Визначено сутність поняття «ціннісні орієнтації особистості», до яких належать стійкі інтегративні утворення у структурі самосвідомості особистості, що надають смисл і спрямованість вчинкам і поведінці людини; виступають внутрішнім регулятором її ставлень до довкілля, власної життєдіяльності, є підґрунтям мотивації у виборі професійної діяльності. Результати теоретичного аналізу дозволяють розглядати ціннісні орієнтації як складну ієрархію інтересів і потреб особистості, згідно якої надається перевага певним цінностям у різних життєвих ситуаціях, як спосіб оцінки явищ і об'єктів за рівнем їхньої значущості для людини.

Сучасні наукові уявлення щодо змістовного наповнення поняття «практичний психолог» дозволяють окреслити його як компетентного фахівця-професіонала, який володіє системою теоретичних знань з різних галузей психології, сформованими практичними комунікативно-мовленнєвими вміннями і навичками; обізнаний зі специфікою професійної діяльності; озброєний сучасними психологічними технологіями, які ефективно використовує у практичній діяльності. Встановлено, що особистість практичного психолога досліджувалася через категорії спілкування, зрілості та особистісного розвитку, рольової поведінки,

професійної ідентичності, загального ставлення до життя і діяльності, суб'єктності.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що переважна більшість дослідників проблеми підготовки практичних психологів наголошують на особливій специфіці співвідношення особистісних якостей, професійних умінь і навичок та спрямованості особистості, що забезпечують успішність опанування професією та ефективність подальшої професійної діяльності. Такою специфікою виступають інтегративні тенденції смислової сфери майбутнього фахівця у напрямку взаємозв'язку та взаємопроникнення особистісних і професійних якостей, цінностей, ціннісних орієнтацій та утворення несуперечливої світоглядної позиції, центрованої на людині. Наявність таких тенденцій дозволяє описати внутрішню динаміку процесу становлення професіонала, центральною ланкою світоглядної позиції якого виступає конструкт «професійно-ціннісні орієнтації».

Професійно-ціннісні орієнтації майбутніх практичних психологів розуміємо як відображення у свідомості особистості професійних стратегічних цілей та світоглядних орієнтирів, що визначають загальне світосприйняття особистості, сприйняття себе як професіонала, суб'єкта власної життєвої та професійної активності. Вони утворюють основу професійної спрямованості майбутнього практичного психолога, визначають його ставлення до себе, що, у свою чергу, виступає соціально-значущою цінністю і є головним критерієм оцінки його професійної діяльності. Сензитивним періодом розвитку професійно-ціннісних орієнтацій виступає період професійного навчання. Згідно результатів аналізу, провідна роль професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога полягає: у забезпеченні спрямованості професійної діяльності; наданні їй особистісного смислу; регуляції поведінки та спонуканні професійної активності; формуванні способів самоактуалізації тощо.

Як завсвідчив проведений аналіз, можна стверджувати про наявність безпосереднього зв'язку між змістом ціннісних орієнтацій та комплексом

особистісних якостей, якими забезпечується процес підготовки майбутнього практичного психолога. В процесі професійного навчання сформовані професійні цінності інтегруються до складу ціннісно-сислової сфери особистості.

Виявлено чинники становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів в умовах професійної підготовки: змістовні особливості ціннісних орієнтацій, окремі особистісні особливості (локус контролю, спрямованість, потреба у досягненнях), а також особливості мотивації та смисложиттєвих орієнтацій майбутніх практичних психологів.

З'ясовано, що суб'єктність майбутнього практичного психолога відображає поліфункціональність та багатогранність особистості та репертуарну складність його діяльності: вона відзеркалюється в індивідуальному когнітивному та діяльнісному стилях, когнітивній складності та особливостях створення особистісної та професійної моделі світу і визначається двома провідними параметрами – рефлексія та активність.

#### **Публікації автора, у яких представлені матеріали даного розділу:**

1. Ямницький О.В. Ціннісні орієнтації в життєдіяльності особистості/ О.В. Ямницький // Науковий вісник ПНПУ імені К.Д. Ушинського. – 2013. – № 7–8. – С.116–121.

2. Ямницький О.В. Категорія «цінності» у психологічному вимірі / О.В. Ямницький // Наука і освіта. – 2013 – № 4. – С.34–37.

3. Ямницький О.В. Розвиток ціннісної сфери особистості в юнацькому віці /О.В.Ямницький // Вісник Черкаського університету. – Серія «Педагогічні науки». – 2013. – № 21 (274) – С.139–143.

4. Ямницький О.В. Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх практичних психологів /О.В. Ямницький // Науковий вісник



Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – 2014. – № 3–4. – С.39–45.

5. Ямницький О.В. Професійно-ціннісні орієнтації практичних психологів як категорії психології /О.В.Ямницький// Актуальні проблеми дошкільної та вищої освіти. – Варшава: вид-во «Diamond trading tour», 2014. – С.158–160.

6. Ямницький О.В. Розвиток психологічної науки та професійної підготовки психологів у Фінляндії / О.В.Ямницький // Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. праць РДГУ. – Вип.3. – Рівне: Вид-во «Дока центр», 2014. – С.170–173.

7. Ямницький О.В. Роль суб'єктної активності в процесі становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога /О.В.Ямницький// Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. – Серія «Психологія». – 2014. – Т.19. – Вип. 4 (34). – С.88–93.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНО- ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

У розділі обґрунтовано методологічні та організаційно-методичні засади психодіагностичного дослідження професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів, описано основні етапи проведення, висвітлено результати емпіричного дослідження.

#### **2.1. Методологічні засади дослідження професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів**

Як зазначив М. Й. Боришевський, позитивно оцінюючи досягнення сучасної української практичної психології, слід враховувати певні недоліки, які виникають у її реалізації, що переважно спричиняються недостатнім урахуванням основних принципів та методологічних засад, які складають підґрунтя психології як науки [41, с.113]. У цьому зв'язку для створення теоретико-емпіричної моделі дослідження професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів важливого значення набуває визначення методологічних засад, релевантних досліджуваній парадигмі.

У будь-якому науковому дослідженні передусім здобуваються факти, на підставі яких дослідник формулює теоретичні положення, організовує хід дослідження, обґрунтовує отримані результати, доходить певних висновків, орієнтуючись на певні методологічні підходи. Отже, методологія – це насамперед вчення про метод наукового пізнання, побудову пізнавальної діяльності людини, сукупність теоретичних положень про принципи побудови, форми і засоби науково-пізнавальної і дослідницької діяльності (С. У. Гончаренко [72], В. І. Журавльов [92], О. В. Клименюк [108], А. Я. Найн [164], А. М. Новіков [170], М. В. Папуча [184] та ін.). Методологія

наукового дослідження визначає методи та засоби дослідження, які використовуються як на теоретичній, так і емпіричній стадіях дослідження, виділяє суттєві ознаки, що притаманні будь-яким експериментам, вимірам і спостереженням.

Відтак, логіка обґрунтування методологічних засад особливостей становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів вимагає виявлення надійних і ефективних принципів, теоретичних положень, ідей і підходів, які можуть використовуватися для його розгортання і практичного втілення. У започаткованому дослідженні ми спиралися на принципи сучасної психології: детермінізму, цілісності, активності і самоактивності, єдності свідомості і діяльності (К. О. Абульханова-Славська [1], Л. І. Анциферова [10], М. Й. Боришевський [41], В. Й. Бочелюк [43], А. В. Брушлинський [47], Г. С. Костюк [119], С. Л. Рубінштейн [216], Є. В. Шорохова [291] та ін. ); суб'єктно-об'єктно-генетичний принцип (Г. С. Костюк [119], О. М. Леонтьєв [133], С. Д. Максименко [146], С. Л. Рубінштейн [217]), положення гуманістичної (А. Маслоу [314], К. Роджерс [319], В. Франкл [268]); генетичної психології (С. Д. Максименко [146]), символічного інтракціонізму (Дж. Мід [158], Ч. Кулі [124]); теорії розвитку (В. І. Головаха [68], Е. Еріксон [307], А. Маслоу [314], Л. Є. Орбан [174]), структурно-функціональний (Т. Парсонс [185]), аксіологічний та акмеологічний підходи (О. П. Здравомислов [93], І. Ф. Ісаєв [99], Д. О. Леонтьєв [135], В. А. Ядов [296] та ін.).

Означені методологічні підходи сприяли конструктивному добору, систематизації, узагальненню теоретичних положень дослідження, їх аналізу, побудові наукових засад, і на цій підставі розробці теоретичної та емпіричної моделей дослідження особливостей становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів. Розглянемо їх докладніше.

Вихідним у дослідженні було обрано принцип детермінізму, оскільки за його реалізацією «розкривається природа всіх психічних явищ, їх сутність» [291, с. 20], «будь-яка дія є взаємодією, зовнішні причини діють

через посередництво внутрішніх умов» [216, с. 12], опосередковуються ними. Відповідно до принципу детермінізму «психічне виходить за межі внутрішнього світу свідомості, вступає у зв'язки і відношення, які перебувають поза цим внутрішнім світом». Отже, «свідомість є відображення буття і в цій якості вона вже вміщує в собі зовнішнє, немов би у знятому вигляді. Відтак, за своїм джерелом і походженням свідомість як внутрішнє співвідноситься із зовнішнім, воно ним детерміноване» [291, с. 29]. Така детермінація, за словами Є. В. Шорохової, здійснюється не тільки в пізнавальному ставленні людини до зовнішнього світу, в результаті якого зовнішнє стає внутрішнім, а й зовнішні впливи віддзеркалюються суб'єктом [291, с. 29].

За логікою дослідження майбутні практичні психологи із зовнішніми впливами зустрічаються в повсякденній практиці своєї життєдіяльності: в школі, в сім'ї, в університеті, в практичній професійній діяльності, в різних середовищах і умовах їх протікання. Відповідно до принципу детермінізму в результаті психологічної діагностики необхідно було визначити, які ж саме зовнішні умови в кожному окремому випадку детермінують ті чи ті психічні явища, у нашому випадку, встановити, що саме впливає на вибір майбутньої професії студентами та ієрархію становлення їхніх професійно-ціннісних орієнтацій.

Водночас для об'єктивності експерименту потрібно було вивчити і враховувати внутрішні умови, а саме: індивідуально-психологічні та вікові особливості студентів, потреби, настанови, інтереси, почуття і здібності, систему знань, умінь і навичок, які віддзеркалюють індивідуальний досвід студента та набутий досвід людства. Отже, за принципом детермінізму, будемо розглядати професійно-ціннісні орієнтації майбутніх практичних психологів як внутрішнє надбання через детермінацію зовнішнього, тобто враховувати умови навчання у ВНЗ, які впливають на особистість, опосередковані її станом і визначають відповідну майбутню професійну діяльність особистості.

Методологічне значення принципу детермінізму полягає в тому, зазначає Є. В. Шорохова, що він «дає ключ до управління психічними процесами» [291, с. 6]. За словами С. Л. Рубінштейна, «детермінованість психічних явищ – це питання про їх керованість, можливість їх цілеспрямованої зміни в бажаний для людини бік» [217, с. 226]. Учений доходить висновку що, «...досягти детермінованості, закономірної зумовленості психічних явищ – психологічної діяльності і психічних властивостей людини, означає знайти шлях для їх формування і виховання» [217, с. 226].

Формування професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів можливе лише на основі комплексного врахування особистісної сфери як предиктора професійно-ціннісної спрямованості та умов професійної підготовки майбутнього практичного психолога у вищому навчальному закладі. Ці умови виступають у ролі причинності як сукупності обставин, які передують у часі функціонуванню фахівця в професії, але не вичерпують повністю складне утворення «особистість практичного психолога» [278].

Відтак, принцип детермінізму сприяє організації, проведенню та управлінню процесом дослідження, оскільки підкреслює закономірність і необхідність залежності психічних явищ від чинників, що їх породжують, пояснює «причини виникнення, а, відповідно, і шляхи цілеспрямованого формування та розвитку професійно-ціннісних орієнтацій особистості. Водночас, з урахуванням зазначеного методологічного принципу, «поведінку особистості можна трактувати, спираючись на розуміння ціннісних орієнтацій як одного з провідних джерел активності суб'єкта» (Т. Є. Тітова [253, с.67]).

У цьому зв'язку організація будь-якого наукового дослідження неможлива без урахування принципу активності особистості, витoki якої знаходимо у фізіологічній концепції Н. О. Бернштейна [25], в ній активність розкривається як суттєва властивість живих організмів, що визначає їхню

поведінку. У психології психічна активність розглядається як дієве ставлення людини до світу, її здатність до цілеспрямованого, планомірного перетворення дійсності, довколишнього середовища і самої себе на основі привласнення попереднього суспільно-історичного досвіду, матеріальної та духовної культур. Активність особистості виявляється у творчості людини, її ініціативності, працьовитості, психологічній налаштованості на діяльність (В. І. Войтко [60]), у науковій сфері, вольових актах, ціннісній сфері, у різних видах діяльності (А. В. Петровський [201]), формується під впливом соціального середовища, навчання і виховання. Принцип активності, за словами С. У. Гончаренка, передбачає розгляд усіх змін в особистості через призму її діяльності [цит за 228, с.80]. Відтак, психолого-педагогічні впливи на особистість у процесі організації наукових досліджень, «повинні враховувати характер і специфіку її діяльності, і нерідко найбільш ефективний вплив виявляється у зміні корекції тієї чи тієї складової діяльності». [ 228, с.80]

Вчені (А. В. Брушлінський [47], О. М. Матюшкін [151], С.Л. Рубінштейн [217] та ін.) визначають джерело розвитку активності, як-от: пізнавальну потребу, яка, у свою чергу, стимулюється низкою суперечностей. Серед них: не збігання думки про предмет із самим предметом (С. Л. Рубінштейн [218]); невідповідність між висхідними умовами і вимогами завдання (А. В. Брушлінський [47]); невідповідність звичних способів дії, що використовуються особистістю, вимогам завдання (О. М. Матюшкін [151]); незбігання екстраполяційних характеристик чуттєвих вражень з тими, що були реально одержані (С. Д. Смирнов [238]) суперечлива невідповідність реального й ідеального станів індивіда (В.В. Субботський [245]); здібність до самостійного виявлення суперечностей є свідченням активності особистості, проявом її творчих потенцій (К. О. Абульханова-Славська [1]).

Прояви інтерпретаційної активності пов'язані з прагненням особистості зрозуміти засвоєне, встановити зв'язки між явищами і

процесами, теоретично їх осмислити, здійснити самостійні шляхи їх розв'язання. У цьому зв'язку М. Й. Боришевський [42] розглядає цей принцип як принцип самоактивності, оскільки він тісно пов'язаний з явищем особистісного смислу, що розкривається людині через співвіднесення з реальністю свого життя значень предметів і явищ, різних цінностей та цілей діяльності, завдяки якому людина доходить до усвідомлення особистісної значущості, цінності певних явищ та предметів [42]. М. Й. Боришевський відзначає, що відсутність такого смислу стає причиною пасивної позиції особистості, гальмує процес становлення її як суб'єкта діяльності [42]. Виходячи з трактування М. Й. Боришевським самоактивності особистості, відзначимо, що серед найважливіших її критеріїв є прояви стійкого інтересу майбутнього практичного психолога до професії, усвідомлення її значення, наявність позитивної настанови на оволодіння певними професійними цінностями, готовність до взаємодії з оточуючими, потреба в самовдосконаленні та ін. Відповідно до принципу активності було розроблено та впроваджено систему корекції процесу становлення професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів.

Принцип єдності свідомості і діяльності (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн) позиціонує, що діяльність і свідомість створюють органічне ціле: діяльність і свідомість – не є двома аспектами, що звернені в різні боки; вони утворюють єдине ціле – не тототожність, але єдність [167, с.51]. Поза діяльністю немає людини, водночас людина не зводиться тільки до діяльності, між ними існують складні взаємозв'язки. Оскільки людина є дієвою істотою, то її і практична, і теоретична діяльність є формами взаємодії людини з довкіллям, способами і сферами її існування. Сутність цього принципу відображена в діяльнісному підході (О. М. Леонтьєв [133]), за яким досліджується реальний процес взаємодії людини з довкіллям, що забезпечує розв'язання поставлених завдань. За словами С. У. Гончаренка, людина в цьому випадку виступає як активне начало, як суб'єкт взаємодії, який виконує різні дії і операції, що передбачає діяльність [72, с.80]. Водночас, за

С. Л. Рубінштейном, щоб створити «підґрунтя для об'єктивного вивчення психічного явища безпосередньо у відповідній діяльності», потрібно спеціально віднайти ті конкретні умови, за яких «свідомість людини і її діяльність були б адекватними один одному» [217, с.18].

Означений методологічний принцип дозволяє дослідити як особливості особистості студента – майбутнього практичного психолога, його інтереси, становлення, потреби, цінності через діяльнісний контекст, так і професійне становлення майбутніх психологів у процесі діяльності, що здійснюється завдяки розвитку самосвідомості особистості, а професійна самосвідомість виражається у самовдосконаленні, самоосвіті майбутнього практичного психолога. Професійне становлення майбутнього фахівця відбувається у процесі навчання, виховання, самоосвіти студента.

Отже, становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів відповідно до означеного методологічного принципу буде залежати від організації психологічних умов і програм, що відповідають особистісним професійним запитам майбутніх фахівців.

Оскільки ядром психологічного дослідження повинна бути цілісна особистість як свідомий суб'єкт теоретичної, практичної і професійної діяльності, то організація будь-якого спеціального дослідження повинна враховувати методологічний принцип цілісності (П. К. Анохін [7], Л.І. Анциферова [10], С. У. Гончаренко [72] та ін.). Дотримання принципу цілісності в наукових дослідженнях зумовлене ще й тим, що структуру дослідницької технології (програми, методики і т.ін.) треба розглядати й «характеризувати як динамічну систему, розвиток якої визначається постійною зміною станів нерівноваги і відносної рівноваги її протилежних внутрішніх сил і тенденцій», які не можна зрозуміти дослідник і тим більше вплинути на їх розвиток ізольовано [72, с.76].

Принцип цілісності характеризує явища, процеси, системи з позицій наявності в них структурних компонентів, що забезпечують їх функціонування в єдності і взаємозв'язку. Психологічна система розвитку



психічних явищ як цілісність є організованою сукупністю мети, завдань, умов, змісту, методів, тренінгових технологій, спрямованих на перетворення і розвиток досліджуваних психічних явищ.

Принцип цілісного вивчення психічних явищ чи процесів передбачає:

- максимальне використання системного підходу в дослідженні;
- встановлення зв'язку досліджуваного феномена (в нашому випадку професійно-ціннісних орієнтацій) із сутнісними характеристиками особистості (спрямованість, суб'єктність, вікові особливості, інтереси, переконання, настанови і т. ін. );
- розмаїття зовнішніх впливів, що позначаються на розвитку (чи формуванні) особистості та її психічних властивостей, якостей, на протіканні дослідницького процесу, методики керівництва цими впливами в ході дослідницької роботи з боку інших суб'єктів, які оточують особистість;
- розкриття механізму досліджуваного явища (рушійні сили, чинники, розвиток, взаємодія, компоненти у взаємозв'язку, умови, від яких залежить розвиток);
- чітке визначення місця досліджуваного психологічного явища, у структурі особистості та цілісному навчально-виховному процесі, який задіяно в дослідженні (його специфіка, особливості, функції тощо.) [186, с.27].

Цілісність як система, за П. К. Анохіним, найбільш ефективно описується: репертуаром — усією множиною теоретичних та емпіричних моделей взаємодії складових компонентів, що ідентифікують досліджуване явище за корисними застосувальними результатами, структурою — відносно стійкою єдністю компонентів системи та їх взаємовідношень [7].

Принцип забезпечує таку важливу властивість об'єктів як збереження їхньої ідентичності за умови значної кількості окремих характеристик. Так, саме принцип цілісності дозволяє схарактеризувати професійно-ціннісні орієнтації майбутнього практичного психолога як цілісний конструкт крізь призму його внутрішньої структури.

Згідно уявлень Е. Еріксона, цілісність особистості притаманна людині, яка проявила турботу відносно інших людей і речей і пристосувалася до успіхів і розчарувань, невід'ємних від життя [307]. Е. Еріксон називав цілісність особистості «станом душі» та виокремив кілька її складових:

- особистісна упевненість у своїй прихильності до порядку і свідомості;
- прийняття людської особистості як переживання світового ладу і духовного смислу прожитого життя;
- прийняття свого життєвого шляху як єдино належного і такого, що не потребує заміни [307 ].

Зауважимо, що принцип забезпечує таку важливу властивість об'єктів, як збереження їхньої ідентичності за умови значної кількості окремих характеристик. Дослідницький процес є нелінійною системою (при зміні одного з елементів нелінійної структури інші змінюються не пропорційно, а за більш складним законом), дослідження його структури не може містити вивчення тільки окремих елементів, оскільки сума дій компонентних причин, які діють окремо, нарізно, не дорівнює тому результату, який одержується при спільній дії (С. У. Гончаренко [72, с.76]).

Започатковуючи дослідження, ми орієнтувались і на положення генетичної психології (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, В.А. Петровський, С. Л. Рубінштейн), які обґрунтовують суб'єкт-об'єктно-генетичний принцип розвитку особистості та принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Витоки теорії особистісного розвитку закладено в концепції культурно-історичного розвитку особистості Л. С. Виготського [58], та розвитку особистості в процесі навчання й виховання Г. С. Костюка [119], які розглядають розвиток як процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті його індивідуалізації у процесі діяльності.

Процес розвитку особистості передбачає зміни впродовж життя, що відбувається під впливом різних соціальних чинників: людина наближається до особистісної цінності, за якою вона вміщує в собі весь великий світ і розрізняє цінності трансцендентальні від цінностей суєтних, буденних [292].

Принципи генетичної психології пояснюють розвиток психіки з позиції самопричинності, спонтанності саморозгортання суто людського завдяки власній активності людини як суб'єкта, ініціатора й виконавця індивідуалізованої програми творення свого світу психіки й себе в ньому [56, с. 118].

Водночас, учені зазначають, що розвиток відбувається під впливом зовнішніх умов, які створюють «ситуації найближчого й актуального розвитку особистості» (Л. С. Виготський) відповідно до принципів суб'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії. Г. С. Костюк стверджував, що невід'ємним атрибутом психічного розвитку є саморух, саморозгортання, самоактивність, і що жодне навчання не може розвивати, якщо не вмикається цей унікальний механізм [119]. Отже, дослідник насамперед повинен виявити сутність досліджуваного явища чи якості і простежити, як вона в конкретній особистості виникає, формується, розвивається, виявляється в різних умовах, у різних видах діяльності, різних ситуаціях взаємодії з іншими протягом того чи того періоду.

Зазначимо, що положення генетичної психології дозволяють вивчити професійно-ціннісну сферу майбутнього практичного психолога в контексті постійного руху розвитку та саморозвитку особистості, якщо нові особистісно-професійні новоутворення зароджуються у надрах попередніх, нові психічні механізми формуються також на підґрунті попередніх.

Генетична психологія, за С. Д. Максименко, досліджує особистість у її реальному саморусі, а генетико-моделюючий метод дозволяє виявити дійсні психологічні механізми становлення цілісної особистості та її окремих структурно-функціональних одиниць (в контексті дослідження – окремих складових компонентів цілісного конструкту «Професійно-ціннісні орієнтації майбутнього практичного психолога» та взаємозв'язків між ними) [146]. Дотримуючись основного методологічного напрямку, за С. Д. Максименко, розуміємо: для того, щоб розкрити смисл поняття «професійно-ціннісна орієнтації майбутнього практичного психолога», необхідно визначити та

семантично наповнити основні складові компоненти цього конструкту, відтворити їх у теоретико-емпіричних моделях та розробити програму формування.

Спираючись на положення генетико-моделюючого підходу, серед його провідних принципів, для організації та проведення нашого дослідження було обрано такі: принцип аналізу за одиницями (визначення вихідного суперечного відношення, що породжує клас явищ як ціле); принципи історизму (єдності генетичної та експериментальної лінії дослідження), системності (цілісного розгляду психічних утворень), проектування (активного моделювання, відтворення форм психіки в особливих умовах) [146].

Методологічна платформа організації дослідження враховувала також структурно-функціональний підхід Т. Парсонса [185], який є одним із засновників психологічного підходу до професійного становлення особистості. Згідно структурно-функціонального підходу, кожній професії відповідає певний набір психологічних і фізичних якостей індивіда, а успішність професійної діяльності та задоволеність обраною професією залежать від ступеня відповідності індивідуальних якостей суб'єкта до вимог професії.

Означений підхід надає уявлення про систему як таку, що утворюється станами і процесами соціальної взаємодії між дієвими суб'єктами, а її найважливішими структурними компонентами виступають цінності, норми, колективні організації та ролі [185]. Оскільки сама соціальна система утворюється інтеракціями індивідів, підкреслює Т. Парсонс, то кожен учасник цієї системи є одночасно об'єктом і суб'єктом [185].

Зазначимо, що в теорії Т. Парсонса особливе місце відводиться цінностям, які є первинними для збереження та підтримки зразка функціонуючої системи, що передбачає їх передання через виховання, професійну підготовку та оволодіння елементами культури.

Узагальнюючи провідні ідеї гуманістичної психології (А. Маслоу [314], К. Роджерс [319], В. Франкл [268] та ін.), схарактеризуємо вихідні методологічні принципи, які було обрано для побудови концептуального підходу щодо розуміння професійно-ціннісної сфери майбутнього практичного психолога, а саме:

- людина цілісна, будь-які складові особистості не можуть бути пояснені шляхом вивчення окремих функцій та компонентів;
- буття людини розгортається на тлі міжособистісних стосунків, будь-які особистісні прояви формуються і розгортаються під впливом включення особистості в систему мікро - і макросоціуму;
- людина усвідомлює себе в цьому світі, її самосвідомість багаторівнева та безперервна, формується на різних етапах онтогенезу;
- людина завжди має вибір, вона не є пасивним спостерігачем будь-яких подій свого життя, вона створює власний сценарій свого життєвого шляху;
- людина інтенціональна, завжди спрямована у майбутнє, а життя завжди має цілі, цінності, ідеали.

Зауважимо, що на тлі гуманістичної психології (А. Маслоу [314], В. Франкл [268] та ін.) сформувалася гуманістична педагогіка, спрямована на формування творчого, особистісного потенціалу. Відтак, формування професійних та особистісних характеристик майбутнього практичного психолога можливе лише за умови пріоритету гуманістичних ідей у процесі його професійно-психологічної підготовки у вищому навчальному закладі [77]. Впровадження в освітній процес вищої школи сучасних ідей гуманізації висуває певні вимоги до змісту професійної освіти, зокрема, до забезпечення взаємозв'язку загальних і професійних знань, уведення нових тем, спецкурсів і спецсеминарів, становлення емоційно-ціннісного досвіду, формування у майбутніх фахівців професійно-ціннісних орієнтацій.

Оскільки професійно-ціннісні орієнтації особистості завжди пов'язані із її загальною смисложиттєвою сферою, для нас важливим аспектом гуманістичної психології виступила проблема смислу як основи людського та

професійного існування. Учені (А. В. Сірій [235], Т. Є. Тітова [253] та ін.) довели, що різні рівні розвитку ціннісно-сислової сфери особистості психолога залежать від тих чи тих життєвих ситуацій, і виокремили рівень біологічно зумовлених, індивідних, особистісних смислів та смисложиттєвих відносин. Людина повинна прагнути до розуміння смислу свого життя, максимально повно реалізовувати себе, свої здібності та поступово переходити на новий щабель свого розвитку (Л. Д. Столяренко [244]). Набуття особистістю смислу особливо важливим є саме сьогодні, коли в умовах кризи цінностей та авторитетів суспільство відчуває потребу у професіоналах високого рівня.

Серед провідних положень символічного інтеракціонізму (Дж. Мід [158], Ч. Кулі [124] та ін.). для організації дослідження орієнтовними виступили виокремлення особливої ролі соціокультурної реальності з акцентуванням міжособистісного аспекту, а також ідеї інтенціональності, що фіксується в настановах та ціннісних орієнтаціях індивідів, їхні схильності до певних способів поведінки. За Дж. Мідом, люди реагують не лише на вчинки оточуючих, але і на їхні наміри, тобто вчать «розгадувати» ці наміри, аналізувати вчинки, ставити себе на місце іншої людини, приймати на себе роль іншого [158]. Для розуміння формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога важливо, що з позиції символічного інтеракціонізму взаємодія між людьми є безперервним діалогом, у процесі якого вони спостерігають, осмислюють наміри один одного і реагують на них, змінюючи власну поведінку, координуючи свої дії з діями інших, навчаючись бачити себе очима групи та враховувати очікування інших людей [158]. За Дж. Мідом, індивід поєднується із суспільством через взаємозв'язок з іншими людьми та взагалі, все, що трапляється з ним є наслідком соціальної взаємодії; навіть смисл будь-якої речі виникає зі взаємодії, в яку людина вступає з іншою людиною.

Згідно епігенетичної концепції життєвого шляху особистості Е. Еріксона, все, що росте, має загальний план, виходячи з якого,

розвиваються окремі частини, причому кожна з них має найбільш сприятливий період для розвитку [307]. Так відбувається до того часу, доки всі частини, розвинувшись, не сформуєть функціональне ціле. Особливу увагу вчений звертає на роль «Я» в розвитку особистості. Найбільш важливими поняттями його концепції є групова ідентичність, що формується завдяки ранній орієнтації дитини на включення у соціальну групу, на становлення у ній світосприйняття, притаманного цій групі; і егоідентичність, яка формується паралельно із груповою та забезпечує становлення у суб'єкта відчуття стійкості та безперервності свого «Я», не дивлячись на ті зміни, які можуть відбуватися в особистості протягом її розвитку.

Оскільки основну вибірку в започаткованому дослідженні складають студенти, було враховано, що інтервал між юністю і дорослістю Е. Еріксон назвав «психосоціальним мораторієм»: це період, коли молода людина прагне знайти своє місце в житті. Юнацький вік, за Е. Еріксоном, будується навколо кризи ідентичності, що складається із серії соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначень. Якщо молодій людині не вдасться розв'язати ці завдання, може сформуватися неадекватна ідентичність. Усе це дозволяє стверджувати, що саме цей етап онтогенезу найбільш важливий для формування особистості майбутнього професіонала, тому соціальні умови професійного навчання у ВНЗ повинні бути спрямовані на формування у майбутніх практичних психологів професійно-ціннісної сфери і готувати студентів до рішення проблем фахової самореалізації. Важливо, щоб у процесі навчання у вищому навчальному закладі студенти не втратили особистісного смислу професійної підготовки та були задоволені своїм вибором. Відповідно до цієї теорії професійно-ціннісну сферу доцільно починати розвивати вже на молодших курсах, оскільки саме вони детермінують особливості саморозвитку молодої людини в професії, можливості її фахового становлення і реалізації: за А. В. Лібіним, несумісність обраної або засвоєної під тиском обставин професії з ціннісними орієнтаціями, настановами, особистісними якостями призводить

до професійного незадоволення, а інколи і до незадоволення всім життям [139].

Зазначимо, що будь-яке дослідження щодо професійного спрямування студентів ВНЗ зумовлює звернення дослідника до положень акмеологічного підходу, тобто вивчення і врахування закономірностей і механізмів молоді людини на ступені набуття професійної зрілості. Термін «акмеологія» був уведений у науковий обіг М. О. Рибніковим і розвинутий Б.Г.Ананьєвим [5], О.О. Бодальовим [33], на сучасному етапі українськими (Г. О. Балл [17], Є.І. Головаха [69], О. О. Деркач [81], Н. М. Дідик [82], В. В. Рибалка [214]) та зарубіжними (А.Маслоу [314], Л.Є. Орбан [174] та ін.) вченими.

Предметом акмеології виступають об'єктивні (закономірності в організації навчання майбутніх спеціалістів, що впливають на якість освіти) і суб'єктивні (здібності, талант особистості) чинники, що сприяють досягненню вершин професіоналізму [292, с. 18].

Акмеологія досліджує закономірності самореалізації зрілої особистості в процесі творчої діяльності на шляху до вищих професійних досягнень; чинники, що визначають кількісні та якісні характеристики «акме» особистості – професіонала (чи майбутнього професіонала); закономірності навчання вершин життєвої і професійної діяльності; закономірності самостверджуючої, самокорекційної та саморефлексууючої діяльності особистості під впливом нових традицій, що пов'язані як з об'єктивними (розвиток професії в суспільстві, культурі, науці), так і суб'єктивними (інтереси, потреби, настанови особистості) чинниками; самоосвіту, саморегуляцію і самоконтроль особистості [292, с.19].

Акмеологія досліджує проблеми суперечностей між зростаючим об'ємом інформації, з одного боку, і часом (терміном), необхідним для оволодіння нею – з іншого, а також моральну спрямованість особистості професіонала (чи майбутнього професіонала), зокрема, перетворення загальнолюдських цінностей у його власні, професійно-ціннісні орієнтації [71, с.22.].



За О.О.Бодальовим, розвиток особистості в період дорослості передбачає низку новоутворень, як-от:

- зміни в мотиваційній сфері з дедалі більшим відображенням загальнолюдських цінностей;
- вдосконалення інтелектуального вміння планувати, а наразі й практично здійснювати дії і вчинки відповідно до усталених цінностей;
- усталену здатність мобілізувати себе на подолання труднощів об'єктивного характеру;
- об'єктивне (адекватне) оцінювання своїх сильних і слабких рис характеру (поведінки, професійної діяльності), ступеня своєї готовності до нових більш складних діянь і відповідальних вчинків [33, с.16].

У сучасних умовах, коли суспільство потребує надання психологічної підтримки та психологічного супроводу окремих верств населення, акмеологічний підхід до підготовки практичних психологів стає найбільш актуальним, а акмеологічні прийоми та акмеологічні тренінгові технології сприяють особистісному та професійному успіху особистості у формуванні високого рівня ціннісної сфери та фахової спрямованості особистості. Н. П. Максимчук наголошує особливу роль педагогічної акмеології, яка саме і пов'язана із розвитком якісних характеристик суб'єктів діяльності – майбутніх представників конкретних професій [148].

Отже, акмеологічний підхід у процесі вивчення особливостей становлення професійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх практичних психологів виступає методологічним регулятором розвитку і становлення професійно ціннісних якостей і властивостей майбутніх професіоналів, дозволяє врахувати: розвиток індивідуально-психологічних якостей і властивостей майбутніх професіоналів; вікову категорію студентів (від першого до випускного курсів); їхні інтереси, нахили, потреби, цінності, настанови; забезпечити відповідні психологічні умови, які б стимулювали становлення професійно – ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів; розробити адекватні дослідницькі програми і систему тренінгів.

Вважаємо неможливим вивчити становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів без урахування аксіологічного підходу в організації і розробці програми емпіричного експериментального дослідження, стрижнем якого виступають цінності як специфічні соціальні явища, як прояви суспільних відносин і нормативно оцінного ставлення суспільної (та індивідуальної) свідомості. Цінності завжди є результатом взаємодії людини і суспільства (довкілля), суб'єкта і об'єкта, результат процесу оцінювання. Цінність як постулат свідомості, містить спонукальну силу, що спрямовує особистість на досягнення мети, в якій передбачалася ця цінність, тому цінність має суб'єктивний характер, пов'язаний з інтересами, потребами, спонуканнями особистості і віддзеркалюється в конкретній галузі життєдіяльності людини. Отже, цінність характеризує, з одного боку, найвагоміші сфери ставлення до дійсності (до професії), а з іншого містить у собі певне уявлення про себе, свою особистість, власного Я (образ Я) [142, с. 56 ].

Такий підхід дозволив ученим виокремити як особливу категорію особистісні цінності, які, за О. В. Корнієнко, виявляють функціональний аспект особистісного значення у процесі діяльності, що характеризує специфічні аксіологічні відносини з боку особистості, спрямовані на реалізацію як особистісних потреб, інтересів, так й інтересів системи, до якої належить певна особистість [115].

Особистісно-професійні цінності розглядаємо як психічні утворення, в яких віддзеркалюються мета, мотиви, настанови, потреби, інтереси, спрямування особистості на певний вид професійної діяльності, які і складають систему її професійно-ціннісних орієнтацій.

Система професійно-ціннісних орієнтацій, за аксіологічним підходом охоплює:

- цінності, пов'язані з утвердженням особистістю своєї ролі в соціальному (студентському) та професійному середовищах (суспільна значущість праці практичного психолога, престижність діяльності психолога,

визначення престижності в професії практичного психолога найближчим до особистості оточенням);

- цінності комунікативної спрямованості, які задовольняють потребу у спілкуванні (з студентами, колегами, клієнтами тощо);
- цінності, які орієнтують особистість на саморозвиток творчої індивідуальності (подальший розвиток професійно-творчих здібностей, постійне професійне самовдосконалення);
- цінності, що дозволяють здійснювати самореалізацію особистості професіонала (творчий характер праці, винахідливість, захопленість професією, можливість допомогти тим, хто потребує психологічного захисту та ін.);
- цінності, які дають можливість задовольнити прагматичні потреби (можливість отримання гарантованої державою служби, оплата праці, тривалість відпустки і т. ін.) [85, с. 23 ]

Як бачимо, аксіологічний підхід є методологічним орієнтиром в організації дослідження особливостей професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів з урахуванням уже сформованих у них особистісних цінностей та створює можливості для своєчасного коригування системи особистісних ціннісних орієнтацій адекватно обраній професії.

Отже, чітке визначення методологічних засад, за допомогою яких предмет дослідження може бути операціоналізовано та наповнено новим психологічним смислом, дозволяє подолати розрив між теорією та практикою, логічно та послідовно поєднати теоретичні здобутки нашого дослідження та його емпіричну частину.

## **2.2. Організаційні та методичні засади дослідження особливостей професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів**

Організація та проведення теоретико-емпіричного дослідження професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів

здійснювалося з дотриманням вимог та професійно-етичних норм, які ставляться до такого виду досліджень (О. О. Бодальов [33], В. Й. Бочелюк [43], Р. С. Немов [167] та ін.).

Логіка побудови дослідження вивчення особливостей професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів передбачала визначення таких трьох взаємопов'язаних етапів: пошуково-теоретичний, теоретико-емпіричний та інтерпретаційний.

Оскільки будь-яке наукове дослідження завжди припускає постановку та вирішення наукової проблеми, виявлення наявних прогалин у певному напрямку дослідження особистості, усвідомлення потреби в усуненні дефіциту теоретико-емпіричного знання та формулювання проблеми, на першому, пошуково-теоретичному етапі (2012-2013 р.р.) було здійснено аналіз психолого-педагогічної наукової літератури з досліджуваної проблематики, вивчено стан дослідженості проблеми, визначено категоріальний апарат. Означений етап вивчення особливостей професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів передбачав, насамперед, складання плану дослідження з визначенням календарних термінів виконання конкретних дослідницьких завдань, що сприяло адекватній організації подальшої експериментальної роботи та наданні йому цілеспрямованого характеру. У процесі подальшої роботи первинний план деталізувався, поповнювався, подекуди змінювався.

На цьому етапі було визначено й уточнено мету наукового дослідження; об'єкт і предмет дослідження особливостей професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

Другий етап (2013-2014 рр.), теоретико-емпіричний, передбачав первинну перевірку і уточнення теоретичного припущення щодо наявності та характеру відмінностей у психологічних складових професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів відповідно до вікової категорії студентів. Крім того, на цьому етапі було здійснено емпіричне дослідження, проведено інтерпретацію отриманих даних, побудовано емпіричну модель

вивчення особливостей професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога. Зазначимо, що для отримання специфічних особливостей професійно-ціннісних орієнтацій було досліджено дві групи – різних за періодом навчання у ВНЗ. Вибір груп порівняння був пов'язаний з необхідністю перевірки динаміки становлення основних складових становлення професійно-ціннісних орієнтацій та ефективності розробленої системи розвивально-коригувальних заходів. Крім того, підібраний якісно і кількісно контингент досліджуваних дозволив нам дотриматися основної вимоги до вибірки – вона повинна бути репрезентативною, максимально відображати основні характеристики генеральної сукупності.

Третій етап (2014-2015 рр.), інтерпретаційний, дозволив систематизувати та максимально узагальнити отримані результати теоретико-емпіричного дослідження, розробити рекомендації та сформулювати загальні висновки, завершити літературне оформлення дисертації.

Отже, теоретико-емпіричне дослідження професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів містило три етапи - пошуково-теоретичний, теоретико-емпіричний та інтерпретаційний, кожен з яких має власні цілі та завдання, що забезпечило цілісність та системність у розкритті проблеми особливостей професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

Емпіричну вибірку склали 240 осіб у віці 19-23 роки, студенти 2-х та 4-х курсів спеціальності «Практична психологія» Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс теоретичних та експериментальних методів: теоретичні – системно-структурний і структурно-функціональний аналіз, зіставно-порівняльний метод; емпіричні – бесіда, методи активного впливу на особистість, психолого-діагностичний метод; статистичні – методи обробки отриманих даних.

Системно-структурний метод (В. О. Ганзен [63], Б. Ф. Ломов [138], В. М. Спицнадель [241], В. М. Юрченко [293] та ін.) застосовується для аналізу складноорганізованих об'єктів, таких, що здатні самоорганізовуватися, розвиватися (до яких ми відносимо систему професійно-ціннісних орієнтацій особистості). Системно-структурне дослідження є процедурою опису об'єкта, способу його функціонування і тенденцій розвитку, що набуває особливого значення для організації та проведення розвивально-коригувальних заходів. Застосування системно-структурного методу сприяє глибокому зануренню у проблему, виявленню значимих взаємозв'язків між окремими компонентами системи професійно-ціннісних орієнтацій. Крім того, на першому етапі роботи над проблемою системно-структурний метод сприяв чіткості формулювання мети та завдань дослідження особливостей професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

Структурно-функціональний метод (Т. Парсонс [185] та ін.) як логічне доповнення системно-структурного не тільки враховує сукупність стійких відносин та взаємозв'язків між окремими елементами цілісної системи, але й дозволяє виявити їх провідні функції один відносно одного. В контексті цього методу структура розуміється як незмінне, цілісне утворення, а функція як своєрідне призначення кожного елемента цієї системи. Основними процедурами структурно-функціонального методу виступають: дослідження структури системного об'єкта, його елементів та їх функціональних характеристик, поглиблений аналіз змін, що відбуваються у цих елементах та їх функціях, і що особливо важливо для дослідження – подання об'єкта як гармонійної системи, всі елементи якої спрямовані на підтримку цієї гармонії. Методологічне значення цієї тези для нас важливо, оскільки кожний емпіричний гарант цілісності системи, якою є професійно-ціннісна сфера особистості, підтримує та формує стійке та гармонійне відношення практичного психолога до професії. Завдяки цьому стало можливим не тільки виокремити основні мотиваційні та аксіологічні складові

професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів, але й розробити розвивально-коригувальну програму.

Зіставно-порівняльний метод передбачав аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з метою поглибленого розуміння досліджуваної проблеми та стану її опрацьованості і актуальності на сучасному етапі. Робота з науковим джерелом здійснювалася пролонговано: започаткувалася на етапі вибору теми і тривала майже до кінця дослідження. За О.В. Киричуком та В. А. Роменцем, вивчення наукових першоджерел як засіб наукового пізнання поєднує в собі цикл дослідницьких та аналітичних процедур, спрямованих на розпізнавання, формалізацію, тлумачення та прогноз особистісно зорієнтованих характеристик [212]. Складність цього методу, підкреслюють автори, полягає в тому, що предметом дослідницьких процедур виступає текст, який сприймається психологом-дослідником як самостійне багатовимірне та багатозмістове явище, здатне вміщувати та виявляти:

- простір індивідуального й професійного буття автора через зміст обраних проблем індивідуального пізнання та перетворення змістових тлумачень цих проблем;

- рух змістового та функціонального досвіду автора через формальну та змістову динаміку пізнавальних дій автора щодо предмета своєї активності, цілісність і завершеність перетворювальних впливів на реальність та дійсність предмета, що пізнається;

- термін культурно-історичного буття автора, освоєний ним у процесі поєднання свого індивідуального буття з культурно-історичним процесом як таким крізь продукти свого пізнавального та перетворюючого діяння [212].

Крім того зіставно-порівняльний метод було використано в емпіричній частині дослідження, під час діагностичної та коректувальної роботи з двома групами порівняння – майбутніми практичними психологами 2 та 4 курсів

навчання з метою знаходження тотожності або відмінностей у різних складових професійно-ціннісних орієнтацій як цілісного конструкту.

Серед емпіричних методів було використано бесіду на етапах дослідження особливостей професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів, з метою уточнення висновків, отриманих за результатами психодіагностичного обстеження, та після проведення розвивально-коригувальних заходів. Так, на етапі впровадження інформаційно-уточнювального модуля метод бесіди сприяв збагаченню знань студентів щодо значення професійно-ціннісної сфери для особистості практичного психолога та активізації знань, отриманих ними на лекціях із «Загальної психології», «Вступу до спеціальності» та ін.; було також проведено індивідуальні та групові бесіди для систематизації знань студентів.

Методи активного впливу на особистість були запропоновані В.Ю. Большаковим [36], О. Г. Васютинською [54], Ю. В. Пахомовим [275], Н. В. Цзен [275] та ін. У сучасній психологічній науці активно використовуються не тільки методи емпіричного дослідження закономірностей психіки людини, але й такі, якими дослідник активно впливає на психічні властивості особистості. Потреба в цьому виникає у різних випадках, зокрема, в контексті започаткованого дослідження, у процесі формування окремих складових професійно-ціннісних орієнтацій як цілісного конструкту.

У процесі дослідження особливостей професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів ми орієнтувалися на низку провідних принципів психодіагностики, на різних етапах дослідження особливостей професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів, а саме:

– принцип наукової обґрунтованості методик передбачав, щоб методичний інструментарій, дослідження був валідним та надійним, тобто надавав результати, яким можна довіряти. Всі методики, що були задіяні в дослідженні, відповідають означеним вимогам та повною мірою спрямовані



на операціоналізацію конструкту «особливості професійно-ціннісних орієнтації». Причому методики, що були обрані для методичного комплексу, характеризувалися не тільки валідністю внутрішньою, але й емпіричною, оскільки перевірялася відповідність емпіричних показників локусу контролю, ціннісної сфери особистості, її спрямованості тощо реальній поведінці студентів, їхнім діям і реакціям не тільки в процесі тестування, але й на практичних, семінарських заняттях, у процесі вільного спілкування. Такої перевірки вимагала дослідницька позиція, оскільки застосовувана методика вважається емпірично валідною тільки в тому випадку, якщо буде доведено, що респондент поводить себе в житті саме так, як передбачала методика, тобто у відповідності до рис характеру. Обрані методики відповідали й ознакам зовнішньої валідності, що майже співвідносилося з емпіричною з тією різницею, що йдеться про зв'язки між показниками методики і найбільш важливими зовнішніми ознаками, які стосуються поведінки досліджуваного.

– принцип незавдання збитку припускав, що результати психодіагностики не можна було використати, якщо вони зашкоджують тій особистості, яка піддається психодіагностиці. Якщо психодіагностика проводилася з метою відбору студентів для експерименту, то цей принцип застосовувався разом із принципом відкритості результатів психодіагностики для обстежуваного, який вимагає інформації про те, що і як у нього тестуватиметься, які результати його обстеження, а також про те, ким і яким чином вони будуть використані для в подальшому.

– принцип об'єктивності висновків за результатами тестування вимагав, щоб вони були науково обгрунтованими, тобто витікали з результатів тестування, проведеного валідними і надійними методиками, а не визначались і ніяк не залежали від суб'єктивних настанов тих, хто проводить тестування, або користується його результатами.

– принцип ефективності пропонованих рекомендацій припускав, щоб вони обов'язково мали бути корисними для тієї особистості, якій вони

надаються. Не пропонувати студенту такі практичні рекомендації за результатами тестування, які для нього недієві або могли привести до небажаних, непередбачуваних наслідків.

– принцип комплексної діагностики дозволив поєднувати різні методичні прийоми у процесі діагностиці однієї і тієї самої психічної властивості, а також передбачав поєднання методик, спрямованих на з'ясування споріднених психічних властивостей, для підвищення валідності результатів діагностики, що забезпечувало потрібний рівень надійності психологічного діагнозу, застосовуючи стандартизовані і нестандартизовані методики, а також метод незалежних оцінок.

Спираючись на отримані в першому розділі дисертації результати теоретичного аналізу та анонсовані принципи психодіагностування нами був розроблений *комплекс діагностичних методик*, який враховував специфіку предмета дослідження. Обґрунтуємо вибір конкретних методик та опишемо *стратегію* емпіричної частини докладніше.

Як завсвідчив проведений аналіз, можна стверджувати про наявність безпосереднього зв'язку між змістом ціннісних орієнтацій та комплексом особистісних якостей, якими забезпечується процес підготовки майбутнього практичного психолога. В процесі професійного навчання сформовані професійні цінності інтегруються до складу ціннісно-сміслової сфери особистості.

Виявлені чинники становлення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів в умовах професійної підготовки: змістовні особливості ціннісних орієнтацій, окремі особистісні особливості (локус контролю, спрямованість, потреба у досягненнях), а також особливості мотивації та смисложиттєвих орієнтацій майбутніх практичних психологів) визначили змістовне наповнення діагностичного комплексу та загальну стратегію експерименту. Так, сукупність особистісних показників методик умовно було позначено нами як *психологічний компонент* професійно-ціннісних орієнтацій респондентів; сукупність змістовних

особливостей показників цінностей – як їх *аксіологічний компонент*. Стратегія констатувальної частини експерименту передбачала дослідження динаміки розвитку показників кожного з компонентів респондентів 2-х та 4-х курсів протягом професійного навчання та визначення характеру зв'язку між ними.

До складу комплексу було включено такі психодіагностичні методики.  
*Аксіологічний компонент:*

1. Методика О. Б. Фанталової «Рівень співвідношення «цінності» та «доступності» в різних життєвих сферах», яка передбачала виявлення внутрішніх конфліктів, викликаних розбіжністю бажаного та доступного [262]. Методичне підґрунтя становить теоретичні положення М. Рокича щодо структури людських цінностей [320]. В означеній методиці використано той самий перелік термінальних цінностей, який був запропонований М. Рокичем.

Методика складається з інструкції, переліку 12 цінностей, двох бланків з таблицями № 1 і № 2. В ході опитування досліджуваному пропонувався перелік термінальних цінностей, які він повинен попарно порівняти з позиції значущості, необхідності для себе, і вписати свої відповіді в таблицю № 1. Цей самий перелік цінностей, що пред'являвся вдруге, знову попарно ранжирувався, але вже з позицій доступності, можливості досягнення, що відбивається в таблиці № 2.

За результатами виконання було отримано такі дані: бажаність і доступність кожної термінальної цінності; рейтинг з привабливості і доступності; інтегральний показник адаптивності; наявність (або відсутність) внутрішніх конфліктів; наявність (або відсутність) внутрішнього вакууму.

*Психологічний компонент:*

2. Для вивчення екзистенціальних характеристик (життєвих цілей і смислів) життєвих стратегій особистості було використано тест-питальник «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтьєва [135], що є адаптованою

версією тесту «Цілі життя» (Purpose – in – Life Test, PIL) Джеймса Крамбо та Леонарда Махолика.

Запропонована адаптована версія Д. О. Леонт'єва є набором з 20 виразів, кожний з яких сформульований як твердження із закінченням, що розвивається: два протилежні варіанти закінчення задають полюси оцінної шкали, між якими можливі сім градацій переваги.

Досліджуваним пропонувалася обрати найбільш відповідну із семи градацій і підкреслити чи обвести відповідну цифру – 3-2-1-0-1-2-3. Обчислення результатів зводиться до підсумовування числових значень для всіх 5 субшкал та перекладом сумарного балу в стандартні значення (процентілі).

Інтерпретація субшкал:

«Цілі в житті». Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність у житті досліджуваного цілей у майбутньому, які віддзеркалюють його життю свідомість, спрямованість і часову перспективу.

«Процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя». Зміст цієї шкали збігається з відомою теорією що єдиний смисл життя полягає в тому, щоб жити. Цей показник засвідчує чи сприймає сам досліджуваний процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений смислом.

«Результативність життя або задоволеність самореалізацією». Бали за цією шкалою відображають оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивна, осмислена була прожита його частина.

«Локус контролю – Я (Я – господар життя). Бали за цією шкалою засвідчують уявленню про себе як про сильну особистість, яка володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його смисл, або навпаки, відповідає уявленню про себе як про слабку особистість.

«Локус контролю – життя або керованість життя». Високі бали цієї шкали відображають переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення і втілювати їх у життя. Низькі бали –

фаталізм, переконаність у тому, що свобода вибору непідвладна свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна, і безглуздо що-небудь планувати на майбутнє.

3. Методику «Спрямованість особистості» було розроблено чеськими психологами В. Смекалом і М. Кучерою, в основі якої лежить доопрацьована орієнтовна анкета Б. Басса. Методика В. Смекала - М. Кучери заснована на словесних реакціях досліджуваного в передбачуваних ситуаціях, пов'язаних з роботою або взаємодією з іншими людьми. Відповіді досліджуваного залежать від того, яким видам задоволення і винагороди він віддає перевагу. Опитувальник містить 30 пунктів і дає можливість найбільш цінної для досліджуваного вибору відповіді з трьох запропонованих варіантів. Результати методики оцінюються за трьома шкалами, тим самим визначається домінуюча спрямованість особистості – ділова, колективістська чи особистісна.

Ділова спрямованість (спрямованість на завдання) відзеркалює перевагу мотивів, що породжуються самою діяльністю, та захоплення процесом діяльності, прагнення до пізнання, оволодіння новими вміннями і навичками. Зазвичай такі люди прагнуть співробітничати з колективом, у колективі, вони відстоюють свою думку, яку вважають корисною для роботи.

Колективістська спрямованість (спрямованість на взаємодію, взаємини) має місце тоді, коли вчинки людини визначаються її потребою у спілкуванні. Така особистість виявляє цікавленість щодо підтримки добрих взаємин, але лише на «поверхні», що часто перешкоджає виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям.

Особистісна спрямованість (спрямованість на себе) пов'язується з домінуванням мотивів власного благополуччя, прагненням до особистої першості, престижу. Такі люди здебільшого поглинені у свої відчуття і переживаннями і слабо реагують на потреби інших, вони займаються переважно собою, ігноруючи людей чи роботу, яку зобов'язані виконувати.

4. Методика «Локус контролю», запропонована Дж. Роттером це опитувальник, який містить 29 запитань, на які пропонуються два варіанти відповідей [322].

Обробка результатів здійснюється за ключом відповідно до двох основних вимірів локуса контролю особистості: екстернальність та інтернальність ( $R_u = R_e \times 60/23 + 20$ ), де  $R_e$  - загальна кількість збігів «так» і «ні». Загальна і максимальна сума балів за інтернальністю і екстернальністю складає 23, оскільки 6 з 29 запитань є фоновими. Про спрямованість локуса контролю можна судити за відносним перевищенням результатів одного виміру над іншим. Крім того, локус контролю надає інформацію про когнітивний стиль, що проявляється у сфері навчання, у тому числі і професійного. Оскільки когнітивні компоненти психіки є присутніми в усіх її явищах, то уявлення про локус контролю поширюються і на характеристики особистості в її діяльності.

Для екстерналів властивий зовнішній прояв захисної поведінки. Будь-яка ситуація сприймається екстерналом як зовнішньо стимулююча. Екстернал упевнений, що його невдачі є результатом випадковостей, негативного впливу інших людей. Таким людям дуже необхідно ухвалення та підтримка, інакше вони будуть працювати не в повну силу.

Інтернали вважають, що результати їхніх перемог та невдач є результатом компетентності, цілеспрямованості, рівня здібностей, результатом цілеспрямованої діяльності та самодіяльності. У структуруванні процесу цілепокладання та його стратегій провідною мотивацією для інтерналів є пошук еґо-ідентичності. Внаслідок значної когнітивної активності інтернали мають більш значні часові перспективи, що охоплюють значну кількість подій як майбутнього, так і минулого. При цьому їхня поведінка спрямована на послідовне досягнення успіху шляхом розвитку навичок та більш глибокого опрацювання інформації, постановки більш складних задач. Потреба в досягненнях, таким чином, має тенденцію до підвищення, яке пов'язане зі зростанням особистісної та реактивної

тривожності, що може бути передумовою для можливо більшої фрустрованості та меншої стресостійкості у випадках серйозних невдач [цит. за 140, с.143].

За Дж. Роттером, незалежно від моральних цінностей, людина завжди прагне поступати у відповідності до локусу контролю, зверненого або на безпосередність реакцій, або на їхню більшу опосередкованість. У такому випадку для екстерналів виявляється зв'язок з емоційною нестабільністю та практичним, неопосередкованим мисленням, для інтерналів є характерною емоційна стабільність та схильність до теоретичного мислення, абстрагування.

5. Методика «Потреба в досягненні», - питальник, що був розроблений Ю. М. Орловим, використовується для виміру мотивації в досягненні мети, успіху і т. ін.: чим вища в особистості самооцінка, тим більше вона активна і націлена на досягнення, у такому разі потреба в досягненні перетворюється на особистісну властивість, настанову. Мотивація досягнення (успіху, мети) виражається у прагненні до поліпшення результатів, наполегливості в досягненні своїх цілей, і впливає на все людське життя.

Методика складається із 23 тверджень, на які досліджуваному пропонується відповісти «так» чи «ні».

За кожен відповідь ставиться 1 бал. Сума балів за відповіді «так» на запитання 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23 плюс сума балів за відповіді «ні» на запитання 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

$$ПД = (\text{сума «так»} + \text{сума «ні»}) \times 60/23 + 20.$$

Особи з високим рівнем потреби в досягненнях відрізняються такими рисами: наполегливістю в досягненні своїх цілей, незадоволенням досягнутим, постійним прагненням зробити справу краще, аніж раніше, схильністю захоплюватися роботою, прагненням у будь-якому випадку пережити задоволення успіху, нездатністю погано працювати, потребою винаходити нові прийоми роботи у виконанні звичайних справ, відсутністю духу суперництва, бажанням, щоб й інші разом з ними пережили успіх і

досягнення результату, незадоволенням легким успіхом і несподіваною легкістю завдання, готовністю прийняти допомогу і допомагати іншим при рішенні важких завдань, щоб спільно випробувати радість успіху.

6. Методика «Структура мотивації», розроблена Ю. М. Орловим, містить 36 тверджень. Досліджуваним пропонується обрати найбільш відповідну з семи градацій і підкреслити або обвести відповідну цифру – 3-2-1-0+1+2+3.

Методика діагностує: мотивацію досягнення (пізнавальний, змагальний, внутрішній і мотиви досягнення успіху, означення результатів та складності завдань) та мотивацію ставлення (мотиви ініціативності, самооцінки вольового зусилля, самомобілізації (на вольове зусилля), самооцінки особистісного потенціалу, особистісного исмилення роботи (особистісний смисл) та мотив позитивного особистісного очікування).

Застосування в емпіричному дослідженні особливостей професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів методів математичної статистики надає процесу дослідження чіткості, структурованості та дозволяє отримати надійне підтвердження отриманих взаємозв'язків та моделей, тому їх було використано для обробки одержаних емпіричних даних, для їх узагальнення та організації в «емпіричну картину» дослідження (В. А. Роменець [212]).

Відповідно до функціонального призначення було використано різні методи математичної статистики: кореляційний аналіз; взаємовідносини між цінностями вивчалися нами за допомогою статистичного методу багатовимірною шкалювання з наступною візуалізацією даних; для комплексного пояснення розходжень між основними аксіологічними складовими професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів залежно від вікової категорії досліджуваних застосовувався кластерний аналіз, за допомогою якого виявляли, які саме інтегральні структурні об'єднання параметрів ціннісних орієнтацій характеризують



відмінності між цими групами студентів і якій кількості респондентів ці структурні об'єднання властиві.

Крім того, в залежності від типу розподілу даних використовувались методи параметричного та непараметричного аналізу статистичної значущості розходжень, зокрема, для порівняння основних показників було задіяно непараметричний критерій, у якості якого виступав U-критерій Манна-Вітні.

Також для кожного з параметрів, що складають цілісний конструкт професійно-ціннісних орієнтацій, розраховувалися описові статистики: середнє арифметичне значення (M), стандартне відхилення (s), медіана (Me) та міжквартильний інтервал (IQR).

Загальна структура експериментальної частини дисертації передбачала послідовність трьох етапів: констатувального, формувального та контрольного.

Розглянемо докладніше структуру та специфіку *констатувального* етапу емпіричної частини дослідження. В ході роботи на цьому етапі передбачалося реалізація таких завдань.

1. Визначення психологічних компонентів професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

2. Визначення аксіологічних компонентів ПЦО респондентів, їх аналіз за інтегральним показником бажаності/доступності, параметрами узгодженості/неузгодженості. Визначення їх внутрішньої структури на підставі методу багатовимірного шкалювання, опис векторів аксіологічної спрямованості.

3. Аналіз відмінностей у структурі ПЦО груп респондентів, побудова емпіричної моделі класифікації результатів згідно аксіологічних складових.

4. Аналіз взаємозв'язку аксіологічних та психологічних компонентів ПЦО: екзистенційних настанов реалізованості та бар'єрності з показниками психологічних компонентів.

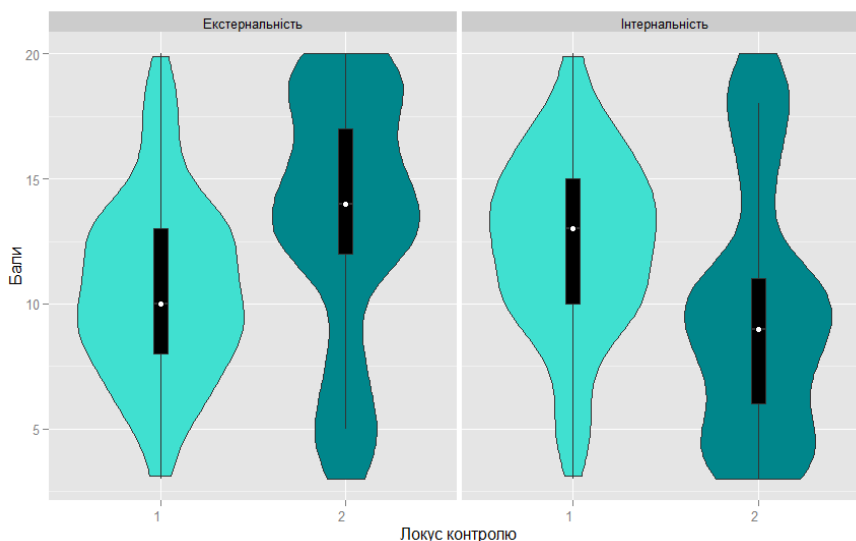
В ході констатувального етапу нами було встановлено провідні особливості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів та констатовано необхідність корекції рівня їх розвитку. Задля реалізації цієї мети на етапі *формувального* експерименту було розроблено та використано спеціальну оптимізаційну технологію.

І завершальний, *контрольний* етап експериментальної роботи містив верифікацію ефективності організованого психологічного впливу.

Отже, розв'язання поставлених дослідницьких завдань потребувало застосування комплексу методів, адекватних меті та завданням роботи. Означений комплекс передбачав теоретичні методи (системно-структурний і структурно-функціональний, зіставно-порівняльний аналіз); емпіричні (бесіда, методи активного впливу на особистість), психодіагностичний метод та статистичні методи обробки отриманих даних.

### **2.3. Психологічні компоненти професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів**

У підрозділі подано результати вивчення психологічних складових професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів відповідно до вікової категорії студентів. Розподіл психологічних показників здійснювався засобами комбінованих графіків. Залежно від типу розподілу використовувалися методи параметричного чи непараметричного аналізу статистичної значущості розходжень. Для кожного з параметрів розраховувались описові статистики: середнє арифметичне значення ( $M$ ), стандартне відхилення ( $s$ ), медіана ( $Me$ ) та міжквартильний інтервал ( $IQR$ ). За одержаними відмінностями локусу контролю було визначено особливості респондентів, представлені на рисунку 2.1.



**Рис. 2.1. Комбінований графік порівняння рівня локусу контролю в групах майбутніх практичних психологів четвертого (1) та другого курсів (2)**

Так, у групі майбутніх практичних психологів, які навчалися на 4 курсі, параметри екстернальності та інтернальності мали розподіл близький до нормального, проте, для них характерні відповідно невеликі правосторонні та лівосторонні асиметрії; на відміну від контрольної групи (2 курс), де розподіл параметрів екстернальності та інтернальності суттєво відрізнявся від нормального і характеризувався двома відносними максимумами. Для порівняння цих показників слід використовувати непараметричний критерій, у якості якого застосовувався U-критерій Манна-Вітні [76]. Згідно цього критерію, за локусом контролю контрастні підвибірки відрізнялися статистично значуще ( $p < 0,01$ ). Результати порівняльного аналізу подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 засвідчує, що рівень суб'єктивного контролю студентів безпосередньо пов'язаний із роком навчання. Якщо студенти 4 курсу характеризувалися підвищеним рівнем інтернальності (13,00) та зниженим рівнем екстернальності (10,00), то у студентів 2 курсу, навпаки, виявився знижений рівень інтернальності (9,00) та підвищений рівень екстернальності (14,00).

Таблиця 2.1

**Порівняння описових статистик показників локусу контролю в групах  
майбутніх практичних психологів**

Шкала	Майбутні практичні психологи, рік навчання								p
	4 курс				2 курс				
	M	s	Me	IQR	M	s	Me	IQR	
Екстернальність	10,60	3,59	10,00	5,00	13,29	4,89	14,00	5,50	<0,01
Інтернальність	12,34	3,59	13,00	5,00	9,71	4,89	9,00	5,50	<0,01

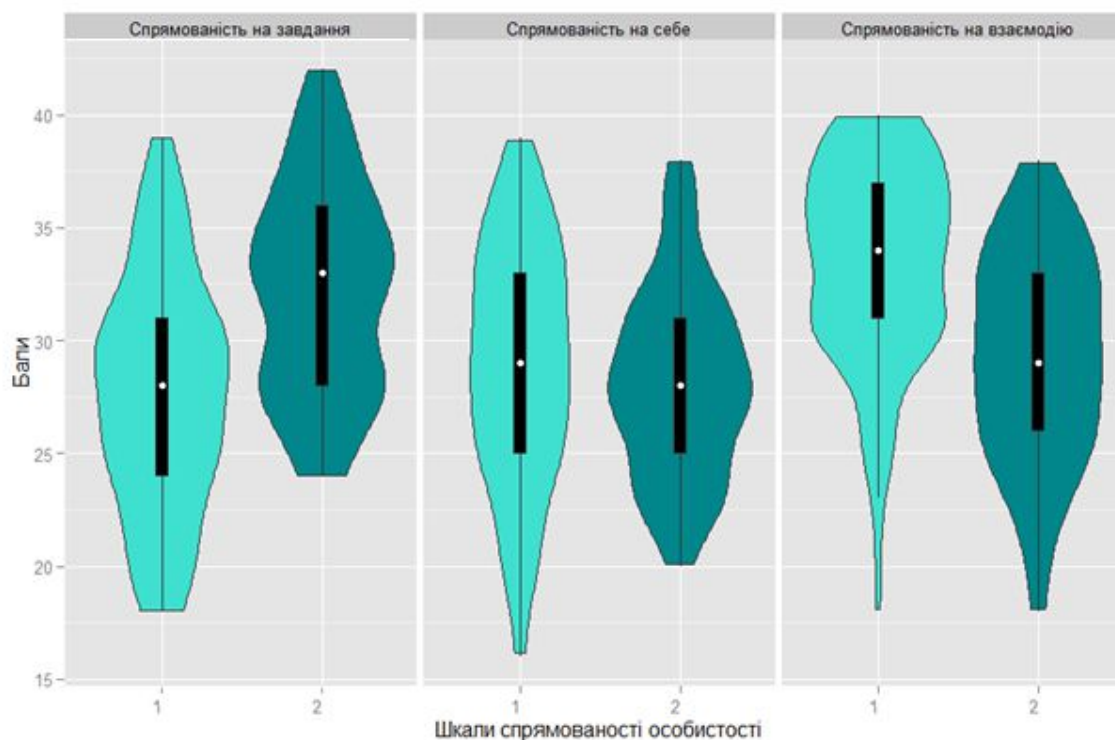
Примітка: M - середнє арифметичне значення, s - стандартне відхилення, Me – медіана, IQR - міжквартильний інтервал

На наш погляд, отримані дані засвідчують готовність студентів старших курсів спеціальності «Практична психологія» приймати відповідальність за свої вчинки, вбачати залежність між своїми діями і значущими для них подіями життя. Більше того, вони вважають себе здатними впливати на життєві події та контролювати їх розвиток. Це кореспондує з даними, що були отримані Л. Г. Бобровою, яка, досліджуючи студентів різних курсів, встановила, що в майбутніх психологів переважає інтернальний локус контролю [29]. У порівнянні з ними студенти 2 курсу найчастіше приписують відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам (довколишньому середовищу, долі або випадку).

Описуючи оцінку розбіжностей у спрямованості особистості, зазначимо, що розподіл психологічних показників методики Смекала-Кучери мав здебільшого такий розподіл, який відрізнявся від нормального, тому в роботі використано непараметричний критерій порівняння – U-критерій Манна-Вітні. Комбінований графік результатів порівняння показників спрямованості особистості в групах практичних психологів 2 та 4 курсів представлено на рисунку 2.2.

Як видно з графіку, провідним показником спрямованості в групі студентів 4 курсу є спрямованість на взаємодію. Важливим чинником

міжособистісного критерію професійної спрямованості майбутніх практичних психологів, які навчалися на старших курсах, виявився чинник людиноспрямованості, тобто, на їхню думку, обрана професія, класифікації Є. О. Клімова, відноситься до категорії «людина-людина» [121]. Вчений вказує, що людина, люди, колективи, умови їх виховання й обслуговування, керівництво ними є головним предметом праці в групі професій типу «людина - людина». Основною особливістю діяльності фахівця цього типу є взаємодія з людьми, а вміння спілкуватися, контактувати з довколишніми, домагатися взаєморозуміння в процесі виконання професійних функцій є найважливішою умовою високої ефективності діяльності працівників типу «людина - людина».



**Рис. 2.2. Комбінований графік порівняння показників спрямованості особистості в групах майбутніх практичних психологів четвертого (1) та другого (2) курсів**

Отже, недостатня сформованість комунікативних якостей виступає основним протипоказником до вибору професій цього типу.

Визначені психологічні особливості спрямованості та соціальні умови професійного самовизначення майбутніх фахівців визначають специфічну орієнтацію на професії соціономічного типу в розрізі їх спеціальностей. Так, за даними Т. Р. Браницької, для студентів, які обрали психологічну спеціалізацію, є важливими громадські контакти; в спілкуванні з людьми вони динамічні і експресивні, відрізняються критичністю мислення, терпимістю до неясності [46]. Згідно даним дослідниці, значущою цінністю для них є активне, діяльне життя, а мотивом вибору професії виступає прагнення розвивати свої сили та здібності. На її думку, майбутні психологи відрізняються схильністю до емпатії, у спілкуванні щирі та емоційні, вміють поєднувати прямолінійність і тактовність. Серед їхніх цінностей вона називає активне життя, життєву мудрість та досвід, цікаву роботу, постійний розвиток і творчість. Важливим мотивом вибору професії психолога, за даними Т.Р. Браницької, є прагнення до самовдосконалення, самореалізації, а значну роль відіграє можливість розв'язати в процесі обраної професії особисті проблеми [46].

Порівнюючи описові статистики за показниками цієї методики у двох групах студентів та статистичну значущість критерію, зауважимо, що за двома параметрами з трьох виявлено статистично значущі розбіжності ( $p < 0,01$ ). Результати відповідного аналізу показників спрямованості особистості в групах майбутніх практичних психологів четвертого та другого курсів подано в таблиці 2.2.

Як видно з таблиці 2.2, середні ( $M=32,24$ ) та медіанні ( $Me=33,00$ ) значення за шкалою «Спрямованість на завдання» були статистично значимо вище в групі студентів другого курсу. Отже, в цих студентів переважає ділова спрямованість особистості. Відповідно, в них більшою мірою, ніж у студентів 4 курсу ( $M=27,61$ ;  $Me=28,00$ ), виражені мотиви, які породжуються самою діяльністю. Студенти більш активно захоплені процесом діяльності, прагнуть до пізнання, оволодіння новими вміннями та навичками. Подібну закономірність ми пояснюємо саме віковими чинниками – другим курс

навчання передбачає активне занурення студентів у професійно спрямовані навчальні дисципліни, більш усвідомлене ставлення до обраної професії та розуміння значимості теоретичних знань для майбутньої професійної діяльності.

Таблиця 2.2

**Порівняння описових статистик показників спрямованості особистості в групах майбутніх практичних психологів**

Шкала	Майбутні практичні психологи, рік навчання								p
	4 курс				2 курс				
	M	s	Me	IQR	M	s	Me	IQR	
<b>Спрямованість на завдання</b>	<b>27,61</b>	<b>5,22</b>	<b>28,00</b>	<b>7,00</b>	<b>32,24</b>	<b>4,67</b>	<b>33,00</b>	<b>8,00</b>	<b>&lt;0,01</b>
Спрямованість на себе	28,91	5,34	29,00	8,00	28,14	4,22	28,00	6,00	0,16
<b>Спрямованість на взаємодію</b>	<b>33,52</b>	<b>4,49</b>	<b>34,00</b>	<b>6,00</b>	<b>29,29</b>	<b>4,65</b>	<b>29,00</b>	<b>7,00</b>	<b>&lt;0,01</b>

Примітка: жирним шрифтом виділено статистично значущі розходження ( $p < 0,05$ ); M - середнє арифметичне значення, s - стандартне відхилення, Me – медіана, IQR - міжквартильний інтервал

Середні та медіанні значення за шкалою «Спрямованість на себе» статистично значущо не відрізнялись у студентів різних курсів (M=28,91; Me=29,00 на четвертому курсі та M=28,14; Me=28,00 на другому). Отже, можна з упевненістю стверджувати, що особистісна спрямованість є важливою для майбутніх практичних психологів незалежно від року навчання: вона відображає переважання мотивів власного благополуччя, прагнення до особистої першості, престижу. Рівень значень за цією шкалою в обох вікових групах виявився помірним і показує, що досліджувані студенти, незважаючи на поглиненість своїми відчуттями і переживаннями, здатні реагувати на потреби інших людей.

У порівнянні зі студентами другого курсу ( $M=29,29$ ;  $Me=29,00$ ) в майбутніх практичних психологів, які навчалися на четвертому курсі, середні значення за шкалою «Спрямованість на взаємодію» виявилися статистично значуще більш високими ( $M=33,52$ ;  $Me=34,00$ ). Тому їхні вчинки порівняно зі студентами другого курсу, визначаються потребою в спілкуванні. Вони активно виявляють зацікавленість щодо підтримки добрих взаємин, проте часто це відбувається лише на «поверхні», що може перешкоджати виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям.

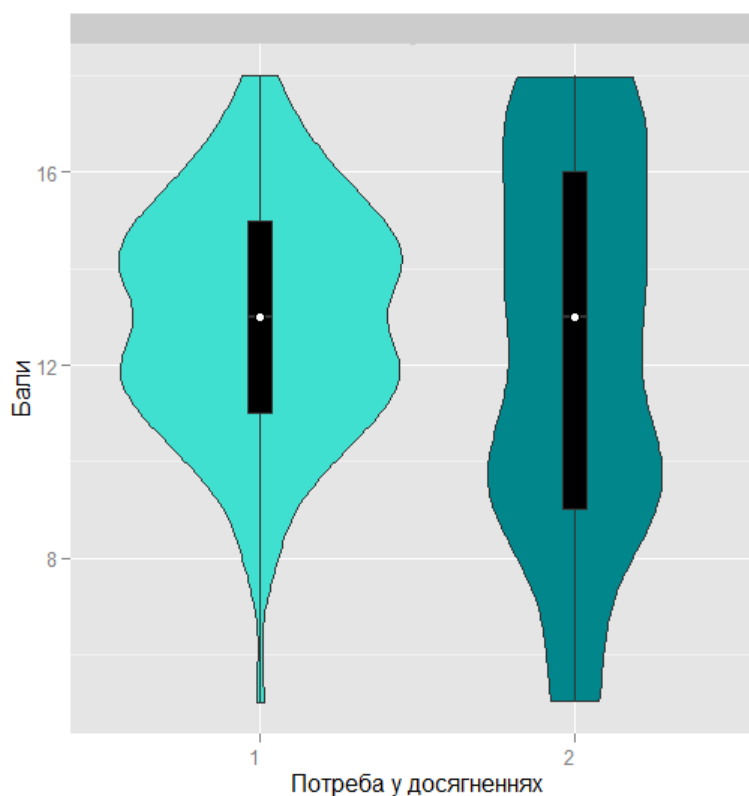
Отже, спрямованість особистості майбутніх практичних психологів, які навчалися на четвертому курсі, відрізнялася більш виразною орієнтацією на міжособистісну взаємодію. Це суперечить даним, що були отримані Г.Б. Бердник [23]. Проведене дослідницею комплексне вивчення студентів українських та російських ВНЗ показало, що у студентів майбутніх-психологів більшою мірою домінує спрямованість на себе, тобто на задоволення власних цілей і потреб без урахування інтересів інших людей, прагнення до винагороди і уникнення невдач. Така егоцентрична спрямованість, на думку автора, має маніпулятивний і споживчий відтінок. У свою чергу, спрямованість на виконання завдання, на зацікавленість в успіху виконання роботи, на співпрацю має низький ступінь виразності.

Щодо отриманих даних у дослідженні зазначимо, що у студентів другого курсу спеціальності «Практична психологія» баланс мотивів зсунуто в бік спрямованості на завдання, адже в процесі своєї навчальної діяльності на молодших курсах студенти занурені у процес накопичення знань, а професійна діяльність здійснюється поки що на основі пасивної практики. Так, у компетентнісній моделі підготовки практичного психолога, за О. Я. Чебикінім, провідне місце посідає теоретична компетентність, що складається з психологічної та особистісно зорієнтованої компетенцій, та головним завданням передбачає набуття знань з загальної, вікової, диференціальної, порівняльної психології та ін. [278, с.110]. З іншого боку, в майбутніх практичних психологів, які навчаються на старших курсах,



професійна діяльність, передусім, пов'язана з необхідністю спілкування, що виявляється у спрямованості на міжособистісну взаємодію. Це відбувається насамперед тому, що серед специфічного комплексу професійно важливих якостей практичного психолога особливого значення набуває комунікативна компетентність, яка впливає на ефективність та успішність професійної діяльності, пов'язана з комплексом властивостей особистості, знаннями, вміннями та навичками, що забезпечують можливість сприймати, розуміти і відтворювати необхідну інформацію, зберігати її у пам'яті та обробляти в ході мисленнєвих операцій (Л. Я. Барінова [18]).

Як засвідчує комбінований графік (рис. 2.3), розподіл значень показників потреби в досягненнях методики Ю. М. Орлова достатньо суттєво відрізняється від нормального.



**Рис. 2.3. Комбінований графік порівняння рівню потреби у досягненнях в групах майбутніх практичних психологів четвертого (4) та другого (2) курсів**

У поєднанні порівняння середньогрупових рівнів потреби в досягненнях за критерієм Манна-Вітні статистично значущих відмінностей між середніми значеннями в групах студентів спеціальності «Практична психологія» четвертого та другого курсів не було виявлено ( $p = 0,21$ ). Більше того, середні значення були близькими до нормативного рівня, який, за даними автора методики, складає 12,6 балів.

Слід додати, що медіанні значення були ідентичними. Отже, можна вважати, що студенти четвертого курсу за загальними рівнем потреби в досягненнях практично не відрізняються від студентів другого курсу.

Таблиця 2.3

**Порівняння описових статистик шкали потреби в досягненнях в групах майбутніх практичних психологів**

Шкала	Майбутні практичні психологи, рік навчання								p
	Четвертий курс				Другий курс				
	M	s	Me	IQR	M	s	Me	IQR	
Потреба в досягненнях	12,98	2,34	13,00	4,00	12,34	3,84	13,00	7,00	0,21

Примітка: M - середнє арифметичне значення, s - стандартне відхилення, Me – медіана, IQR - міжквартильний інтервал

З таблиці 2.3. ми бачимо, що потреба у досягненнях, яка є стійкою властивістю особистості, у студентів обох груп перевищує середні нормативні значення (у студентів четвертого курсу  $M=12,98$ ;  $Me=13,00$ , а у студентів другого курсу  $M=12,34$ ;  $Me=13,00$ ). Вважаємо за необхідне відмітити, що потреба у досягненнях є однією із потреб особистості, які розвиваються, тобто, з одного боку, отримані високі значення свідчать про те, що професію практичного психолога обирають особи у яких, в структурі особистості дана потреба присутня, а з іншого, це свідчить про її формування в процесі навчання та занурення у практичну діяльність. Ця теза є важливою, оскільки розвинена потреба у досягненнях спряє не тільки професійному

зростанню майбутнього практичного психолога, але й підвищенню його особистісного і креативного потенціала.

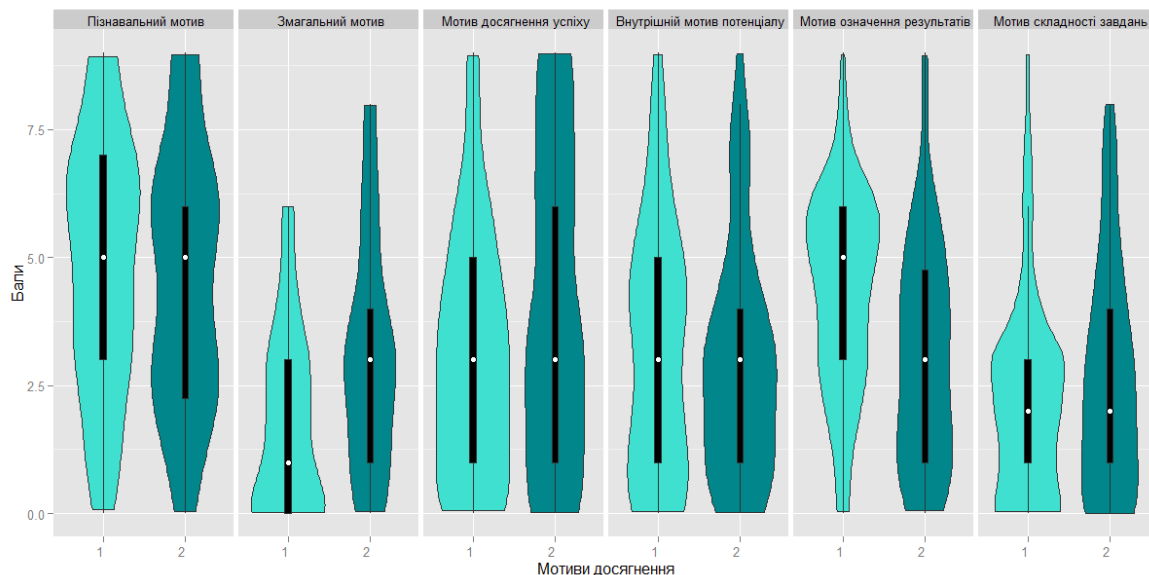
Отже, виходячи із даних, представлених у таблиці 2.3, ми можемо стверджувати, що майбутні практичні психологи обох курсів навчання характеризуються наполегливістю у досягненні мети, незадоволеністю досягненим, прагненням до вдосконалення професійних навичок, зануреністю у професію, креативністю, незадоволеністю легким або випадковим успіхом, готовністю приймати допомогу та допомагати іншим тощо.

Зазначимо, що наші дані кореспондують з результатами дослідження І.М. Гуляс, яка довела, що у студентів – майбутніх психологів усіх вікових груп стійко сформована потреба в досягненні успіху [78]. Студенти здатні усвідомлювати необхідність діяти, щоб досягти своєї мети (успіху). Майбутні практичні психологи усвідомлюють, що людина повинна не лише вміти вирішувати проблеми, але робити це оптимально, переживаючи морально-естетичне задоволення. Отже, це підтверджує отримані нами в дослідженні дані про роль мотивації досягнення як психологічної складової професійно-ціннісних орієнтацій практичних психологів.

На наступному етапі вивчалися показники мотивації досягнення за методикою «Структура мотивації». Комбінований графік, що порівнює показники мотивів досягнення в групах майбутніх практичних психологів залежно від вікової категорії наведено на рисунку 2.4. Як бачимо з проілюстрованих розподілів значень жодний не відповідав закону нормального розподілу, тому було виправдано використання непараметричного критерію Манна-Вітні.

Порівняльний аналіз дозволив виявити особливості в показниках методики структури мотивації, за Ю. М. Орловим (табл. 2.4). Слід зазначити, що за вираженістю пізнавального мотиву в студентів обох вікових категорій не було виявлено статистично значущих розбіжностей, водночас додамо, що за пізнавальним мотивом чітко виокремилися дві полярні групи студентів

другого курсу: з високим та низьким рівнями пізнавального мотиву, адже розподіл у цій підвибірці був бімодальним.



**Рис. 2.4. Комбінований графік порівняння показників мотивів досягнення в групах майбутніх практичних психологів четвертого (1) та другого (2) курсів**

В підвибірці майбутніх практичних психологів четвертого курсу розподіл був унімодальним – середні значення свідчили про високий рівень пізнавальних потреб. Також із таблиці видно ієрархію мотивів досягнення в кожній з груп, адже ступінь занурення у професію суттєво пов'язаний з ієрархією мотивів, яка визначає життєвий шлях людини і сама є результатом взаємодій індивідуально-типологічних властивостей особистості та її соціальних стосунків із довколишнім світом. Ієрархічна будова мотиваційної системи людини лежить не лише в основі актуальності вибору і формуванні цілей та постановки завдань професійної діяльності, у виборі засобів їх досягнення, але й визначає спосіб професійної адаптації та стиль професійної діяльності (К. О. Абульханова-Славська [1]).

Як засвідчує таблиця 2.4, пізнавальний мотив був найбільш виразним серед усіх мотивів досягнення, як у студентів четвертого ( $M=4,83$ ;  $Me=5,00$ ), так і другого курсу ( $M=4,54$ ;  $Me=5,00$ ).

Таблиця 2.4

**Порівняння описових статистик показників мотивів досягнення в  
групах майбутніх практичних психологів**

Шкала	Майбутні практичні психологи, рік навчання								p
	Четвертий курс				Другий курс				
	M	s	Me	IQR	M	s	Me	IQR	
Пізнавальний мотив	4,83	2,48	5,00	4,00	4,54	2,52	5,00	4,00	0,33
<b>Змагальний мотив</b>	<b>1,79</b>	<b>1,78</b>	<b>1,00</b>	<b>3,00</b>	<b>3,06</b>	<b>2,24</b>	<b>3,00</b>	<b>3,00</b>	<b>&lt;0,01</b>
<b>Мотив досягнення успіху</b>	<b>3,05</b>	<b>2,39</b>	<b>3,00</b>	<b>4,00</b>	<b>3,97</b>	<b>3,01</b>	<b>3,00</b>	<b>5,00</b>	<b>0,04</b>
Внутрішній мотив потенціалу	3,18	2,42	3,00	4,00	2,88	2,23	3,00	3,00	0,34
<b>Мотив означення результатів</b>	<b>4,31</b>	<b>1,92</b>	<b>5,00</b>	<b>3,00</b>	<b>3,04</b>	<b>2,17</b>	<b>3,00</b>	<b>4,00</b>	<b>&lt;0,01</b>
Мотив складності завдань	2,20	1,90	2,00	2,00	2,57	2,19	2,00	3,00	0,28
Сума	19,44	7,99	19,00	11,00	20,06	10,23	18,50	15,50	0,86

Примітка: жирним шрифтом виділено статистично значущі розходження ( $p < 0,05$ ); M - середнє арифметичне значення, s - стандартне відхилення, Me – медіана, IQR - міжквартильний інтервал

Як відомо, пізнавальні мотиви закладені в самій навчально-пізнавальній діяльності, ґрунтуються на інтересі студентів до змісту

матеріалу, що вивчається, майбутньої професійної діяльності й самого процесу пізнавальних дій, які сприяють їхньому самоствердженню у соціальному середовищі при досягненні цілей (Л. Несух [165]).

В дослідженні О. П. Венгера встановлено, що пізнавальний мотив має низький рейтинг у структурі мотивації як студентів факультету соціальних технологій, так і майбутніх економістів [61]. Ми ж вважаємо, що для майбутніх практичних психологів не залежно від року навчання у ВНЗ, пізнавальний мотив характеризується усвідомленим ставленням до ролі активних когнітивних зусиль у процесі навчальної діяльності.

Щодо змагального мотиву, то в групі майбутніх практичних психологів, які навчаються на четвертому курсі, він був найменш вираженим ( $M=1,79$ ;  $Me=1,00$ ). Розбіжності за ним у контрастних групах були статистично значущими. Мотиви досягнення студентів другого курсу виявились більш змагальними, ніж у студентів четвертого курсу ( $M=3,06$ ;  $Me=3,00$ ). Отже, досягнення успіху стимулюється змагальним компонентом саме на молодших курсах, адже їхня навчальна діяльність на цьому етапі навчання пов'язана з конкурентним відстоюванням свого місця в групі та на курсі (так, за О. Я. Чебикіним, у студентів в процесі практичних занять формуються вміння доводити, аналізувати вітчизняний та світовий науковий психологічний досвід, відстоювати власні теоретичні позиції та міркування щодо можливої оптимізації психічного розвитку особистості) [ 278, с.113]. Також студенти другого курсу відрізняються статистично значимо більш високими значеннями за шкалою «Мотив досягнення успіху» ( $M=3,97$ ;  $Me=3,00$ ), що свідчить про більш виражену в них орієнтацію на успіх у різних видах діяльності, до подолання перешкод, що виникають у процесі їх виконання, і це підкреслює більш високу суб'єктивну значущість для них успіху як такого.

У свою чергу, мотив означення результатів статистично значуще превалює в групі студентів четвертого курсу ( $M=4,31$ ;  $M=5,00$ ). Очевидно, що в майбутніх практичних психологів саме на цьому етапі професійної

підготовки більшу вагу має суб'єктивне осмислення досягнення не тільки позитивних, а саме значимих результатів у діяльності. Це може бути пов'язане з тим, що в навчальній діяльності студентів четвертого курсу, порівняно із студентами другого курсу, результати більше спрямовані на результативність, яка виявляється у кінцевому результаті їхньої навчальної діяльності (так, у компетентнісній моделі підготовки практичного психолога О.Я. Чебикін провідну роль віддає розвитку навичок психологічної підтримки, допомоги клієнтам на основі їхніх потреб і запитів, умінням здійснювати відповідну психологічну допомогу різним верствам населення, проводити психопрофілактичну роботу із проблемними особами різного віку та ін.) [ 278, с.115].

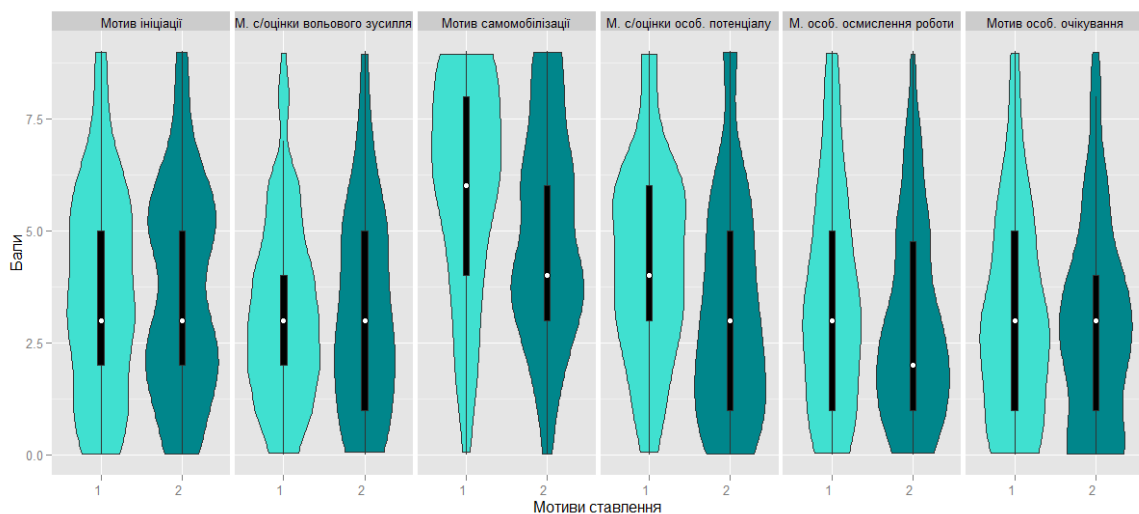
Статистично значущих розбіжностей стосовно внутрішнього мотиву потенціалу ( $M=3,18$ ;  $Me=3,00$  у студентів четвертого курсу та  $M=2,88$ ;  $Me=3,00$  у студентів другого курсу) та мотиву складності завдань ( $M=2,20$ ;  $Me=2,00$  у студентів четвертого курсу та  $M=2,57$ ;  $Me=2,00$  у студентів другого курсу) між групами не було виявлено. Слід зазначити, що мотив складності завдань займає найнижчий щабель в ієрархії мотивів досягнення майбутніх практичних психологів, що вказує на те, що когнітивна складність завдань у процесі навчання не сприймається майбутніми фахівцями як виклик і тому респонденти експериментальної групи шукають більш прості шляхи досягнення успіху.

Отримані дані можна зіставити з даними Г. Б. Бердник, яка досліджувала основні аспекти визначення рівня сформованості мотиваційного компонента професійної стійкості майбутнього практичного психолога в сучасному освітньому просторі [24]. Так, автором було виявлено, що в розрізі динаміки навчання відповідно до категорії «Мотивація досягнення» домінуючими мотивами виступають: для студентів III курсу – мотивація досягнення успіху та мотивація зазначення результатів, які супроводжуються низькими показниками внутрішньої вмотивованості, пізнавального мотиву, мотивів складності завдань. Для студентів IV курсу

першорядними виявлено мотивацію досягнення успіху, внутрішні мотиви, тобто орієнтація на самовдосконалення у професійній діяльності, прагнення оволодіти внутрішніми компонентами діяльності, і як результат досягнення успіху. Також значно підвищилося значення пізнавальної діяльності на шляху самореалізації. Для студентів V курсу домінуючими є мотиви досягнення успіху, змагальний мотив та пізнавальний мотив.

Щодо вибірки в започаткованому дисертаційному дослідженні, то можна констатувати: в майбутніх практичних психологів пізнавальний мотив та мотив означення результатів виявилися провідними, тоді як мотиви складності завдань та змагальний не є важливими для їхньої навчальної діяльності. Це свідчить про те, що більшість майбутніх фахівців-психологів зорієнтовані на когнітивну складову навчання, а також на результативність, яка виявляється у кінцевому продукті діяльності, не зосереджуючись на конкуренції з іншими студентами та не звертаючи увагу на складність навчання.

На рисунку 2.5 у комбінованому графіку наведено результати вивчення показників мотивів ставлень за методикою «Структура мотивації» в групах майбутніх практичних психологів відповідно до вікової категорії студентів.



**Рис. 2.5. Комбінований графік порівняння показників мотивів ставлення в групах майбутніх практичних психологів четвертого (4) та другого (2) курсів**



Як засвідчує рисунок, розподіл значень параметрів в обох групах суттєво відрізняється від нормального. Зазначимо, що розподіл значень деяких параметрів структури мотивації, за Ю. М. Орловим, має бімодальний розподіл. Це стосується таких мотивів досягнення, як:

- пізнавальний мотив,
- внутрішній мотив потенціалу,
- мотив означення результатів (в обох групах),
- мотив складності завдань (тільки в групі студентів другого курсу);

та таких мотивів ставлення, як:

- мотив ініціації (в обох групах),
- мотив самооцінки вольового зусилля,
- мотив самооблізації (тільки в групі студентів четвертого курсу),
- мотив самооцінки особистісного потенціалу (тільки в групі студентів

другого курсу).

Вчені (В. І. Барко, П. В. Макаренко) відзначають бімодальний характер спонукання, оскільки його складові вектори активності та реактивності мають протилежні напрями [15]. Ця позиція збігається з підходом В.М. Асеева, відповідно до якого бімодальність будь-якого спонукання, що активно діє, полягає у суперечливій єдності позитивного переживання бажаного стану дійсності та водночас негативного переживання її наявного стану; залежно від різного співвідношення цих модальностей утворюються спонукання, з перевагою тієї чи тієї емоційної модальності (позитивної чи негативної, у вигляді потягу або необхідності тощо) [12]. На наш погляд, уявлення про мотивацію як про бімодальний конструкт є достатньо змістовною, оскільки допускає не тільки позитивно-негативні інтонації спонукань, що відповідає темпераменту, але і їхнє смислове наповнення, пов'язане з характером і змістом діяльності.

Для порівнянь груп дослідження в роботі також використовувався критерій Манна-Вітні. Результати порівняльного аналізу подана в таблиці 2.5.

Щодо мотивів ініціації та самооцінки вольового зусилля, то статистично значущих розбіжностей між експериментальною та контрольною групами за цими мотивами не було виявлено. Означені показники в ієрархії мотивів не посіли ані провідних, ані другорядних позицій в обох групах студентів.

Таблиця 2.5.

**Порівняння описових статистик показників мотивів ставлення в групах майбутніх практичних психологів**

Шкала	Майбутні практичні психологи, рік навчання								p
	Четвертий курс				Другий курс				
	M	s	Me	IQR	M	s	Me	IQR	
Мотив ініціації	3,64	2,32	3,00	3,00	3,62	2,35	3,00	3,00	0,93
Мотив самооцінки вольового зусилля	3,15	2,01	3,00	2,00	3,18	2,26	3,00	4,00	0,97
<b>Мотив самообілізації</b>	<b>6,00</b>	<b>2,38</b>	<b>6,00</b>	<b>4,00</b>	<b>4,88</b>	<b>2,32</b>	<b>4,00</b>	<b>3,25</b>	<b>&lt;0,01</b>
<b>Мотив самооцінки особистісного потенціалу</b>	<b>4,30</b>	<b>2,18</b>	<b>4,00</b>	<b>3,00</b>	<b>3,19</b>	<b>2,45</b>	<b>3,00</b>	<b>4,00</b>	<b>&lt;0,01</b>
Мотив особистісного осмислення роботи	3,44	2,42	3,00	4,00	2,87	2,19	2,00	4,00	0,07
Мотив особистісного очікування	3,04	2,30	3,00	4,00	2,78	2,25	3,00	3,00	0,42
Сума	23,56	9,21	24,00	14,00	20,52	9,27	20,00	15,25	0,02

Примітка: жирним шрифтом виділено статистично значущі розходження ( $p < 0,05$ ); M - середнє арифметичне значення, s - стандартне відхилення, Me – медіана, IQR - міжквартильний інтервал

Мотив самообілізації займає в ієрархії мотивів ставлення у майбутніх практичних психологів четвертого курсу перше місце (M=6,00; Me=6,00). Аналогічно це спостерігається і в групі студентів другого курсу (M=4,88;

$M_e=4,00$ ). Як відомо, у вихованні активної життєвої позиції сучасної людини, підвищення рівня її працездатності важливе місце посідає формування здібності до самообілізації власних індивідуально-психологічних можливостей у процесі діяльності (А. О. Артюшенко [11]). Очевидно, ситуація навчальної діяльності для досліджуваних нами майбутніх практичних психологів стимулює таку самообілізацію: вони постають перед необхідністю розв'язання проблеми в ситуації, за умовами відсутності готового рішення. У цьому випадку подолання труднощів переживається студентами як особиста проблема, що активізує потребу в самовдосконаленні, перегляді й переоцінці наявного досвіду і в остаточному підсумку активізує процес самообілізації (С. Ю. Степанов, І. І. Семенов) [234]. Проте, в групі майбутніх практичних психологів, які навчаються на четвертому курсі, роль цього мотиву виявилася активнішою ( $M=6,00$ ;  $M_e=6,00$ ). Про це свідчить статистично значущий критерій Манна-Вітні, отриманий у процесі порівняння груп практичних психологів залежно від вікової категорії.

Мотив самооцінки особистісного потенціалу займає друге місце в ієрархії мотивів ставлення студентів четвертого курсу ( $M=4,30$ ;  $M_e=4,00$ ). За виразністю цього мотиву вони статистично значуще перевищують студентів другого курсу ( $M=3,19$ ;  $M_e=3,00$ ). Відомо, що мотив самооцінки особистісного потенціалу напряму пов'язаний із якістю освіти (Т. Ю. Черкашина [280]), отже, це відображає сучасні тенденції розвитку суспільства, де рівень освіти відіграє провідну роль у реалізації потенціалу молодого фахівця на ринку праці. Ряд учених вважають особистісний потенціал системним, багаторівневим і багатокomпонентним психологічним утворенням (В. М. Косирев та Б. І. Тенюшев [117]). При цьому, особистісне здоров'я, самоорганізація, саморозвиток розглядаються ними як умови становлення і нормального функціонування особистісного потенціалу [117]. В дослідженнях В. І. Маркова та Ю. В. Синягіна під потенціалом особистості розуміється система її поновлюваних ресурсів, які проявляються у

діяльності, спрямованої на одержання соціально значущих результатів [152]. Враховуючи вищесказане, можна дійти висновку, що студентів четвертого курсу більше мотивує саморозвиток та досягнення соціально значущих результатів, ніж студентів, які навчаються на другому курсі.

За мотивами особистісного осмислення роботи та особистісного очікування досліджувані групи не відрізнялись одна від одної ( $M=3,44$ ;  $Me=3,00$  у студентів четвертого курсу та  $M=2,87$ ;  $Me=2,00$  у студентів другого курсу). Мотив особистісного осмислення роботи мав найменший рейтинг в групі студентів другого курсу, тоді як мотив особистісного очікування мав найменший рейтинг у вибірці студентів четвертого курсу.

Порівняємо одержані результати з результатами дослідження Г. Б. Бердник, у якому за шкалами «Мотивації ставлення» було виявлено таке [24]. Для практичних психологів, які навчаються на III курсі найбільш значущим виступив мотив ініціативності та особистісного очікування, тобто спостерігалася тенденція до активності та віри у власні можливості, водночас на низькому рівні були сформовані мотиви вольової саморегуляції, самооблізації, самооцінки особистісного потенціалу, особистісного осмислення праці, що ускладнює процес самоперетворення на шляху професійної стійкості; для студентів IV курсу найбільш розвиненими виявилися мотиви позитивного особистісного очікування, самооцінки особистісного потенціалу, ініціації, тобто спостерігалася тенденція активного розвитку ініціативності та особистісного потенціалу з позиції позитивного сприйняття власно «Я - концепції», але утруднював цей процес низький рівень сформованості прагнення до саморегуляції внутрішніх станів, що може спричинити виникнення негативних психічних станів (тривожності, фрустрації); для студентів V курсу значущими виступили мотиви позитивного особистісного очікування, самооцінки особистісного потенціалу, ініціації, що також свідчить про прагнення всебічно самореалізації, водночас ускладнюється цей процес низьким рівнем вольової регуляції.

Отже, результати дослідження показників мотивів ставлення засвідчили, що майбутні практичні психологи, які навчаються на четвертому курсі, характеризуються статистично значущо вищими значеннями за шкалами «Мотив самообілізації» та «Мотив самооцінки особистісного потенціалу», аніж студенти другого курсу.

Також, аналізуючи таблицю 2.5, відзначимо, що підсумковий показник мотивів ставлення статистично значуще переважав у групі студентів четвертого курсу. Як відомо, структура мотивації складається з єдності двох компонентів — «мотивації розвитку» (досягнення) і «мотивації реалізації» (ставлення), при цьому мотивація реалізації вважається кульмінацією всіх психологічних формувань людини, підкреслюється її антиципаторна роль (Г. Г. Тихонов [254]). На основі мотивації ставлення людина вибудовує свої стосунки зі світом, у результаті чого вона виробляє власне розуміння світу і розуміння самого себе. Мотивація досягнення в цілому забезпечує соціалізацію людини в сенсі її цивілізованості, саморегуляції її поведінки. Дефекти мотивації досягнення є основною причиною того, що людина не може реалізовувати свою поставлену мету. Розвиток і реалізація — процеси досить повільні, які можуть відбуватися з різною стрімкістю і на різній дистанції одне від одного.

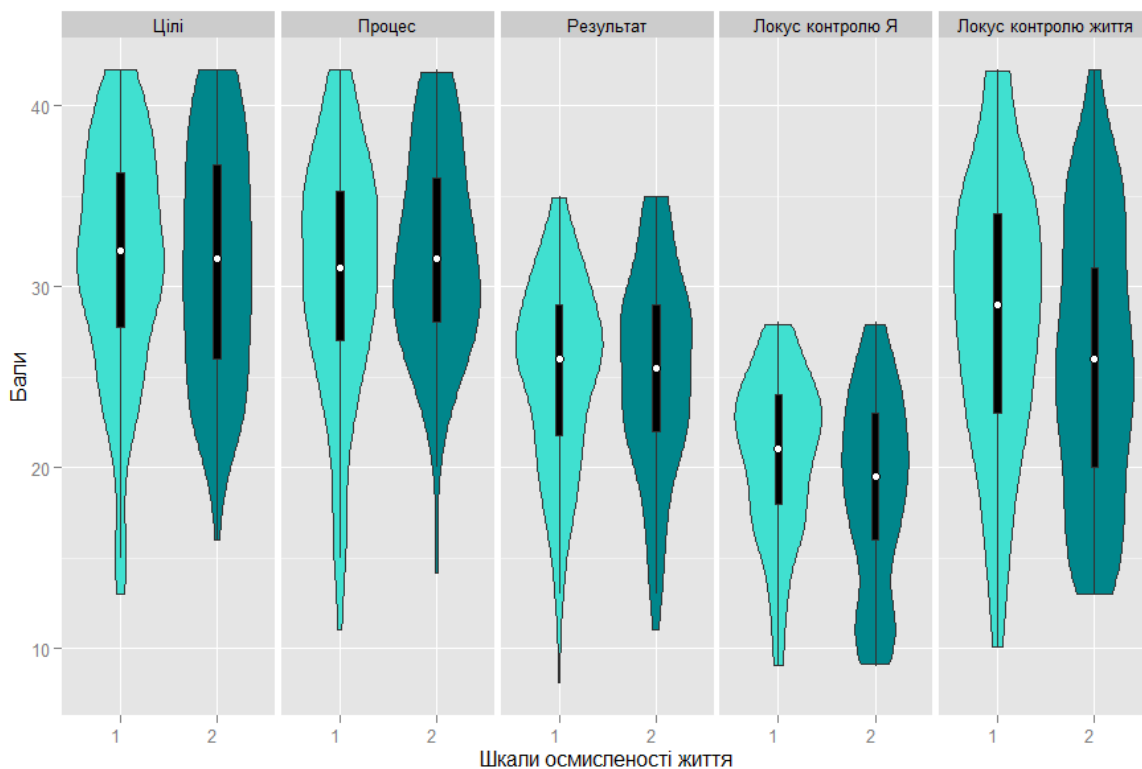
Діалектика двох видів мотивації зумовлює можливість саморозвитку особистості, в ній присутня конструктивна єдність мотивації досягнення і мотивації ставлень, результатом якого є прагнення до співробітництва. Врівноваженість внутрішнього та зовнішнього у взаємодії є основою балансу, мети й стосунків як у зовнішньому, так і у внутрішньому плані особистості (В. Я. Давидова [79]).

Оскільки за підсумковим показником мотивів досягнення статистично значущих відмінностей між підвбірками студентів не було виявлено, а за підсумковим показником мотивів ставлення такі розбіжності присутні, то загальні розбіжності між майбутніми практичними психологами четвертого та другого курсів виявилися такими: при однаковому кількісному рівні

розвитку загальної мотивації досягнення спостерігалися певні якісні відмінності: у перших більш виразними були конкурентні та цілеспрямовані якості, у других – інтринсивні та змістовні складові.

Завдяки порівняльному аналізу також виявлено, що мотивація ставлення більшою мірою виражена в майбутніх практичних психологів четвертого курсу. В них більш розвинуті антиципаторні функції мотивації, на відміну від процесуальних: зокрема, це стосується таких її складових, як мотивів самообілізації і самооцінки особистісного потенціалу.

На наступному етапі дисертаційного дослідження, розглядаючи розбіжності у смисложиттєвих орієнтаціях, було з'ясовано розподіл значень показників методики СЖО у вигляді комбінованого графіку для двох груп респондентів (рис. 2.6).



**Рис. 2.6. Комбінований графік порівняння показників мотивів ставлення в групах майбутніх практичних психологів четвертого (4) та другого (2) курсів**

Поданий рисунок наочно засвідчує співпадіння мір центральної тенденції для перших трьох показників методики СЖО. Як підтверджує подальший аналіз, за критерієм Манна-Вітні, розбіжності між смисложиттєвими орієнтаціями за параметрами «Цілі», «Процес», «Результат» у цих групах були відсутніми на рівні  $p < 0,05$ . Також це стосується і загального показника осмисленості життя.

При порівняльному аналізі за критерієм Манна-Вітні було встановлено, що за параметрами «Локус контролю "Я"» та «Локус контролю життя» переважали майбутні практичні психологи, які навчалися на четвертому курсі.

Порівняння описових статистик показників смисложиттєвих орієнтацій в групах практичних психологів четвертого та другого курсів наведено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Порівняння описових статистик показників смисложиттєвих орієнтацій в групах майбутніх практичних психологів**

Шкала	Майбутні практичні психологи, рік навчання								p
	Четвертий курс				Другий курс				
	М	s	Me	IQR	М	s	Me	IQR	
Цілі	31,46	6,47	32,00	9,50	31,34	6,53	31,50	11,00	0,69
Процес	30,60	6,67	31,00	8,75	31,71	5,62	31,50	8,00	0,42
Результат	25,12	5,21	26,00	7,75	25,29	5,52	25,50	7,00	0,89
<b>Локус контролю "Я"</b>	<b>20,64</b>	<b>4,46</b>	<b>21,00</b>	<b>6,00</b>	<b>18,70</b>	<b>5,31</b>	<b>19,50</b>	<b>7,25</b>	<b>0,01</b>
<b>Локус контролю життя</b>	<b>28,35</b>	<b>7,59</b>	<b>29,00</b>	<b>11,00</b>	<b>25,88</b>	<b>7,57</b>	<b>26,00</b>	<b>11,50</b>	<b>0,02</b>
Загальний показник осмисленості життя	136,18	24,31	138,00	33,75	132,92	21,24	132,00	32,25	0,13

Примітка: жирним шрифтом виділено статистично значущі розходження ( $p < 0,05$ ); М - середнє арифметичне значення, s - стандартне відхилення, Me – медіана, IQR - міжквартильний інтервал

Майбутні практичні психологи, що навчалися на четвертому курсі, виявили впевненість у можливості контролювати події свого життя власними силами, а також сподівання щодо створення в подальшому сприятливих умов для розвитку в своїй професії ( $M=20,64$ ;  $Me=21,00$ ). Вони сприймали себе як господарів свого життя і виявляли готовність будувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень. Зазначимо, що за даними, наявними в науковому фонді з цієї проблеми, високі бали локусу контролю «Я» відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про сенс життя (Д. О. Леонтьєв [134], К. Муздибаєв [161] та ін.).

У свою чергу, шкала «Локус контролю – життя або керуваність життя» за високих балів засвідчує про переконання в тому, що людина може контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Низькі бали свідчать про фаталізм, переконаність в тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна і безглуздо що-небудь загадувати на майбутнє (Д. О. Леонтьєв [134]). Отже, досліджувані респонденти, які належали до групи студентів четвертого курсу, здебільшого переконані в тому, що людина може контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у власне життя ( $M=28,35$ ;  $Me=29,00$ ). У свою чергу, досліджувані студенти другого курсу мали показники за цією шкалою нижче середнього, вони мають певні сумніви щодо здатності контролювати своє життя ( $M=7,57$ ;  $Me=11,50$ ). В цілому, при порівнянні даних, поданих у таблиці 3.6, виявилось, що показники середніх значень у групі студентів - практичних психологів четвертого курсу відповідали нормативам, тоді як показники середніх значень у групі студентів другого курсу виявилися нижче нормативних значень за шкалами «Локус контролю "Я"» та «Локус контролю життя».

Відповідно, смисложиттєві орієнтації майбутніх практичних психологів, які навчалися на старших курсах, виступаючи в якості психологічних складових професійно-ціннісних орієнтацій, дозволяли їм



урізноманітнити їхні взаємозв'язки зі світом, які стають структурованими, а життя сприймається як нерозривне, континуальне, про що свідчить загальний показник осмисленості життя у студентів четвертого курсу ( $M=136,18$ ;  $Me=138$ ) порівняно з аналогічним показником у студентів другого курсу ( $M=132,92$ ;  $132,00$ ).

Охарактеризуємо відмінності між групами респондентів.

Вивчення *психологічних* складових професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів засвідчило, що респонденти четвертого курсу схильні приймати відповідальність за свої вчинки, вбачати залежність між своїми діями і значущими для них подіями життя, вони вважали себе здатними впливати на життєві події та контролювати розвиток. Їхні результати рівня *суб'єктивного контролю*, на відміну від студентів другого курсу, характеризувалися підвищеним рівнем інтернальності. У них виявилася стійко сформованою потреба в досягненні успіху, у спілкуванні, зацікавленість у підтримці добрих взаємин. Значення за шкалою «спрямованість на завдання» були вищими в групі респондентів другого курсу. Провідним показником *спрямованості* серед студентів 4 курсу була «спрямованість на взаємодію». Важливим чинником цього показника майбутніх практичних психологів старших курсів виявився чинник людиноспрямованості.

Пізнавальний мотив та мотив означення результатів були провідними серед мотивів досягнення у четвертого курсу, тоді як мотив складності завдань та змагальний мотив не стали важливими для їхньої навчальної діяльності. Більш розвинутими були мотиви ставлення, на відміну від мотивів досягнення: зокрема, це стосується таких складових, як мотив самообілізації і мотив самооцінки особистісного потенціалу. Мотиви досягнення студентів другого курсу виявились більш змагальними, натомість, студентів четвертого курсу більше мотивує саморозвиток та досягнення соціально значущих результатів.

Смисложиттєві орієнтації респондентів старших курсів, виступаючи в якості психологічних складових професійно-ціннісних орієнтацій, дозволили їм урізноманітнити взаємозв'язки зі світом, які стають структурованими, а життя сприймається як нерозривне, континуальне, про що свідчать вищі значення загального показника осмисленості життя порівняно з аналогічним показником у студентів другого курсу. Показники середніх значень за шкалами «Локус контролю "Я"» та «Локус контролю життя» у групі психологів четвертого курсу відповідали нормативам, тоді як показники студентів другого курсу виявилися нижче нормативних значень.

#### **2.4. Аксіологічні компоненти професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів**

Для вивчення аксіологічних складових професійно-ціннісних орієнтацій використовувалась парадигма Н. Г. Саліхової [221]. Авторка використовує запропоновану О. Б. Фанталовою модифікацію методики Рокіча – скорочений до 12 список термінальних цінностей і процедуру їх порівняння за критеріями бажаності та доступності [262].

Згідно цієї методики студентам було запропоновано такі цінності:

- активне, діяльне життя;
- здоров'я;
- цікава робота;
- краса природи та мистецтва;
- кохання;
- матеріально забезпечене життя;
- наявність вірних друзів;
- впевненість у собі; пізнання;
- свобода у вчинках та діях;
- щасливе сімейне життя;
- творчість.

Зазначимо, що результатами обробки даних передбачається отримання показників бажаності і доступності кожної термінальної цінності, що є порядковими змінними. У цьому зв'язку в роботі використовувався непараметричний статистичний критерій порівняння – U-критерій Манна-Вітні та розраховувалося середнє арифметичне значення (M), медіана (Me) та ранг цінності, що вказує на рейтинг з привабливості і доступності.

У таблиці 2.7 подано структуру бажаності ціннісних орієнтацій у групах практичних психологів четвертого і другого курсів і результати парних порівнянь між ними.

На підставі аналізу рангів бажаних цінностей дійшли висновку, що в обох підвбірках найбільш важливою цінністю виявилось «Щасливе сімейне життя». Напевно, для майбутніх фахівців у галузі практичної психології високий ранг бажаної цінності сформувався під впливом кількох чинників. По-перше, український народ завжди прагнув до щасливого влаштування сімейного життя, споконвіку заохочувалося сімейне благополуччя, взаємоповага чоловіка і жінки, бо лише тоді зростатимуть щасливі діти (Н.С. Побірченко [195]).

По-друге, цінність сім'ї публічно визнається тією ідеальною метою, до якої, зазвичай, варто прагнути з огляду на молодіжно-вікові параметри досліджуваних майбутніх фахівців та усвідомлення ними перспективи укласти шлюб та створити власну родину. Під «щасливим сімейним життям» здебільшого розуміють матеріальну та інформаційну підтримку з боку батьків. Зрештою наявність сім'ї — гарантія того, що у випадку важкої життєвої ситуації є до кого звернутися, розуміння своєї потреби близьким людям.

Як засвідчує таблиця 2.7, середні значення за цим показником статистично значуще вище в групі майбутніх практичних психологів четвертого курсу, аніж у студентів другого курсу. Це вказує на те, що для студентів четвертого курсу, суб'єктивна важливість сімейних цінностей

виражена більш інтенсивно, що може бути пов'язано з більш виразною спрямованістю їх на міжособистісну взаємодію.

Таблиця 2.7

**Бажаність ціннісних орієнтацій в групах майбутніх практичних психологів**

Показники	Майбутні практичні психологи, рік навчання						р
	Четвертий курс			Другий курс			
	М	Me	Ранг	М	Me	Ранг	
<b>Активне, діяльне життя</b>	<b>2,91</b>	<b>3,00</b>	<b>10</b>	<b>3,88</b>	<b>4,00</b>	<b>10</b>	<b>&lt;0,01</b>
<b>Здоров'я</b>	<b>7,40</b>	<b>7,50</b>	<b>3</b>	<b>8,53</b>	<b>9,00</b>	<b>2</b>	<b>&lt;0,01</b>
<b>Цікава робота</b>	<b>4,64</b>	<b>4,50</b>	<b>9</b>	<b>5,43</b>	<b>5,00</b>	<b>7</b>	<b>&lt;0,01</b>
Краса природи та мистецтва	1,80	2,00	12	2,02	2,00	11	0,31
<b>Кохання</b>	<b>8,20</b>	<b>9,00</b>	<b>2</b>	<b>6,45</b>	<b>6,00</b>	<b>3</b>	<b>&lt;0,01</b>
Матеріально забезпечене життя	5,73	6,00	6	6,20	7,00	4	0,17
<b>Наявність вірних друзів</b>	<b>6,23</b>	<b>6,00</b>	<b>4</b>	<b>4,92</b>	<b>5,00</b>	<b>9</b>	<b>&lt;0,01</b>
Впевненість у собі	5,93	6,00	5	6,18	6,00	5	0,31
<b>Пізнання</b>	<b>4,67</b>	<b>4,00</b>	<b>8</b>	<b>6,12</b>	<b>6,00</b>	<b>6</b>	<b>&lt;0,01</b>
Свобода у вчинках та діях	5,38	5,00	7	4,96	5,00	8	0,32
<b>Щасливе сімейне життя</b>	<b>9,49</b>	<b>10,00</b>	<b>1</b>	<b>8,65</b>	<b>9,00</b>	<b>1</b>	<b>&lt;0,01</b>
<b>Творчість</b>	<b>2,82</b>	<b>1,50</b>	<b>11</b>	<b>1,80</b>	<b>1,00</b>	<b>12</b>	<b>0,02</b>

Примітка: жирним шрифтом виділено статистично значущі розходження ( $p < 0,05$ ); М - середнє арифметичне значення, Me - медіана

Відзначимо, що другою за рангом цінністю у студентів четвертого курсу – «Кохання». Відомо, що для ранньої юності характерна підвищена, в порівнянні з іншими віковими періодами, значимість щільних емоційних контактів (зокрема, на відміну від попереднього – підліткового – періоду, для

якого характерні більш активні, але менш емоційно насичені стосунки з однолітками). Для юнаків важливо кохати і бути коханим, у них завершується статеве дозрівання і активізуються сексуальні потреби. У свою чергу, у студентів другого курсу цінність «Кохання» займає третю позицію та її міри центральної тенденції статистично значуще нижче від таких у групі майбутніх практичних психологів четвертого курсу. Отже, актуальність цієї цінності для студентів другого курсу виявилися порівняльно нижчою, що також можна пояснювати меншою спрямованістю їх на взаємодію з міжособистісним оточенням.

Як з'ясувалося, до вершини ціннісної піраміди майбутніх практичних психологів четвертого курсу ввійшли цінності «Здоров'я» та «Наявність вірних друзів». Цінність здоров'я у майбутніх фахівців пов'язується із необхідністю підтримки фізичного благополуччя в умовах навчання у вищому навчальному закладі, участю їх у спортивно-оздоровчих заходах тощо. Відомо, що студенти схильні до виразних фізіологічних реакцій на стрес, пов'язаний з навчанням, саме тому в них і стала виразною потреба у здоров'ї. За даними проведеного у Київському національному університеті будівництва і архітектури анкетування, 33% студентів скаржились на часте серцебиття перед іспитом, 31% мали розлади сну, 20% студентів казали про порушення контролю за м'язами (некероване тремтіння м'язів, слабкість у колінах та ін.), 8% констатували про неприємні відчуття у грудях, 4% студентів скаржились на болі в голові та ін. (С. М. Киселевська, І.О. Россипчук, Ю. В. Човнюк, О. А. Антонюк [129]). Для студентів другого курсу здоров'я є виявилася більш актуальною цінністю, що можливо пов'язане з більшим стресовим навантаженням для цієї вікової групи.

Наявність вірних друзів посіло четверту позицію в рейтингу цінностей у майбутніх практичних психологів четвертого курсу і дев'яту – у студентів другого курсу. Зокрема, було виявлено статистично значущі розбіжності між показниками важливості цієї цінності в групах порівняння ( $p < 0,01$ ). Вважаємо, що цінність наявності вірних друзів виступає як соціальний

ресурс молодого фахівця і пов'язана з потребою у підтримці та взаємодопомозі. Цей соціальний ресурс допомагає більш ефективно відстоювати свої інтереси в мікрогрупі, знаходити осіб зі спільними інтересами та цінностями. Друзі одночасно виконують роль партнерів зі спілкування, з ними можуть будуватися спільні плани на майбутнє, зокрема, влаштування свого професійного життя після закінчення вищого навчального закладу (взаємопідтримка, спільна робота, матеріальна допомога тощо).

Отже, було виявлено, що для майбутніх практичних психологів, які навчаються на четвертому курсі та більше орієнтовані на соціальну взаємодію, цей ресурс має порівняно більше значення, аніж для студентів, які навчаються на другому курсі.

Наступні місця в ієрархічній структурі важливості ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів четвертого курсу зайняли такі аксіологічні компоненти, як «Впевненість у собі» (п'ята позиція) і «Матеріально-забезпечене життя» (шоста позиція). Означені цінності посідали відповідно п'яту та четверту позицію в ієрархії цінностей студентів другого курсу. Отже, студентська молодь прагне зміцнення власної самооцінки, самостійності у прийнятті рішень, досягнення у майбутньому фінансової незалежності, роботи, яка б відповідала їхнім вимогам.

Звернемо увагу на те, що не було виявлено статистично значущих розбіжностей між групами майбутніх фахівців за параметрами виразності потреби в досягненні впевненості в собі та здобуття матеріального достатку. Це свідчить про те, що всі досліджувані в цій вибірці не відрізнялись у прагненні засвоїти більш наполегливу, напористу поведінку і підвищити матеріальне благополуччя. Проте, як видно із ієрархічної структури, вказані цінності не стали для них першорядними.

Проаналізуємо змістовий аспект найменш привабливих для майбутніх практичних психологів цінностей. Саме три цінності: «Краса природи й мистецтва», «Творчість» та «Активне, діяльне життя», виявилися найнижчим рівнем актуальності у студентів і четвертого, і другого курсів. Як відомо,

поціновувачі краси природи і мистецтва характеризуються високим рівнем естетичної орієнтації, багатим духовним світом особистості, тонкою душевною організацією. Це характерно для представників професій типу «людина – художній образ», адже праця людей цієї групи професій пов'язана з перетворенням, створенням оригінальних творів, виконанням, виготовленням виробів за зразком в одиничному примірнику, з відтворенням, копіюванням, розмноженням художніх творів тощо (Є. О. Клімов [121]).

Творчість як бажана цінність відображає творчий потенціал особистості, бажання розвивати та вдосконалювати свої творчі здібності. Напевно, вимоги, що висуває процес навчання до студентів вищого навчального закладу, які спеціалізуються у галузі практичної психології, пригнічують потяг до творчості, тому остання не набуває масового характеру як бажана цінність. Активне, діяльне життя — цінується як уміння заробляти гроші, вести справи, мати ділові зв'язки, здатність забезпечити себе місцем праці у майбутньому. Низький статус цієї цінності в ієрархії засвідчує недостатню готовність досліджуваних до дорослого життя, певну їхню незрілість.

Як з'ясувалася, відносно низька важливість цінності «Активне, діяльне життя» в ієрархії цінностей досліджуваних майбутніх фахівців не кореспондує з результатами інших досліджень, які вказують на її високе місце в ціннісній системі молоді людини. Так, Н. Підбуцька, дослідивши студентів Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут», зазначає, що студенти розуміють, що розвиток сучасного світу є дуже бурхливим, інтенсивні реформи всіх без винятку сфер діяльності потребують фахівців із високим рівнем індивідуальної мобільності, тому саме цінність активного діяльного життя посідає у цих студентів перше місце [192].

Відзначимо, що для майбутніх практичних психологів четвертого курсу важливість творчості, як бажаної цінності, була статистично значуще більшою, ніж у групі студентів другого курсу. І, навпаки, важливість

активного, діяльного життя виявилася більш виразною в групі студентів другого курсу ( $p < 0,01$ ). Це можна пояснити тим, що в професії практичного психолога творчий компонент студентами старших курсів виявляється більш активно, тоді як на молодших курсах превалює діяльнісний компонент.

За показниками, що характеризують потребу в досягненні такої життєвої цінності, як пізнання, студенти четвертого курсу засвідчили більш високі показники, ніж студенти другого курсу. Згідно з даними, що були наведені вище, пізнавальний мотив виявився найбільш виразним серед усіх мотивів досягнення як у контрольній, так і в експериментальній підвбірках дослідження, але він переважав саме у майбутніх практичних психологів четвертого курсу.

Водночас було встановлено статистично достовірні розбіжності у значущість цінності «Цікава робота» для майбутніх практичних психологів четвертого та другого курсів. На наш погляд більша суб'єктивна важливість означеного аксіологічного компонента може бути пов'язана з високими запитами реалізації себе в професії, потребі самовизначення, характерної для студентів.

Порівняємо отримані данні з результатами дослідження Н. Підбуцької, яка розглядає ціннісні орієнтації сучасної молоді як утворення особистості, що формує її світогляд, спрямовує поведінку та конкретні вчинки [192]. На думку вченої, склад домінуючих цінностей безпосередньо залежить від оточення. Зокрема, здоров'я, активне життя, освіченість, матеріальна забезпеченість перебувають на вищих щаблях сучасної свідомості особистості. Вчена вважає важливим зрозуміти, що саме під час навчання у вищому навчальному закладі відбувається соціалізація, одним із завдань якої є формування тих цінностей, які відповідають моральним нормам і правилам суспільства (Н. Підбуцька [192]).

Відзначимо, що під час аналізу результатів, отриманих в ході оцінки майбутніми практичними психологами суб'єктивної доступності тих чи тих цінностей (табл. 2.8) звертають на себе увагу такі тенденції.



Таблиця 2.8

**Доступність ціннісних орієнтацій у групах майбутніх практичних психологів**

Показники	Майбутні практичні психологи, рік навчання						р
	Четвертий курс			Другий курс			
	М	Me	Ранг	М	Me	Ранг	
<b>Активне, діяльне життя</b>	<b>5,72</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6,37</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>&lt;0,01</b>
Здоров'я	5,23	5	7	4,65	5	9	0,12
<b>Цікава робота</b>	<b>6,98</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>4,58</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>&lt;0,01</b>
Краса природи та мистецтва	4,80	4,5	9	5,31	4	8	0,30
Кохання	6,40	7	4	5,73	6	6	0,10
<b>Матеріально забезпечене життя</b>	<b>2,85</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>3,86</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>0,01</b>
<b>Наявність вірних друзів</b>	<b>6,60</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>5,73</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>0,02</b>
Впевненість у собі	6,58	7	3	6,24	6	5	0,27
Пізнання	6,97	8	1	6,63	6	3	0,16
<b>Свобода у вчинках та діях</b>	<b>6,16</b>	<b>6,5</b>	<b>5</b>	<b>4,18</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>&lt;0,01</b>
<b>Щасливе сімейне життя</b>	<b>4,99</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>6,73</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>&lt;0,01</b>
<b>Творчість</b>	<b>4,68</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>3,27</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>&lt;0,01</b>

Примітка: жирним шрифтом виділено статистично значущі розходження ( $p < 0,05$ ); М - середнє арифметичне значення, Me - медіана

Майбутні фахівці зі спеціальності «Практична психологія», що навчаються на четвертому курсі, вважають такі цінності, як пізнання ( $M=6,97$ ), наявність вірних друзів ( $M=6,60$ ) та впевненість у собі ( $M=6,58$ ) найбільш доступними. Їхня доступність пояснюється тим, що для студентів четвертого курсу навчальна діяльність уже надала можливість розширення освіти, світогляду, інтелекту, а психологічні знання та навички, які вони

отримують, допоможуть підвищити рівень загальної культури, досягти внутрішньої гармонії, свободи від суперечностей. Студентський вік – це час інтенсивного спілкування з однолітками, встановлення нових комунікативних зв'язків, тому наявність вірних друзів сприймається як доступний ресурс.

Як засвідчує таблиця, серед цих цінностей тільки за параметром наявності вірних друзів існують статистично значущі розбіжності між контрастними групами. Так, означена цінність вважається більш доступною для студентів четвертого курсу ( $M=6,60$ ). Напевно, вони більш задоволені своїми міжособистісними контактами з партнерами зі спілкування та відчують їхню підтримку.

Крім того, для студентів четвертого курсу найбільш доступною цінністю виявилась «Наявність цікавої роботи» ( $M=6,98$ ). Слід зазначити, що ця група студентів була вже достатньо підготовленою до майбутньої роботи психологічно, адже вони досліджувались в період проходження практики, місце проходження якої вони потенційно могли обрати своїм першим місцем роботи після закінчення вищого навчального закладу. Окрім цього, студенти четвертого курсу переважали за значеннями доступності цієї цінності порівняно зі студентами другого курсу ( $p < 0,01$ ).

Також варто зауважити, що студенти другого курсу більше, ніж респонденти четвертого курсу ( $M=4,99$ ) були задоволені своїм сімейним статусом ( $M=6,73$ ) і вважали його щасливим ( $p < 0,01$ ). Ми пояснюємо даний факт тим, що студенти другого курсу більшою мірою є залежними від батьків, а студенти четвертого курсу вже зорієнтовані на певну емпансіпацію від батьківської опіки та спрямовані на окреме проживання. Означена цінність в ієрархії доступних цінностей посіла за рангом другу позицію. За рівнем доступності ціннісної орієнтації «Пізнання», яка займала в групі студентів другого курсу третю позицію в рейтингу, статистично значущих розбіжностей не було виявлено.

«Матеріально забезпечене» життя виявилось найменш доступною цінністю для студентів четвертого курсу ( $M=2,58$ ). Відсутність цієї цінності може свідчити про низький соціально-економічний статус або фінансову залежність від батьків у групі респондентів. У рейтингу студентів другого курсу ця цінність займає передостаннє одинадцяте місце. Вважаємо, що це пов'язане зі спільністю проблем, які стосуються стану молоді в умовах трансформації суспільства в Україні, адже більша частина українського студентства зазнає матеріальних проблем з причини високої вартості навчання у вищих навчальних закладах, випадків корупції у вищій освіті, незадовільного стану студентських гуртожитків тощо. Водночас, показники цієї цінності були більш високими в групі студентів четвертого курсу, про що свідчать статистично значущі розбіжності між цими параметрами в досліджуваних групах.

Відзначимо, що високим рейтингом, як доступна цінність у студентів четвертого курсу, характеризувалась ціннісна орієнтація «Цікава робота». Це можна пояснити тим, що студенти хоч і починають задумуватися про пошуки майбутньої роботи заздалегідь, але не бачать перспективи щодо свого працевлаштування після закінчення вищого навчального закладу. Шанси знайти роботу суб'єктивно оцінюються студентами четвертого курсу як більш низькі, аніж у студентів другого курсу ( $p < 0,01$ ), що може бути пов'язане зі специфікою сучасного ринку праці в Україні.

Зауважимо, що низькою доступністю як ціннісна орієнтація студентів четвертого курсу характеризується «Творчість» ( $M=4,68$ ). Як зазначалося вище, вимоги навчального процесу до майбутнього практичного психолога не завжди сприяють творчим потягам, водночас вони спрямовані на розвиток комунікативних здібностей, оскільки професія цих респондентів належить до сфери «людина – людина». Натомість, можливість реалізувати оригінальність, нешаблонність, креативність у своїй професійній діяльності була більш вираженою у студентів четвертого курсу, аніж у другоккурсників ( $p < 0,01$ ). На нашу думку, це пов'язано з поступовим зануренням їх у

психологічний простір, свідчить про розвиток навичок візуальної діагностики та аналізу особливостей, причин, можливих наслідків та шляхів подолання суперечностей між суб'єктами чи спільнотами, вмінням розробляти програми тренінгів, психологічної корекції та саморозвитку. У студентів другого курсу доступність цієї ціннісної орієнтації займає останнє – дванадцятье місце в ієрархії цінностей.

«Свобода у вчинках та діях» також є більш доступною у майбутніх практичних психологів четвертого курсу, аніж у студентів другого ( $p < 0,01$ ). Свобода — для молодої людини є одним із стратегічних компонентів життєвої концепції загалом. У цьому віці під свободою розуміється індивідуальна незалежність і воля до свободи як вияв зрілої особистості. Мається на увазі незалежність від батьків, контролю з їхнього боку, свобода вибору життєвого шляху, прийняття рішень щодо свого майбутнього, прийняття чи заперечення певних норм поведінки. Зазначимо також смисловий контекст свободи як засобу знаходження самобутності, ствердження в референтній групі через свої вчинки. Як засвідчує порівняльний аналіз, більш вільно в цьому сенсі почувають себе студенти четвертого курсу, тоді як у групі студентів другого ця цінність посідає лише десяте місце.

Заслуговує на увагу, що найбільш бажана для обох груп респондентів цінність – «Активне діяльне життя», виявилась на середньому рівні доступності (ранг 6 – для студентів четвертого курсу, ранг 4 – для студентів другого курсу). Розбіжності між групами за параметром доступністю цієї цінності виявилися статистично значущими. Вочевидь, сприйняття свого життя представниками другого курсу як більш активного, пов'язане з більшим отоотожненням себе із студентським середовищем.

Зазначимо, що одним із завдань досліджень передбачалось з'ясувати неузгодженість ціннісних суджень майбутніх практичних психологів четвертого та другого курсу. Як вказує Н. Р. Саліхова, у теоретичному осмисленні смислоутворення, зумовленого неузгодженістю важливості і

доступності цінності, виявлена суперечність [221]. З одного боку, воно розуміється як смислоутворююче, що і конститує цінність і відбиває тенденцію до зберігання дистанції і напруги між мірою важливості цінності та її доступності (Р. Х. Шакуров [286]).

З іншого боку, вважається більш оптимальним стан близькості цих параметрів, що відбиває тенденцію до узгодження, скорочення дистанції між ними. Так, О. Б. Фанталова вказує, що однією з істотних детермінант мотиваційно-особистісної сфери є рухливе співвідношення між двома площинами «свідомості», яке поступово змінюється в процесі діяльності залежно від життєвих обставин: між площиною усвідомлення провідних життєвих цінностей, особистісних змістів, далеких життєвих цілей, і площиною всього, що є безпосередньо доступним, пов'язаним зі здійсненням конкретних, легкодосяжних цілей, що перебувають у «доступному для огляду психологічному полі», в зоні «легкої досяжності». Стан внутрішнього конфлікту — це насамперед стан «розриву» в системі «свідомість-буття» між потребою в досягненні внутрішньо значимих ціннісних об'єктів і можливістю їх досягнення в реальності [262].

За даними Н. Р. Саліхової, неузгодженість цінності може породжувати різні типи смислів, відносно ж особистісних цінностей відбуваються різноспрямовані процеси внутрішньої переробки розривів між бажаним і можливим [221]. В цілому, з погляду вченої, неузгодженість цінностей все ж пов'язана з більш оптимальними психічними станами, ніж узгодження, що підтверджує більше позицію Р. Х. Шакурова [286], аніж позицію О. Б. Фанталової [262].

На нашу думку, висока ступінь неузгодженості цінностей є потенційною зоною, в якій ієрархічні суперечності між ціннісними орієнтаціями та латентне накопичення потреб суттєво активізують психічні процеси. Наявність такої потенційної зони може призводити як до позитивних, так і до негативних результатів для індивіда, реалізуючись у формі внутрішньої рушійної сили для перетворювальної діяльності і

фрустрованості та незадоволеності, якщо зазначений потенціал не супроводжується власною діяльністю людини через внутрішні труднощі або неможливість реалізації з боку зовнішніх причин. Шлях, за яким може розкритися цей потенціал, залежить від того, яке місце в структурі професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця посідає неузгоджена цінність.

Ієрархічна структура неузгоджених цінностей у групах практичних психологів залежно від вікової категорії подано в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

### Неузгодженість цінностей

Показники	Майбутні практичні психологи, рік навчання						р
	Четвертий курс			Другий курс			
	М	Me	Ранг	М	Me	Ранг	
Активне, діяльне життя	2,98	3,00	7	3,10	3,00	4	0,80
Здоров'я	3,27	3,00	4	4,20	3,00	1	0,18
<b>Цікава робота</b>	<b>2,14</b>	<b>2,00</b>	<b>12</b>	<b>2,94</b>	<b>2,00</b>	<b>5</b>	<b>&lt;0,01</b>
Краса природи та мистецтва	3,18	2,00	5	3,98	3,00	2	0,06
Кохання	2,77	2,00	9	2,59	1,00	7	0,45
Матеріально забезпечене життя	3,65	3,50	2	3,78	3,00	3	0,73
Наявність вірних друзів	2,36	2,00	11	2,20	2,00	10	0,57
Впевненість у собі	2,81	2,00	8	2,51	2,00	8	0,28
Пізнання	3,07	3,00	6	2,39	2,00	9	0,06
<b>Свобода у вчинках та діях</b>	<b>3,33</b>	<b>3,00</b>	<b>3</b>	<b>2,16</b>	<b>2,00</b>	<b>11</b>	<b>&lt;0,01</b>
<b>Щасливе сімейне життя</b>	<b>4,71</b>	<b>4,00</b>	<b>1</b>	<b>2,61</b>	<b>2,00</b>	<b>6</b>	<b>&lt;0,01</b>
Творчість	2,65	2,00	10	2,08	2,00	12	0,10

Примітка: жирним шрифтом виділено статистично значущі розходження ( $p < 0,05$ ); М - середнє арифметичне значення, Me - медіана

Як з'ясувалося, найбільш неузгодженою для респондентів четвертого курсу виявилася цінність «Щасливого сімейного життя» ( $M=4,71$ ). Вона розцінюється студентами четвертого курсу як переважно бажана, але недоступна. Тобто за цією аксіологічною орієнтацією відчувається найбільша напруга ( $p<0,01$ ). Вважаємо, що причиною такої напруженості може бути їхнє активне життя, позбавлене батьківської опіки та послаблення зв'язків з ними: їм бракує емоційно насичених стосунків, якими характеризується щаслива сім'я. Їхня реальність пов'язана із відсутністю таких взаємовідносин і яскраво контрастує з бажанням мати гарні внутрішньосімейні стосунки. Слід зазначити, що для студентів другого курсу ця цінність виявилася статистично значуще більш узгодженою, ніж для студентів четвертого курсу. Напевно, останні, вивчаючи психологічні засади формування сімейних стосунків та внутрішньосімейних конфліктів, формують у своїй уяві ідеальні картини сімейного життя, що і викликає напругу, яка спонукає їх до досягнення цих ідеалів.

Друге місце в рейтингу неузгоджених цінностей посіло «Матеріально забезпечене життя» ( $M=3,65$ ). Бажання досягти фінансової стабільності, яке, в порівнянні з низьким актуальним рівнем матеріальної забезпеченості, виступило виразним мотивом діяльності для студентів четвертого курсу.

Як свідчать результати дослідження С. В. Садрицької, забезпечення матеріального достатку з прагненням підвищити свій соціальний статус залишається серед головних мотивів вступу до вищих навчальних закладів України [220]. Спираючись на досвід вивчення проблеми, описаний авторкою, можна припустити, що студенти, які отримують вищу освіту, щоб забезпечити гідне матеріальне становище в майбутньому та підвищити свій соціальний статус, планують зробити це теж завдяки професійній самореалізації.

Щодо неузгодженості цінності «Свобода у вчинках та діях» (третє місце в рейтингу  $M=3,33$ ), то причиною, на нашу думку, є те, що ця цінність вважається доступною, але бажаність її виявилася відносно нижчою, що

показує зворотну картину – студенти четвертого курсу не здатні розпорядитися власною свободою. Досягаючи певної автономії, самостійності, незалежності у власних судженнях та діях, вони ще не виробили ефективні механізми реалізації цих якостей у соціальному контексті. У порівнянні із групою студентів другого курсу відзначено статистично значущу розбіжність ( $p < 0,01$ ), яка вказує, що для останніх свобода у вчинках і діях не є сферою напруженості, адже відповідає середньому рівні бажаності та низькому - доступності.

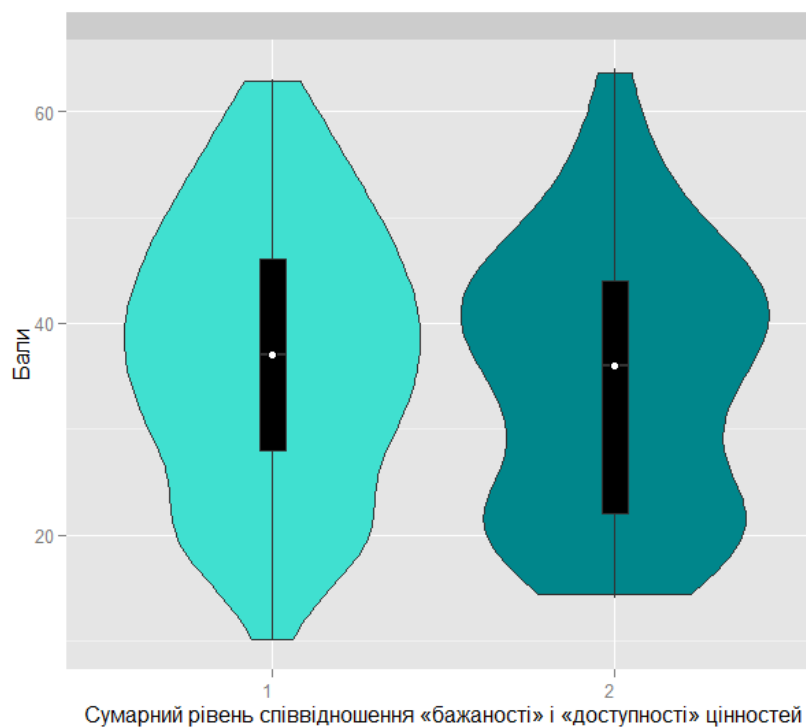
Останнє місце у рейтингу неузгоджених цінностей четвертокурсників займає «Цікава робота». Це свідчить, що у респондентів, для яких ця цінність є бажаною, вона є і доступною, а для респондентів з низьким рівнем її актуальності – для тих вона і недоступна. Сьогодні в Україні студенти схильні вважати, що отримання вищої освіти з престижної спеціальності дає можливість підвищити свій соціальний статус порівняно з батьками (С.В. Садрицька [220]). У цьому сенсі показовими є результати в групі, що вказують на низьку напругу у цій сфері і відповідно на її низьку мотивуючу здатність. Відповідно, в умовах сучасного трансформаційного періоду в українському суспільстві важливим вважається наявність роботи як такої, а її цікавість відступає на другий план. Більш наочно це можна побачити в порівнянні із контрольною вибіркою ( $p < 0,01$ ), адже при наявності цікавої роботи як доступної цінності у студентів другого курсу, актуальність цієї орієнтації є достатньо низькою.

Передостаннє місце – одинадцяте – в рейтингу неузгоджених цінностей студентів четвертого курсу займає орієнтація на наявність вірних друзів ( $M=2,36$ ). Стосовно цієї цінності розрив між належним і можливим виявився мінімальним. Це підтверджує, що потреба у друзях, як в особливому соціальному ресурсі, достатньо швидко задовольняється досліджуваними, адже вони перебувають у такому віці, коли активно встановлюються контакти з міжособистісним оточенням і особливо з однолітками. Симптоматично, що розбіжності з групою порівняння – студентами другого



курсу не є статистично значущими ( $p = 0,57$ ). Тобто зазначена тенденція є, насамперед, специфічною для віку досліджуваних майбутніх фахівців, проте не для їхньої професійної підготовленості.

Зауважимо також, що «Творчість» також була серед цінностей, які оцінювалися досліджуваними як найбільш узгоджені. Її ранговий номер був десятий. Вище нами вже вказувалось, що творча реалізація не є актуальною потребою сфери життєвої самореалізації як для студентів четвертого, так і для студентів другого курсів, що пов'язано зі специфікою характерної для них професійної орієнтації типу «людина-людина». З тієї самої причини ця сфера не стала доступною, що зумовлює низьку напругу за її вектором.



**Рис. 2.7. Камбінований графік порівняння сумарного рівня співвідношення «бажаності» і «доступності» цінностей у групах майбутніх практичних психологів четвертого (1) та другого (2) курсів**

Аналізуючи статистичну значущість розходжень за параметрами неузгодженості цінностей між студентами четвертого та другого курсів, зазначимо: виявлено розбіжності за орієнтаціями на цікаву роботу, свободу

у вчинках та діях і щасливого сімейного життя. Натомість, за іншими параметрами, що складають переважну більшість, статистично значущих розбіжностей на рівні ( $p < 0,05$ ) не було виявлено. Отже, дистанція між мірою важливості цих цінностей та її доступності конститує професійно зумовлені розбіжності молодих фахівців.

Порівняльний аналіз за інтегральним показником рівень співвідношення «бажаності» і «доступності» цінностей у групах майбутніх практичних психологів залежно від вікової категорії наочно наведено у комбінованому графіку на рисунку 2.7.

Як засвідчує рисунок 2.7, якщо в першій групі (студенти четвертого курсу) розподіл значень цього показника не відрізнявся від нормального, то в другій (студенти другого курсу) – розподіл виявився бімодальним. Відповідно у студентів четвертого курсу переважало медіанне значення у 37 балів, тоді як у студентів другого курсу переважали два піки: у 20 та 40 балів.

Як свідчить таблиця 2.10, порівняльний аналіз за інтегральним показником неузгодженості цінностей у групах студентів різних вікових категорій не виявив статистичну значимість відмінностей за U-критерієм Манна-Вітні ( $p = 0,20$ ).

Таблиця 2.10

**Описові статистики сумарного рівня співвідношення «бажаності» і «доступності» цінностей у групах майбутніх практичних психологів**

Параметр	Майбутні практичні психологи, рік навчання								P
	Четвертий курс				Другий курс				
	M	s	Me	IQR	M	s	Me	IQR	
Сумарний рівень співвідношення «бажаності» і «доступності» цінностей	36,93	12,65	37,00	18,00	34,55	12,65	36,00	22,00	0,20

Примітка: M - середнє арифметичне значення, s - стандартне відхилення, Me – медіана, IQR - міжквартильний інтервал

Як випливає з таблиці, сумарний рівень співвідношення «бажаності» і «доступності» цінностей не залежить від вікової категорії майбутніх фахівців і вказує на суттєву неузгодженість між бажаним і можливим. Цей розрив між «хочу» та «можу» забезпечує мотиваційну сферу необхідною енергією, натомість не призводить до гострих внутрішніх конфліктів.

Отже, було встановлено, що найбільш бажаною цінністю для студентів четвертого курсу виявилось «Щасливе сімейне життя». Ця цінність також була найбільш неузгодженою, що пов'язано із інтенсивним їхнім віддаленням від батьків та формуванням потреби у створенні власної сім'ї. До вершини ціннісної піраміди студентів четвертого курсу ввійшли також такі цінності, як «Кохання», «Здоров'я» та «Наявність вірних друзів», проте цінності естетичної спрямованості характеризуються найнижчим рівнем актуальності. Студенти четвертого курсу вважали такі цінності, як пізнання, наявність вірних друзів та впевненість у собі найбільш доступними цінностями, адже навчальна діяльність надає їм можливість розширення своєї освіти, світогляду, інтелекту, а психологічні знання та навички, які вони отримують під час професійної освіти, допомагають підвищити рівень загальної культури, досягти внутрішньої гармонії, свободи від внутрішніх суперечностей. До того ж студентський вік – це час інтенсивного спілкування з однолітками, встановлення нових комунікативних зв'язків, тому наявність вірних друзів сприймається як доступний ресурс. Цікава робота вважається майбутніми фахівцями з психології найменш доступною цінністю, що свідчить про низьку оцінку власних шансів знайти роботу після закінчення ВНЗ. У рейтингу неузгоджених цінностей провідну позицію посіло матеріально забезпечене життя. Бажання досягти фінансової стабільності в порівнянні з низьким актуальним рівнем матеріальної забезпеченості виступило виразним мотивом діяльності для респондентів. В цілому, суттєвий розрив між бажаним і можливим забезпечує мотиваційну сферу необхідною енергією, проте не призводить до гострих внутрішніх конфліктів.

Наступним завданням було вивчення *внутрішньої структури* ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів. Як вказує С.С. Бубнова, цінності є значимі для особистості об'єкти і явища довколишньої дійсності, що визначають її спрямованість і мотивацію діяльності [48]. Надзвичайно важливою властивістю системи особистісних цінностей є багатовимірність, яка полягає в тому, що критерій їх ієрархії – значимість для особистості – відбиває різні змістові аспекти, зумовлені впливом тих чи тих форм соціальних стосунків. Структура такої системи найчастіше нелінійна, тому методи її діагностики повинні спиратися на багатовимірний статистичний аналіз, зокрема, багатовимірне шкалювання. Отже, взаємовідношення між цінностями вивчалися за статистичним методом багатовимірного шкалювання з наступною візуалізацією даних. Багатовимірне шкалювання за своїм походженням є сферою математичної психології. Завдання цього методу в загальному вигляді полягає у виявленні структури досліджуваної множини стимулів, під якою розуміють виділення набору провідних чинників, за якими різняться стимули, і опис кожного зі стимулів у термінах цих чинників. Процедура побудови структури ґрунтується на аналізі об'єктивної чи суб'єктивної інформації про близькості між стимулами або інформації щодо надання переваги на множині стимулів. У започаткованому дослідженні було використано тільки аналіз близькостей. В основі багатовимірного шкалювання лежить ідея геометричного подання стимульної множини. Геометричне подання стимулів у просторі невисокого числа вимірів є результатом, що має самостійне значення. Воно дає можливість наочного уявлення про дані, зручного для візуального аналізу, і напрями його використання виходять за межі психометричних досліджень. Багатовимірне шкалювання пропонує геометричне подання стимулів у вигляді точок координатного простору мінімально можливої розмірності (А. Ю. Терьохіна [249]).

Візуалізація даних — це подання останніх у такому вигляді, який є зручним для аналізу без комп'ютера, тобто, коли основні закономірності, що

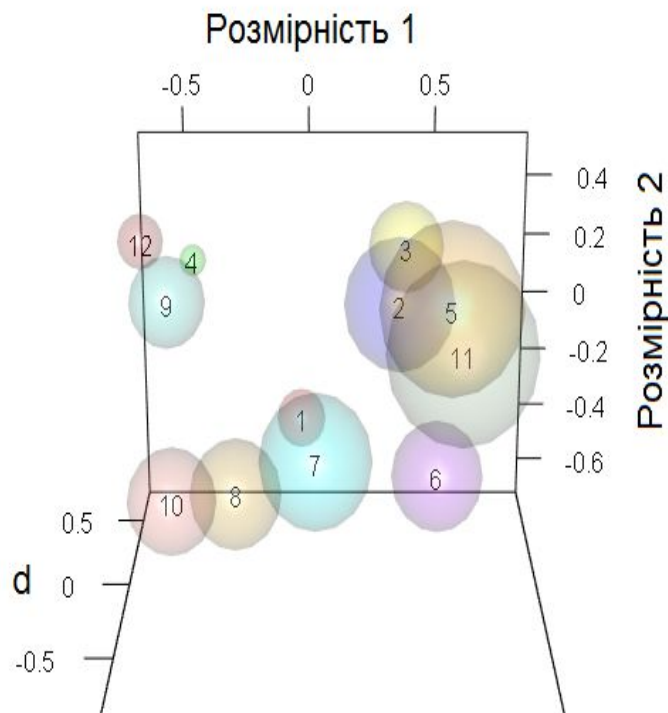
є важливими для дослідника, стають видимими «неозброєним оком», а зробити це буває можливо тільки в одне-, двох- і тривимірному просторі. Вдало наочно подана інформація сприяє більш глибокому розумінню дослідником явища, що вивчається, породженню нових гіпотез. Це може бути реалізовано шляхом зниження розмірності вихідного ознакового простору, коли від простору великої розмірності переходимо до маломірного простору. Будь-які структури близькостей між об'єктами, які вивчає дослідник, здебільшого, піддаються змістовому аналізу, якщо вони (ці структури) перетворені в співвідношення між тими самими об'єктами як точками простору невеликої розмірності. Здійснити подібне перетворення можна за допомогою багатовимірного шкалювання (Ю. М. Толстова [256]).

На рисунку 2.8 наведена візуалізація результатів багатовимірного шкалювання у вигляді простору бажаних цінностей студентів четвертого курсу. Тут і далі об'єкти (ціннісні орієнтації) подаються у вигляді сфер, діаметр сфери ( $d$ ) є прямо пропорційним суб'єктивній важливості цінності, що вимірювалася як середнє арифметичне значення ( $M$ ).

Під час інтерпретації результатів аналізу простору цінностей ми виходили з того, що причина суперечностей усередині окремої цінності може бути прихованою в її взаємозв'язках з іншими цінностями. Так, одна значима цінність може перешкоджати, у випадку успішної реалізації, досягненню іншої значимої цінності. У цьому випадку, в системі цінностей виникають суперечності, що зумовлені неможливістю одночасної реалізації різних цінностей. Іншими словами, механізмом неузгодженості «всередині» цінності може виступати суперечність між цінностями.

Як засвідчує рисунок 2.8, найбільш рейтингова ціннісна орієнтація на «Щасливе сімейне життя» тісно пов'язана з цінностями кохання та здоров'я, що також вважаються досить важливими серед майбутніх практичних психологів, які навчаються на четвертому курсі. Напевно, цей блок цінностей розкриває те, що розуміється під щасливим сімейним життям, а саме, почуття

глибокої сердечної прихильності до особи іншої статі та фізичне благополуччя.



**Рис. 2.8. Простір бажаних цінностей студентів четвертого курсу**

Примітка 1: 1. – Активне, діяльне життя; 2. – Здоров'я; 3. – Цікава робота; 4. – Краса природи та мистецтва; 5. – Кохання; 6. – Матеріально забезпечене життя; 7. – Наявність вірних друзів; 8. – Впевненість у собі; 9. – Пізнання; 10. – Свобода у вчинках та діях; 11. – Щасливе сімейне життя; 12. – Творчість.

Примітка 2: Діаметр сфери (d) є прямо пропорційним суб'єктивній важливості цінності.

Також досить близько у просторі до цих цінностей перебувають такі цінності, як «Цікава робота» та «Матеріально забезпечене життя». Відповідно, ці орієнтації можна вважати складовими вектору благополуччя, які підкріплюють намагання студентів четвертого курсу досягти бажаного фізичного та психологічного благополуччя.

Цінності «Матеріально забезпечене життя» та «Цікава робота» знаходяться на різних полюсах розмірності 2. Це засвідчує на те, що

респонденти схильні розцінювати свою професійну діяльність або як таку, що буде викликати цікавість, або як таку, що буде забезпечувати матеріальний достаток.

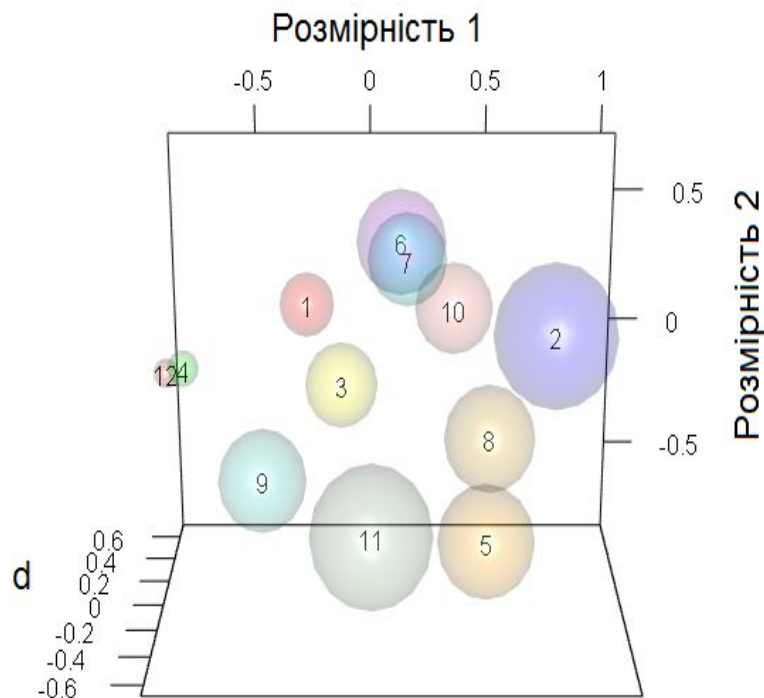
Інший блок цінностей розміщений у лівій нижній частині діаграми. До його складу входять такі цінності, як «Активне, діяльне життя», «Наявність вірних друзів», «Впевненість у собі» та «Свобода у вчинках та діях». Означені цінності мають середній та низький рейтинги. Їх сполучення вказує на комунікативно-прагматичний вектор професійної орієнтації особистості, який певною мірою протиставляється першій, більш виразній орієнтації – вектору благополуччя. Відповідно, спрямованість на комунікативно-прагматичні цінності вступає в суперечність зі спрямованістю на цінності фізичного та психологічного благополуччя.

Зазначимо, що правому верхньому куті розміщено три цінності, які характеризуються достатньо низьким рейтингом: «Краса природи та мистецтва», «Пізнання», «Творчість». Сполучення цих ціннісних орієнтацій можна розглядати як естетично-когнітивний вектор, який певною мірою є протилежним іншим виявленим векторам, як вектору благополуччя, так і комунікативно-прагматичному вектору.

З метою порівняння цінностей було побудовано простір бажаних цінностей студентів другого курсу, (див. рис. 2.9.)

Як видно з рисунку 2.9, на відміну від групи студентів четвертого курсу, у студентів другого курсу відсутні щільні об'єднання об'єктів у просторі. Виключення становить сполучення цінностей: «Матеріально забезпечене життя», «Наявність вірних друзів» та «Свобода у вчинках та діях», які за своїм рейтингом в ієрархії бажаних цінностей студентів другого курсу посіли середні позиції. Поєднання цих ціннісних орієнтацій свідчить про те, що на другому курсі фінансова стабільність виступає засобом досягнення незалежності та вільного вибору сфери прикладення власних зусиль. У свою чергу, надійні дружні взаємозв'язки сприймаються як ресурс

для досягнення цих цілей. Цей вектор професійно-ціннісних орієнтацій схарактеризовано нами як комунікативно-прагматичний.



**Рис. 2.9. Простір бажаних цінностей студентів другого курсу**

Примітка 1: 1. – Активне, діяльне життя; 2. – Здоров'я; 3. – Цікава робота; 4. – Краса природи та мистецтва; 5. – Кохання; 6. – Матеріально забезпечене життя; 7. – Наявність вірних друзів; 8. – Впевненість у собі; 9. – Пізнання; 10. – Свобода у вчинках та діях; 11. – Щасливе сімейне життя; 12. – Творчість.

Примітка 2: Діаметр сфери (d) є прямо пропорційним суб'єктивній важливості цінності.

Зазначимо, що означений вектор зосереджено на полюсі додатних значень розмірності 2. На полюсі від'ємних значень знаходилися цінності: «Кохання», «Впевненість у собі», «Пізнання» та «Щасливе сімейне життя». (Як уже зазначалось вище, остання цінність характеризувалась найбільшим рейтингом серед бажаних цінностей студентів другого курсу). Ці цінності не були виокремлені в окремий структурний блок. Натомість, можна стверджувати, що у свідомості студентів другого курсу бажання фінансової



стабільності та незалежності вступає у суперечність з орієнтацією на гармонійні емоційно-насичені стосунки з близьким колом осіб, а також з орієнтацією на саморозвиток. Це характеризує доволі поширену дилему молодого фахівця, якому доводиться обирати між кар'єрою, з одного боку, та сім'єю чи саморозвитком, з іншого.

Також було виявлено феномен, коли одна значима цінність може перешкоджати, у випадку успішної реалізації, досягненню іншої значимої цінності. Як зазначає Т. О. Терехова, неможливість задовольнити потребу в оптимальній комбінації кар'єри і особистого життя призводить до зростання емоційної напруги [250]. Соціальна ситуація найчастіше розглядається молодим фахівцем з позиції «виграшу – програшу», що можна пов'язати з виходом випускника вищого навчального закладу на ринок праці, з появою проблеми постійного працевлаштування, застосуванням отриманих теоретичних знань повною мірою на практиці, з вирішенням кар'єрних проблем, що виникають. Це і становить суперечності, які виникають системі цінностей суб'єкту, і які обумовлені неможливістю одночасної реалізації різних цінностей. В ідеальному випадку людина, орієнтована на інтеграцію різних сторін способу життя, не прагне, щоб у її житті домінувала тільки родина або кар'єра, або тільки саморозвиток. Вона прагне, щоб усе це було збалансовано. Однак, частку осіб зі збалансованими орієнтаціями можна оцінити за допомогою класифікаційних статистичних процедур, наприклад, кластерного аналізу, що й буде зроблено далі за текстом.

Розглядаючи розподіл об'єктів вздовж розмірності 1, зазначимо, що біля позитивного полюсу розташована цінність «Здоров'я», яка у рейтингу бажаних цінностей займає друге місце. Ця цінність визначає актуальну потребу в соматичному благополуччі, що протиставляється ціннісним орієнтаціям, розташованим на протилежному полюсі, а саме, сполученню цінностей «Краса природи та мистецтва» і «Творчість», що характеризує естетичний вектор професійно-ціннісної орієнтації студентів другого курсу.

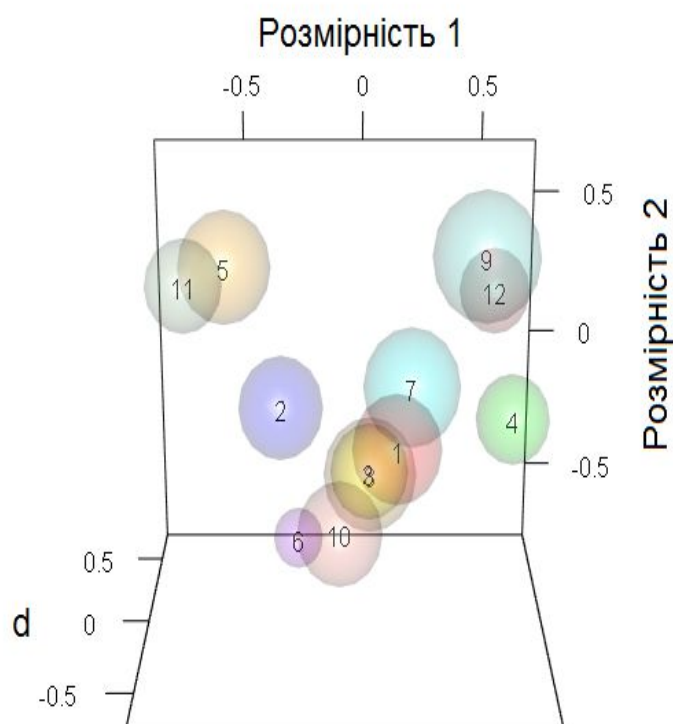
Отже, респонденти вважають, що їхня орієнтація на естетичні явища та культурні цінності може вступати в суперечність зі здоровим способом життя. Ціннісність естетичного сприймання визначає вибірковість ставлення до певних художніх творів, залежність соціального існування будь-якого виду мистецтва як засобу пізнання внутрішнього світу людини від певного стану сформованості ціннісної орієнтації особистості, її світогляду (М.П. Долматова [87]). Актуальність цих потреб у студентів другого курсу, на відміну від орієнтації на досягнення фізичного благополуччя, є досить низькою.

Візуалізуючи результати багатовимірного шкалювання для оцінки взаємовідношень між доступними цінностями, було побудовано простір доступних цінностей майбутніх практичних психологів, які навчаються на четвертому курсі (рис. 2.10). Як видно з рисунку 2.10, в цій групі існують цінності, які у свідомості респондентів досить рельєфно асоціюються одна з одною.

Так, по-перше, звертає увагу близькість у просторі цінності «Пізнання», яка посідає перше місце в ієрархії доступності, та цінності «Творчість». Означенні цінності констатують таке: якщо навчальна діяльність у вищому навчальному закладі дає можливість майбутньому фахівцю з практичної психології реалізувати власні гносеологічні потреби, то у нього з'являється така можливість. На додатному полюсі розмірності 1 знаходиться також ціннісна орієнтація на красу природи і мистецтва. Всі три вказані цінності формують професійно-орієнтаційний вектор, який уже було виявлено під час аналізу бажаних цінностей – естетично-когнітивний. Вочевидь, відокремлення останньої цінності пов'язане з тим, що доступність краси природи і мистецтва індивіду, який зайнятий переважною діяльністю, складніше оцінити, ніж категорії «Пізнання» та «Творчість».

На протилежному полюсі перебували такі ціннісні орієнтації, як «Кохання» та «Щасливе сімейне життя». За своїм рейтингом в ієрархії доступних цінностей ці орієнтації займають середні позиції. Відповідно,

наявність почуття сильної та палкої прихильності і особистої відданості іншому індивіду асоціюється із переживанням емоції щастя у сімейному житті, адже реалізація цих ціннісних орієнтацій, як вказувалося вище, є гарантією гармонійності стосунків, а також того, що у випадку важкої життєвої ситуації суб'єкту є до кого звернутися, розуміння своєї потреби близьким людям.



**Рис. 2.10. Простір доступних цінностей студентів четвертого курсу**

Примітка 1: 1. – Активне, діяльне життя; 2. – Здоров'я; 3. – Цікава робота; 4. – Краса природи та мистецтва; 5. – Кохання; 6. – Матеріально забезпечене життя; 7. – Наявність вірних друзів; 8. – Впевненість у собі; 9. – Пізнання; 10. – Свобода у вчинках та діях; 11. – Щасливе сімейне життя; 12. – Творчість.

Примітка 2: Діаметр сфери (d) є прямо пропорційним суб'єктивній важливості цінності.

Як було описано при інтерпретації рисунку 2.8, ці дві ціннісні орієнтації є складовими вектору благополуччя. Третій компонент – «Здоров'я» дещо віддалений від них, адже доступність фізичного

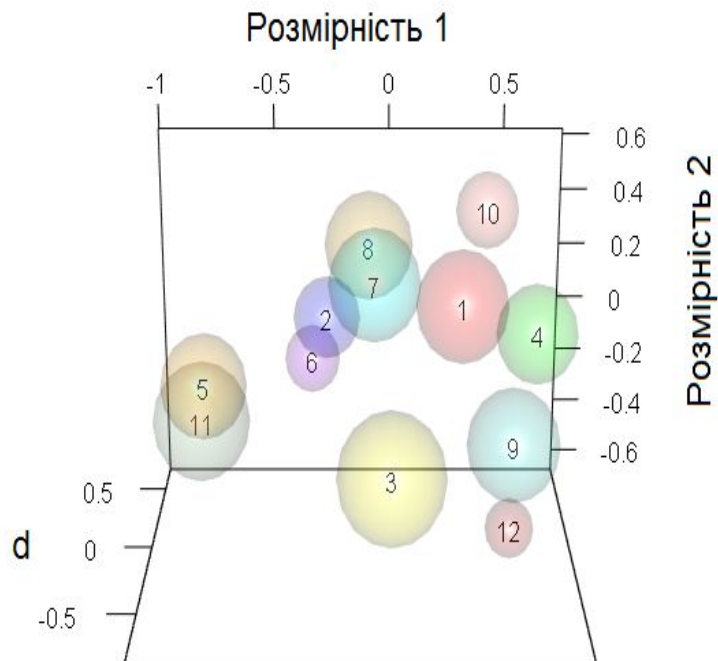
благополуччя значною мірою асоціюється із компонентами третього вектора – «комунікативно-прагматичного».

Розглянемо детальніше склад цього вектору в просторі доступних цінностей студентів четвертого курсу. Найбільш близькими до від'ємного полюсу розмірності 2 є цінності «Матеріально забезпечене життя» та «Свобода у вчинках та діях». Як видно з рейтингу доступності цінностей, перша з цих цінностей є найменш доступною, доступність другої – виявилася на середньому рівні. Структуру цього вектору також визначають такі цінності, як «Активне, діяльне життя», «Цікава робота», «Впевненість у собі», «Наявність вірних друзів» тощо. Напевно, у свідомості студентів четвертого курсу доступність цих цінностей є альтернативою реалізованості особистості за двома іншими векторами: благополуччя та естетично-когнітивного.

На рисунку 2.11 перзентовано простір доступних цінностей студентів другого курсу, побудований за результатами процедури багатовимірного шкалювання. Представлені на рисунку дані дозволяють виокремити певні просторові угруповання об'єктів. Так, досить близько одне від одного перебувають цінності «Кохання» та «Щасливе сімейне життя». Вочевидь, як і в групі порівняння, респонденти сприймають близькі почуття та сімейне щастя як орієнтації, які є невід'ємними та нездатними існувати одна без одної. Ці ціннісні орієнтації також формують вектор добробуту, натомість цей добробут більшою мірою психологічний, ніж фізичний, адже така цінність, як «Здоров'я», знаходилась ближче до центру діаграми і виявляла асоціацію з орієнтаціями на матеріально забезпечене життя, наявність вірних друзів та впевненість у собі. Отже, реалізованість цих ціннісних орієнтацій відбувається одночасно, забезпечуючи необхідний рівень самооцінки студентів другого курсу.

Зазначимо, що для цієї групи студентів найбільш доступною цінністю виступала «Цікава робота», яка не виявила будь-яких суттєвих асоціацій з іншими параметрами доступності. Натомість, вона визначила від'ємний

полюс розмірності 2. Також близькою до цього полюсу виявилось сполучення таких доступних цінностей, як «Пізнання» і «Творчість». Отже, можна вважати, що для студентів другого курсу цікавість професійної діяльності пов'язана з можливістю отримувати нову інформацію та виявляти креативність, чого не можна сказати про студентів четвертого курсу.



**Рис. 2.11. Простір доступних цінностей студентів другого курсу**

Примітка 1: 1. – Активне, діяльне життя; 2. – Здоров'я; 3. – Цікава робота; 4. – Краса природи та мистецтва; 5. – Кохання; 6. – Матеріально забезпечене життя; 7. – Наявність вірних друзів; 8. – Впевненість у собі; 9. – Пізнання; 10. – Свобода у вчинках та діях; 11. – Щасливе сімейне життя; 12. – Творчість.

Примітка 2: Діаметр сфери (d) є прямо пропорційним суб'єктивній важливості цінності.

Описані дві ціннісні орієнтації перебувають у правому нижньому куті діаграми, що свідчить про їх від'ємні значення за розмірністю 2. На протилежному полюсі знаходиться цінність «Свобода у вчинках та діях». Відповідно, для цих респондентів характерна альтернатива: або в них

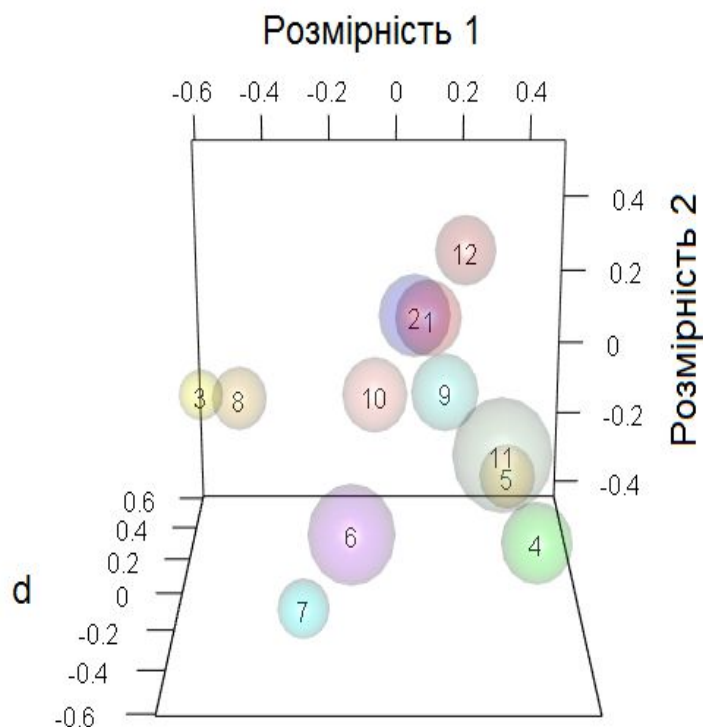
задоволена потреба у професійному розвитку, яка описується від'ємними значеннями розмірності 2, або в них задоволеною є потреба у власній незалежності та самостійному прийнятті рішень, що описується додатними значеннями цієї розмірності.

На позитивному полюсі розмірності 1 окрім цінностей «Пізнання» і «Творчість» знаходиться цінність «Краса природи та мистецтва». Зазначені цінності формують естетично-когнітивний вектор, реалізованість життєвих сфер якого вступає у суперечність з цінностями кохання та щасливого сімейного життя. Як уже зазначалось, причина суперечності усередині окремої цінності може ховатися в її «взаємовідношеннях» з іншими цінностями.

Відтепер, розглянемо, як взаємовідносяться параметри неузгодженості цінностей в групах майбутніх фахівців.

На рисунку 2.12 представлено простір неузгоджених цінностей студентів четвертого курсу, отриманий за результатами статистичної процедури багатовимірного шкалювання. Згідно ієрархії розузгодженості цінностей, побудованої для цих респондентів, щасливе сімейне життя є найбільш неузгодженою цінністю. Неузгодженість за цією орієнтацією пов'язана із аналогічним параметром ціннісної орієнтації «Кохання», що впливає із просторової близькості відповідних об'єктів. Отже, незадоволеність потреб у досягненні сімейного щастя часто супроводжується відсутністю любові, кохання. На думку В. В. Овсяннікової, цінність «Щасливе сімейне життя» пов'язана із цінністю «Кохання», оскільки вона є ніби її продовженням або логічним завершенням [150], адже юнацька мрія про любов та кохання виражає потребу в емоційному контакті, розумінні, душевній близькості. Кохання – це потреба в безкорисливій самовіддачі, розчинення люблячого в турботі про коханого (В. В. Овсяннікова [173]). Отже, рис. 2.12 ілюструє близькість у просторі параметрів розузгодженості цінностей здоров'я та активного, діяльного життя. Саме зберігання дистанції і напруги між мірою важливості цінності та її доступності надає можливість

майбутнім фахівцям з практичної психології, які навчаються на четвертому курсі, зберігати необхідний рівень мотивації фізкультурно-оздоровчої діяльності як засобу забезпечення активного та діяльного життя особистості, що узгоджується з висновками В. В. Овсянникової, яка стверджує, що студенти не тільки цінують здоров'я, але ще і не впевнені у своїх можливостях зберегти його [173].



**Рис. 2.12. Простір неузгоджених цінностей студентів четвертого курсу**

Примітка 1: 1. – Активне, діяльне життя; 2. – Здоров'я; 3. – Цікава робота; 4. – Краса природи та мистецтва; 5. – Кохання; 6. – Матеріально забезпечене життя; 7. – Наявність вірних друзів; 8. – Впевненість у собі; 9. – Пізнання; 10. – Свобода у вчинках та діях; 11. – Щасливе сімейне життя; 12. – Творчість.

Примітка 2: Діаметр сфери (d) є прямо пропорційним суб'єктивній важливості цінності.

Спостерігаючи за напруженим ритмом життя, студенти висловлюють тривогу з приводу свого майбутнього: «А чи достатньо я здоровий для такого

життя, роботи?», «А чи дозволить моє здоров'я здійснити всі мої плани?», «Чи витримаю я ритм життя, чи не підведе мене моє здоров'я?» тощо.

Інша асоціація параметрів неузгодженості формується на від'ємному полюсі першої розмірності і утворена цінностями «Цікава робота» та «Впевненість у собі». Хоча ступінь неузгодженості за означеними орієнтаціями не є найбільш виразною в ієрархії цінностей студентів четвертого курсу, усе ж варто звернути увагу на роль цієї орієнтації в розвитку професійної спрямованості майбутніх фахівців: неадекватність самооцінки, невпевненість у власних силах заважає отриманню задоволеності від професійної діяльності. Сполучення цих орієнтацій, на нашу думку, формує окрему сферу ціннісної неузгодженості особистості.

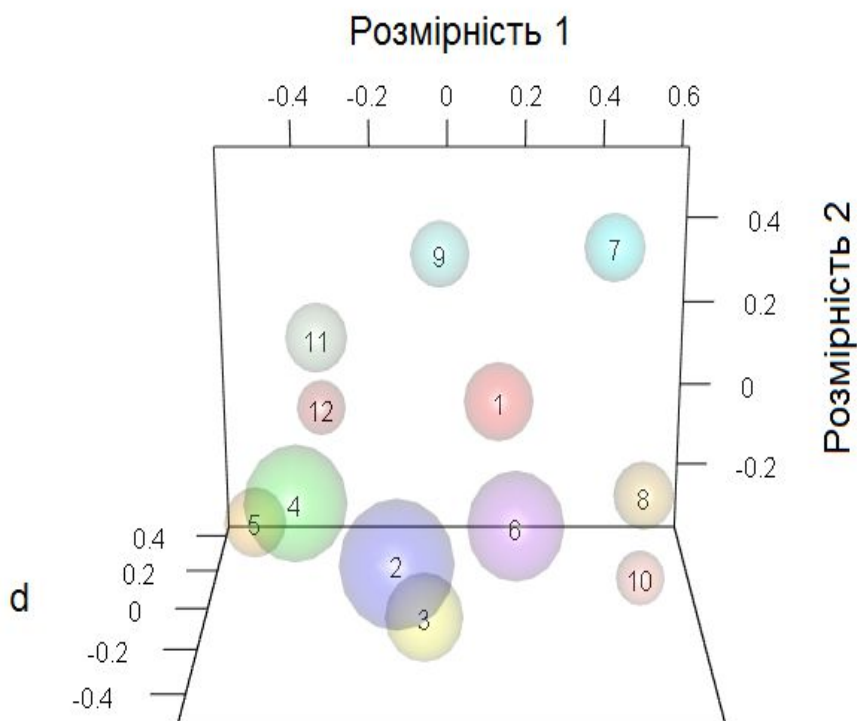
Також достатньо напруженою, неузгодженою є ціннісна орієнтація на «Матеріально забезпечене життя», натомість у двомірному просторі ця цінність розташовується окремо від інших орієнтацій. Відповідно, суперечності у зазначеній орієнтації не стосуються станів напруги, що викликані дистанцією між мірою важливості цінності та її доступності в інших ціннісних орієнтаціях.

Розглядаючи простір неузгоджених цінностей студентів другого курсу, який наведено на рисунку 2.13, відзначимо, що більшість параметрів таких цінностей не формують будь-яких асоціацій одна з одною. Це свідчить про те, що напруга, пов'язана з певною ціннісною нездгоженістю, сприймається поза контекстом мотиваційної напруги в інших життєвих орієнтаціях. Виключення становлять дві пари цінностей: «Здоров'я» та «Цікава робота», а також «Краса природи та мистецтва» та «Кохання».

Як уже зазначалося, здоров'я є найбільш неузгодженою цінністю у відповідній ієрархії цінностей студентів другого курсу. В цьому випадку, вказана цінність є бажаною та недоступною. І навпаки, цікава робота вважається доступною, але не актуальною цінністю. Вочевидь, залученість до такої роботи, до професійної діяльності паралельно з навчанням у вищому навчальному закладі може викликати у респондентів потребу в турботі про



стан власного здоров'я. Цінність кохання є актуальною, але недоступною, всупереч цьому естетичне ставлення до дійсності вважається не важливим але реалізованим, тобто, чим більш активно відбувається реалізація естетичних потреб досліджуваних, тим більше формується потреба у духовній та фізичній близькості з коханою людиною.



**Рис. 2.13. Простір неузгоджених цінностей студентів другого курсу**

Примітка 1: 1. – Активне, діяльне життя; 2. – Здоров'я; 3. – Цікава робота; 4. – Краса природи та мистецтва; 5. – Кохання; 6. – Матеріально забезпечене життя; 7. – Наявність вірних друзів; 8. – Впевненість у собі; 9. – Пізнання; 10. – Свобода у вчинках та діях; 11. – Щасливе сімейне життя; 12. – Творчість.

Примітка 2: Діаметр сфери (d) є прямо пропорційним суб'єктивній важливості цінності.

Отже, візуалізація результатів багатовимірного шкалювання дозволила описати структурні відношення між аксіологічними компонентами професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів, які

навчаються на четвертому курсі, та порівняти їх з даними в групі студентів аналогічної спеціальності, які навчаються на другому курсі.

Слід зазначити, що в процесі дослідження було виявлено три вектори аксіологічної спрямованості професійно-ціннісних орієнтацій особистості майбутнього практичного психолога: вектор благополуччя, який поєднує цінності фізичного здоров'я та психологічного комфорту, естетично-когнітивний вектор, склад якого сформувався цінності творчої самореалізації та пізнання світу, і комунікативно-прагматичний вектор, що об'єднав орієнтації на спілкування та досягнення життєвого успіху. Всі означені вектори виступили альтернативними шляхами самовизначення особистості молодого фахівця згідно системи його бажаних та доступних цінностей.

Щодо співвідношення між параметрами неузгодженості цінностей, то зауважимо, що зберігання дистанції і напруги між мірою важливості цінності та її доступності надає можливість студентам четвертого курсу зберігати необхідний рівень мотивації фізкультурно-оздоровчої діяльності як забезпечення активного та діяльного життя особистості. У свою чергу, неадекватність самооцінки, невпевненість у власних силах заважає отриманню задоволеності від професійної діяльності.

Для комплексного пояснення *відмінностей* між аксіологічними складовими професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів як статистичної процедури було використано кластерний аналіз, за результатами якого можливим було б відповісти на питання, які саме інтегральні структурні об'єднання параметрів ціннісних орієнтацій характеризують відмінності між цими професійними групами студентів різних вікових категорій і якій кількості респондентів ці структурні об'єднання властиві.

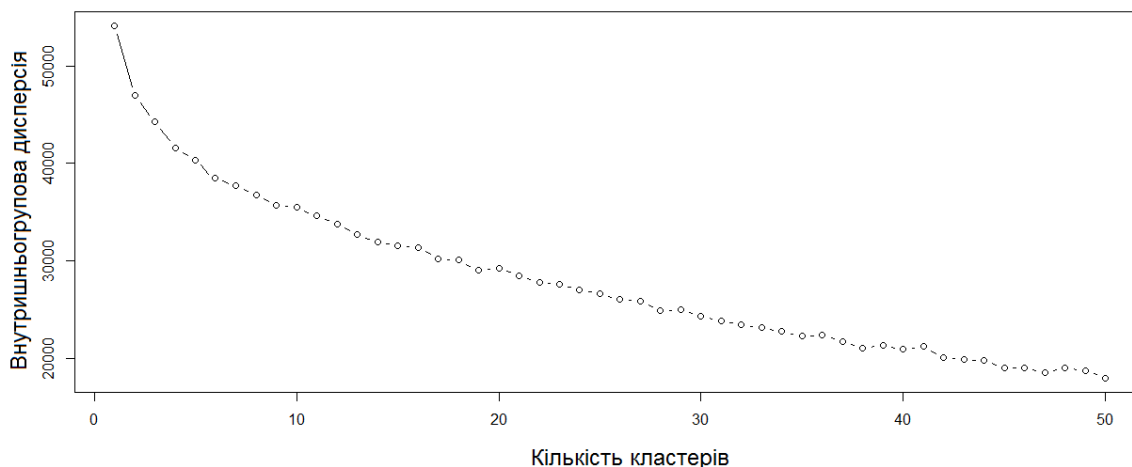
Кластерний аналіз (або кластеризація) – передбачає розподіл безлічі об'єктів на групи, так звані кластери. Всередині кожної групи виявляються «схожі» об'єкти, а об'єкти різних груп повинні відрізнятися одне від одного. Кластеризація належить до статистичної обробки, а також до широкого класу

завдань навчання без вчителя. Кластерний аналіз — це багатовимірна статистична процедура, що виконує збір даних, які містять інформацію про вибірку об'єктів і надалі впорядковує об'єкти в порівняно однорідні групи — кластери. Основною метою процедури кластерного аналізу є знаходження груп схожих об'єктів у вибірці (А. К. Jain, М. N. Murty, Р. J. Flynn [323] ).

У нашому дисертаційному дослідженні кластеризація здійснювалася методом  $k$ -середніх, основна мета якого – розділити  $n$  спостережень на  $k$  кластерів так, щоб кожне спостереження належало до кластера з найближчим до нього середнім значенням. Метод базується на мінімізації суми квадратів відстаней між кожним спостереженням та центром його кластера (J. Mac Queen [315]).

Відзначимо, що в дослідженні об'єктами кластеризації виступили результати всіх респондентів виборки. Параметрами кластеризації були параметри бажаності, доступності, неузгодженості цінностей.

Було розроблено модель, що складається з шістьох кластерів. Вибір кількості кластерів подано на рисунку 2.14, на якому наведено графік опису оцінки диференційної здібності кластерного аналізу.



**Рис. 2.14. Графік оцінки диференціюючої здібності кластерного аналізу**

Як засвідчує графік, оптимальним розподілом виявився такий, що формує шість кластерів. Розглянемо, як за параметрами кластеризації

відрізняються кластери від їх середньовибіркових значень. Одержані відмінності дозволили описати психологічний зміст кластерів. Суттєвими вважались відмінності  $\pm 25\%$  та більше. Середньовибіркові значення для кожного показника ( $M_B$ ) у тексті дисертації не подаються, оскільки вони відіграють лише технічну роль для виявлення відмінностей.

Зауважимо, що до першого кластеру увійшли результати 28 досліджуваних, що склало 12,6% від усієї вибірки. Цей кластер характеризувався високими значеннями за параметрами: бажаність цінності «Краса природи та мистецтва» (187% від  $M_B$ ), бажаність цінності «Пізнання» (133% від  $M_B$ ), бажаність цінності «Творчість» (252% від  $M_B$ ) та доступності цінності «Творчість» (191% від  $M_B$ ). А також низькими значеннями за параметрами: бажаності цінності «Здоров'я» (60% від  $M_B$ ), бажаності цінності «Матеріально забезпечене життя» (72% від  $M_B$ ), доступності цінності «Активне, діяльне життя» (73% від  $M_B$ ), доступності цінності «Здоров'я» (71% від  $M_B$ ), та неугожденості за цінностями «Здоров'я», «Краса природи та мистецтва», «Матеріально забезпечене життя», «Пізнання», «Щасливе сімейне життя» (52-73% від середньовибіркових значень). Означений кластер отримав назву «Естетична орієнтація».

У складі другого кластеру відзначено результати 38 майбутніх фахівців (17,1% від загальної кількості). Цей кластер характеризувався високими значеннями за параметрами: бажаність цінності «Активне, діяльне життя» (126% від  $M_B$ ), бажаність цінності «Цікава робота» (127% від  $M_B$ ), бажаність цінності «Впевненість в собі» (127% від  $M_B$ ), бажаність цінності «Пізнання» (141% від  $M_B$ ), доступність цінності «Матеріально забезпечене життя» (147% від  $M_B$ ), доступність цінності «Щасливе сімейне життя» (142% від  $M_B$ ). А також низькими значеннями за параметрами: бажаність цінності «Наявність вірних друзів» (61% від  $M_B$ ), доступність цінностей «Краса природи та мистецтва», «Наявність вірних друзів», «Свобода у вчинках та діях», «Творчість» (45-72% від середньовибіркових значень), неузгодженість цінностей «Здоров'я», «Краса природи та мистецтва», «Кохання», «Свобода у

вчинках та діях», «Щасливе сімейне життя», «Творчість» (43-72% від середньовибіркових значень). Цей кластер отримав назву «Самоактуалізаційна орієнтація».

Третій кластер склали результати 30 респондентів (13,5% від усієї вибірки). Цей кластер характеризувався високими значеннями за параметрами: доступність цінності «Кохання» (146% від  $M_B$ ) та доступність цінності «Щасливе сімейне життя» (160% від  $M_B$ ), а також низькими значеннями за параметрами: бажаність цінності «Творчість» (45% від  $M_B$ ), доступність цінності «Краса природи та мистецтва» (54% від  $M_B$ ), доступність цінності «Творчість» (44% від  $M_B$ ), неузгодженість за цінностями «Здоров'я», «Цікава робота», «Краса природи та мистецтва», «Кохання» (34-74% від середньовибіркових значень). Означений кластер було схарактеризовано як «Реалізованість у сфері близьких міжособистісних стосунків».

До четвертого кластеру увійшов результати 41 респондента, що склало 12,6% від загальної кількості. Цей кластер характеризувався високими значеннями за параметрами: бажаність цінності «Здоров'я» (135% від  $M_B$ ), доступність цінностей: «Цікава робота», «Краса природи та мистецтва», «Кохання», «Щасливе сімейне життя» (128-150% від середньовибіркових значень), неузгодженість цінностей «Здоров'я», «Цікава робота», «Краса природи та мистецтва», «Наявність вірних друзів» (133-254% від середньовибіркових значень), а також низькими значеннями за параметрами: бажаність цінності «Творчість» (38% від  $M_B$ ), доступність цінності «Здоров'я» (26% від  $M_B$ ), «Матеріально забезпечене життя» (74% від  $M_B$ ), «Пізнання» (73% від  $M_B$ ), «Творчість» (53% від  $M_B$ ), неузгодженості цінностей «Кохання», «Щасливе сімейне життя», «Творчість» (40-66% від середньовибіркових значень). Цей кластер отримав назву «Орієнтація на здоров'я».

До складу п'ятого кластеру було віднесено результати 53 майбутніх фахівці (23,9% від загальної кількості). Цей кластер характеризувався

високими значеннями за параметрами: доступність цінностей «Краса природи та мистецтва» (176% від  $M_B$ ) та «Творчість» (138% від  $M_B$ ), неузгодженості цінностей «Здоров'я», «Краса природи та мистецтва», «Кохання», «Пізнання», «Щасливе сімейне життя», «Творчість» (130-209% від середньовибіркових значень). А також низькими значеннями за параметрами: доступність цінностей «Кохання» і «Щасливе сімейне життя» (44-48% від середньовибіркових значень). Відповідно, цей кластер було названо «Проблемність у сфері близьких міжособистісних стосунків».

Шостий кластер сформували результати 30 досліджуваних (14,4% від усієї вибірки). Цей кластер характеризувався високими значеннями за параметрами: бажаність цінності «Наявність вірних друзів» (125% від  $M_B$ ), доступністю цінностей «Наявність вірних друзів» (139% від  $M_B$ ) та «Свобода у вчинках та діях» (134% від  $M_B$ ), неузгодженості цінностей «Пізнання», «Щасливе сімейне життя», «Творчість» (128-206% від середньовибіркових значень), а також низькими значеннями за параметрами: бажаність цінності «Пізнання» (65% від  $M_B$ ), доступність цінностей «Матеріально забезпечене життя» (74% від  $M_B$ ) та «Щасливе сімейне життя» (28% від  $M_B$ ), неузгодженість цінності «Здоров'я» (74% від  $M_B$ ). Означений кластер отримав назву «Афіліативна орієнтація».

Отже, було схарактеризовано шість кластерів, виявлених за результатами аналізу методом k-середніх. Приналежність до цих кластерів у групах майбутніх практичних психологів представлено в таблиці 2.11.

Зауважимо, що розбіжності за кластерною структурою між групами досліджуваних аналізувались за K-критерієм Крамера. Аналіз співвідношень між роком навчання майбутніх практичних психологів та сформованими кластерами виявив, що ці розбіжності є статистично значущими ( $K = 0,346$ ;  $p < 0,001$ ). Серед студентів четвертого курсу виявилася досить значна кількість респондентів (28,2%), які були зорієнтовані на турботу про власне здоров'я, для яких не були виключені іпохондричні тенденції. У групі порівняння таких респондентів було значно менше (6,1%).

Ми пояснюємо цю тенденцію тим, що до четвертому курсу навчання набуває реалізації компетентнісна модель особистості практичного психолога О. Я. Чебикіна, у якій суттєва роль відводиться здоров'язбережувальним технікам і технологіям, якими повинен опанувати майбутній практичний психолог наприкінці свого навчання у ВНЗ [278].

Таблиця 2.11

### Розподіл результатів респондентів за кластерами

Кластери	Майбутні практичні психологи, рік навчання			
	Четвертий курс		Другий курс	
	N	%	n	%
Естетична орієнтація	8	6,5%	20	20,4%
Самоактуалізаційна орієнтація	22	17,7%	16	16,3%
Реалізованість у сфері близьких стосунків	18	14,5%	12	12,2%
Орієнтація на здоров'я	35	28,2%	6	6,1%
Проблемність у сфері близьких стосунків	23	18,5%	30	30,6%
Афіліативна орієнтація	18	14,5%	14	14,3%

Крім того, лише кожен шостий студент четвертого курсу відчував проблеми у сфері близьких міжособистісних стосунків, тоді як серед студентів другого курсу такі проблеми були майже у кожного третього досліджуваного. Також серед останніх значно більше було виявлено осіб із естетичною орієнтацією.

Щодо самоактуалізаційної та афіліативної орієнтації, то тут зберігався баланс між підвбірками, це саме стосується реалізованості у сфері близьких стосунків. Можна припустити, що означені орієнтації є провідними для будь-якої студентської вибірки спеціальності «людина-людина» незалежно від року навчання.

Респонденти, зорієнтовані на інтеграцію різних аспектів способу життя, також виявлялись за кластерним аналізом. Кластери, де були присутні студенти зі збалансованими орієнтаціями, виявлялися розрахунком стандартного відхилення відмінності від середньовибіркових значень для кожного кластера: чим меншим було стандартне відхилення, тим більшою виявлялась збалансованість ціннісних орієнтацій у контексті бажаності, доступності, неузгодженості. Так, для кластеру естетичної орієнтації стандартне відхилення склало 40,1%, самоактуалізаційної орієнтації – 27,9%, для кластеру реалізованості у сфері близьких стосунків – 28,8%, орієнтації на здоров'я – 42,3%, проблемності у сфері близьких стосунків – 35,3%, кластеру афіліативної орієнтації – 27,7%.

Найбільш збалансованими виявилися ціннісні орієнтації у респондентів таких кластерів: 2, 3, 6, а саме кластерів самоактуалізаційної орієнтації, реалізованості у сфері близьких стосунків, афіліативної орієнтації. Сумарна частка респондентів зі збалансованими ціннісними орієнтаціями серед студентів четвертого курсу склала 46,70%, а серед студентів другого курсу – 42,80%.

Отже, студенти четвертого курсу виявилися більш здатними інтегрувати різні аспекти професійно-ціннісних орієнтацій у своєму житті, аніж майбутні фахівці-студенти другого курсу. Отримані дані вказують на необхідність проведення коригувальних заходів, спрямованих на інтеграцію і балансування різних професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців – практичних психологів.

На рисунку 2.15. представлена структура, що зображує класифікацію результатів майбутніх фахівців згідно аксіологічних складових професійно-ціннісних орієнтацій. Відповідно, виокремлюється три кластери майбутніх фахівців із незбалансованими ціннісним орієнтаціями і три кластери - зі збалансованими.



Аналіз аксіологічних складових професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів як інтегральних структурних об'єднань дозволив дійти таких висновків.



**Рис. 2.15. Структурна модель узгодженості аксіологічних складових професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів**

Модель класифікації, що була побудована за результатами кластерного аналізу, дає можливість розмежувати основні кластери майбутніх молодих фахівців, які перебувають в умовах визначення свого професійного шляху. Встановлено, що кластери доцільно виокремлювати за критерієм інтеграції різних аспектів способу життя. До майбутніх практичних психологів зі збалансованими ціннісними орієнтаціями (кластери «Самоактуалізаційна орієнтація», «Реалізованість у сфері близьких стосунків», «Афіліативна орієнтація») було віднесено результати 46,70% респондентів; до майбутніх фахівців з незбалансованими ціннісними орієнтаціями (кластери «Естетична орієнтація», «Орієнтація на здоров'я», «Проблемність у сфері близьких стосунків») належать результати 53,30% досліджуваних студентів. Відтак, було обгрунтовано необхідність коригувальних заходів, спрямованих на

інтеграцію і балансування різних професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

## **2.5. Взаємозв'язок психологічних та аксіологічних компонентів професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів**

Наступним завданням дослідження було вивчити взаємозв'язок психологічних та аксіологічних компонентів професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів. У подальшому аналізі провідними *психологічними* показниками виступили інтернальність, потреба у досягненнях, загальний показник осмисленості життя, сумарні показники мотивів ставлення та мотивів досягнення особистості. Ключовими параметрами ціннісно-сислової організації життєвого простору в побудові особистості майбутнього практичного психолога було обрано показники бар'єрності та реалізованості.

Зауважимо, що динамічний бік ціннісно-сислової регуляції життєдіяльності людини як суб'єкта життя, за Н. Р. Саліховою, представлено механізмом бар'єрності-реалізованості особистісних цінностей, який працює у діяльнісному прошарку образу світу і пов'язаний системно-функціональними зв'язками з механізмами його поверхневих прошарків [221]. Цей механізм задається двома якісно різнорідними динамічними тенденціями – опонентними стратегіями внутрішньої переробки неузгодженостей, що виникають у процесі осмислення людиною ступеня важливості власних цінностей. Оцінка, у свою чергу, здійснюється крізь призму сприйняття способів реалізації намірів, цілей і цінностей.

Зазначені тенденції утворюють два типи екзистенційних настанов. Екзистенційна настанова реалізованості виражається у прагненні узгодити ступені важливості та доступності своїх цінностей, що досягається або за рахунок активних дій з реалізації цінності в реальності, або за рахунок внутрішніх (наприклад, компенсаторних) дій за типом захисних механізмів,

що призводять до зниження оцінки важливості цінності при її недосяжності, яка емпірично визначається індексом реалізованості.

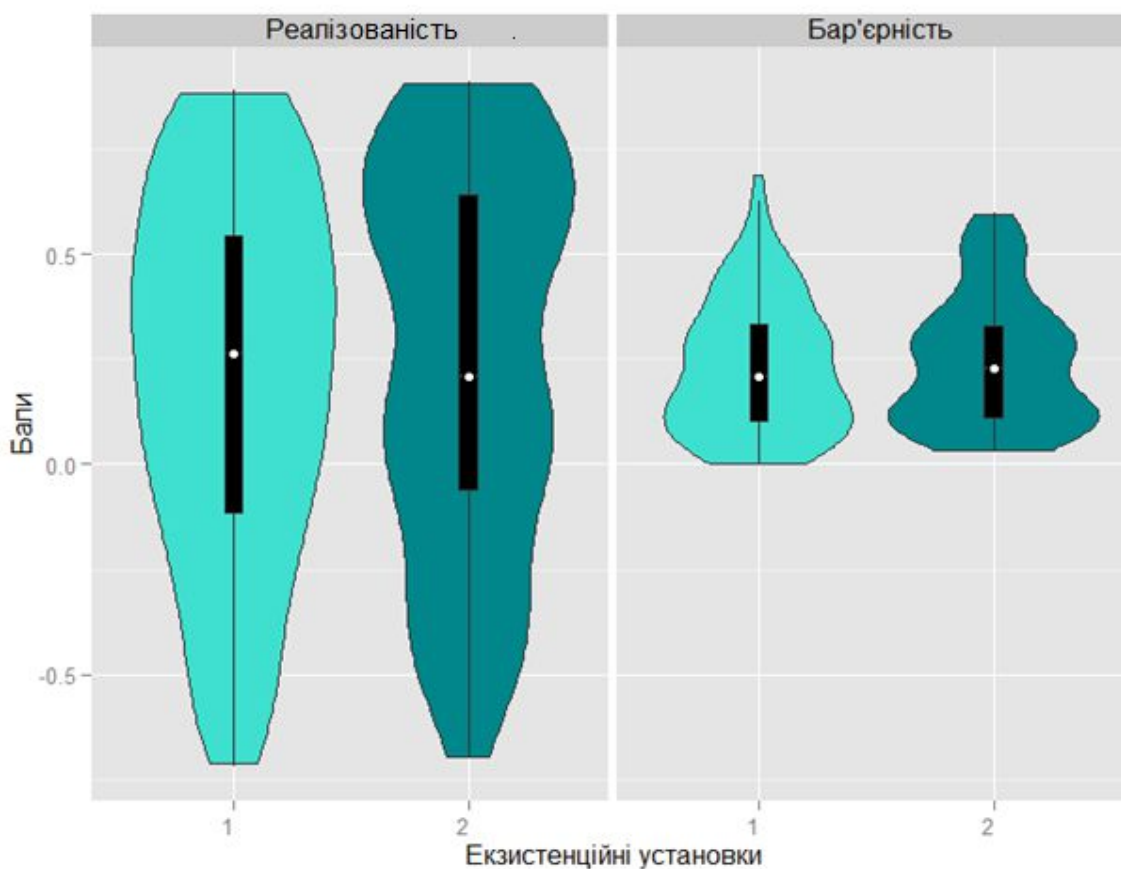
Екзистенційна настанова бар'єрності націлює увагу людини на відсутність ознак реалізації особистісних цінностей в актуальній життєвій ситуації, ініціюючи їх пошук за межами наявної життєвої ситуації. Це виражається в неузгодженості або, навіть, поляризації оцінок важливості й доступності цінності. Вони змінюються різноспрямовано: підвищення одного з параметрів пов'язане зі зниженням іншого, і, відповідно, доступне знецінюється, а недоступне здається більш цінним. Екзистенційна настанова визначається індексом бар'єрності – тенденції до збільшення оцінки важливості цінності при збільшенні різниці між важливістю й доступністю або зменшення цієї оцінки при зменшенні дистанції між ними. Слід зазначити, що від'ємні значення реалізованості називають ще проблемністю – тенденцією до неузгодженості, поляризація параметрів важливості та доступності цінності.

Зазначені екзистенційні настанови залежать від характеру переробки неузгодженостей при сприйнятті людиною співвідношення важливості та доступності особистісних цінностей. Їх співвідношення визначає смисловий тип особистісної цінності. Доведено, що у стабільному соціальному середовищі входження в соціальну спільноту і вихід з неї пов'язані з більшою бар'єрністю, а стан освоєності – з більшою реалізованістю смислового типу. Припустимо, що існує взаємозв'язок особливостей бар'єрності-реалізованості цінностей майбутніх практичних психологів з характером психологічних складових професійно-ціннісних орієнтацій.

Отже, насамперед розглянемо рівень розвитку екзистенційних настанов у майбутніх практичних психологів за комбінованим графіком (рис. 2.16).

Як видно з рисунку 2.16, розподіл значень показників екзистенційних настанов у групах майбутніх практичних психологів четвертого та другого курсів достатньо суттєво відрізняється від нормального розподілу. При порівнянні середньогрупових показників екзистенційних настанов за

критерієм Манна-Вітні статистично значущих відмінностей виявлено не було (табл. 2.12).



**Рис. 2.16.** Комбінований графік порівняння екзистенційних настанов у групах майбутніх практичних психологів четвертого (1) та другого (2) курсів

Аналізуючи описові статистики індексів реалізованості та бар'єрності у двох підвбірках відзначимо, що перевага реалізованості над проблемністю відзначається як серед студентів четвертого курсу, так і серед студентів другого курсів. Це засвідчують додатні значення індексу реалізованості-проблемності. Тобто досліджувані студенти щодо власних життєвих стратегій були більше реалізованими, аніж проблемними, вони більшою мірою були спрямовані на реальність і дії в зоні можливого, ніж на

суперечливі коливання між бажаним і неможливим; більш прагматичні та раціональні.

Таблиця 2.12

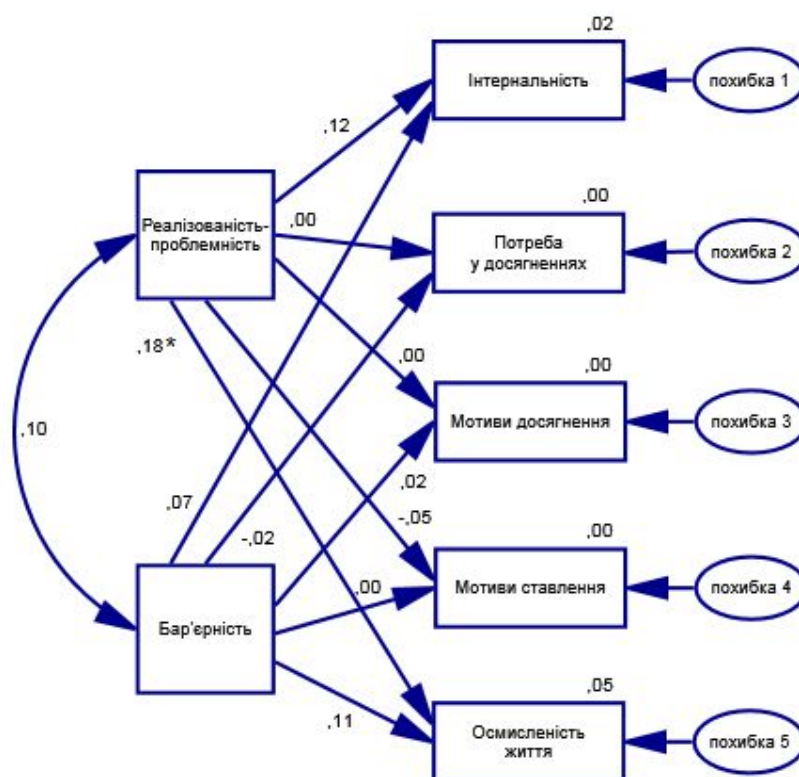
**Описові статистики екзистенційних настанов у групах майбутніх практичних психологів залежно від вікової категорії**

Параметр	Майбутні практичні психологи, рік навчання								р
	Четвертий курс				Другий курс				
	М	s	Me	IQR	М	s	Me	IQR	
Реалізованість	0,20	0,43	0,27	0,67	0,25	0,46	0,21	0,72	0,41
Бар'єрність	0,23	0,16	0,21	0,23	0,24	0,15	0,23	0,22	0,56

Примітка: М - середнє арифметичне значення, s - стандартне відхилення, Me – медіана, IQR - міжквартильний інтервал

З таблиці 2.12 видно, якщо індекс проблемності-реалізованості був вище нуля, що вказувало на перевагу реалізованості над проблемністю, то індекс бар'єрності був нижчим за середнє значення (0,5) в обох групах досліджуваних. Отже, можна зазначити, що студенти четвертого курсу за загальним рівнем екзистенційних настанов практично не відрізнялися від студентів другого курсу. Одержані результати можна змістовно співвіднести з виділеними Д. О. Леонтьєвим екзистенційними циклами взаємодії людини зі світом, коли переважання реалізованих цінностей пов'язане із періодом закритості, а бар'єрності – із періодом відкритості людини новим смисловим об'єктом [135]. Це означає, що у респондентів потенціал ініціативи з набуття цінностей та смислів реалізований, і вони приступили до реалізації смислової реальності.

Відтепер розглянемо вплив бар'єрності та реалізованості на психологічні складові професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів. Діаграму, що ілюструє роль бар'єрності та реалізованості в групі майбутніх практичних психологів четвертого курсу подано на рисунку 2.17.



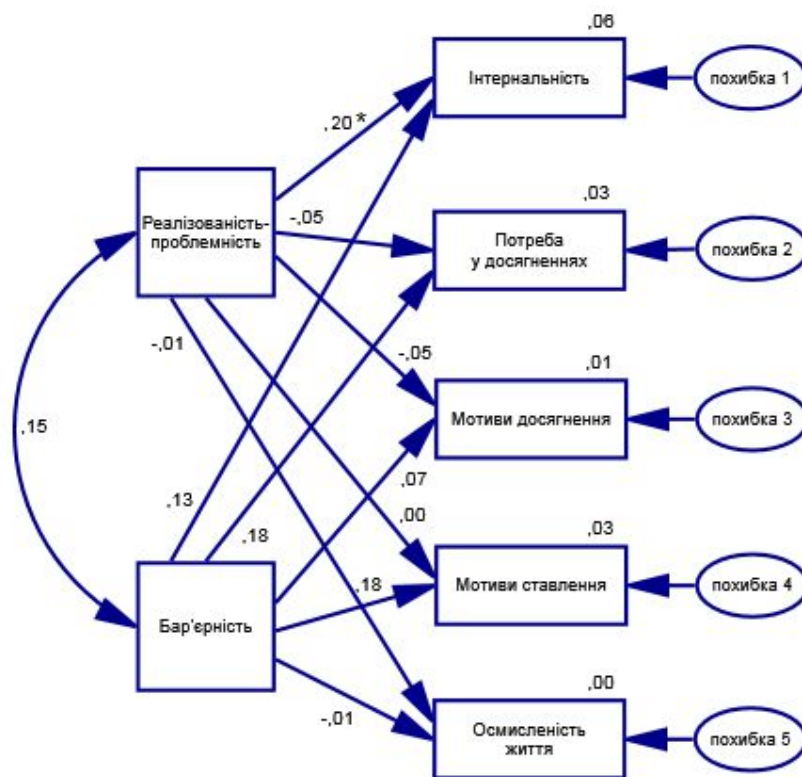
**Рис. 2.17. Вплив бар'єрності та реалізованості на психологічні складові професійно-ціннісних орієнтацій студентів четвертого курсу**

Примітка: значком \* позначено статистично значущі коефіцієнти регресії ( $p < 0,05$ ).

Зазначимо, що діаграма, по-перше, ілюструє, що реалізованість-проблемність та бар'єрність є у певній мірі ортогональними конструктами, адже кореляція між ними виявилася відносно слабкою ( $r = 0,10$ ) і статистично незначущою.

По-друге, виявлено статистично значущий регресійний вплив на осмисленість життя з боку реалізованості. Відповідно, чим більш близькими були параметри бажаності та доступності цінності, чим активніше вони реалізують у житті набуті смисли і цінності, тим більш осмисленим студенти відчують власне життя.

Рисунок 2.18 ілюструє, яким чином відбувається вплив бар'єрності та реалізованості на психологічні складові професійно-ціннісних орієнтацій у студентів другого курсу.



**Рис. 2.18. Вплив бар'єрності та реалізованості на психологічні складові професійно-ціннісних орієнтацій студентів другого курсу**

Примітка: значком \* позначено статистично значущі коефіцієнти регресії ( $p < 0,05$ ).

В цій групі досліджуваних визначено більш щільний зв'язок між компонентами реалізованості-проблемності та бар'єрності, що свідчить про наявність суперечності в тенденціях щодо відкритості чи закритості до нових смислових об'єктів. Виявлено єдиний статистично значущий коефіцієнт регресії між параметрами на діаграмі, а саме між реалізованістю-проблемністю та інтернальністю. Отже, чим інтенсивніше студенти другого курсу реалізують набуті смисли і цінності, тим більше вони готові приймати відповідальність за свої вчинки, вбачати залежність між своїми діями і

значущими для них подіями життя, вважають себе здатними впливати на життєві події та контролювати їх розвиток.

У процесі вивчення ролі бар'єрності та реалізованості смислів професійно-ціннісних орієнтацій в становленні особистості майбутнього практичного психолога було виявлено, що майбутні фахівці реалізують те, що можуть реалізувати в житті, цінують те, що мають, і знижують цінність того, що недоступно. При цьому увага респондентів спрямована на пошук ознак реалізації особистісних цінностей в актуальній життєвій ситуації. Їхній потенціал набуття цінностей та смислів реалізований, і вони приступили до реалізації смислової реальності. Чим активніше вони реалізують у житті набуті смисли і цінності, тим більш осмисленим вони відчують власне життя.



## Висновки до другого розділу

1. Розкрито й схарактеризовано провідні принципи психодіагностики теоретико-емпіричного дослідження професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів: принцип наукової обґрунтованості обраних методик, принцип об'єктивності, ефективності та комплексності діагностування. Визначено три етапи дослідження – пошуково-теоретичний, теоретико-емпіричний та інтерпретаційний, на кожному з яких сформульовано відповідні цілі та завдання, що забезпечило цілісність та системність у розкритті проблеми особливостей професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

2. Для реалізації мети та дослідницьких завдань вивчення психологічних особливостей професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів було розроблено діагностичний комплекс методик. З метою теоретико-методологічного обґрунтування провідних засад дослідження, опрацювання сучасного стану проблеми та формулювання авторської позиції – розкрито теоретичні методи (системно-структурний, структурно-функціональний та зіставно-порівняльний методи); з метою визначення місця професійно-ціннісних орієнтацій у структурі особистості майбутнього практичного психолога та здійснення експериментальних впливів на його особистість – використано емпіричні методи: бесіду, та методи активного впливу на особистість; з метою здійснення кількісно – якісного аналізу отриманих результатів емпіричної роботи психолого-діагностичний метод та статистичні методи обробки отриманих даних.

3. За результатами констатувального експерименту підтверджено, що провідними психологічними складовими професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів виступають інтернальність, потреба у досягненні успіху в різних сферах, орієнтація на міжособистісну взаємодію. Виявлено провідні мотиви професійного навчання майбутніх практичних психологів: пізнавальні, означення результатів, складності завдань та

змагальний. На відміну від мотивів досягнення внутрішні мотиви відношення є більш вираженими - зокрема, це стосується таких мотивів, як самообілізація і самооцінка особистісного потенціалу.

4. З'ясовано, що майбутні практичні психологи зорієнтовані на такий аксіологічний компонент професійно-ціннісних орієнтацій, як «Щасливе сімейне життя». Означена цінність виявилася найбільш неузгодженою, що, вочевидь, пов'язано із природним віддаленням від батьків та формуванням потреби у створенні власної сім'ї. До складу неузгоджених увійшла також цінність «Свобода у вчинках та діях», що свідчить про неготовність студентів користуватися власною свободою, досягаючи певної автономії, незалежності у власних судженнях та діях, вони ще не оволоділи ефективними механізмами реалізації цих якостей у соціальному контексті.

5. Встановлено, що вершину ціннісної піраміди становлять такі цінності як «Кохання», «Здоров'я» та «Наявність вірних друзів». Найбільш доступними цінностями для майбутніх практичних психологів були пізнання, наявність цікавої роботи, наявність вірних друзів, впевненість у собі, - вочевидь, професійно спрямована навчальна діяльність вже надає можливість розширення світогляду, інтелекту, а отримані психологічні знання та навички допомагають підвищити рівень загальної культури, досягти внутрішньої гармонії, свободи від внутрішніх протиріч.

6. Дослідженно, що у рейтингу неузгоджених цінностей провідну позицію посідає матеріально забезпечене життя. Бажання досягти фінансової стабільності у порівнянні з низьким актуальним рівнем матеріальної забезпеченості виступило виразним мотивом діяльності для респондентів. В цілому, суттєвий розрив між бажаним і можливим забезпечує мотиваційну сферу необхідною енергією, проте не призводить до гострих внутрішніх конфліктів.

7. Встановлено, що внутрішня структура аксіологічної спрямованості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів складає три основні вектори: добробуту, який поєднує цінності фізичного здоров'я та

психологічного комфорту, естетично-когнітивний, склад якого сформували цінності творчої самореалізації та пізнання світу, та комунікативно-прагматичний, що об'єднав орієнтації на спілкування та досягнення життєвого успіху. Всі означені вектори виступили як альтернативні шляхи самовизначення особистості майбутнього практичного психолога згідно системи його бажаних та доступних цінностей. Щодо співвідношення між параметрами неузгодженості цінностей, то зберігання дистанції і напруги між мірою важливості цінності та її доступності дає можливість майбутнім практичним психологам зберігати необхідний рівень мотивації фізкультурно-оздоровчої діяльності як засобу забезпечення активного та діяльного життя особистості. У свою чергу, неадекватність самооцінки, невпевненість у власних силах заважає отриманню задоволеності від професійної діяльності.

8. Побудовано структурну модель узгодженості аксіологічних складових професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів, яка надає можливість розмежувати провідні кластери показників молодих фахівців, що перебувають в умовах визначення свого професійного шляху, за критерієм інтеграції різних аспектів способу життя. Виділено три кластери показників досліджуваних із незбалансованими ціннісними орієнтаціями і три кластери - зі збалансованими. З'ясовано, що 46,7 % майбутніх практичних психологів засвідчили наявність збалансованих ціннісних орієнтацій (кластери «Самоактуалізаційна орієнтація», «Реалізованість у сфері близьких стосунків», «Афіліативна орієнтація»); 53,3 % - незбалансованих ціннісних орієнтацій (кластери «Естетична орієнтація», «Орієнтація на здоров'я», «Проблемність у сфері близьких стосунків»). Сумарна частка респондентів зі збалансованими ціннісними орієнтаціями серед студентів четвертого курсу склала 46,70%, а серед студентів другого курсу – 42,80%, ці розбіжності виявилися статистично значущими ( $p < 0,001$ ).

9. Взаємозв'язок психологічних та аксіологічних компонентів професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів розкрито через співвідношення їх езистенційних настанов та психологічних

характеристик. Виокремлено два типи екзистенційних настанов майбутніх практичних психологів: реалізованості (прагнення узгоджувати ступені важливості та доступності своїх цінностей в активних діях щодо їх реалізації або внутрішніх дій за типом захисних механізмів, що знижують важливість цінності при її недоступності) та бар'єрності (пошук ознак реалізації особистісних цінностей за межами актуальної життєвої ситуації).

Виявлено статистично значущий регресійний вплив на осмисленість життя з боку реалізованості та перевагу реалізованості над бар'єрністю у структурі професійно-ціннісних орієнтацій респондентів четвертого курсу, які більшою мірою спрямовані на реальність і дії в зоні можливого, прагматичність та раціональність: чим активніше вони реалізують у професії набуті смисли і цінності, тим більш осмисленим вони відчують власне життя. Щодо власних життєвих стратегій, то майбутні практичні психологи внутрішньо готові до самореалізації, спрямовані на реальність і дії в зоні можливого.

У респондентів другого курсу відзначено статистично значущий зв'язок між реалізованістю-проблемністю та інтернальністю. Іншими словами, чим інтенсивніше студенти реалізують набуті смисли і цінності, тим більше вони готові приймати відповідальність за свої вчинки, вважають себе здатними впливати на життєві події та контролювати їх розвиток. Виявлено, що майбутні фахівці цінують і реалізують те, що є доступним, і знижують цінність того, що недоступно. При цьому увага респондентів спрямована на пошук ознак реалізації особистісних цінностей в актуальній життєвій ситуації.

10. Результати констатувального експерименту засвідчили вищий рівень розвитку психологічних показників професійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців старших курсів, а також загальну тенденцію до більшої здатності інтегрувати різні змістовні аспекти професійно-ціннісних орієнтацій у своє життя, що засвідчує необхідність проведення корекційних заходів з респондентами молодших курсів.

**Публікації автора, у яких представлені матеріали даного розділу:**

1. Ямницький А.В. Профессионально-ценностные ориентации будущих практических психологов: экспериментальный аспект /А.В. Ямницький // Международный сб. научн. трудов «Актуальные проблемы психологии, бизнеса и социальной сферы общества: теория и практика». – Рига, 2014. – Т.10. – С.94–100.
2. Ямницький О. В. Особливості професійної Я-концепції майбутнього практичного психолога /О.В. Ямницький // Вісник Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. – Серія «Психологія». – 2014. – Т.19. – Вип.1 (31). – С.360–366.
3. Ямницький О. В. Дослідження факторів привабливості професії у майбутніх практичних психологів / О. В. Ямницький // Актуальні питання психологічної науки: Альманах студентського наукового товариства. – Вип. 8. – Рівне: РДГУ, 2014.– С.191–194.
4. Ямницький А.В. Исследование профессионально-ценностных ориентаций будущих практических психологов /А.В. Ямницький // Сб.: Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологи – Новосибирск, 2015. – № 53. – С.61–68.

### РОЗДІЛ 3

## СИСТЕМА ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

У розділі представлено теоретичні, організаційні-методичні та змістовні засади системи оптимізації ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх практичних психологів та наведено результати перевірки її ефективності.

### 3.1. Теоретико-методичне обґрунтування системи

Результати констатувального етапу експериментальної частини засвідчили, що загальний стан розвитку професійно-ціннісної сфери респондентів другого курсу характеризується недостатнім рівнем вираженості особистісних та професійно-важливих якостей а також незбалансованістю цінностей. Зауважимо, що серед респондентів старших курсів також відзначено певну кількість осіб такого рівня, проте у виборці старшокурсників вцілому показники знаходяться в межах нормального розподілу і низькі результати врівноважуються високими результатами іншої частини виборки. Натомість показники другокурсників утворювали різні варіанти розподілу, відмінного від нормального. Зважаючи на це, саме вони найбільше потребували оптимізації.

Система оптимізації була побудована за планом, який передбачав попереднє виявлення можливих труднощів у становленні професійно-ціннісної сфери студентів, шляхів і методів її вдосконалення. Останнє реалізовувалось у процесі спеціально організованого спілкування з метою попереднього окреслення найбільш актуальних проблем у професійно-ціннісній сфері та на етапі завершення тренінгової роботи. Елементи психологічної корекції (окремі вправи, ділові ігри та ін.), що було використано в системі, спрямовувалися на подолання певних складнощів або прогалин у професійно-ціннісній сфері майбутніх практичних психологів

засобами вивчення їхніх індивідуальних особливостей, специфіки ціннісної сфери, виявлення і розв'язання наявних суперечностей у цьому напрямку, формування нових цілей, професійних цінностей та професійної мотивації поведінки, розробку програми зміни способу життя, перетворення в процесі самопізнання і самовиховання, розвитку здатності до саморегуляції тощо.

Відзначимо, що систему організованого психологічного впливу було зорієнтовано не тільки на розвиток професійно-ціннісної сфери майбутніх психологів, але й комунікативних, перцептивних, інтерактивних властивості особистості майбутнього фахівця, що забезпечувало його комплексне особистісне і професійне зростання (Див. Додаток).

Конструктивні напрямки вдосконалення професійної підготовки практичних психологів, за О. Я. Чебикіним, передбачають «підготовку спеціалістів-професіоналів, які володіють основами психодіагностики та психокорекції; необхідними вміннями в галузі різних форм спілкування, організаторської діяльності та управління; мають розвинене професійне мислення» та блок розвинених особистісних якостей, що відрізняє їх від фахівців інших галузей [278, с.170].

У підрозділі 2.3 нами було встановлено існування низки показників мотиваційної сфери респондентів, які потребують подальшого розвитку. Адже мотиваційно-особистісний аспект пов'язаний із формуванням позитивних навчальних мотивів і особистісних якостей майбутнього практичного психолога, дієвих цілей, оскільки спрямованість та мотиви є важливими детермінантами професійної діяльності. Мотиваційний компонент у загальній структурі професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога є надзвичайно важливим, оскільки містить мотиви ставлення, досягнення та ін., які не тільки регулюють діяльність студента з оволодіння професією, але й надають їй цілеспрямованого характеру, сприяють самоорганізації особистості. Отже, в системі мотивів майбутніх практичних психологів необхідно розвивати компоненти, які породжуються самою діяльністю, формувати захоплення

процесом діяльності, прагнення до пізнання, оволодіння новими вміннями та навичками.

Отримані в підрозділі 2.4 дані, де здійснено аналіз аксіологічних складових професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх психологів як інтегральних структурних об'єднань, вказують на необхідність проведення розвивально-коригувальних заходів, метою яких має бути інтеграція і балансування різних аспектів професійно-ціннісних орієнтацій респондентів. Отже, у змісті пропонованої системи оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів було враховано ці аспекти, що і призвело до переоцінки майбутніми фахівцями раніше засвоєних цінностей та утворення у процесі коригувальних заходів нового, більш збалансованого рівноважного стану згідно критерію бажаності-досяжності.

Укладаючи систему оптимізації професійно-ціннісної мотиваційної сфери майбутніх практичних психологів, було враховано теоретичні та практичні напрацювання вчених: О. Г. Васютинської [54], І. Р. Рамазанова [207], О. М. Семенової [229], Н. Ю. Хрящової [273], О. Я. Чебикіна [278] та ін. Так, провідним для нас був підхід О. Я. Чебикіна щодо різних психологічних розвивальних технологій як підгрунтя спеціальної підготовки майбутнього практичного психолога, тобто положення про те, що участь студентів у різних розвивально-коригувальних заходах суттєво сприятиме підвищенню їхньої компетентності як майбутніх професіоналів [278].

В ході розробки програми ми спиралися на визначення тренінгу М.Сенін [305], який розуміє його як перепрограмування моделі управління поведінкою та діяльністю, які вже склались у людини; та F. G. Landy, який розглядав тренінг як частину активного організованого впливу, спрямованого на збільшення професійних знань та вмінь [311]. Ми поділяємо також підхід до визначення тренінгу як психологічного впливу або навмисної зміни, що дозволяє описати всі множини явищ, які належать до суб'єкт-суб'єктної природи тренінгу та його ефективності (С. І. Макшанов [149]). Узагальнюючи, ми визначаємо тренінг як багатофункціональний метод



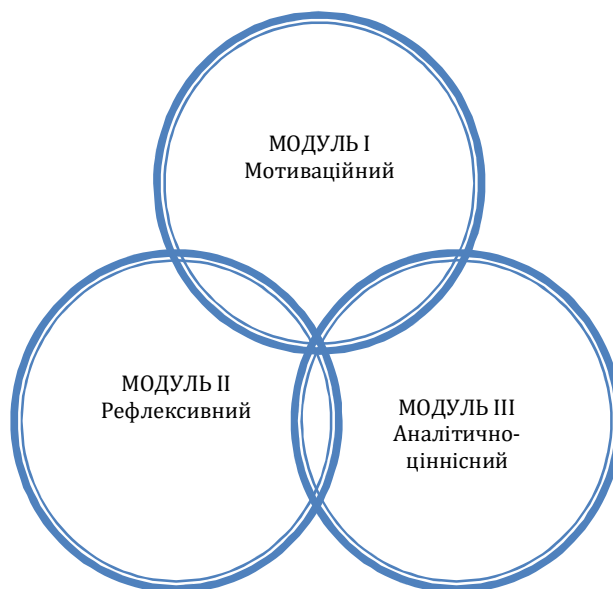
навмисних змін психологічних феноменів людини або групи з метою гармонізації професійного та особистісного буття людини [149].

У процесі вибору методів проведення розвивально-коригувальних заходів ми орієнтувалися переважно на активні методи навчання (активні командні вправи, обговорення, дискусії, інтерактивні міні-лекції, виконання завдань у міні-групах, розбір реальних професійно значимих ситуацій) [149].

При виборі вправ для кожного модулю тренінгу ми спиралися на дослідження М.Рокича, який стверджував, що за способами зворотного зв'язку можна зменшувати величину розбіжності між реальним «я» і ідеальним «я» в системі ціннісних орієнтації особистості (активізація спонукальної функції ціннісних орієнтації), коригувати її мотиваційно-потребну сферу [320].

Система оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів була створена на засадах гуманістичної психології (фасилітації, вербалізації, інтегративності), з урахуванням принципів роботи групи (Г.О. Балл [17], І. Д. Бех [26], В. В. Козлов [110], Т. В. Сінельнікова [279], О. Я. Чебикін [279], Н.Ю.Хрящова [273] та ін.). Зважаючи на те, що безпосередньо впливати на процес формування цінностей людини не можливо, учасники програми були включені до активної діяльності, метою якої було дослідження особливостей аксіологічної спрямованості в ході групової взаємодії. Відповідно до змісту та обраної форми організації розвивальних впливів, використовувався широкий спектр методичних прийомів і технік, зокрема такі активно-діалогічні форми та методи навчання, як ігрові методи, методи групової дискусії, рефлексивно-ціннісний аналіз, проєктивне малювання, дослідження випадків тощо (А. Гольдштейн, В. О. Моляко, О. Л. Музика, В. А. Семиченко, Г. В. Старшенбаум та ін.).

Метою системи стало створення умов для розвитку професійно-особистісної сфери майбутніх практичних психологів на основі активізації спонукальної та смислоутворювальної функцій ціннісних орієнтацій.



**Рис. 3.1. Структура системи оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів**

Система оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів структурно представлена трьома взаємопов'язаними модулями (мотиваційний, рефлексивний та аналітично-ціннісний), кожен з яких є окремою ланкою цілісного процесу, спрямованого на розвиток або корекцію професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів. Послідовність переходу від одного блоку до іншого забезпечувало повне та всебічне розв'язання завдань, поставлених за результатами діагностичного етапу. До складу кожного блоку було введено елементи групової дискусії, вони спрямовувалися на розвиток та корекцію професійно-ціннісної сфери студентів як майбутніх практичних психологів, а мета професійно спрямованих дискусій полягала в активізації спонукальної та смислоутворювальної функцій.

Загальна стратегія формування експерименту спиралася на розвиток психологічних та аксіологічних компонентів професійно-ціннісної сфери майбутніх психологів за такими напрямками:

- розвиток професійної мотивації;

- розвиток рефлексії як здатності до самоусвідомлення та саморозуміння;
- опанування навичками саморегуляції;
- рефлексивно-ціннісний аналіз.

Опишемо зміст кожного з модулів докладніше.

## МОДУЛЬ 1. МОТИВАЦІЙНИЙ

Цей модуль був спрямований на ознайомлення студентів з концепцією мотивації і професійного мотивування, усвідомлення природних мотиваційних сил і мотиваційного потенціалу особистості, використання якого можливе для професійного самовдосконалення.

Основна мета мотиваційного модуля - усвідомлення студентами необхідності використання природних мотиваційних сил у процесі становлення професійно-ціннісних орієнтацій.

Завдання модулю:

- розширити коло знань про значення професійно-ціннісної мотиваційної сфери для практичного психолога, активізувати знання, які були надані студентам на академічних заняттях зі «Вступу до спеціальності», «Загальної психології», порівнювати та знаходити відмінне між термінами типу «мотив», «мотивація», «потреба», «мета», «цінність», «професійна цінність» тощо [54, с.112];

- розглянути двофакторну модель мотивації Герцберга;

- виявити власні сильні і слабкі сторони як майбутнього практичного психолога, дати можливість учасникам побачити свої зони зростання і розвитку.

У межах першого модуля поглиблювалися уявлення студентів щодо ключових понять:

- мотив (змагальний, мотив досягнення успіху в професії);

- спрямованість (на себе, на професійне завдання, на спілкування з клієнтом);

- поняття картини світу практичного психолога (переконання у правильності дій – професійний досвід - професійне оточення);
- різні стратегії поведінки практичного психолога у професійно складних ситуаціях.

У практичній частині першого модулю студенти працювали над створенням портрета майбутнього ефективного практичного психолога, дискутували з теми, якими якостями він повинен володіти та виявляли місце ціннісних орієнтацій у структурі особистості майбутнього фахівця. У процесі навчання намагалися створювати такі умови роботи та спілкування, щоб кожен студент міг проаналізувати себе як особистість і як майбутнього професіонала та з'ясувати особливості власної професійно-ціннісної сфери.

## МОДУЛЬ 2. РЕФЛЕКСИВНИЙ

Завдання модулю:

- навчитися вести групове обговорення, активно брати участь у процесі систематизації знань, отриманих у попередньому модулі;
- опанувати техніку, окремі прийоми та навички формування різних аспектів професійно-ціннісної сфери майбутнього практичного психолога [54];
- сформувати навички професійної рефлексії, на підставі яких стане можливим усвідомлення змісту власної системи професійних та особистісних цінностей та потреб.

У процесі роботи з матеріалом другого модуля студенти засвоювали нові та вдосконалювали ті професійні знання та навички, що сприяють становленню професійно-ціннісної сфери, особливо в тих аспектах, що були отримані під час психодіагностичного дослідження професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

Зазначимо, що у процесі відпрацювання практичних прийомів (рольові ігри, моделювання ситуацій, професійні дискусії) уявлення студентів про значення мотивації та системи цінностей у процесі становлення майбутнього практичного психолога як фахівця поступово змінювалося в процесі розвитку

групи (О. Г. Васютинська [54], В. В. Козлов [110], Н.Ю.Хрящова [273], О. Я. Чебикін [278] та ін.). При обговоренні результатів ігор та окремих психотренінгових вправ фокусували увагу студентів на структурі особистості практичного психолога, як вона змінюється в процесі професійного становлення та в чому полягає роль професійно-ціннісної сфери у цьому процесі. Така робота дозволяла студентам відстежити зміни у власній особистості.

З метою забезпечення можливості усвідомлення означених змін до складу модуля також було включено елементи тренінгу професійної рефлексії (за А.А.Бізяєвою). На розвиток рефлексивних навичок також було спрямоване початкове та прикінцеве групове обговорення кожної тренінгової вправи та ділової гри за рівнями прояви різних типів активності кожного учасника – когнітивним, емоційним, поведінковим.

Усвідомлення стану власної професійно-ціннісної сфери досить часто супроводжувалося різноманітними емоційними реакціями учасників, що поставило питання необхідності опанування методами ефективної саморегуляції. З метою забезпечення цього професійного вміння до складу модуля також було включено елементи тренінгу саморегуляції (за методами Г.Крейга та Х.Алієва).

### МОДУЛЬ 3. АНАЛІТИЧНО-ЦІННІСНИЙ

Провідні вправи та прийоми, що були застосовані в цьому модулі, активізували ціннісну сферу, що сприяло розвитку внутрішньої мотивації майбутніх практичних психологів. У ході реалізації змісту модулю аналізувалися групові та індивідуальні цінності, визначалися значимі ціннісні орієнтації, формувалися професійні мотиви студентів, що забезпечувало розвиток професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога як цілісного конструкту.

Завдання модулю:

- на підставі активізованих протягом попередніх модулів мотивації та сформованих навичок рефлексії і саморегуляції спрямувати учасників на

діяльність з аналізу та оцінки цінностей особистості як провідних мотиваторів вчинкової активності;

- в ході ціннісного аналізу акцентувати пріоритетність гуманістичних цінностей особистості як підґрунтя професійної спрямованості практичного психолога.

Провідним методом третього модуля виступив ціннісний аналіз спеціально підбраного кіноматеріалу з подальшим письмовим обґрунтуванням ціннісної позиції героїв та порівняння її з власною ціннісною позицією як особистості та як майбутнього професіонала-психолога.

Зміст кіноматеріалу був спрямований на висвітлення особливостей соціальної взаємодії та внутрішнього світу особистості у ситуаціях: необхідності здійснення ціннісного вибору (егоцентричні, сімейні, родові, патріотичні, загальнолюдські, духовні цінності); подолання життєвих криз різного спрямування (особистісних, сімейних, професійних, соціальних) тощо. Також учасники переглядали матеріал, спрямований на відображення соціальних стереотипів сприйняття образу професіонального психолога у сучасному кіномистецтві.

Стислий зміст модулів подано в таблиці 3.1. Як випливає з таблиці, система роботи була розрахована на 46 годин. Заняття відбувалися протягом трьох місяців (по 2 години двічі на тиждень). Змістовні аспекти системи дозволили реалізувати послідовне цілеспрямоване наближення учасників до усвідомлення особливостей власної професійно-ціннісної сфери та її оптимізації у напрямку розвитку гуманістичної спрямованості як підґрунтя професійної активності.

У результаті впровадження системи оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів студенти змогли:

- опанувати способи виявлення провідних мотивів професійної діяльності з використанням усвідомлення власної професійної спрямованості, оволодіти інструментами мотивування;

- оволодіти навичками професійної рефлексії та саморегуляції як інструментарієм практичного психолога;
- розвинути навички ціннісного аналізу;
- вдосконалити комплекс особистісних та професійно важливих якостей для ефективного виявлення подальшої професійної активності.

Таблиця 3.1

**Система оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів**

<b>Модуль</b>	<b>Кількість годин</b>	<b>Кількість занять</b>
<b>1. Мотиваційний</b>	12	6
Лекційний блок	8	4
Тренінговий блок	4	2
<b>2. Рефлексивний</b>	12	6
Блок розвитку рефлексії	8	4
Блок розвитку саморегуляції	4	2
<b>3. Аналітично-ціннісний</b>	22	11
Блок ціннісного аналізу	14	7
Блок професійного спрямування	8	4
<b>Усього</b>	<b>46</b>	<b>23</b>

Це дозволило у підсумку отримати вищі значення збалансованості професійно-ціннісних орієнтацій, спрямовувати їх на захоплення процесом професійної діяльності, активізувати мотиви досягнення позитивних результатів.

### **3.2. Аналіз ефективності формувального експерименту**

Розроблена система оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів була використана в роботі зі студентами

спеціальності «Практична психологія». Її ефективність перевірялася впродовж трьох місяців. За результатами вибірки було виокремлено дві групи досліджуваних, які склали відповідно: контрольну групу, (в якій не проводилося жодних розвивально- корекційних заходів) і експериментальну (в якій реалізувалася означена система).

Серед респондентів другого курсу, які склали вибірку майбутніх фахівців з практичної психології на етапі контрольного експерименту ( $n = 120$ ) було відібрано групу ( $n = 80$ ) з низькими результатами. З них 40 студентів були залучені до участі у системі (експериментальна група) і 40 осіб не брали участь у ній (контрольна група).

Показниками ефективності системи виступали параметри, які свідчили про інтенсивність мотивів та рівень спрямованості особистості, а саме: показники методик Б. Басса та Ю. М. Орлова. Вибір конкретних параметрів здійснювався за критерієм наявності вірогідних відмінностей з показниками студентів четвертого курсу. Передбачалося, що середньогрупові значення таких показників, як «Спрямованість на завдання», «Змагальний мотив», «Мотив досягнення успіху» в експериментальній групі майбутніх фахівців з практичної психології під впливом психокорекції зміняться. Також досліджувалася динаміка показника збалансованості ціннісних орієнтацій респондентів.

Оцінка ефективності системи в аспекті психологічних характеристик проводилася за відповідними статистичними критеріями. Опишемо їх.

T-критерій Стьюдента для незалежних вибірок (В. В. Ромакін [210]), застосовувався для оцінки статистичної значимості відмінностей між контрольною та експериментальною вибірками. Висувалося припущення, що на етапі до експерименту середні значення показників мотивації статистично значуще не відрізняються в контрольній і експериментальній вибірках, тоді як після експерименту статистичні відмінності між цими групами повинні бути статистично значущі. Відповідно, критерій повинен засвідчити, що в



експериментальній групі рівень мотивації став більш високим, ніж у контрольній.

T-критерій Стюдента для парних (залежних) вибірок (В. В. Ромакін [210]) було використано з метою перевірки статистичної значущості відмінностей між двома залежними вибірками: результати виборки до початку експерименту (як контрольна, так і експериментальна) порівнювалася з результатами після експерименту. Передбачалося, що в контрольній групі статистично значимих змін до і після експерименту спостерігатися не буде, тоді як в експериментальній такі зміни відбудуться. Причому вектор цих змін буде характеризуватися підвищенням рівня таких показників, як «Спрямованість на завдання», «Змагальний мотив», «Мотив досягнення успіху».

Зауважимо, для того, щоб система оптимізації вважалася ефективною, необхідно було одночасно дотримуватися умов як за t-критерієм Стюдента для незалежних вибірок, так і для парних вибірок. Результати аналізу ефективності впровадження розвивально-корекційної програми представлено в таблицях 3.2 - 3.7.

Таблиця 3.2

**Порівняльний аналіз відмінностей між експериментальною та контрольною групами за даними констатувального експерименту (за T-критерієм Стюдента для незалежних вибірок)**

Показники	Групи дослідження				t	p
	Експериментальна		Контрольна			
	М	S	М	S		
Спрямованість на завдання	28,775	3,971	28,075	5,254	0,672	0,503
Змагальний мотив	1,550	1,724	1,850	1,718	0,780	0,438
Мотив досягнення успіху	2,875	2,015	2,825	2,374	0,102	0,919

З таблиці 3.2 видно, що до впровадження системи статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною вибірками за визначеними параметрами виявлено не було. Так, показник «Спрямованість на завдання» у експериментальній групі складав  $M=28,775$ , а у контрольній –  $M=28,075$ ; «Змагальний мотив» у експериментальній групі складав  $M=1,550$ , а у контрольній –  $M=1,850$ ; «Мотив досягнення успіху» у експериментальній групі складав  $M=2,875$ , а у контрольній –  $M=2,825$ . Обидві групи репрезентували однаковий вихідний рівень показників мотивації.

Таблиця 3.3 ілюструє кількісні розбіжності між експериментальною та контрольною групами після впровадження системи.

Таблиця 3.3

**Порівняльний аналіз відмінностей між експериментальною та контрольною групою на етапі контрольного експерименту**  
(за  $t$ -критерієм Стьюдента для незалежних вибірок)

Показники	Групи дослідження				t	p
	Експериментальна		Контрольна			
	M	S	M	S		
<b>Спрямованість на завдання</b>	<b>31,025</b>	<b>6,526</b>	<b>28,225</b>	<b>5,390</b>	<b>2,092</b>	<b>0,040</b>
Змагальний мотив	3,025	1,874	1,675	1,591	3,473	0,001
<b>Мотив досягнення успіху</b>	<b>3,525</b>	<b>1,826</b>	<b>2,550</b>	<b>2,385</b>	<b>2,053</b>	<b>0,043</b>

Примітка: жирним шрифтом виділено статистично значущі розходження ( $p < 0,05$ ).

Таблиця 3.3 ілюструє зміни, які відбулися у кожному з показників після розвивальних впливів. Так, спрямованість на завдання, яка на початку складала у експериментальній групі  $M=28,775$ , а у контрольній -  $M=28,075$ ,

набула наступних значень: у експериментальній групі, де проводилися коригувально-розвивальні заходи, спрямованість на завдання склала  $M=31,025$ . Тобто, система оптимізації, впроваджена в експериментальній групі, підвищила у майбутніх практичних психологів значення діяльності як найбільшої потреби, з її корисними для суспільства продуктами, з явними критеріями успіху і неуспіху. Крім того, важливість корекційного впливу на показник «Спрямованість на завдання» пов'язана із підвищенням ролі колективу, оскільки практичний психолог частіше за все працює індивідуально. Тому психологічний вплив на показник «Спрямованість на завдання» може сприяти проявам здібностей, здатності практичного психолога виражати свої думки і прагнення в доступній для інших формі (особливо в період спільної діяльності, пов'язаної з плануванням і постановкою задач).

Змагальний мотив у експериментальній групі до впровадження системи складав  $M=1,550$ , а після неї - підвищився до  $M=3,025$ . Вважаємо це важливим, адже змагальний мотив мобілізує практичного психолога, стимулює його пізнавальну та соціальну активність. Зі змагальним мотивом змістово пов'язаний і мотив досягнення успіху, який до впровадження системи складав  $M=2,875$ , а після  $M=3,525$ . Оскільки мотив досягнення успіху щільно пов'язаний із адекватною самооцінкою та гордістю за результати своєї діяльності, його підвищення у експериментальній групі позитивно впливає на ці психічні властивості особистості майбутнього практичного психолога.

Порівняння за  $t$ -критерієм Стьюдента для парних вибірок (табл. 3.4) розбіжностей між експериментальною та контрольною вибірками після впровадження розвивально-корекційного впливу засвідчило, що в експериментальній групі рівень показників «Спрямованість на завдання», «Змагальний мотив», «Мотив досягнення успіху» виявився статистично значуще вищим. Особливо це стосується змагального мотиву ( $M=1,550$  до впровадження системи та  $M=3,025$  після неї).

Таблиця 3.4

**Порівняння розбіжностей на різних етапах дослідження в експериментальній групі (за t -критерієм Стьюдента для парних вибірок)**

Показники	Етап дослідження				t	p
	До впливу		Після впливу			
	M	S	M	S		
<b>Спрямованість на завдання</b>	<b>28,775</b>	<b>3,971</b>	<b>31,025</b>	<b>6,526</b>	<b>2,408</b>	<b>0,021</b>
Змагальний мотив	1,550	1,724	3,025	1,874	8,081	<0,001
Мотив досягнення успіху	2,875	2,015	3,525	1,826	5,342	<0,001

Примітка: жирним шрифтом виділено статистично значущі розходження ( $p < 0,05$ ).

Як зазначалося вище, цей мотив є комплексним та найбільш сприятливим для особистості майбутнього практичного психолога, оскільки формує у нього адекватну самооцінку, гордість і задоволення результатами діяльності, тобто, складає підґрунтя психологічного здоров'я особистості.

Дослідження динаміки зміни психологічних показників в експериментальній групі показало статистично значуще підвищення середньогрупового рівня за всіма показниками мотивації і найбільш виразно за показником змагального мотиву. Отже, така динаміка підтверджує статистично значущий вплив системи оптимізації на особистість майбутніх практичних психологів експериментальної групи.

Відповідь на запитання: чи не пов'язані ці зміни тільки з впливом часу, засвідчує таблиця 3.5, в якій представлено порівняння за T-критерієм Стьюдента для парних вибірок розбіжностей на різних етапах дослідження в контрольній групі.

Таблиця 3.5

**Порівняння розбіжностей на різних етапах дослідження в контрольній групі (за t -критерієм Стьюдента для парних вибірок)**

Показники	Етап дослідження				t	p
	До впливу		Після впливу			
	M	S	M	S		
Спрямованість на завдання	28,075	5,254	28,225	5,390	1,356	0,183
Змагальний мотив	1,850	1,718	1,675	1,591	1,418	0,164
Мотив досягнення успіху	2,825	2,374	2,550	2,385	1,403	0,169

Як засвідчує таблиця, впродовж трьох місяців при відсутності впливу в контрольній групі рівень досліджених показників мотиваційної сфери статистично значуще не змінився: «Спрямованість на завдання» (M=28,075 до впливу і M=28,225 після), «Змагальний мотив» (M=1,850 до впливу і M=1,675 після), «Мотив досягнення успіху» (M=2,825 до впливу; M=2,550 після) залишився без змін.

Узагальнимо представлені результати в таблиці.

Отже, оскільки зафіксовано одночасне дотримання умов, як за t -критерієм Стьюдента для незалежних вибірок, так і для парних вибірок, можна стверджувати, що розроблена та впровадженна система оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів засвідчила ефективність щодо показників мотиваційної сфери: спрямованості на завдання, мотиву досягнення успіху і особливо змагального мотиву.

Показниками ефективності впровадження системи оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів щодо аксіологічних компонентів виступали параметри, що свідчили про збалансованість цінностей, а саме приналежність до певного кластеру.

Таблиця 3.6

**Статистично достовірні відмінності показників мотивації  
респондентів до та після експерименту**

Показники	Етап	Групи дослідження N=40				t	p
		Експериментальна		Контрольна			
		М	s	М	s		
Спрямованість на завдання	До	28,775	3,971	28,075	5,254	0,672	0,503
	Після	31,025	6,526	28,225	5,390	2,092	0,040*
Змагальний мотив	До	1,550	1,724	1,850	1,718	0,780	0,438
	Після	3,025	1,874	1,675	1,591	3,473	0,001*
Мотив досягнення успіху	До	2,875	2,015	2,825	2,374	0,102	0,919
	Після	3,525	1,826	2,550	2,385	2,053	0,043*

Примітка: М – середнє значення; s – стандартне відхилення;  
\*статистично значущі відмінності ( $p \leq 0,05$ )

Передбачалося, що розвивально-коригувальні заходи вплинуть на показники окремих респондентів, які належать до кластерів зі збалансованими ціннісним орієнтаціями: «Самоактуалізаційна орієнтація», «Реалізованість у сфері близьких стосунків», «Афіліативна орієнтація». Кількість таких досліджуваних повинна була б суттєво підвищитися. Оцінка ефективності системи оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів здійснювалася за допомогою відповідних статистичних критеріїв. Опишемо їх.

Так, Z-Критерій Фішера (D. N. Lawley [313]) для пропорцій (кутове перетворення Фішера), застосовувався з метою оцінки статистичної значимості відмінностей між контрольною та експериментальною групами. Передбачалося, що на етапі до констатувального експерименту статистична значимість відмінностей не повинна виявлятися в пропорціях між приналежністю до кластерів із збалансованими чи незбалансованими

ціннісним орієнтаціями в експериментальній та контрольній групах, тоді як після впровадження програми статистичні відмінності між цими групами повинні стати статистично значущими. Відповідно, результати одержані за цим критерієм повинні свідчити про те, що в експериментальній групі незбалансованість ціннісних орієнтацій суттєво зменшилася.

Критерій Мак-Немара (McNemar, Quinn [316]) було використано з метою перевірки статистичної значущості відмінностей між двома залежними вибірками: вибірка до початку експериментального впровадження (як у контрольній, так і в експериментальній) порівнювалася з вибіркою після впровадження системи. Передбачалося, що в контрольній групі статистично значимих змін до і після експерименту не буде спостерігатися, тоді як в експериментальній групі такі зміни відбудуться, причому вектор цих змін характеризуватиметься зниженням рівня виразності незбалансованості ціннісних орієнтацій.

Зазначимо, що для того, щоб розроблена система оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів вважалася ефективною, необхідне одночасне дотримання умов, як за Z-Критерієм Фишера, так і за критерієм Мак-Немара.

Результати аналізу ефективності системи оптимізації професійно-ціннісної сфери представлено в таблиці 3.7. Як свідчать представлені в таблиці дані, до впровадження системи розвивально-коригувальних впливів статистично значущі розбіжності між контрольною та експериментальною вибірками щодо присутності в цих групах респондентів зі збалансованими/незбалансованими орієнтаціями не було виявлено. Порівняння за Z-критерієм Фишера для пропорцій розбіжностей між експериментальною та контрольною групами на прикінцевому етапі засвідчило, що в експериментальній групі значно збільшилась кількість респондентів зі збалансованими ціннісними орієнтаціями. Так, до експерименту збалансовані професійно-ціннісні орієнтації склали 47,5%, а незбалансовані - 52,5%.

Таблиця 3.7

**Кількісні дані про результати узгодженості цінностей респондентів до та після експерименту**

Етап	Експериментальна група N=40	Значення критерія	Контрольна група N=40
До експерименту	Збалансовані (n=19) Незбалансовані (n=21)	Z=0,823	Збалансовані (n=18) Незбалансовані (n=22)
Значення критерія	$\chi^2=0,031^*$		$\chi^2=0,625$
Після експерименту	Збалансовані (n=29) Незбалансовані (n=11)	Z=0,039*	Збалансовані (n=20) Незбалансовані (n=20)

Примітка: Z - кутове перетворення Фішера;  $\chi^2$  - критерій Мак-Немара; значком \* позначено статистично значущі розбіжності ( $p \leq 0,05$ )

Одержані результати за критерієм Мак-Немара засвідчили, що в експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка, пов'язана зі статистично значущим збільшенням кількості респондентів із збалансованими професійно-ціннісними орієнтаціями (після експерименту збалансовані ПЦО - 72,5%, незбалансовані - 27,5%), тоді як в контрольній групі суттєвих змін не відбулося. Так, до експерименту у контрольній групі збалансовані професійно-ціннісні орієнтації склали (45,0%), а незбалансовані - (55,0%). Після експерименту збалансовані професійно-ціннісні орієнтації склали (50,0%), а незбалансовані - (50,0%). Відповідно, одержані результати підтвердили ефективність системи оптимізації професійно-ціннісної сфери щодо підвищення збалансованості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

Зважаючи на це, запропонована система оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів виявилася ефективною. Слід зауважити, що за результатами впровадження системи, яка була спрямована на розвиток психологічних та аксіологічних складових



професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів, було виявлено більш суттєву динаміку щодо психологічних компонентів у порівнянні з аксіологічними, оскільки на цінності значно важче вплинути корекційними заходами, ніж на потреби, що також підтверджують дані досліджень інших учених.

Так, А. В. Бітуєва, розглядаючи особливості структурної побудови ціннісних орієнтацій, зазначає, що потреби, як форма безпосередніх життєвих відношень суб'єкта зі світом, відображають динаміку актуальних вимог ситуації взаємодії із довколишнім світом, вони спонукають, штовхають людину до їх реалізації через здійснення відповідної діяльності, спрямованої на насичення і дезактуалізацію потреби [28]. Особистісні цінності є за змістом «консервованими» відношеннями з довколишнім, узагальнені і перероблені сукупним досвідом соціальної групи. Асимілюючись у структуру особистості, в подальшому своєму функціонуванні вони практично не залежать від ситуативних чинників, є стабільними, такими, що тільки задають вектори життєдіяльності суб'єкта. Вони лежать у «зовнішній», понадособистісній реальності і висловлюють приналежність індивіда до соціуму, що має свій шлях і певні цілі існування і розвитку.

Отже, одержані кількісні і якісні результати впровадження системи оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів засвідчили її ефективність, здатність сприяти більшій збалансованості професійно-ціннісних орієнтацій, спрямовувати їх на захоплення процесом професійної діяльності, активізувати мотиви досягнення позитивних результатів.

## Висновки до третього розділу

Розроблено систему оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів, що структурно представлена трьома взаємозв'язаними модулями (мотиваційний, рефлексивний та аналітично-ціннісний), кожен з яких є відносно самостійною ланкою цілісного процесу. Загальна стратегія системи спиралася на розвиток психологічних та узгодження аксіологічних компонентів професійно-ціннісної сфери майбутніх психологів за такими напрямками: розвиток професійної мотивації; розвиток рефлексії як здатності до самоусвідомлення та саморозуміння; опанування навичками саморегуляції; рефлексивно-ціннісний аналіз. Змістовні аспекти системи дозволили реалізувати послідовне цілеспрямоване наближення учасників до усвідомлення особливостей власної професійно-ціннісної сфери та її оптимізації у напрямку розвитку гуманістичної спрямованості як підґрунтя професійної активності. Впровадження системи оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів дозволило: опанувати способи виявлення провідних мотивів професійної діяльності з використанням усвідомлення власної професійної спрямованості, оволодіти інструментами мотивування; навичками професійної рефлексії та саморегуляції як інструментарієм практичного психолога; розвинути навички ціннісного аналізу; вдосконалити комплекс особистісних та професійно важливих якостей для ефективного виявлення подальшої професійної активності.

Показниками ефективності впровадження системи виступили показники динаміки професійних мотивів респондентів і параметри, що свідчили про збалансованість цінностей, а саме, приналежність до певного кластеру. Під впливом розвивально-коригувальних заходів кількість респондентів, які належали до кластерів зі збалансованими ціннісним орієнтаціями: «Самоактуалізаційна орієнтація», «Реалізованість у сфері

близьких стосунків», «Афіліативна орієнтація» суттєво підвищилася (з 46,7% до 72,5%).

**Публікації автора, у яких представлені матеріали даного розділу:**

1. Ямницький О.В. Вплив ціннісних орієнтацій на професійне становлення майбутніх практичних психологів / О.В. Ямницький: м-ли за X Междунар. научна практ. конф. [«Ключови вьприси в сьвременна наука»] (17-25 април 2014). – Софія, «БЯЛГРАДБГ». – 2014 – Том 24. – С. 52–54.

2. Ямницький О.В. Аксиологічні складові професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів [Електронний ресурс] / О.В. Ямницький // Рідна мова (Польща). – 2015. – № 40. [http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/\\_ridna\\_mowa\\_uk/index.php?page=aksiolog-chn-skladov-profes-jno-ts-nn-snih-or-ntats-j](http://www.interklasa.pl/portal/dokumenty/_ridna_mowa_uk/index.php?page=aksiolog-chn-skladov-profes-jno-ts-nn-snih-or-ntats-j)

3. Ямницький О.В. Особливості особистості майбутніх практичних психологів /О.В.Ямницький: м-ли наук.-практ. конф. молодих науковців «Розквітання – 7» [«Розвиток особистості у рамках просторово-часової організації життєвого шляху»] (Одеса, 24-26 квітня 2014 р.) /МОН України, ОНУ імені І.І. Мечникова. – С.107–109.

4. Ямницький О.В. Професійна підготовка психологів у ВНЗ Фінляндії /О.В. Ямницький // Актуальні питання психологічної науки: Альманах студентського наукового товариства. – Вип. 9. – Рівне: РДГУ, 2015.– С.229–231

## ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нове вирішення наукової проблеми розвитку професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів, що виявилось в обґрунтуванні та емпіричній верифікації закономірностей, структури та особливостей в період фахового навчання, розробці технології їх оптимізації.

1. На підставі вивчення наукових досліджень здійснено аналіз проблеми професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів, виокремлено провідні напрями її представленості у сучасній психологічній науці. У теоретичному аспекті підсумок дослідження полягає в уточненні та конкретизації психологічного змісту понять “цінності” та “ціннісні орієнтації”, окресленні понятійного простору та структури конструкту «професійно-ціннісні орієнтації». Визначено сутність поняття «ціннісні орієнтації особистості», до яких належать стійкі інтегративні утворення у структурі самосвідомості особистості, що надають смисл і спрямованість вчинкам і поведінці людини; виступають внутрішнім регулятором її ставлень до довкілля, власної життєдіяльності, є підґрунтям мотивації у виборі професійної діяльності. Результати теоретичного аналізу дозволяють розглядати ціннісні орієнтації як складну ієрархію інтересів і потреб особистості, згідно якої надається перевага певним цінностям у різних життєвих ситуаціях, як спосіб оцінки явищ і об’єктів за рівнем їхньої значущості для людини. Наповнення ціннісної структури майбутніх психологів складають як особистісні, так і професійні ціннісні орієнтації. Від їх узгодженості, гармонійності залежить специфіка ціннісної структури.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що переважна більшість дослідників проблеми підготовки практичних психологів наголошують на особливій специфіці співвідношення особистісних якостей, професійних умінь і навичок та спрямованості особистості, що забезпечують успішність опанування професією та ефективність подальшої професійної діяльності.

Такою специфікою виступають інтегративні тенденції смислової сфери майбутнього фахівця у напрямку взаємозв'язку та взаємопроникнення особистісних і професійних якостей, цінностей, ціннісних орієнтацій та утворення несуперечливої світоглядної позиції, центрованої на людині. Наявність таких тенденцій дозволяє описати внутрішню динаміку процесу становлення професіонала, центральною ланкою світоглядної позиції якого виступає конструкт «професійно-ціннісні орієнтації».

Професійно-ціннісні орієнтації майбутніх практичних психологів розуміємо як відображення у свідомості особистості професійних стратегічних цілей та світоглядних орієнтирів, що визначають загальне світосприйняття особистості, сприйняття себе як професіонала, суб'єкта власної життєвої та професійної активності. Вони утворюють основу професійної спрямованості майбутнього практичного психолога, визначають його ставлення до себе. Сензитивним періодом розвитку професійно-ціннісних орієнтацій виступає період навчання у ВНЗ. Згідно результатів аналізу, провідна роль професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога полягає: у забезпеченні спрямованості професійної діяльності; наданні їй особистісного смислу; регуляції поведінки та спонуканні професійної активності; формуванні способів самоактуалізації тощо.

2. Результати проведеного аналізу вказують наявність безпосереднього зв'язку між змістом ціннісних орієнтацій та комплексом особистісних та професійно-важливих якостей, якими забезпечується процес підготовки майбутнього практичного психолога. В процесі професійного навчання сформовані професійні цінності інтегруються до складу ціннісно-смислової сфери особистості.

У структурі професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів виокремлено психологічні (локус контролю, спрямованість, потреба у досягненнях, особливості мотивації та смисложиттєвих орієнтацій) та аксіологічні (змістовні особливості ціннісних орієнтацій) компоненти.

Особливості професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів виявляються через взаємозв'язок її психологічних і аксіологічних структурних компонентів.

З'ясовано, що суб'єктність майбутнього практичного психолога відображає поліфункціональність та багатогранність особистості та репертуарну складність його діяльності: вона відзеркалюється в індивідуальному когнітивному та діяльнісному стилях, когнітивній складності та особливостях створення особистісної та професійної моделі світу і визначається провідними параметрами – рефлексією та активністю, що спрямовується змістом особистісних та професійних цінностей.

3. Здійснене в межах системно-структурного, структурно-функціонального та аксіологічного підходів комплексне емпіричне дослідження професійно-ціннісної сфери майбутніх психологів других-четвертих курсів дозволило констатувати такі особливості структури та розвитку професійно-ціннісних орієнтацій. За результатами констатувального експерименту підтверджено, що провідними психологічними складовими професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів виступають інтернальність, потреба у досягненні успіху в різних сферах, орієнтація на міжособистісну взаємодію. Виявлено провідні мотиви професійного навчання майбутніх практичних психологів: пізнавальні, означення результатів, складності завдань та змагальний. На відміну від мотивів досягнення внутрішні мотиви відношення є більш вираженими - зокрема, це стосується таких мотивів, як самообілізація і самооцінка особистісного потенціалу.

Встановлено, що майбутні практичні психологи схильні приймати відповідальність за свої вчинки, вбачати залежність між своїми діями і значущими для них подіями життя, вважають себе здатними впливати на життєві події та контролювати розвиток. У них стійко сформована потреба у досягненні професійного успіху, активно проявляється спрямованість на підтримку добрих взаємин, а їхні вчинки визначаються потребою у

спілкуванні. Смісложиттєвої орієнтації майбутніх практичних психологів дозволяють їм структурувати взаємозв'язки з довкіллям.

4. Виявлено особливості співвідношення між аксіологічними компонентами професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів. Встановлено, що вершину ціннісної піраміди майбутніх практичних психологів становлять такі цінності як «Кохання», «Здоров'я» та «Наявність вірних друзів». Найбільш доступними цінностями були пізнання, наявність цікавої роботи, наявність вірних друзів, впевненість у собі, - вочевидь, професійно спрямована навчальна діяльність вже надає можливість розширення світогляду, інтелекту, а отримані психологічні знання та навички допомагають підвищити рівень загальної культури, досягти внутрішньої гармонії, свободи від внутрішніх протиріч. З'ясовано, що майбутні практичні психологи зорієнтовані на такий аксіологічний компонент професійно-ціннісних орієнтацій, як «Щасливе сімейне життя». Означена цінність виявилася найбільш неузгодженою, що, вочевидь, пов'язано із природним віддаленням від батьків та формуванням потреби у створенні власної сім'ї. До складу неузгоджених увійшла також цінність «Свобода у вчинках та діях», що свідчить про неготовність студентів користуватися власною свободою, досягаючи певної автономії, незалежності у власних судженнях та діях, вони ще не оволоділи ефективними механізмами реалізації цих якостей у соціальному контексті. Дослідженно, що у рейтингу неузгоджених цінностей провідну позицію посідає «Матеріально забезпечене життя». Бажання досягти фінансової стабільності у порівнянні з низьким актуальним рівнем матеріальної забезпеченості виступило виразним мотивом діяльності для респондентів. В цілому, суттєвий розрив між бажаним і можливим забезпечує мотиваційну сферу необхідною енергією, проте не призводить до гострих внутрішніх конфліктів.

5. Встановлено, що внутрішня структура аксіологічної спрямованості професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів складає три основні вектори: добробуту, який поєднує цінності фізичного здоров'я та

психологічного комфорту, естетично-когнітивний, склад якого сформували цінності творчої самореалізації і пізнання світу, та комунікативно-прагматичний, що об'єднав орієнтації на спілкування та досягнення життєвого успіху. Всі означені вектори виступили як альтернативні шляхи самовизначення особистості майбутнього практичного психолога згідно системи його бажаних та доступних цінностей.

6. Побудовано структурну модель узгодженості аксіологічних складових професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів, яка надає можливість розмежувати провідні кластери показників майбутніх фахівців за критерієм інтеграції різних аспектів способу життя. Виділено три кластери показників респондентів із незбалансованими ціннісними орієнтаціями і три кластери - зі збалансованими. З'ясовано, що 46,7 % майбутніх практичних психологів засвідчили наявність збалансованих ціннісних орієнтацій (кластери «Самоактуалізаційна орієнтація», «Реалізованість у сфері близьких стосунків», «Афіліативна орієнтація»); 53,3 % - незбалансованих ціннісних орієнтацій (кластери «Естетична орієнтація», «Орієнтація на здоров'я», «Проблемність у сфері близьких стосунків»). Сумарна частка респондентів зі збалансованими ціннісними орієнтаціями серед студентів четвертого курсу склала 46,70%, а серед студентів другого курсу – 42,80%, ці розбіжності виявилися статистично значущими ( $p < 0,001$ ).

7. Взаємозв'язок психологічних та аксіологічних компонентів професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів розкрито через співвідношення їх езистенційних настанов та психологічних характеристик. Виокремлено два типи екзистенційних настанов майбутніх практичних психологів: реалізованості (прагнення узгоджувати ступені важливості та доступності своїх цінностей в активних діях щодо їх реалізації або внутрішніх дій за типом захисних механізмів, що знижують важливість цінності при її недоступності) та бар'єрності (пошук ознак реалізації особистісних цінностей за межами актуальної життєвої ситуації).



Відзначено перевагу реалізованості над бар'єрністю в цілому по виборці. Виявлено статистично значущий регресійний вплив на осмисленість життя з боку реалізованості у структурі професійно-ціннісних орієнтацій респондентів четвертого курсу. У респондентів другого курсу відзначено статистично значущий зв'язок між реалізованістю та інтернальністю. Результати констатувального експерименту засвідчили, що система професійно-ціннісних орієнтацій у більшості респондентів (53,3 %) є суперечливою, проте зі збільшенням терміну навчання намічається тенденція до узгодження ціннісних пріоритетів. В цьому аспекті відзначено вищий рівень розвитку психологічних показників професійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців старших курсів, а також загальну тенденцію до більшої здатності інтегрувати різні змістовні аспекти професійно-ціннісних орієнтацій у своє життя.<sup>8</sup> Результати констатувального експерименту засвідчили, що система професійно-ціннісних орієнтацій у більшості респондентів (53,3 %) є суперечливою, проте до четвертого курсу намічається тенденція до узгодження ціннісних пріоритетів. Відзначено вищий рівень розвитку психологічних складових професійно-ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців старших курсів, а також загальну тенденцію до більшої здатності інтегрувати різні змістовні аспекти професійно-ціннісних орієнтацій у своє життя, що засвідчує необхідність проведення корекційних заходів з респондентами молодших курсів.

9. Розроблено систему оптимізації професійно-ціннісної сфери, що структурно представлена трьома взаємозв'язаними модулями (мотиваційний, рефлексивний та аналітично-ціннісний). Її загальна стратегія спиралася на розвиток психологічних та аксіологічних компонентів професійно-ціннісної сфери майбутніх психологів за такими напрямками: розвиток фахової мотивації; розвиток рефлексії як здатності до самоусвідомлення та саморозуміння; опанування навичками саморегуляції; рефлексивно-ціннісний аналіз. Змістовні аспекти системи дозволили реалізувати послідовне цілеспрямоване наближення учасників до усвідомлення

особливостей власної професійно-ціннісної сфери та її оптимізації у напрямку розвитку гуманістичної спрямованості як підґрунтя професійної активності.

Впровадження системи оптимізації професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів дозволило: опанувати способи виявлення провідних мотивів фахової діяльності з використанням усвідомлення власної професійної спрямованості, оволодіти інструментами мотивування; навичками професійної рефлексії та саморегуляції як інструментарієм практичного психолога; розвинути навички ціннісного аналізу; вдосконалити комплекс особистісних та професійно важливих якостей для ефективного виявлення подальшої професійної активності. Показниками ефективності впровадження системи виступили параметри, що свідчили про збалансованість цінностей, а саме, приналежність до певного кластеру. Під впливом розвивально-коригувальних заходів кількість респондентів, результати яких належали до кластерів зі збалансованими ціннісними орієнтаціями: «Самоактуалізаційна орієнтація», «Реалізованість у сфері близьких стосунків», «Афіліативна орієнтація» суттєво підвищилася (з 46,7% до 72,5%).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективи її подальшого дослідження вбачаємо у поглибленому вивченні професійно-ціннісних орієнтацій як предикторів (прогностичних параметрів) професійної успішності майбутніх практичних психологів.

### Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А.. Стратегия жизни /К.А.Абульханова-Славская . М.: Мысль – 1991. - 299с.
2. К. А. Абульханова-Славская. Методологический аспект проблемы субъективности. – Методические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука. 1969. – 427с.
3. Адлер А. Смысл жизни / А. Адлер // Философские науки. – 1998. – № 1. – С. 15-26.
4. Аллахвердов В.М. Когнитивные стили в контурах процесса познания /В.М. Аллахвердов// Когнитивные стили. – Таллин, 1986. – С.17-20.
5. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания /Б.Г.Ананьев. – М.: Наука, 1977. – 344с.
6. Андреева Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы / Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. - М.: Аспект Пресс, 2002. – 287с.
7. Анохин П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности: Избранные труды /П.К.Анохин. – М.: Наука, 1979. – 454 с.
8. Антонова Н.О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 "Педагогічна і вікова психологія" /Н. О. Антонова - К., 2003. - 20с.
9. Ануфриева Р.А. Стиль жизни личности. Теоретические и методологические проблемы / Р.А.Ануфриева, Е.И.Головаха, Е.А.Донченко - К.: «Наукова думка», 1982 – 372 с.
10. Анцыферова Л.И. Личность с позиций динамического подхода /Л.И.Анцыферова //Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь. – М.: Наука, 1990. – С.7-17.
11. Артюшенко А.О. Здатність до самообілізації індивідуально-психологічних можливостей як складова особистісної мобільності учнів

загальноосвітньої школи /А.О.Артюшенко // Проблеми фізичного виховання і спорту. - 2010. - № 7 - С. 3-6

12. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности /В.Г.Асеев. — М.: Мысль,1976. — 342 с.

13. Асмолов А.Г. XXI век: психология и век психологии/ А.Г.Асмолов //Здравый смысл и достоинства в школе. - М., 1998. – С.233-354.

14. Ахмеров Ф.А. Биографический тренинг при кризисах середины жизни / Ф.А.Ахмеров //LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути. – М.: Прогресс-Культура. – 1993. – С.140-151.

15. Барко В. И. Мотивационные стратегии поведения сотрудников ОВД и их психологическая диагностика / / В. И. Барко, П. В. Макаренко // Психопедагогика в правоохранительных органах. - Омская акад. МВД России. - Омск : Изд-во Омск. акад. МВД России. - 2014. - № 2 - С.69-72.

16. Бажин Е.Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля /Бажин Е.Ф., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. //Психологический журнал. – Том 5. - №3. – 1984. – С.154-162.

17. Балл Г.О. До обґрунтування раціоналістичного підходу у психології / Г.О.Балл // Психологія і суспільство. – 2004. - №4. – С.60-74.

18. Барінова Л.Я. Психологічна компетентність особистості / Л.Я.Барінова // Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова, 2014. – Т.19. – Вип 1 (31).— С.29-36.

19. Бассин Ф.В. О развитии взглядов на предмет психологии /Ф.В.Бассин //Вопросы психологии. – 1971. - №4. – С.101-113.

20. Белинская Е.П. Временные аспекты Я и идентичности /Е.П.Белинская//Идентичность. – М.: Изд-во психолого-социального института, 2003. – С.6-20.

21. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования /А.П.Беляева– СПб: Радам,1997.–226 с.

22. Бергер П. Социальное конструирование реальности.Трактат по социологии знания /Бергер П., Лукман Т. — М.: «Медиум», 1995. реальности. Трактат по социологии знания. — М.: «Медиум», 1995.

23. Бердник Г.Б. Професійна стійкість як умова ефективної консультативної діяльності майбутнього практичного психолога / Г.Б. Бердник // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 9 : збірник наукових праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С. 150-157.

24. Бердник Г.Б. Основні аспекти визначення рівня сформованості мотиваційного компоненту професійної стійкості майбутнього практичного психолога в сучасному освітньому просторі / Г.Б. Бердник // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Зб. наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. Частина 1./ – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2012. – С. 33-35

25. Бернштейн Н. И. Руководство к частной физиологии / Н.И.Бернштейн. — Одесса: Имп. Новоросс. ун-т, 1868. — 312 с.

26. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2003. —344 с.

27. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: аналитический обзор / Н.Р.Битянова. – М.: Просвещение, 1998. – 48с.

28. Битуева А.В. Особенности структурного строения ценностных ориентаций / А.В. Битуева // Credo. – 2000. – № 3(21). – С. 66-83.

29. Боброва Л.Г. Внутрішні конфлікти студентів-першокурсників та випускників — майбутніх психологів / Л.Г. Боброва // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Зб. наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. Частина 1. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2012. – С. 35-36

30. Богашов М.М. Специфика подготовки психологов к профессиональной деятельности в различных социально-производственных сферах /М.М.Богашов, М.И.Лукьянов//Психофизиологическая наука и образование. – М.: Наука, 1998. - №2. – С.10-14.
31. Бодалев А.А. Акмеология /А.А.Бодалев -2004. -№ 1.- С. 15-17.
32. Бодалев А.А. Общая психодиагностика /А.А.Бодалев, В.В.Столин. – СПб: Речь, 2003. – С.346-403.
33. Бодалев А.А. О смысле жизни человека, его «акме» и других образованиях и их зависимости / А.А.Бодалев// Акмеология. -2004. -№ 1.с. 15-17/
34. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности / В.А. Бодров. // Современная психология. Руководство. - М.: Изд-во «ИНФА-М», 1999. - С. 668.
35. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе /Л.И.Божович //Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – 345с.
36. Большаков В.Ю. Психотренинг: социодинамика, упражнения игры /В.Ю.Большаков. - СПб.: Питер, 1996. – 346с.
37. Большой толковый психологический словарь. – Т.1: А-О: [Пер. с англ. Ребер Артур] . – М.: Изд-во АСТ, 2001. - 592 с
38. Блинов О.А. Розвиток і формування особистості в професійній діяльності /О. А. Блинов, Є. А. Іванова // Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова, 2014. – Т.19. – Вип 1 (31).— С. 36-43.
39. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості / О.Ф. Бондаренко. - Харків : Фоліо, 1996. - 237 с
40. Борисюк А. С. Негативні чинники професійної ідентифікації майбутнього фахівця / А. С. Борисюк // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки» [ за ред. С. Д. Максименка, Н.О.Євдокимової]. – Т. 2. – Вип. 8. – Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2012. – С. 43-48.

41. Боришевський М. Й. Сергій Максименко: генетична психологія у проблемному контексті навчання, виховання і розвитку /М.Боришевський, Н.Чепелева, Г.Куценко та ін. //Психологія і суспільства. – 2003. - №1. – С.4-12.
42. Боришевський М. Й. Екстраполяція теоретичних принципів психологічної науки у контекст практичної психології /М.Й.Боришевський//Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2009. – С.113-120.
43. Бочелюк В.Й. Методика та організація наукових досліджень з психології /В.Й.Бочелюк, В.В.Бочелюк. – Київ, «Центр учбової літератури», 2008. – 357с.
44. Бочелюк В.В. Структура фахової підготовки майбутніх психологів до роботи з віктимними дівчатами-підлітками / В.Й.Бочелюк //Вісник ОНУ. – 2014. – Т.19. – Вип.1 (31). – С.43-51.
45. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности /Б.С.Братусь //Вестник Московского университета. – Сер.14.Психология. - 1981. – №2. – С.46-55.
46. Браніцька Т. Р. Загальна характеристика фахівця соціономічної професії / Т. Р. Браніцька // Зб. наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна" . - 2012. - № 6. - С. 25-28.
47. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке /А.В.Брушлинский//Психологический журнал. – 1991. - №6. – С.6-16.
48. Бубнова С.С. Принципы и методы исследования ценностных ориентации личности как системы с нелинейной структурой / С.С.Бубнов // Психологическое обозрение. – 1997. - № 1. – С. 87-94.
49. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика / Л.Ф.Бурлачук. – СПб.: Питер. – 2011. – 340 с.
50. Бурлачук Л.Ф. К построению теории «измеренной индивидуальности» в психодиагностике / Л.Ф.Бурлачук, Е.Ю.Коржова //Вопросы психологии. – 1994. - №5. – С.67-79.

51. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга /И.В.Вачков. – М.: Ось-89, 1999. 176 с..
52. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис : типологический анализ критических ситуаций /Ф.Е.Василюк //Психологический журнал. – 1995. – Т.16. - №3. – С.90-101.
53. Васьківська С.В. Технологія консультативної взаємодії /С.В.Васьківська // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. - №6. – С.1-21.
54. Васютинська О.Г. Психологічні тренінгові технології у правоохороній діяльності: науково-методичні та організаціо-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку / О.Г.Васютинська. - Донецьк: ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. – Ч.1. – С.54-60.
55. Введение в профессию «психолог» /В.И.Вачков, И.Б.Гриншпун, Н.С.Пряжников. [под ред. И.Б.Гриншпун]- М.: Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2004. – 464 с.
56. Велитченко Л.К. Структура субъектности/Л.К.Велитченко//Наука і освіта. – 2004.- №6-7. – С.39-43.
57. Велитченко Л.К. Методологічні та теоретичні проблеми психології / Л.К.Велитченко, В.І.Подшивалкіна. – Одеса: СВД Черкасов, 2009. – 279с.
58. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – Т.3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
59. Водолазская О.О. Субъективность как одна из детерминант профессионального становления психолога /О.О.Водолазская// Наука і освіта. – 2006. - №5-6. – С.24-26.
60. Войтко В.І. Психологічний словник /В.І.Войтко. – К.: Вища школа, 1982. – 567 с.
61. Венгер О.П. Психологопедагогічні особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу / Венгер Олександр Павлович. - Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата



психологічних наук за спец.: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. - Острог – 2014. -225с.

62. Вірна Ж. П. Соціальний вимір професійної невротизації особистості / Ж. П. Вірна // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Психологічні науки. – 2011. – Вип. 94, Т.2. – Режим доступу: [http:// archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/psy/2011\\_94/Virna.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/psy/2011_94/Virna.pdf).

63. Ганзен В.А. Системные описания в психологии /В.А.Ганзен. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 175с.

64. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения /М.Р.Гинзбург // Вопросы психологии. - 1994. - №3. – С.87-104.

65. Горбатова М.М. Исследование структуры ценностей студентов как особой стратификационной группы /М.М.Горбатова //Вестник Кемеровского государственного университета. – Вип.2(22). – 2005. – С.57-64.

66. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И.Головаха.- К.: Наукова думка, 1988.- С.15-43.

67. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности /Е.И.Головаха //Психология личности в трудах отечественных психологов. "Питер", 200. С - 256-269.

68. Головаха Е.И. Понятие психологического времени /Е.И.Головаха, А.А.Кроник//Категория материалистической диалектики в психологии. – М.: Педагогика, 1998. – С.199-215.

69. Головаха Е.И. Психологический возраст личности /Е.И.Головаха, А.А.Кроник//Психологический журнал. – 1983. - №5. – С.57-65.

70. Гончар С.Н. Особенности развития смысложизненных ориентаций современных студентов-первокурсников / С. Н. Гончар // Современная психология: материалы междунар.заоч. науч. конф. — Пермь: Меркурий, 2012. — С. 17-19.

71. Гончаренко С.І. Український педагогічний енциклопедичний словник /С.І.Гончаренко. –Рівне.: Волинські обереги, 2011. -552 с
72. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010.- 308с.
73. Горбов Ф.Д. Детерминация психических состояний /Ф.Д.Горбов //Вопросы психологии. – 1971. - №5. – С.20-29.
74. Горчакова Е.Б. Мотив достижения успеха в структуре личности и деятельности будущих менеджеров / Елена Борисовна Горчакова: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Хабаровск, 2002 164 с.
75. Гланц С. Медико-биологическая статистика /С.Гланц. - М.: Практика, 1998. - 459 с.
76. Гублер Е.В. Применение непараметрических критериев статистики в медико-биологических исследованиях /Е.В.Гублер, А.А. Генкин. — Л.: Медицина, 1973. — 144 с
77. Гусева Н. В. Направленность на задачу и на взаимодействие как важные составляющие эффективной деятельности руководителя педагогического коллектива / Н. В. Гусева // Актуальные вопросы современной психологии: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2013 г.). — Челябинск: Два комсомольца, 2013. — С. 18-21.
78. Гуляс І. Розвиток перфекціоністських настанов у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів / І. Гуляс // Психологія особистості . - 2012. - № 1. - С. 40-49.
79. Давыдова В.Я. Особенности мотивации достижения музыкально одаренных детей // Современный взгляд на будущее науки: сборник статей Международной научно- практической конференции 10 апреля 2014 г.: в 3 ч. Ч.3. - Уфа: Аэтерна, 2014. – с. 162-165
80. Джеджула А.Н. Духовно-нравственные ценности - неотъемлемая предпосылка профессиональной компетентности инженера /А.Н. Джеджула

//Проблемы образования: Научно-методический сборник (третий специальный выпуск). - 2006. - С.235-238.

81. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности /А.А.Деркач, Л.Э.Орбан. – М.: Наука, 1995. – 208 с.

82. Дідик Н.М. Особливості розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів /Н.М.Дідик//Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2009. – С.349-358.

83. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів/Х.М.Дмитерко-Карабін: автореф. дис...канд. психол.наук.: спец.19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». – Прикарпатський універсіе ім. Василя Стефаника, 2004. – 20с.

84. Додонов О.Ф. Кількісні та якісні зміни у робітничому класі СРСР у 60-80-ті роки і девальвація його суспільної ролі /О.Ф.Додонов //Науковий вісник Ужгородського нацю ун-ту. – 2002. – Вип.6. – С.125-134.

85. Долинський Б.Т.Здоров'язбережувальна діяльність учителя початкової школи / Б.Т.Долинський. - Одеса, 2011. -249 с.

86. Долинська Л.В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів ВНЗ / Долинська Л.В., Максимчук Н.П. – Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. - 124 с.

87. Долматова М. П. Формування естетичних ціннісних орієнтацій особистості як суттєвого елемента її духовної культури / М. П. Долматова, В.І. Ярешко. // Економіка. Управління. Інновації . - 2014. - № 1. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eui\\_2014\\_1\\_35.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eui_2014_1_35.pdf)

88. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. - 2004. - №2. - С. 86.

89. Дробницкий О.Г. Моральная философия /О.Г.Дробницкий. – М.: Наука, 1990. – 327 с.
90. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51-59.
91. Ермолаева Е. П. Психология профессионального маргинала в социально значимых видах труда / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 5. – С. 69-78.
92. Журавльов В. І. Сучасне світорозуміння: стратегія нелінійного мислення : навч. посіб. для студ. всіх спец. вищ. навч. закл. / В. І. Журавльов ; Макіїв. екон.-гуманіт. ін-т. - Донецьк, 2010. - 283 с.
93. Здравомыслов А. П. Потребности, интересы, ценности. /А.П.Здравомыслов - М.. Политиздат. 1986. - 223с.
94. Зеер Э.Ф. Социально-профессиональное воспитание в ВУЗе/ Э.Ф.Зеер, И.И. Хасанова. - Екатеринбург: Изд-во Рос.Гос.проф.-пед.университета, 2003. - С. 158.
95. Зотова В.А. Исследование связи локуса контроля и характерологических особенностей /В.А.Зотова //Психология XXI века. СПб Гос.ун-т, 2011. – С.112-114.
96. Знанецкий Ф.В. Методологічні нотатки /Ф.В.Знанецкий. - К. : Головна редакція УРЕ, 1965. – 325 с.
97. Иванцова Н.Б. Генеза професійної спрямованості практичного психолога: монографія / Н. Б. Иванцова. - Миколаїв : Іліон, 2010. - 340 с.
98. Інжиєвська Л.А. Особливості арт-технологій в підготовці майбутніх психологів/ Л.А.Інжиєвська //Вісник ОНУ. – 2013. - Психологія. – Т.18. – Вип. 4(30). – С.106-113.
99. Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / И.Ф. Исаев. – Москва, 1993. – 468 с.

100. Іванцова Н. Б. Періодизація професійного розвитку особистості / Н. Б. Іванцова // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць. – 2010. – Т. 8., Вип. 7. – С. 105-114.

101. Кадикова Т.А. особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.01 "Загальна психологія, історія психології" /Т.А. Кадикова - Одеса., 2002. - 17с.

102. Калинин В.К. Анализ самоорганизации и самодетерминации активности личности с позиций системного подхода// Наука і освіта. – 1999. –№ 1-2. - С. 45 – 48.

103. Калина Н.Ф. Эмпатия, эмоции и бессознательное / Н. Ф. Калина // Наука і освіта. – 2008. – № 8-9. – С. 11-20.

104. Кавизина К.Н. Исследование динамики профессиональной идентичности студентов-психологов в процессе обучения в вузе/К.Н.Кавизина//Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2009. – С.431-440.

105. Казанжи М.Й. Поняття фасилітативності, її види та деякі грані прояву основної функції /М.Й.Казанжи //Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова. – 2012. – Т.17. – Вип.5. – С.21-38.

106. Кардовская Е.К. Профессионально-ценностные ориентации студентов и социальных работников в контексте исследования их профессионального самосознания /Е.К.Кардовская //Вестник Адыгейского государственного университета. – 2011. - №4. – С.107 –120.

107. Карнышев А.Д. Социальная и экономическая психология /А.Д.Карпенко. – Иркутск: Изд-во БУГЭП, 2011. – 484 с.

108. Клименюк О. В. Методологія та методи наукового дослідження: навч. посібн. / О. В. Клименюк. – К. : Міленіум, 2005. – 186 с.

109. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека / Л.Н. Коган. – М.: Мысль, 1984. – 252 с.

110. Козлов В.В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники /В.В.Козлов. — М.: Ин-т психотерапии, 2001. — 384 с.
111. Козелецький Ю. Человек многомерный (психологическое эссе) /Ю.Козелецький. - К.: Либідь, 1991. – 286 с.
112. Комар Т.О. Особливості дезадаптації студентів з особливими потребами/Т.О.Комар//Вісник ОНУ. – 2003. – Т.8. – Вип.10. – С.52-60.
113. Кон И.С. Психология ранней юности И.С.Кон. М.: Политиздат, 1989. – 231 с.
114. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) / О.А.Конопкин // Вопросы психологии, 1995. - №1. – С. 5-12.
115. Корнієнко О.В. Безпека життєдіяльності та підтримання психосоматичного здоров'я молоді [монографія] / Корнієнко О. В. – К.: Видчий центр "Київський університет", 2004.-264 с.
116. Корольчук М.С. Психодіагностика /М.С.Корольчук, В.І.Осьодло. - К.: Ніка-Центр, 2004. – 400с.
117. Косырев В.Н. Личностный потенциал: теоретико-методологические аспекты / В.Н. Косырев, Б.И. Тенюшев // Пятая всероссийская internet - конференция "Потенциал личности: комплексная проблема".– 2008. – С. 234-239.
118. Коссов Б.Б. Личность: актуальные проблемы системного подхода / Б.Б.Коссов // Вопросы психологии.- 1997. - №6. – С. 58-68.
119. Костюк Г.С. Принцип развития в психологии /Г.С.Костюк // Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1969. – С.118-152.
120. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях /Е.А.Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 223с.
121. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А.Климов // Психологи Отечества. - М.- Воронеж: НПО «МОДЭК». – 1996. – С.407.

122. Клименюк О. В. Методологія та методи наукових досліджень / О.В. Клименюк – К.: Мілленіум, 2005. - 186 с.
123. Кувакин В.А. Філософія В. Соловйова / В.А.Кувакин – М.: Просвітництво, 1988. – 385 з.
124. Кули Ч. Первичные группы / Ч.Кули, Р. Мертон, Дж. Мид, Т.Парсонс, А.Шюц // Американская социологическая мысль. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994
125. Кроник Л.Л. Картина жизни: возможности прогноза /Л.Кроник //Жизненный путь личности (вопросы теории и методологии социально-психологического исследования). – К.: Наукова думка, 1987. – С. 247-258.
126. Кочунас Р. Основы психологического консультирования /Р.Кочунас. – М.: Академический проспект, 1999. – 560 с.
127. Крутько С.В. Психологічні особливості професійної Я-концепції особистості /С.В.Крутько //Вісник ПУДПУ імені К.Д.Ушинського. – 2013. - №3-4. – С.89-94.
128. Кіреєва З.О. Проявлення феномену «нереалістичного оптимізму» в студентських репрезентаціях-проектуваннях життєвого шляху/ З.О. Кіреєва // Вісник ОНУ. /– 2012. –Т.17. – Вип.5. – С. 48-57.
129. Киселевська С.М. Фізична активність студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) столиці України як засіб подолання екзаменаційних стресів / С.М. Киселевська, І.О. Россипчук, Ю.В. Човнюк, О.А. Антонюк // Теорія та методика фізичного виховання. – 2008. – №12. – С.10-12.
130. Лаврова Н.А. Влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе «человек - человек» / Н.А. Лаврова // Профессиональная деятельность. – М., 1990. – С.95.
131. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд.психол.наук: спец.19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / А.Є.Левенець. – Київ, 2006. – 20 с.

132. Левченко Я. Е. Формування спрямованості особистості майбутніх вчителів (теоретичний та методичний аспекти). Монографія /Я.Е. Левченко. - К.: «Цифрова друкарня №1», 2012 р. – 416с
133. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Наука, 1996.
134. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции /Д.А.Леонтьев // Вопросы философии. - 1996. - № 4. – С. 15-26.
135. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО)/Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2002. – 18 с.
136. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как основа самодетерминации/ Д.А.Леонтьев// Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. – Вып.1. – М.: Смысл, 2002. – С. 56-65.
137. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии //Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла)// Материалы международной конференции. – М.: Смысл, 2005. – С. 36-49.
138. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Педагогика, 1984. – 364 с.
139. Либин А.В. Дифференциальная психология на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В.Либин. – М.: Смысл, 1999. – 532с.
140. Литвиненко І.С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів //Вісник ОНУ. – 2013. – Т.19. – Вип. 1(31). – С. 186-197.
141. Ляхова М.А. Ценностные компоненты жизненных стратегий студентов вуза, воспитывавшихся вне семьи: автореф. дис....канд. психол.наук, спец. 19.00.07. «Возрастная и педагогическая психология» /М.А.Ляхова. – Кемерово, 2011. – 20 с.
142. Лялюк Г.М. Проблема формування ціннісних орієнтацій підлітків / Г. М.Лялюк // Наука і освіта. -2004. -№ 6-7. – С.56-64.



143. Максимова В.Н. Акмеология: новое качество образования /В.Н.Максимова // Завуч. - 2004. - № 3. – С.45-56.

144. Мамічева О.В. Про результати дослідження різнорівневих детермінант професійної успішності викладача вищого навчального закладу /О.В.Мамічева // Сб.научн. трудов по матеріалам 1-й Международной н.-практ. интернет-конференции «Наука и общество на грани тысячелетий. – Київ, 2009. – С.99-103.

145. Мамичева О.В. Психологічні основи розвитку педагогічних здібностей викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів: дис....доктора психол.наук: 19.00.01 /Мамічева Олена Володимирівна. - Одеса, 2009. – 401 с.

146. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі: [В 2 т.] / С.Д.Максименко. – К.: Форум, 2002. Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 320 с.

147. Максименко С.Д. «Одиниці аналізу» розвитку особистості: методологія питання /С.Д.Максименко //Наука і освіта. – 2004. - №6-7. – С.162-166.

148. Максимчук Н.П. Психологические особенности становления ценностных ориентаций будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 "Педагогическая и возрастная психология" /Н.П. Максимчук. – М, 2000. – 20 с.

149. Макшанов С.И. Психология тренинга /С.И.Макшанов. – СПб.: Питер.2007. – 260 с.

150. Маноха І.І. Психологія потаємного “Я” / І.І.Маноха. – К.: Поліграфкнига, 2001. – 448 с.

151. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности / Матюшкин А.М. // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 5-17

152. Марков В.И. Потенциал личности / В.И. Марков, Ю.В. Синягин // Мир психологии. - 2000. - № 1. - С.250-261.
153. Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К.Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308с.
154. Мартинюк О.Б. Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів у процесі вивчення психологічних дисциплін /О.Б.Мартинюк. – КГУ, 2009. – 134 с.
155. Мехайлюк Л.М. Особливості становлення професійної самосвідомості студентів художніх факультетів в освітньому середовищі /Л.М.Мехайлюк //Актуальні проблеми психології. – Київ, 2006. – Т.7. – Вип.9. – С.45-49.
156. Мерзлякова С.В. Психологические особенности ценностных ориентаций современных студентов: автореф.дис...канд.психол.наук: 19.00.13 «Психология развития, акмеология» /С.В.Мерзлякова. – Астрахань, 2006. – 25с.
157. Міненко О.О. Дослідження особливостей формування складових професійної ідентичності у студентів-психологів /О.О.Міненко //Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. – 2005. – Вип.9 (33). – С.231-237.
158. Мід Дж.Г. Дух, самість і суспільство. З точки зору соціального біхевіориста / Дж. Мід. - К.: Український Центр духовної культури, 2000. - 416 с.
159. Мірошник З.М. Рольова структура особистості практичного психолога в контексті сучасних психологічних теорій особистості /З.М.Мірошник// Вісник ОНУ.- 2013. – Т.18. – Вип.4 (30). – С.209-214.
160. Мочерний С.П. Поняття «методологія» та його структура /С.П.Мочерний//Психологія і суспільство. -- 2002. - №2. – С.58-82.
161. Муздыбаев К. Психология ответственности /К.Муздыбаев. – Ленинград: Наука, 1983. – 239 с.

162. М'ясоїд П.О. Концептуальні засади систематизації психологічного знання /П.О.М'ясоїд // Психологія і суспільство. – 2002. - №2. – С.26-47.
163. Мясищев В.Н. Психология отношений В.Н.Мясищев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003. – 400с.
164. Найн А.Я. Теоретические основы рефлексивного управления образовательным учреждением: Монография /А.Я.Найн. – Челябинск: Уральская академия, 2014. – 292 с.
165. Несух Л. Вплив мотивації на якість навчальної діяльності студентів /Л.Несух //Сучасне докiлля: реалії та перспективи [Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції]. – Київ, 2012р.
166. Низовець О.А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.А. Низовець . – Київ, 2011 . – 20 с.
167. Немов Р. С. Психология: в 2 т. /Р.С.Немов. - М., 1994. -Т.2. - 576 с.
168. Никонорова Л.В. Мироззрение личности и возрастные особенности его формирования / Л.В.Никонорова. – Киев: «Наукова думка», 1989. – 116 с.
169. Никиреев Е. М. Направленность личности и методы ее исследования/Е. М. Никиреев. — М.: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. — 192с.
170. Новиков А.М. Методология /А.М.Новиков, Д.А.Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 663 с.
171. Николаев В. Г. Клакхон Клайд // Культурология. XX век. М.: Наука, 1998. – 165 с..
172. Носков В.И. От самопознания к своей профессии / В.И.Носков. – Донецк: Янтра, 2002. – 251 с.
173. Овсяннікова В.В. Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій особистості та її соціального статусу /В.В.Овсяннікова // Вісник Львівського університету. Філософські науки. – 2009. –Вип.7. – С.117-123.

174. Орбан-Лембрик Л.Є. Психологія професійної комунікації /Л.Є. Орбан-Лембрик. – Чернівці: Книги XXI, 2010. – 324 с.
175. Орлов Ю.М. Построение тест-опросника для измерения потребности в достижениях /Орлов Ю.М., Шкуркин В.М., Орлова Л.П. //Вопросы экспериментальной психологии и ее истории. – М: Наука, 1974. – С.96-110.
176. Орловська К.О. Стратегії і перспективи як складові життєвого шляху особистості / К.О.Орловська // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського.– 2008.- №1-2. – С.202-208.
177. Основи психології. [за ред. О. В. Киричука та В. А. Роменця]. – К.: Либідь, 1995. – 632с.
178. Основи психології [за ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця]. – Київ: Либідь, 2006. – 632 с.
179. Осичка О.В. Смыслосприняття особистості під час життєвої кризи / О.В.Осичка // Наука і освіта. – 2009. - №8. – С.86-90.
180. Панок В.Г. Зміст підготовки практикуючих психологів /В.Г. Панок// Основи практичної психології [за ред. В.Панка, Т.Титаренко, Н.Чепелевої]. – К.: Либідь, 1999. – 354с.
181. Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношений .Р.Пантилеев. – М. Смысл, 1993. – 31с.
182. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р.Пантилеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 110 с.
183. Панченко Л.М. Формирование ценностных ориентаций молодежи в период системной трансформации украинского общества : Автореф. ди . . . канд. филос. наук: 09.00.03 "Социальная философия и философия истории" /Л.Н. Панченко-К., 2003. - 19с.
184. Папуча І.В. Рефлексія явища синантропізації в освітньому процесі (до постановки проблеми) / І.В.Папуча, І.М.Солдатова, Л.О.Лобань //Всеукраїнська наукова конференція „Синантропізація рослинного покриву України”. – Київ, Переяслав-Хмельницький, 2006. – с. 165 – 168.

185. Парсонс Т. Система современных обществ /Т. Парсонс. - М.: АспектПресс, 2004. – 324с.
186. Педагогіка вищої школи. Навч посіб: [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк]. – Одеса, ПДПУ ім. .К. Д. Ушинського, 2002. – 344 с
187. Перевезенцева Н.Л. Развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов вуза / Н.Л. Перевезенцева // Дальний Восток: наука, экономика, образование, культура в XXI веке: опыт, прогноз: в 3- х т. Т.3 . Научные труды III Международной научно-практической конференции. - Комсомольск-на-Амуре: «Комсом.-н/А гос.пед.ун-т», 2005. – С. 273-277.
188. Перлз Ф. Опыт психологии самопознания /Ф.Перлз. - М.: Гиль-Эстель, 1993 -240с.
189. Петрова А.Г. Определение критериев профессионализации психолога /А.Г.Петрова //Ананьевские чтения, Москва, 2000. – С.87-90.
190. Петровский В.А. Личность: феномен субъектности / В.А.Петровский. - Ростов-на-Дону.: Изд-во Ростовского ун-та, 1993. – 345 с.
191. Петровская Л. А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. - М.: Изд-во МГУ, 1989. - 216с.
192. Підбуцька Н. Цінності сучасної молоді та їхній вплив на успішність навчально-виховного процесу у ВНЗ /Н Підбуцька - Вісн. Львів. ун-ту, 2009.- Випуск 25. – С.191-196.
193. Підласа І.А.Життєва ситуація особистості та життєва проблема /І.А. Підласа // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2002. – Випуск 22. – С.282-289.
194. Платонов К.К. Структура и развитие личности /К.К.Платонов. – М.: Наука, 1988. – 254с.
195. Побірченко Н. С. Невичерпне джерело народної мудрості / Н. С. Побірченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.– Умань : Софія, 2008. – Ч. 5. – С. 146-155.

196. Повякель Н.І. Розвиток засобів саморегуляції професійного мислення майбутнього практичного психолога /Н.І.Пов'якель //Психологічна освіта у системі вищої школи. – К.: Вид-во КЛАС, 1997. – С.114-118.

197. Погребная Е.Д. Система ценностных ориентаций при построении жизненной перспективы в юношеском возрасте /Е.Д.Погребная // Наука і освіта. - №6-7. – 2004. - С.221-224.

198. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. - М.: Изд-во «Ин-т практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – С. 205.

199. Психодиагностика и психокоррекция / [под ред. А.А.Александрова]. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.

200. Психология [под ред. В.Н.Дружинина]. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.

201. Психология: Словарь/Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 494 с.

202. Психология личности. Т.2./ [ред.-уклад. Д.Я.Райгородський] – Самара: Издательский дом «Бахрах – М», 2008. – 544 с.

203. Психология жизненного успеха. Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций// Сохань Л.В., Головаха Е.И., Ануфриева Р.А., Балакирева О.Н., Очеретяный В.В. – К.: Институт социологии НАН Украины, 1995. – 149 с.

204. Психология. Словарь /[ред. А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский]. – 2-е изд, испр. – М.: Политиздат, 1990. – 494с..ред. О.Я.Чебикіна]. – К.: Вид-во «КЛАС», 1997. – 192 с.

205. Психологічна освіта в системі вищої школи. Збірник статей за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції [під заг

206. Радчук Г. Ценностные ориентиры современного студенчества /Г.Радчук, М.Чайнська //Личность в построении открытого демократического общества в Украине. сб. матер. Второй междунар. научно-практической. конф. - Дрогобыч: «Круг», 2005. - С.374-384.

207. Рамазанов И.Р. Актуализация функций ценностных ориентаций как способ формирования учебной мотивации старших школьников /И.Р.Рамазанов // Известия Самарского научного центра Российской Академии Наук. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии» № 2. - Самара: Изд-во Самарского научного центра РАН, 2006. – С.56-68.
208. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение /А.А.Реан. – СПб.: «прайм-ЕВРОЗНАК», 2004. – 416 с.
209. Рамуль К.А. О психологии ученого и в частности психолога К.А.Рамуль // Вопросы психологии. - 1965. - № 6. - С.126-135.
210. Ромакин В. В. Комп'ютерний аналіз даних / В.В. Ромакин. — Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. — 144 с.
211. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности /Евгения Сергеевна Романова.- дис...канд. психол. наук. спец. «Возрастная и педагогическая психология» (19.00.07). – Ярославский гос. пед.ун-т. – 1992. – 182 с.
212. Роменець В.А. Суб'єкт психічної активності як предмет історичної психоогії /В.А. Роменець//Психологія суб'єктної активності особистості. – Київ: Інститут психологіїАПН України, 1993. – 568 с.
213. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А.Т. Ростунов,- М.: Педагогика, 1984. - С. 176 .
214. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології: Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятійного апарату /В.В.Рибалка. - К.: Ніка-Центр, 2003.
215. Ручка А.А. Социальные ценности и нормы / А.А.Ручка. - К.: Наукова думка,1976 .- 234 с..
216. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. В 2-х т / С.Л.Рубинштейн. – М.: Наука, 1989. – 487с.
217. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л.Рубинштейн. – М.: Наука, 1987. – 367 с.

218. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии /С.Л.Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.

219. Рубинштейн С.Л. Человек и мир (отривки из неопубликованной рукописи) / Рубинштейн С.Л.// Вопросы философии. – 1966. - №7. – С.160-175.

220. Садрицька С.В. Мотивація вступу до ВНЗ українських студентів: тенденції останніх років /С.В.Садрицька //Наукове онлайн видання «SOCIOPOSTIP». – 2010. - №1. – С.56-60.

221. Салихова Н.Р. Барьерность-реализуемость смысла личностных ценностей как преодоление неопределенности в построении образа мира /Н.Р.Салихова//Человек в условиях неопределенности. – Новосибирск.: Новосибирский государственный университет, 2006. – С. 52-64.

222. Салихова Н.Р. Барьерность и реализуемость личностных ценностей в образе мира и стратегии жизни // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Часть 1. - М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2012. - С. 349-355.

223. Салихова Н.Р. Ценностно-смысловая регуляция жизнедеятельности субъекта /Салихова Н.Р. Автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: 19.00.01.: общая психология, психология личности, история психологии. – Казань, 2011. – 50 с.

224. Салихова Н. Р. Ценностно-смысловая организация жизненного пространства личности / Н. Р. Салихова. — Казань: Казан. ун-т, 2010. — 452 с.

225. Санникова О. П. Структура личности: методологический аспект /О.П.Санникова // Науковий вісник : зб. наук. праць. - 1999. - Вип. 4-5. - С. 49-57

226. Санникова О.П. Феноменология личности: Избранные психологические труды /О.П.Санникова. – М: СМИЛ, 2003. – 256 с.

227. Санникова О.П. Профессиональное общение как кумулятивный процесс /О.П.Санникова// Наука і освіта. - №4-5. – 1998. – С.72-74.



228. Самко А.М. Я-концепція професора С.У.Гончаренко /А.М.Самко// Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи - №2 (9). 2014. - С. 153-161.
229. Семенова Г.В. Личностні особенности студентів-психологів, знаходящихя в ситуації дистанційного навчання /Г.В.Семенова //Ананьевские чтения. Современная психология: методология, парадигмі, теорії. – СПб, 2009. – С.442-444.
230. Семенова Е.М. Тренінг емоційної стійкості /Е.М.Семенова. – М.: Психотерапія, 2006. – 256 с.
231. Сергеева А.В. Особистісні характеристики професіоналів, які займаються психотерапевтичною практикою /А.В.Сергеева, А.А.Дивіна // Наука і освіта. - 2006. - №5-6. - С.91-93.
232. Сергеева А.В. Психологічний аналіз становлення професійної ідентичності майбутніх психологів/А.В.Сергеева Ананьевские чтения. Современная психология: методология, парадигмі, теорії. – СПб, 2009. – С.448-450.
233. Середницька І.Я. До проблеми самовизначення особистості / І.Я.Середницька//Наука і освіта. - 2006. - №5-6. - С.93-95.
234. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития /И.Н.Семенов, С.Ю.Степанов //Вопросы психологии. – 1983. - №2. - С.35-42.
235. Сірій Є. В. Соціологія: Загальна теорія, історія розвитку, спеціальні та галузеві теорії /Є.В.Сірій. - К.: Атіка, 2007. - С. 262-322.
236. Скотна Н.В. Самовизначення особистості в світі, що глобалізується /Н.В.Скотна // Людинознавчі студії: Збірник наукових праць ДДПУ. Випуск 10. – Дрогобич, 2004. – С.4-14.
237. Слободчиков В.И.Основные ступени развития субъектности человека /В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школьная пресса, 2000. – С. 385.

238. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности /С.Д.Смирнов. – М.: Академия, 2005. – 400 с.
239. Сохань Л.В. Жизненный путь личности / Л.В.Сохань, Е.Г.Злобина, В.А.Тихонович. – Киев.: Наукова думка,1987.- 279 с.
240. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание /А.Г.Спиркин. – М.: Политиздат, 1982. – 300с.
241. Спицнадель В. Н. Основы системного анализа /В.Н. Спицнадель. - СПб.: Изд. дом «Бизнес-пресса», 2000. – 435с.
242. Степанов С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования /С.Ю.Степанов, И.И.Семенов // Вопросы психологии. - 1985. - № 3. - С. 31-40.
243. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 286 с.
244. Столяренко Л.Д. Основы психологии /Л.Д.Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 1996. – 736 с.
245. Субботский В.В. Генезис личности. Теория и Эксперимент /В.В.Субботский. – М.: Наука, 2000. – 478 с.
246. Табачук Ю.В. Моральна свідомість особистості: психологічні виміри аналізу проблеми сучасної психології /Ю.В.Табачук//Зб. Наук. праць Херсонського державного університету, 2013. – Вип. 2. – С.67-74.
247. Татенко В.А. Про «еґологічний генезис» у Е.Гуссерля та проблему суб'єктних перетворень психіки в онтогенезі /В.А.Татенко//Психологія і суспільство. – 2004. - №4. – С.13-37.
248. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В.О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. — К.: Либідь, 2006. — С 316-358.
249. Терехина А.Ю. Многомерное шкалирование в психологии /А.Ю.Терехина// Психологический журнал. – Т.4. - №1. – 1983. – С.76-88.

250. Терехова Т.А. Проявление карьерных ориентаций у студентов-психологов /Т.А.Терехова // Гуманитарный вектор. – 2011. - №1 (25). – С. 120-126.
251. Титаренко Т.М.Жизненный мир личности: структурно-генетический подход. Дис....докт. психол.наук./ АПН України. Інститут психології. 0- К., 1994.
252. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності /Т.М.Титаренко. – К., 2003.
253. Тітова Т.Є. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: Дис....канд. психол.наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ Тетяна Євгенівна Тітова. – К., 2012. – 200с.
254. Тихонов Г.Г. Специфика отбора спортсменов для формирования командноспортивного туризма в группе дисциплин «маршруты» /Г.Г.Тихонов, Г.И.Семенова, Ю.В.Яковых //Омский научный вестник 1 (115). – 2013. – Физическая культура и спорт. – С. 151-155.
255. Толстых Н.Н. Жизненные планы подростков и юношей /Н.Н.Толстых//Вопросы психологии. – 1984. – 1984. - №3. – С.79-87.
256. Толстова Ю.Н. Основы многомерного шкалирования /Ю.Н. Толстова. - М.: КДУ, 2006. - 160 с.
257. Толпекина А.В. Процесс обучения как начальный этап формирования профессиональной активности /А.В. Толпекина // Ананьевские чтения. Современная психология: методология, парадигмы, теории. – СПб, 2009. – С. 510-512.
258. Тугаринов В.П. Философия сознания /В.П.Тугаринов. - М.: наука, 1971. – 201с.
259. Туссина А.М. Локус контроля в супружеских отношениях /А.М.Туссина ///Психология XXI века. СПб Гос.ун-т, 2011. – С.94-96.
260. Уилбер К. Кто Я? / К.Уилбер// Вопросы саморазвития человека. Междисциплинарный теоретико-методологический сборник. Вып. 2. - Киев,

1990. - С. 50-59.

261. Урванцев Л.П. Когнитивный стиль и индивидуализация профессиональной деятельности /Л.П. Урванцев// тез. докл. конф. «Когнитивные стили». – Таллин, 1986. – С.193-197.

262. Фанталова Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов / Е.Б.Фанталова //Психологический журнал – 1992 – Т.13. №1. – С. 107-117.

263. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е.Б.Фанталова. М., 2001. С. 19-20.

264. Фанталова Е. Б. Психометрическое исследование показателей методики "Уровень соотношения "ценности" и "доступности"" / Е.Б.Фанталова // Журнал практикующего психолога. - 2010. - № 17. - С. 9-16.

265. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности /Д.И.Фельдштейн. - Избр. Труды. В 2 Т. Т.1. - М.: Педагогика, 2005. - 568 с.

266. Философский энциклопедический словарь [гл.ред Л.Ф.Ильичев, Н.Н.Федосеев, С.М.Ковалев]. – М.:Сов.энциклопедия, 1983. – 840с.

267. Фонарев А.Р. Психология личностного становления профессионала /А.Р. Фонарев. – автореф. дис. ...доктор психол.наук. спец. 19.00.13. – Калуга, 2004. – 350 с.

268. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

269. Фроликова О.А. Роль мотивации в профессиональном развитии студентов-психологов /О.А.Фроликова // Ананьевские чтения. Современная психология: методология, парадигмы, теории. – СПб, 2009. – С. 526-528.

270. Фромм Э. Иметь или быть /Э.Фромм [Перевод Н.Войсунской, И.Каменкович, Е.Комаровой, Е.Рудневой, В.Сидоровой, Е.Фединой, М.Хорькова].-М.: АСТ, 2000.- С. 33–39.

271. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів общества : Автореф. дис. ... канд. психол.

наук: 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" /А.А.Фурман -Одеса, 2009. - 22с.

272. Ходусов А.Н. Формирование мотивационно-ценностного отношения специалиста к профессиональной деятельности / А.Н. Ходусов, Л.В. Мокроусова. – М. : Изд-во Курского гос. ун-та, 2009. – 283 с.

273. Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге /Н.Ю.Хрящева. – СПб.: «Ювента», 1999. – 256 с.

274. Цілінко І.О. Дослідження моральної сфери студентів ВНЗ /І.О.Цілінко//Вісник ОНУ. – 2013. – Т.18. – Вип.22. – Ч.3. – С.207-215.

275. Цзен Н.В. Психотренинг; игры и упражнения /Н.В.Цзен, Ю.В.Пахомов. – М.: Педагогика,2000. – 284с.

276. Чачко А.С. Образ мира и коммуникация /Чачко А.С., Яковенко Ю.И.. – К., 1994. – 260 с. Рукопис депоновано в ДНТБ України, №2093-Ук 95. 19.09.95.

277. Чазов А.В. Ценности как фактор формирования политических предпочтений / А.В.Чазов//Социологические исследования. – 1998. - №5. – С.27-43.

278. Чебикін О.Я. Системно-діяльнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя /О.Я.Чебикін, З.Н.Курлянд, І.М.Богданова. – Одеса: СМІЛ, 2006. – 120с.

279. Чебикін О.Я. Психологічні основи тренінгових технологій /О.Я.Чебикін, Т.В.Сінельнікова. – Одеса: ТОВ Лерадрук, 2013. – 229 с.

280. Черкашина Т. Ю. Личностный потенциал россиян: оценка структурных особенностей / Т. Ю. Черкашина // Социология 4М: методология, методы, математические модели. - 2006. - N 23. - С. . 121-142.

281. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии /И.И.Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

282. Чепелева Н.В. Особистісна підготовка практикуючого психолога /Н.В. Чепелева Основи практичної психології [під ред. В.Панка, Т.Титаренко, Н.Чепелевої]. – К.: Либідь, 1999. – 354с.

283. Черный Е.В. Профессиональная идентичность практического психолога / Е.В.Черный //Практична психологія та соціальна робота. - №8. – 2000. – С. 36-39.

284. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – М. : Изд-во МГУ, 1996. – № 3. – С. 116.

285. Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблемы относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психологический журнал. - 1995. - Т. 16. - №2. - С. 15-26.

286. Шакуров Р.Х. Личность: психогенез и воспитание /Р.Х.Шакуров. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 305 с.

287. Шарапов А.О. Развитие профессионального самосознания практического психолога образования в процессе обучения в вузе: автореф.дис...канд.психол.наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» /А.О.Шарапов. – Белгород, 2000. – 25с.

288. Шахова Н.Є. Теоретичні аспекти дослідження ціннісних орієнтацій особистості/ Н.Є.Шахова //Вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. – №3-4. – 2013. – С.102-109.

289. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений /Л.Б.Шнейдер. - М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 512 с

290. Шевченко Н.Ф. Становлення і розвиток професійної свідомості психологів на етапі вузівської підготовки/ Н.Ф. Шевченко//Наука і освіта. – 2001. - №1. – С.85-88.

291. Шорохова Е.В. Проблемы сознания в философии и естествознании; Биологическое и социальное в развитии человека /Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1975. – 243с.

292. Енциклопедія освіти [гол.ред. В. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

293. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис /В.М.Юрченко. – Рівне, 2006. – 574с.
294. Юнг К.Г. Психология бессознательного / К.-Г.Юнг. - М.: Наука, 1994. – 253с.
295. Яничев П.И. Субъективные модели прошлого, настоящего и будущего в подростковом и юношеском возрасте /П.И.Яничев // Наш проблемный подросток: Учебное пособие. СПб., 1999. С. 50-60.
296. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования / В.А. Ядов, В.В.Семенова. - М.: Пресс, 2000. – 200с.
297. Яценко Т.С. Теоретико-методологічний підхід до цілісного розуміння психіки у її структурних компонентах / Т.С.Яценко // Наука і суспільство. – 2004. - №4. – С.37-60.
298. Ягнюк Я.К.Формуючі компоненти життєвого шляху у дівчат, які навчаються у ВНЗ /Я.К.Ягнюк //Вісник ОНУ. – 2012. – Т.17. – Вип.5. – С.129-138.
299. Яремчук С.В. Факторы субъективного благополучия личности: Объективные и субъективные переменные /С.В.Яремчук. - Изд-во LAP, 2012. - 95 с.
300. Borg I., Groenen P. Modern Multidimensional Scaling. New York: SpringerVerlag. -471p.
301. Bolt M.A. The Social Cognitive Model for Computer Training: An Experimental Investigation// M.A. Bolt. Dissertation. - Virginia Polytechnic Institute and State University: Blacksburg, Virginia 1999 – 139p
302. Bilings A.G., Moos R.H. Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression // J. Pers. and Soc. Psychol. 1984. V. 46. P. 877 – 891.
303. Busing F. Advances in multidimensional unfolding Doctoral thesis Leiden University 2010 – 238p

304. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing Coping Strategies: A theoretically based approach // *J. Pers. and Soc. Psychol.* 1989. V. 56. P. 267 – 283.
305. Cenin M. Podstawy teoretyczne stosowanych metod treningu psychologicznego // *Acta Bratisl. Pr. Psychol.* 1990. - №22. – p.35-64.
306. Eveleth P.B., Tanner J.M. Worldwide variation in human growth./ P.B.Eveleth, J.M. Tanner. - Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
307. Ericson E.N. Childhood and society /E.N. Ericson – N.Y., 1996.
308. Horney K. *Der Neurotische Mensch unserer Zeit.* Stuttgart: Kiper, 1951.
309. Holmes T.H., Rahe R.H. The social readjustment rating scale // *J. Psychosom. Res.* 1967. V. 11.
310. Hinich M.J. A New Method for Statistical Multidimensional Unfolding / M.J. Hinich // *Communications in Statistics — Theory and Methods.* – 2005. – №34. – P. 29–31.
311. Landy F. G. *Psychology of work behavior.* Dorsey Press – 2005. – 340 c.
312. Langerock H. *Professionalism: A Study in Professional Deformation* / Hubert Langerock // *American Journal of Sociology.* – Chicago : The University of Chicago Press, 1915. – Vol. 21, No. 1, Jul. – Pp. 30-44.
313. Lawley D.N. A generalization of fishers test *Biometrika* (1938) 30 (1-2): 180-187
314. Maslow A.H. *Motivation and personality.* - N.Y.: Harper, 1954. Rogers C.R. *Client-centred therapy.* - Boston etc.,: Houghton MifGnco, 1965.
315. MacQueen, J. Some Methods for Classification and Analysis of Multivariate Observations // *Proc. Fifth Berkeley Symp. Math. Stat. and Probab.,* 1967, vol. 1, pp. 281-297.
316. McNemar, Quinn (June 18, 1947). "Note on the sampling error of the difference between correlated proportions or percentages". *Psychometrika* 12 (2): 153–157.



317. Oldham J.M., Morris L.B. The personality self-portrait. – New York. Toronto. – 1995. – 438 p.
318. Platt J.J., Eisenman R. Internal – external control of reinforcement time perspective, adjustment and anxiety. - The Journal of General Psychology, 1968.- 128.
319. Rogers C.R. Client-centred therapy. - Boston etc.: Noughton Mifflin, 1995.
320. Rokeach M. The Nature of Human Values /M.Rokeach. - N.Y.: Free Press, 1973.
321. Rosenberg M. Conceiving the Self /M. Rosenberg. - N.Y., 1979.
322. Rotter J.B. A new scale for the measurement of interpersonal trust. – Journal of Personality, 1967, 655.
323. Jain A. K., Murty M. N., Flynn P. J. Data clustering: a review // ACM Computing Surveys (CSUR) Volume 31 Issue 3, Sept. 1999 Pages 264-323
324. Satir V. Peoplemaking. - Palo Alto: Science and Behavior Books, 1972.
325. Stebbins K. A. A theory of the definition of the situation // The Psychology of social situations. Oxford: Pergamon, 1981.
326. Stelzer J. The formation and deformation of identity during psychoanalytic training / J. Stelzer // Free Associations. – London, England, December 1986. – № 7. – pp. 59-74.
327. Shepard R. N. Representation of structure in similarity data: Problems and prospects. Psychometrika, 39(4), 373–421
328. Schwartz, S. H., Sagiv, L. Identifying culture-specifics the content and structure of values. Journal of Cross-Cultural Psychology 26(1), 26(1).
329. Vitalino P.P. et al Coping Profiles Associated with Psychiatric, Physical Health, Work, and Family Problems // Health Psychol. 1990. V. 9 [3] P. 348 – 376.
330. Wyie R.C. The selfconcept /R.C.Wyie. – Lincoln, 1974.

331. Zyazyun I. A. Bezsvidome i tvorcha intuyitsiya / Ivan Andriyovych Zyazyun // Profesiyna osvita : pedahohika i psykholohiya. Ukrayins'kopol's'kyy zhurnal. Za red. I. A. Zyazyuna, T. Levovyts'koho, N. Nychkalo, I. Vil'sh. — Chenstokhova-Kyyiv : Vydavnytstvo Pedahohichnoyi Shkoly u Chekhonstovi, 2003. — Vyp. 4. — S. 121—135

## ДОДАТКИ

### Додаток А

Зміст тренінгового блоку розвитку ціннісно-мотиваційної сфери розвивально-коригувальної системи майбутніх практичних психологів

Вправа 1. «Самопрезентація, основні правила роботи в групі».

Мета - створення умов для встановлення емоційних контактів в групі; визначення її завдань і особливостей групової роботи; обговорення норм роботи в групі, входження студентів у ігровий стиль взаємодії.

А. Уявлення про себе.

Усі учасники сідають у коло, кожному пропонується розповісти про собі, про свої очікування, пов'язані з навчанням в університеті і студентським життям, про майбутню професію практичного психолога.

Кожному студенту пропонується взяти аркуш паперу, написати у верхній частині листа своє ім'я, потім розділити його на дві частини вертикальною рисою: ліву відмітити знаком «+», а праву знаком «-». Під знаком «+» перерахувати те, що особливо подобається (в природі, в людях, в собі і т. д.), а під знаком «-» те, що особливо неприємно для кожного студента в оточуючому світі. Потім пропонується усім учасникам зачитати свої записи вголос.

Б. Повідомлення психолога про основні завдання тренінгу і методи роботи.

В. Спільне вироблення правил праці в групі.

Студентам пропонується подумати і визначити для себе умови, при яких спілкування в групі буде найбільш продуктивним і комфортним (5 — 6 хвилин). Далі йде обговорення в групі і вироблення колективних правил.

Тренер може вносити доповнення, пропонувати норми групової взаємодії, рекомендовані в літературі:

— Спілкування за принципом «тут і тепер», повне включення кожного студента в роботу групи, концентрація уваги на тому, що відбувається «тут і тепер».

— Відмова всіх учасників групи від загальних міркувань, розвиток уміння говорити про свої конкретні переживання, думки, дії.

— Атмосфера довіри та доброзичливості між учасниками групи.

— Вільне і відкрите вираження своїх почуттів, що виникають під впливом подій в групі.

— «Я-висловлювання» - безособові слова та висловлювання типу «більшість людей вважають...», «Дехто вважає, що...» замінити на «Я вважаю...». Казати тільки від свого імені.

— Активна, діяльна позиція в спілкуванні — готовність до активної участі в тому, що відбувається з метою кращого пізнання себе та інших.

— Дотримання конфіденційності — готовність не виносити зміст спілкування за межі групи.

#### Вправа 2 «Вільний малюнок».

Усім студентам роздаються листи паперу і олівці для малювання. Кожному пропонується малює те, що йому хочеться, будь-які форми, лінії, колір. Головне, щоб це було вираженням власних почуттів, переживань щодо своєї майбутньої професії та свого місця в ній.

Після того, як завдання буде виконане, можна організувати виставку малюнків (можна змішати малюнки всі разом, а потім запропонувати групі розглянути кожен малюнок і визначити, кому він належить, або запропонувати кожному прокоментувати свій малюнок, звернувши особливу увагу на відчуття, які виникали в процесі творчості та ін.).

#### Вправа 3 «Сама невмотивована людина в моєму житті».

Мета — усвідомлення негативного мотиваційного ефекту наших пророцтв, що самоисполняються.

#### *Інструкція*

Згадайте, будь ласка, свого знайомого (якщо таких знайомих не було, то одногрупника), який здавався вам найменш мотивованим до роботи.

Опишіть його за допомогою 10 шкал, обвівши колом відповідний бал на кожній шкалі.

Несимпатичний - симпатичний;  
 злий - добрий;  
 необов'язковий - обов'язковий;  
 безглуздий - розумний;  
 байдужий - захоплений;  
 розсіяний - зібраний;  
 податливий - упертий;  
 грубий - ніжний;  
 безтурботний - заклопотаний;  
 неуспіх - успішний.

Тепер згадаєте знайомого (чи одногрупника), який здавався вам найбільш мотивованим до роботи. Опишіть його за допомогою тих же 10 шкал.

Коли будуть встановлені якості, по яких розрізняються найбільш мотивовані і найменш мотивовані люди, можна запропонувати питання для роздуму і обговорення :

- Які з цих якостей безпосередньо не пов'язані з мотивацією до роботи ?
- Чому вони опиняються в одному блоці з мотивацією ?

Хтось з учасників, швидше за все, відповість, що «чомусь» більше мотивований виявився добрішим, або розумнішим, або симпатичнішим.

Для нас важливо чітко узагальнити результати — інакше не усі студенти зрозуміють, для чого, власне, виконувалася ця вправа. Для цього після вільних висловлювань студентів нами було проведено опитування: «Хто оцінив найбільш мотивованого знайомого як симпатичнішого? Дякую...

Хто оцінив найбільш мотивованого знайомого як менш симпатичного? Дякую. Хто оцінив найбільш мотивованого як добрішого? Дякую... Як менш доброго?»

Вправа 4 «Пророцтва, що самоздійснюються».

Мета — отримання реального досвіду перетворення пророцтв, що самоздійснюються.

Інструкція: «Пропоную потренуватися у використанні пророцтв, що самоздійснюються, в реальному житті. Як ми бачили зі вправи «Сама невмотивована людина в моєму житті», людина, маломотивована до роботи, здається нам менш симпатичною, менш доброю, менш розумною (тут ми посилаємося на отримані в групі дані). У якомусь смислі ми «ставимо на ній хрест». Інколи ми не помічаємо того, як наше упередження мимоволі передається вербально, паралінгвістично, невербально. Людина сприймає ці сигнали, і, можливо, навіть не усвідомлюючи цього, починає поводитися так, як ми цього від нього чекаємо. Це — психологічний закон, підтверджений експериментально. Пропоную використати цей закон свідомо.

«Якщо ви берете людей такими, які вони є, з усіма властивими їм недоліками, ви ніколи не зробите їх краще. Якщо ж ви поведетеся з людьми, як з ідеальними людьми, ви піднімаєте їх на ту висоту, на якій ви хотіли б їх бачити» (Гьоте).

Згадайте людину, чия мотивація до роботи здається вам недостатньою або неправильною. Залиште за порогом свідомості усе, що, як вам здається, ви знаєте про мотивацію цієї людини по колишній історії взаємодії з ним.

Складіть для себе бажане уявлення про іншу людину. Яким би ви хотіли її бачити? Які у неї мають бути цілі? Які мотиви?

Уявіть собі яскраво і виразно, чим буде ця людина активною у бажаній для вас картині майбутнього. Створіть новий образ цієї людини у своїй уяві.

Запишіть, яким ви бачите новий образ цієї людини. До чого вона прагне? Що її мотивує?

А тепер — дійте по відношенню до неї так, як якби вона був такою, якою, як ви хочете її бачити.

Якщо ви не можете яким-небудь чином зв'язатися з нею, уявіть собі, що ви зробите, коли зустрінетеся з нею, і як вона на це відреагує.

Наступного дня необхідно підвести підсумки виконання домашнього завдання. При цьому на обговорення можна винести наступне питання: «Який ефект мали позитивні пророцтва, що самоздійснювалися?»

Пропонована вправа — пошукова, евристична, яка надає нам інформації більше, ніж говорять її учасники.

#### Вправа 5 «Алгоритм картини майбутнього»

Мета— формування у студентів переконаності в тому, що вони багато в чому владні над тим, що станеться з ними, якщо будуть систематично плануємо свою діяльність і регулювати рівень своєї активації.

1. Визначте свою мету на 5 років вперед.
2. Яскраво і опукло намалюйте собі картину майбутнього :
  - Ким Ви будете через 5 років?
  - Яку до цього часу Ви отримаєте додаткову освіту?
  - Який буде Ваш щомісячний дохід?
  - Як Ви себе почуватимете?
  - Якими будуть Ваші перспективи на майбутнє?
3. Визначте, що Ви повинні зробити впродовж кожного з цих 5-ти років, щоб добитися цієї мети.
4. Сформулюйте свій девіз на найближчі 3 місяці і зробіть картку, на якій був би надрукований цей девіз.
5. Носіть картку з собою і діставайте її всякий раз, коли почуватимете себе розгубленим, збентеженим, таким, що втратив мету.
6. Через 3 місяці сформулюйте новий девіз.
7. Повторюйте дії з пунктів 5 і 6 ще 2 рази впродовж року.
8. У кінці року зіставте отриманий результат з Вашою метою на рік.

#### Вправа 6. «Хто я»

Студентам пропонується чесно та відверто завершити речення:

- Я пишаюсь собою, коли я...

- Я приваблива людина, коли я...
- У мене є дві такі чудові риси...
- одна із самих кращих речей, які я робив (ла) у своєму житті...

Для обговорення можна використати наступні питання:

- Чи важко було відповідати на ці питання? Чому?
- Чи відчували Ви труднощі, коли писали про себе «добре»? [196].

#### Вправа 7. Образ «Я»

Мета - сприяти усвідомленню свого «Я», стимулювати потребу в професійному та особистісному самоудосконаленні шляхом створення ситуацій нового бачення себе.

Рефлексія минулого заняття :

- Які стани ви переживали в період між заняттями?
- Який настрій переважав? Чи був стан під'йому, спокою відразу після заняття?
- Впродовж якого часу ви зуміли його зберегти?

Творча розминка «Привіт, я радий тебе бачити».

Студенти звертаються один до одного по черзі. Закінчуючи фразу: «Привіт, я радий тебе бачити», треба сказати щось приємне, але обов'язково від щирого серця.

#### Вправа – бесіда 8. «Мої життєві пріоритети»

Розповідь про стареньку

У одній з країн, неважливо в якій, жила одна старенька. Багатьох років вона ходила з паличкою по пляжу в розпал літнього сезону. Багато людей не розуміли, що вона шукає в піску, розгрібаючи його палицею. Тільки через роки дізналися, що впродовж багатьох років вона ходила по пляжу з однією лише метою - вона збирала осколки битого скла, щоб дорослі і діти не поранилися.

- Чи багато чого досягла в житті ця старенька?



- Як ви думаєте, який був її шлях по сходах життя?

- Які були її життєві цінності?

Професійний план - це уявлення людини про своє професійне майбутнє, тому його побудова залежить від неї самої, його досвіду. Говорячи про професійний план, ми говоримо про шлях, що має протяжність в часі. Планування буває: довгострокове (на декілька десятиліть вперед); на середній термін (декілька місяців або років) і короткострокове (декілька днів, тижнів). Планування професійного шляху у людини найчастіше йде як позначки основних віх. Причому ці віхи можуть бути різні: часові (наприклад, до 23 років закінчити інститут і знайти хорошу роботу), подієві (стати практичним психологом) без чіткої вказівки віку людини при здійсненні події. Плануючи свою професійну кар'єру, необхідно проявити максимум самостійності.

Для досягнення професійного успіху дуже велике значення має мотивація до нього, тобто наскільки сильно хочеться досягти мети і чому.

### **Фінальна вправа**

Мета: узагальнити отриманий в ході тренінгу матеріал.

Учасникам пропонується об'єднатися в трійки і скласти невелику (5-6 пунктів) пам'ятку колегам, які не були присутніми на тренінгу. Можна використати власний досвід, який не проговорювався в процесі тренінгу, а також отримані в процесі тренінгу знання, які вони визнали найбільш корисними.

Коли пам'ятка складена, підгрупа передає її за годинниковою стрілкою в іншу підгрупу, яка відмічає галочкою найбільш важливий, на думку усіх учасників підгрупи пункт. Таким чином, кожна пам'ятка обходить увесь круг учасників і повертається до авторів, які виділяють свою найціннішу рекомендацію і повідомляють її групі. За бажання група може скласти одну загальну пам'ятку, яку педагоги можуть використати у своїй роботі.

На закінчення ведучий пропонує учасникам повідомити групу - що особисто для кожного було важливим в загальній роботі.

Таким чином, в результаті проходження тренінгу студенти зможуть : опанувати техніку виявлення провідних мотивів професійної діяльності з використанням проєктивних питань та вправ та обговорення власної професійної спрямованості, оволодіти інструментами мотивування, використовуваними в процесі становлення майбутнього практичного психолога (постановка завдання, оцінна співбесіда, зворотний зв'язок тощо).

Васютинська О.Г. Психологічні тренінгові технології у правоохороній діяльності: науково-методичні та організаціо-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку / О.Г.Васютинська. - Донецьк: ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. – Ч.1. – С.54-60.

## Додаток Б

### Рефлексивний практикум (на основі матеріалів А.А. Бізяєвої)

#### 1. „Особливе значення”

Яка з усіх справ, якими ви зараз зайняті, має для вас особливе значення? Подумали? Тепер уважно прочитайте питання. Не поспішайте, якщо ви будете серйозні і чесні перед собою, відповідь на кожне питання може принести вам нове знання про себе.

- Якого результату в цій справі я дійсно хотів би досягти?
- Який перший крок я повинен зробити, щоб цей результат став реальністю?
- Чи всі залежить тільки від мене? Відповідаю я особисто за результат?
- Чи вірю я в досягнення результату? Чим визначаються мої сумніви?
- Що заважало мені зробити це раніше? Які можливі перешкоди у досягненні результату я бачу в перспективі?
- Якщо я досягну мети, які позитивні зміни відбудуться в моєму житті?

#### 2. „Внутрішній діалог”

Було б дуже корисно, якби при виконанні цієї вправи, а також інших завдань, ви користувалися б своїм блокнотом або щоденником. Письмова розмова з самим собою, роздуми на папері - ефективний засіб розвитку рефлексії.

Виберіть для виконання цієї вправи такий день, коли ви не плануєте для себе нічого серйозного. Це має бути ваш звичайний день. Тримайте щоденник під рукою. Кожні 2 години зупиняйтеся, відкривайте щоденник і коротко записуйте суть того внутрішнього діалогу, який ви вели із собою протягом минулого відрізка часу. Кожна з цих шести - вісьми «письменницьких сесій» повинна займати всього декілька хвилин. Не хвилюйтесь про красу стилю, просто слідуйте за своїми думками про:

- свій зовнішній вигляд;
- своє здоров'я;
- свої стосунки з близькими вам людьми;
- роботи, яку ви виконували останні 2 години
- свою роботу взагалі;
- свій інтелект;
- своєї компетентності;
- своїх здібностях;
- своєї цінності.

Якщо вам зручніше не чекати, поки пройде 2 години, а „конспектувати” свої внутрішні репліки по мірі їх виникнення, перейдіть саме на такий режим. Ваша задача полягає у тому, щоб домогтися відтворення, а потім і розуміння свого внутрішнього діалогу протягом усього дня, не порушуючи при цьому своєї звичайної діяльності.

Через годину, перегляньте свої записи. Не дивуйтеся, якщо щось здасться вам дивним, зовсім не схожим на вас. Хіба ми знаємо себе до кінця?

Поміркуйте, як би ви визначили загальний тон або настрій свого внутрішнього діалогу: оптимістичний, впевнений чи негативний, депресивний? Осмисліть причини такого настрою вашого діалогу. Проаналізуйте, як це вплинуло на рішення, які ви приймали, на вчинки, які здійснювали протягом того дня. Переглядаючи зроблені записи, дайте відповідь на питання: який друг ви сам собі протягом дня? Ви - та людина, яка розмовляє з вами щодня, постійно. Вслухайтеся в цю людину. Створюєте ви всередині себе середовище, отруєне недовірою до себе і спотворене сприйняття світу, або розмова, яку ви ведете з собою, допомагає вам побачити здоровий глузд в подіях життя, вселяє віру в себе, надихає вас на розумні вчинки?

### **3. „Сто питань”**

1) Складіть список із сотні питань, які є особливо важливими для вас. Ваш перелік може включати в себе питання будь-якого роду, аби вони

містили в собі щось таке, що дійсно хвилює вас, починаючи, наприклад, з питання: „Як мені змінити моє життя на краще?” або „Як мені навчитися приділяти більше часу людям, яких я люблю? ” Ви можете скласти цей список за один підхід. Це у вас вийде, якщо ви приділите цьому заняттю достатній час, і ніщо інше не буде займати вашу свідомість. Пишіть швидко, фіксуючи на папері думки, що приходять в голову, не турбуючись про правильність правопису або повторення одного і того ж питання іншими словами. Ви також можете виконати цю вправу, повертаючись до неї кілька разів.

2) Коли ваш список буде готовий, приступайте до наступного етапу роботи над собою. Перегляньте свій список питань з початку до кінця і підкресліть маркером питання на постійно повторювані теми, виділіть їх різним кольором. Тепер проаналізуйте те, що вийшло. Про що більшість ваших питань? Про ваші справи? Про взаємовідносини з іншими людьми? Про матеріальні проблеми? Про сенс життя? Про ваше майбутнє? Не намагайтеся оцінювати, гарні чи погані проявилися в питаннях теми. Адже важлива не оцінка, а аналіз своєї свідомості.

3) Тепер визначте у вашому списку десять питань, які здадуться вам найбільш важливими. Випишіть їх окремо в порядку їх значущості для вас - починаючи від одиниці й до десяти. Тепер вдумливо проаналізуйте ці питання. Чому вони прийшли у вашу свідомість? Як давно з'явилися ці питання у вашому житті? Чи задають собі такі ж питання ваші друзі? Яку відповідь ви можете дати на них? Чому саме таку відповідь? Задумайтеся, чи можуть поставлені питання спонукати вас до прийняття якихось важливих рішень?

#### ***4. Вправа „Постав себе на місце іншого”.***

Згадайте свій недавній конфлікт з колегою по навчанню, в якому ви вели себе, чесно сказати, зарозуміло або, як говорять психологи, з позиції „над”.

А тепер розслабтеся, закрийте очі і уявіть себе на місці тієї людини, з якою ви розмовляли. Представили? Тепер внутрішньо, про себе запитаете у

неї, яке враження вона отримала від спілкування з вами? Подумайте, щоб міг би сказати про вас ваш співрозмовник. Потім програйте в своїй уяві вашу бесіду таким чином, щоб залишити у вашого партнера приємне враження про себе. Що змінилося? Ви зрозуміли, що змінилася, перш за все, ваша внутрішня позиція? Ви усвідомили, яка це позиція? Якщо раніше свідомо чи несвідомо в спілкуванні з даним колегою з якоїсь причини ви прагнули довести йому свій авторитет, то зараз ви підходите до цієї людини, внутрішньо налаштовуючись на діалог з позиції рівноправності. Задумайтесь, яка позиція найбільш оптимальна для вас для підтримання повноцінного спілкування з колегами.

### 5. „Хто Я?”

Відомо, що наші уявлення про себе складаються поступово і рідко переглядаються. Те, як ми сприймаємо і оцінюємо себе, має великий вплив на вибір нами як життєвих цілей і стратегій, так і на емоційний стан,

Що забарвлює наше життя або в яскраві, або в сірі тони. Для людини за професією психолог характер самовідносин важливий подвійно. Адже це визначає всю атмосферу взаємодії з клієнтами, залишає свій слід і в їх душі.

Тому абсолютно необхідною для психолога є традиція рефлексивної „інвентаризації” самого себе, тобто проведення об’єктивного і вдумливого аналізу своїх якостей, цілей, відношень. Що ви думаєте про себе, як до себе ставитеся, як глибоко розумієте себе - про це ви зможете дізнатися, розмірковуючи над нижченаведеними питаннями.

Буде краще, якщо свої роздуми ви будете записувати в щоденник. Не лінуйтеся записувати їх докладно, тільки в цьому випадку ви зможете отримати найбільш повне уявлення про самого себе. Повторне повернення

до цих записів, можливо, принесе вам відкриття нових сторін у самому собі.

- Хто Я? До чого я прагну в житті? Чи розумію я те, чого хоче від мене моє життя?

- Чи зміг я добитися того, про що мріяв? Якщо так, то завдяки чому? Якщо ні, то що мені завадило?

- Я вмію перемагати? Яких перемог я домогся? Чого мені це коштувало?

- Я здібна людина? Якими здібностями я володію? Якими здібностями я б хотів володіти?

- Чи цінують мене близькі мені люди? За що вони цінують мене?

- Які мої якості приносять їм розчарування?

- Як я можу бути більш корисним і потрібним для них?

- Який вплив я надаю на їхнє життя?

- Що мені завжди хотілося робити в житті? Що мені завжди особливо вдавалося? Займаюся я цим тепер? Чому не займаюся?

- Що мене найбільше засмучує в житті? З якої причини?

- Що викликає у мене найбільше занепокоєння? Як часто я переживаю цей стан? Чому?

- Що я найбільше ціную в житті? Чи часто я це отримую? Що я роблю для цього?

- Що приносить мені найбільше задоволення в житті? Якою мірою це залежить від мене самого?

- Який настрій зазвичай у мене переважає протягом дня? Чим він визначається? Як це впливає на успішність моєї діяльності? Як це впливає на оточуючих мене людей?

- Що я за людина? Який у мене характер? Чи вмію я жити в світі з самим собою? Чи добре зі мною іншим людям?

- Яке уявлення у мене склалося про самого себе? Як це подання впливає на моє життя: на цілі, які я ставлю перед собою, на те, яким шляхом їх домагаюся?

## **6. „Мої вчителі”**

Спробуйте подумки повернутися в свої шкільні роки. Згадайте імена двох-трьох вчителів, яких ви вважали найбільш здібними, успішними і які вам дійсно подобалися.

У своєму щоденнику запишіть їх імена або ініціали та подумайте письмово над наступними питаннями:

- Як ви думаєте, чому ваші вчителі змогли добитися успіху у своїй роботі? Який предмет вони вели? Сприяв сам предмет їх успіху?

- Чи були які-небудь обставини, які сприяли професійному успіху ваших улюблених вчителів (особливо їх особистісні, яскраві спеціальні здібності, приваблива зовнішність і т.ін.)?

- Якби ви вчилися у них сьогодні, ви б так само вважали їх чудовими вчителями?

- Як ви думаєте, ваші однокласники теж цінували цих учителів? Чи були учні у вашому класі, які не поділяли вашу думку? Якщо так, то чим ще ці хлопці відрізнялися від вас?

Вам вдалося коротко записати ваші думки? Тепер інше завдання. Згадайте, чи були у вас вчителі, які вам чимось не подобалися і яких ви не вважали вдалими? Якщо так, то запишіть в зошиті їх ініціали і короткі відповіді на наступні питання:

- Подумайте, чому ви запам'ятали цих вчителів саме в такій якості? Може бути, ви були занадто упереджені до вас?

- Який предмет викладав кожен з цих вчителів? Можливо, для вас вся справа була в предметі?

- Чи були якісь особливі обставини, які завадили даними вчителям домогтися успіху (властивості їх особистості, рівень професійної підготовки, особливості особистого життя, зовнішність і т.ін.)?

- Як ви думаєте, більшість ваших однокласників були такої ж думки про них? Можливо, комусь із ваших однокласників вони подобалися? Якщо так, то чим відрізнялися від вас?

- Якщо чесно і без старих образ, ви і зараз вважаєте цих вчителів невдалими?

Завершили свої записи? Тепер порівняйте обидва ваших списки і ваші роздуми про них:



- Подумайте, чому одні домоглися успіху і вдячної пам'яті учнів, а інші не змогли цього досягти?

- Проаналізуйте, в якій мірі ваші шкільні враження впливають на ваші сьгоднішні уявлення про процесі навчання, про роль вчителя, про роль учня? Чи усвідомлюєте ви цей вплив?

- Постарайтеся відрефлексувати свою професійну поведінку, наприклад, в ситуації, коли вам треба оцінити чиюсь роботу. Чи є у вас які-небудь свої правила або принципи, яких ви дотримуєтеся, коли вирішуєте, яку оцінку поставити? Наприклад, якщо ви сумніваєтеся в оцінці, ви вирішуєте „на користь учня” або „на користь об’єктивності”? Задумаєтеся, звідки у вас це правило? Можливо, від своїх вчителів? Тоді від якого з них: того, якому довіряли і любили або того, якого побоювалися і не любили? Кого з ваших вчителів ви мимоволі відтворюєте в своїй поведінці? Чому?

Це зовсім не прості питання. Зовсім не прості відповіді. Думати про це буває важко. Доводиться долати інерцію звичного і вживати зусилля поглянути на себе збоку, оцінити, і, можливо, визнати свої помилки . Але це єдиний спосіб стати хорошим спеціалістом. „Вчаться у тих, кого люблять”, зазначав І.Гете.

Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.

### Елементи тренінгу саморегуляції (за методикою Х.Алієва «Ключ»)

#### Незвичайне правило навчання

Ключ до себе ти підбереш за правилом: роби те, що виходить, і відкидай те, що важко. Робити те, що легше — це і є найбільший секрет цієї новітньої технології. Пошук ключа — це навчання життя. Наприклад, при пошуку Ключа зазвичай трапляється так, що застрягши на невдачі, ти намагаєшся наполегливо, хоч і безуспішно, досягти мети, замість того, щоб пошукати інше, більш легке рішення. Шукати те, що виходить, і не зациклюватися на невдачі — це тренування стимулює пошукову активність мозку не тільки в області внутрішньої гармонії, але й у вирішенні життєвих проблем. На кожен прийом ти витратиш кілька хвилин і знайдеш свій Ключ — особливий рух, який, розпочатий тобою, може продовжуватися автоматично, або який можна повторювати без звичайного напруження і втоми як би нескінченно.

Вправа «Зірка саморегуляції» складається з 6 основних прийомів, «левітації» та будь-якої кількості додаткових прийомів, які ви зможете створити самостійно за допомогою «Принципу Ключа»:

1. «Розходження» рук.
2. «Сходження» рук.
3. «Левітація» рук.
4. «Політ».
5. «Погойдування».
6. «Рухи головою».

Х.М.Алиев. Метод Ключ в борьбе со стрессом. Ростов-на-Дону, изд. "Феникс", 2003.