

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ОМЕЛЬЧЕНКО ТЕТЯНА ВАЛЕНТИНІВНА

УДК: 159.923.2:37.091.212

ДИСЕРТАЦІЯ

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ
МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

05 – соціальні та поведінкові науки
053 «Психологія»

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.

Використання ідей, результатів і текстів інших авторів

Мають посилання на відповідне джерело _____

Науковий керівник: Ямницький Вадим Маркович
доктор психологічних наук, професор

Рівне – 2020

ЗМІСТ

Перелік умовних позначень.....	17
ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ	
1.1. Психологічна сутність та структура поняття саморозвитку, його детермінанти.....	26
1.2. Психологічні чинники саморозвитку особистості в контексті психології життєтворчості	38
1.3. Вікові й психологічні особливості саморозвитку в період професійного навчання.....	50
1.4. Гендерні особливості особистісного саморозвитку студентства.....	63
Висновки до першого розділу.....	71
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ	
2.1. Організаційні засади експериментального дослідження.....	75
2.2. Психологічні особливості вихідного рівня саморозвитку майбутніх практичних психологів у навчально-виховному процесі ЗВО.....	92
Висновки до другого розділу.....	137
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	
3.1. Змістовно-організаційні засади психологічного супроводу.....	141
3.2. Результати експериментальної перевірки ефективності системи психологічного супроводу.....	156
3.3. Психологічні рекомендації для сприяння особистісному саморозвитку студентів-психологів в умовах освітнього процесу ЗВО.....	174

Висновки до третього розділу.....	184
ВИСНОВКИ.....	188
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	194
ДОДАТКИ	

АНОТАЦІЯ

Омельченко Т. В. Психологічні чинники особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 053 психологія. – Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2020.

У дисертації вперше представлено концептуально-методологічний підхід до проблеми особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів у контексті психології життєтворчості особистості, що полягає у конкретизації та обґрунтуванні теоретико-методологічних та методичних основ процесу саморозвитку особистості юнацького віку; побудовано психологічний конструкт саморозвитку особистості, виявлено його внутрішні психологічні чинники (особистісний потенціал, особистісне зростання, рефлексія, активність) та чотири відносних виміри прояву: суб'єктний, кризи особистості, самовідчуження та перешкод; встановлено сензитивний період процесу саморозвитку студентів (середня та пізня юність) та регулятори активності індивіда як мотиваційної основи саморозвитку (кризи та новоутворення юнацького віку).

На основі аналізу філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури уточнено сутність понять «саморозвиток особистості», «професійний саморозвиток», «студентський вік» у межах психології життєтворчості особистості; особливості саморозвитку індивіда в період юності; форми та методи психологічного супроводу процесу саморозвитку майбутніх практичних психологів. Здійснено вивчення феномену особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів у процесі фахової організації освітнього процесу; розкрито зовнішні психологічні чинники (умови, за яких процес набуває ефективності), що відображаються в побудові середовища психологічного впливу; описано психологічні особливості особистісного саморозвитку студентства (перебіг

процесу в період навчання у ЗВО); визначено гендерні особливості саморозвитку майбутніх психологів.

Дістало подальшого розвитку уявлення про комплекси головних життєвих та професійних компетенцій, системоутворюючих якостей та особистісних характеристик, розвиток яких зумовлює процес особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів; види та зміст діяльності психолога в методичному забезпеченні даного процесу.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що на підґрунті змісту психологічного конструкту саморозвитку особистості розроблено діагностичний комплекс методик, визначено критерії оцінювання показників особистісного саморозвитку, виявлено основні характеристики їх відносних рівнів. Розроблено, апробовано та упроваджено програму психологічного супроводу майбутніх практичних психологів, що може бути використана у практиці психосоціальної роботи з населенням, центрах творчості, у процесі професійної підготовки фахівців різних спеціальностей в умовах вищих закладів освіти.

Теоретичні та експериментальні матеріали дослідження можуть бути застосовані для розробки лекційних курсів, спецкурсів, семінарських занять та спецпрактикумів із психології, доповнювати зміст навчальних дисциплін: «Психологія саморозвитку особистості», «Психологія студентського віку», «Вікові та гендерні особливості професійного саморозвитку». Матеріали дослідження також прислужаться соціальним працівникам, психологам, педагогам освітніх закладів I–IV рівнів акредитації, для слухачів закладів післядипломної освіти.

У руслі концепції життєтворчості саморозвиток визначено як вид суб'єктної активності, домінуюча потреба особистості, що, за наявності рефлексії, спрямовується позитивним подоланням кризи екзистенційності й характеризується рухом від Я-реального до Я-потенційного, його досягненням на рівні зовнішніх проявів активності.

Системний опис саморозвитку особистості як цілісного об'єкта дозволив нам визначити його провідні психологічні чинники: особистісний потенціал, особистісне зростання, активність, рефлексія; чотири відносних виміри прояву: суб'єктний, кризи особистості, самовідчуження та перешкод. На основі побудови психологічного конструкту в нашому дослідженні саморозвиток визначено як активність з метою самозміни особистості, спрямованої на максимальне розкриття власного особистісного потенціалу на підставі рефлексії. На рівні структури, в ньому виокремлено такі компоненти: когнітивний (знання про себе, про людей, про світ); емоційно-вольовий (ініціативність, інтерес до життя, цікавість до самопізнання та самозміни); поведінково-діяльнісний (соціальність, активна позиція, комунікативність, відповідальність), мотиваційно-цільовий (самозміна, особистісне зростання), рефлексивно-оцінювальний (розвинена рефлексія, адекватна самооцінка).

Визначено, що юнацький вік є сензитивним періодом для становлення суб'єкта саморозвитку. У юнацькому віці відбувається усвідомлення професійної ролі, прогнозування власної професійної діяльності та її перспектив, здатність до самоконтролю та самовдосконалення утворюють вихідну базу розвитку майбутнього фахівця, що передбачає трирівневу систему організації підготовки практичного психолога та отримання професійних психологічних знань.

Специфіка майбутньої професійної діяльності вимагає від психолога-практика особливих індивідуальних якостей, прогресивної системи цінностей, інтерналізованого ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності. Професійний саморозвиток майбутніх практичних психологів є процесом розвитку професійно значущих якостей та здібностей, професійних знань і вмінь, супроводжується активним якісним перетворенням особистістю свого внутрішнього світу, що приводить до принципово нового способу життєдіяльності – творчої самореалізації в професії.

Теоретично проаналізовано гендерні особливості особистісного саморозвитку студентства. Для дівчат-студенток характерними є тактичні, реалістичні, гнучкі життєві домагання та уявлення про бажане майбутнє; вони більш стійкі, терплячі, цілеспрямовані; орієнтовані на максимальне задоволення професійних інтересів та самореалізацію в обраній професії. Хлопцям-студентам притаманне прагнення до домінування, висока конкурентоспроможність; планування майбутнього, детерміноване причинно-наслідковою моделлю світу; сміливість, схильність до ризику, мінливість стратегічних домагань; орієнтованість на швидке кар'єрне зростання.

За даними експерименту констатовано наявність численних кореляційних зв'язків між показниками. У результаті факторного аналізу числових даних було виділено чотири фактори: сенсожиттєві орієнтації, життєстійкість особистості, професійна рефлексія та мотиваційна спрямованість, особистісна готовність до змін. Означені фактори емпірично підтвердили теоретичні побудови конструкту саморозвитку особистості, відобразили особливості змісту діагностичного комплексу методик.

Результати експериментального дослідження дозволили визначити наступні особливості вибірки: рівень особистісної готовності до змін респондентів характеризується високими показниками винахідливості та оптимізму на тлі низьких значень толерантності до двозначності, сміливості та адаптивності; зафіксовано недостатній рівень розвитку онтогенетичної рефлексії, прагнення до саморозвитку та, водночас, високий рівень задоволеності працею в цілому по вибірці; показники сенсожиттєвих орієнтацій особистості переважно знаходяться у зоні середніх та високих значень; рівень мотиваторів соціально-психологічної активності респондентів характеризується високими показниками досягнення успіху та тенденції до афіліації.

Постановка студентами життєвих цілей стосовно налагодження власного побуту характеризується недалекоглядністю та невмінням планувати власне

матеріальне забезпечення. Майбутні психологи вважають потенційно важливою наявність власної сім'ї, близьких стосунків, але більше половини з них не обирають партнера відповідно до спільних інтересів.

Експериментально визначено низку гендерних особливостей сенсожиттєвих орієнтацій. Студентки характеризуються наступними особливостями: чітка постановка життєвих цілей в перспективі; сприймання процесу свого життя як емоційно насиченого і змістовного; контролювання власного життя, вільне прийняття рішень і втілення їх у життя; здатність досягати поставлену мету при мінімальних витратах матеріальних, соціальних і психологічних ресурсів; потреба у спілкуванні та здійсненні емоційних контактів. Більшість студентів продемонстрували результати, які свідчать про: незадоволеність прожитою частиною життя, відсутність віри в свої сили контролювати події власного життя, вміння змінювати свої плани та рішення відповідно до нових ситуацій.

Порівняння студентів різних курсів навчання долили визначити наступне: п'ятикурсники, в порівнянні зі студентами 4-ого та 3-ого курсів, продемонстрували більш стійке уявлення про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і завдань і уявленнями про його сенс, високо оцінюють пройдений відрізок життя як продуктивну та осмислену його частину; третьокурсники, в порівнянні із студентами 4-ого курсу більш чітко розглядають досягнення успіху як процес виконання поставленої мети при мінімальних витратах матеріальних, соціальних і психологічних ресурсів.

Отримані результати експериментального дослідження засвідчили необхідність запровадження програми психологічного супроводу, мета якої полягала у створенні психологічних умов для підвищення здатності кожного учасника до реалізації особистісного потенціалу студентів, що забезпечило підвищення рівня життєстійкості, особистісної готовності до змін, досягнення високого рівня рефлексії та задоволеності майбутньою професією. Програма

супроводу передбачала використання різноманітних тренінгових методів, серед яких – біографічна та інтеракційна групова дискусія, вербальні та невербальні техніки, релаксація, піскова психотерапія, техніки символдрами, візуалізація, рольові та імітаційні ігри, техніки музикотерапії, медитативні техніки, елементи групової дискусії, казкотерапія.

З метою встановлення ефективності формувального впливу було проведене повторне діагностування респондентів, яке показало: збільшення показників особистісної готовності до змін (адаптивність, впевненість); зростання результатів у напрямі додатного полюсу за показниками життестійкості (залученість, контроль, прийняття ризику); підвищення показника задоволеності працею; прагнення до саморозвитку; онтогенетичної рефлексії. Означені результати контрольного зрізу експериментального дослідження засвідчили ефективність розробленої програми психологічного супроводу.

Ключові слова: саморозвиток особистості, професійний саморозвиток, студенти-психологи, психологічні чинники, життєтворчість, особистісний потенціал, особистісне зростання, активність, рефлексія.

ANNOTATION

Omelchenko T. V. Psychological factors of personal self-development of future practical psychologists. – Qualifying scientific work as a manuscript.

Dissertation for Doctor of Philosophy in Psychology (Ph.D.). Specialty 053 – Psychology. – Rivne State University of Humanities, Rivne, 2020.

The dissertation firstly presents a conceptual and methodological approach to the problem of personal self-development of future practical psychologists in the context of psychology of life, which is specified and substantiated the theoretical and methodological and methodical foundations of self-development process of adolescence; the psychological construct of personal self-development is constructed, its internal psychological factors (personal potential, personal growth, reflexion, activity) and four

relative dimensions of display are revealed: subjective, personal crises, self-alienation and obstacles; the sensitive period of students' self-development process (middle and late adolescence) and individual activity regulators as a motivational basis of self-development (crises and innovations of adolescence) are established.

Based on the analysis of philosophical, sociological, psychological, pedagogical literature, the essence of the concepts "personal self-development", "professional self-development", "students' age" within the psychology of personality creativity is specified; features of personal self-development in adolescence; forms and methods of psychological support of the process of future practical psychologists' self-development. The study of the phenomenon of future practical psychologists' personal self-development in the process of professional organization of the educational process is carried out; revealed external psychological factors (conditions under which the process becomes effective), which are reflected in the construction of the environment of psychological influence; described the psychological features of personal self-development of students (the process during the period of study at the HEI); identified gender differences in personal self-development of future psychologists.

The idea of complexes of main life and professional competencies, system-forming qualities and personal characteristics, the development of which determines the process of future practical psychologists' personal self-development, types and content of the psychologist in the methodological support of this process was further developed.

The practical significance of the obtained results is based on the content of the psychological construct of personal self-development a diagnostic set of methods is developed, criteria for evaluating indicators of personal self-development is determined, its main characteristics of relative levels are revealed. A program of psychological support for future practical psychologists has been developed, tested and implemented, which can be used in the practice of psychosocial work with the population, creative centers, in the process of professional training of specialists in various specialties in higher education.

Theoretical and experimental research materials can be used to develop lectures, special courses, seminars and special workshops on psychology in HEI, to supplement the content of disciplines: "Psychology of personal self-development", "Psychology of students' age", "Age and gender of professional development". The research materials will also be used by social workers, psychologists, teachers of educational institutions of I-IV levels of accreditation, for students of postgraduate education.

In keeping with the concept of life, self-development is defined as a type of subjective activity, the dominant individual need, which, in the presence of reflexion is directed to positively overcome the crisis of existence and is characterized by movement from self-real to self-potential, its achievement at the external activity manifestations.

A systematic description of the personal self-development as an integral object allowed us to identify its leading psychological factors: personal potential, personal growth, activity, reflexion; four relative dimensions of manifestation: subjective, personal crisis, self-alienation and obstacles. Based on the construction of a psychological construct in our research, self-development is defined as the activity of personal self-change, aimed at maximizing the disclosure of one's own personal potential on the basis of reflexion. At the structure level, it identifies the following components: cognitive (knowledge about yourself, about people, about the world); emotional-willed (initiative, life interest, self-knowledge and self-change interest); behavioral-activity (sociality, active position, communicativeness, responsibility), motivational-target (self-change, personal growth), reflexive-evaluative (developed reflexion, adequate self-esteem).

It is determined that adolescence is a sensitive period for the formation of personal self-development. At a young age there is an awareness of professional role, forecasting their professional activities and its prospects, the ability to self-control and self-improvement form the initial basis for the development of future professionals, which provides a three-tier system of training a practical psychologist and professional psychological knowledge.

The specifics of future professional activity require from the psychologist-practitioner special individual qualities, a progressive system of values, an internalized attitude to himself as a subject of professional activity. Professional self-development of future practical psychologists is a process of development of professionally significant qualities and abilities, professional knowledge and skills, accompanied by active qualitative transformation of a person's inner world, which leads to a fundamentally new way of life - creative self-realization in the profession.

Gender features of personal self-development are analyzed. Female students are characterized by tactical, realistic, flexible life demands and ideas about the desired future; more stable, patient, purposeful; focused on the maximum satisfaction of professional interests and self-realization in the chosen profession. Male students are characterized by the desire for dominance, high competitiveness; future planning is determined by the causal model of the world; brave, risky, changeable strategic aspirations; focused on rapid career growth.

According to the experimental data, the presence of numerous correlations both between indicators within individual techniques and between indicators of different techniques was stated. As a result of factor analysis, four factors were identified: sense-of-life orientations, individual vitality, professional reflexion and motivational orientation, personal readiness for change. These factors empirically confirmed the theoretical constructions of personal self-development construct, reflected the peculiarities of the content of diagnostic methodologies set.

The results of the experimental research allowed to determine the following sample features: the level of respondents personal readiness for change is characterized by high rates of ingenuity and optimism against the background of low values of tolerance to ambiguity, courage and adaptability; insufficient level of ontogenetic reflexion development, desire for self-development and, at the same time, high level of job satisfaction in general in the sample were recorded; the values of indicators of personal sensory-life orientations are mainly in the zone of medium and high values; the

level of motivators of respondents social and psychological activity is characterized by high success rates and tendency to affiliation.

Students' setting life goals for their own lives is characterized by short-sightedness and inability to plan their own material support. Future psychologists consider it potentially important to have a family of their own, close relationships, but more than half of them do not choose a partner according to common interests.

A number of gender differences in the meaning of life orientations have been noted. Female students are characterized by the following features: a clear statement of life goals in the future; perception of the process of his life as emotionally rich and meaningful; controlling one's own life, free decision-making and implementing them; the ability to achieve the goal at minimal cost of material, social and psychological resources; the need for communication and emotional contact. Most male students represented results that show: dissatisfaction with the lived part of life, lack of faith in their own strength to control the events of their own lives, the ability to change their plans and decisions according to new situations.

Comparisons of students of different courses allowed to determine the following: 5th year students, compared with 4th and 3rd year students showed a more stable idea of themselves as a strong person who has enough freedom of choice to build their lives according to their goals and tasks and ideas about its meaning, highly appreciate the past segment of life as a productive and meaningful part of it; 3rd year students, in comparison with 4th year students, more clearly consider the achievement of success as a process of achieving the goal with minimal expenditure of material, social and psychological resources.

The results of the empirical research showed the need for a psychological support program, the purpose of which was to create psychological conditions to increase the ability of each participant to realize the students' personal potential, which increases vitality, personal readiness for change, high level of reflexion and satisfaction with future profession. The support program included the use of various modern methods,

including biographical and interactive group discussion, verbal and nonverbal techniques, relaxation, sand psychotherapy, symbol drama techniques, visualization, role and simulation games, music therapy techniques, meditative techniques, fairy tale therapy.

In order to establish the effectiveness of the formative influence, the respondents were re-diagnosed, which showed: increase in indicators of personal readiness for change (adaptability, confidence); growth of results in the direction of the positive pole in terms of vitality (involvement, control, risk acceptance); increase in job satisfaction; desire for self-development; ontogenetic reflexion. These results of the control phase of the experimental study testified to the effectiveness of the developed program of psychological support.

Key words: personal self-development, professional self-development, students-psychologists, psychological factors, life creation, personal potential, personal growth, activity, reflexion.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Омельченко Т. В. Експериментальне дослідження самооцінки реалізації життєвих цілей майбутніх практичних психологів. *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. Рівне, 2019. Вип. 13. С. 90–96.

2. Омельченко Т. В. Саморозвиток особистості в системі психологічних понять. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Запоріжжя, 2018. Вип. 1 (13). С. 104–109.

3. Омельченко Т. В. Експериментальне дослідження особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів. *Міжнародний науковий рецензований періодичний журнал «Психологічні перспективи» Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки*. Луцьк, 2019. Вип. 34. С. 194–205.

Статті у наукових виданнях інших держав

4. Омельченко Т. В. Саморозвиток майбутніх психологів в період професійного навчання. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest: Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 2018. Issue 181, Vol. VI (75). P. 69–72.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Омельченко Т. В. Змістовно-організаційні засади психологічного супроводу особистісного саморозвитку майбутніх психологів. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин*: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2019 р.). Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019. С. 40-43.

6. Омельченко Т. В. Саморозвиток як складова життєтворчості особистості. *Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 25-26 травня 2018 р.). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. С. 108–109.

7. Омельченко Т. В. Гендерні відмінності особистісного саморозвитку студентів-психологів. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії*: матеріали XXI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Переяслав, 30 листопада 2019 р.). Переяслав, 2019. С. 210–211.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дослідження

8. Омельченко Т. В. Професійний саморозвиток особистості юнацького віку. *Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 26-27 жовтня 2018 р.)*. Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. С. 18–20.

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЕГ	експериментальна група
КГ	контрольна група
Ц	цілі в житті
Пж	процес життя
Рж	результат життя
Ля	локус Я-контролю
Лж	локус контролю-життя
З	залученість
К	контроль
Пр	прийняття ризику
Пс	пристрасність
В	винахідливість
О	оптимізм
С	сміливість
А	адаптивність
Вп	впевненість
Тд	толерантність до двозначності
Д	досягнення успіху
Пв	прагнення до влади
Таф	тенденція до афіліації
Прс	прагнення до саморозвитку
ІЗП	інтегральна задоволеність працею
Р	рефлексія попереднього досвіду

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Організація освітнього процесу в закладі вищої освіти здійснюється відповідно до Конституції України, законів України «Про вищу освіту», «Про освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність» та інших нормативно-правових актів, міжнародних договорів України, державних стандартів освіти та інших актів законодавства України з питань освіти. У документах наголошується на важливості вирішення соціально значущих завдань щодо оновлення змісту, форм, технологій здійснення професійної підготовки майбутнього фахівця, підкреслюється значущість його професійного саморозвитку.

Динамічні суспільні зміни, швидкоплинність соціального прогресу ініціюють необхідність в молодого покоління стабільної роботи над собою, професійного самовизначення, посилення відповідальності за власне майбутнє та можливість досягнення життєуспіху, всебічний розвиток та реалізацію власного внутрішнього потенціалу. За К. Роджерсом, «вагомий мотив життя людини – це самоактуалізація, тобто збереження та розвиток себе, максимальний прояв кращих особистісних якостей, закладених від природи». Потреба саморозвитку є природною потребою індивіда, що надає індивідуальному життю людини усвідомленої спрямованості та глибокого сенсу, укріплює віру в себе та допомагає протистояти життєвим негараздам.

На сьогодні становлення фахівця можливе тільки за умови поєднання розширення професійних знань, удосконалення вмінь та безперервного особистісного зростання. Період особистісного та професійного становлення у більшості молодих людей збігається із роками навчання у ЗВО, де вони отримують вищу професійну освіту. Найактуальнішою проблема становлення суб'єкта саморозвитку постає саме в юнацькому віці, в період якого реалізуються провідні завдання особистісного розвитку: побудова та інтеграція цілісного образу

Я, досягнення самоідентичності, професійне та соціальне самовизначення. Фах психолога специфічний тим, що передбачає поєднання рівня професіоналізму із особистісною неординарністю майбутнього фахівця.

Методологічні аспекти дослідження саморозвитку особистості як психологічного феномену розкрили у своїх наукових працях психологи К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, О. Ф. Бондаренко, М. Й. Боришевський, А. В. Брушлинський, В. А. Гупаловська, М. Б. Гасюк, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, Н. І. Пов'якель, С. Л. Рубінштейн, М. В. Савчин, Т. М. Титаренко та ін., а в останні роки – К. В. Бабак, Г. Б. Гандзілевська, О. Б. Демянюк, О. О. Зарецька, С. Б. Кузікова, Н. В. Чепелєва [140], В. М. Ямницький та ін. Водночас, констатуємо відсутність досліджень процесу саморозвитку майбутніх фахівців у різноманітних сферах професійної діяльності, недостатньо з'ясовано гендерні особливості досліджуваного процесу, його внутрішні і зовнішні чинники та динаміка.

Актуальним є дослідження проблеми саморозвитку майбутніх психологів, оскільки особливості професії вимагають постійного самовдосконалення, активної життєвої позиції, підвищення рівня особистісної ефективності (Б. Г. Ананьєв, І. О. Зимня, І. Зязюн, Н. Л. Коломінський [50], І. С. Кон, В. Т. Лісовський, Л. Г. Подоляк, О. В. Толстих, Н. Ф. Шевченко, В. І. Юрченко, Т. С. Яценко). За А. Маслоу, процес самоактуалізації і саморозвитку набуває особливої спрямованості саме в студентські роки. Юнацький вік характеризується усвідомленістю своєї індивідуальності та неповторності з іншими. В цьому віці відбувається остаточне становлення фундаменту ціннісних орієнтацій, проєкції головних напрямів життєдіяльності, самореалізації тощо. Професійні та особистісні інтереси, політичні вподобання, стиль поведінки та спілкування – усі ці компоненти способу життя закладаються саме в період навчання у ЗВО. Актуальність дослідження зазначених аспектів проблеми саморозвитку особистості в період професійного становлення є незаперечною, що й обумовлює вибір теми

дисертаційної роботи: *«Психологічні чинники особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів»*.

Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми кафедри вікової та педагогічної психології «Моральні основи соціалізації особистості» (державний номер 0116U006541) та кафедри практичної психології та психотерапії «Психологічні особливості становлення майбутнього фахівця у сучасній вищій школі» (державний номер 0116U006145) Рівненського державного гуманітарного університету. Тема дисертації затверджена Вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 2 від 27 лютого 2020 р.).

Мета дослідження: теоретично дослідити та експериментально вивчити психологічні чинники особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів у системі професійного навчання; розробити та апробувати програму психологічного супроводу студентів спеціальності «Психологія».

Вибрана тема зумовила наступні **завдання дослідження:**

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми саморозвитку особистості, дослідити сутність, механізми та детермінанти процесу саморозвитку.
2. Побудувати системний опис феномену особистісного саморозвитку, визначити психологічні чинники професійного саморозвитку особистості; проаналізувати особливості саморозвитку майбутніх практичних психологів.
3. Експериментально дослідити психологічні чинники та показники особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів.
4. Розробити й апробувати програму психологічного супроводу особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів.

Автором дослідження було сформульовано **гіпотезу** загального характеру: особистісний саморозвиток майбутніх практичних психологів є складним системним утворенням, а його процес в умовах фахового навчання забезпечується комплексом системно-обумовлених внутрішніх психологічних та зовнішніх (технології розвитку, умови середовища) чинників; досягнення високого рівня

особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів є можливим за умови запровадження програми психологічного супроводу студентів у освітній процес ЗВО.

Об'єкт дослідження: саморозвиток майбутніх практичних психологів.

Предмет дослідження: психологічні чинники особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів.

Теоретико-методологічною основою дисертаційного дослідження виступили концептуальні положення про особистості як складної саморегульованої системи (Т. П. Анохін, В. М. Бехтерев, О. Ф. Лазурський, В. М. Мясіщев, І. М. Сеченов); самоактуалізацію, самореалізацію особистості (Е. Еріксон, Л. О. Коростильова, Д. О. Леонтьєв, А. Маслоу, К. Роджерс, Н. І. Сарджвеладзе, І. А. Шестопап та ін.) прагнення до саморозкриття творчого потенціалу (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, І. В. Кузьміна, В. Н. Максимова, А. О. Реан, Н. А. Рибніков та ін.); реалізація особистісних і надособистісних сенсів (О. П. Колісник); здійснення індивідуалізації (К. Г. Юнг); самоактивність особистості (М. Й. Боришевський, Г. С. Костюк, Л. С. Рубінштейн), реалізація суб'єктом особистісного сенсу (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, Ф. Є. Василюк, В. І. Слободчиков); життєтворчість життєвий шлях особистості (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. Ф. Бурлачук, О. Ю. Коржова, В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, В. М. Ямницький); психологічні особливості юнацького віку та студентства (Л. П. Журавльова, Т. М. Зелінська, І. О. Зимня, Р. В. Каламаж, С. Б. Кузікова, І. С. Кон, О. М. Мірошниченко, В. І. Моросанова, Л. Г. Подоляк та ін.), особливості фахової підготовки студентів-психологів (З. М. Адамська, О. Ф. Бондаренко, Л. В. Долинська, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелєва, Н. Ф. Шевченко, Т. С. Яценко), гендерні особливості саморозвитку особистості (Н. П. Гапон, С. Жаклін, Є. П. Ільїн, Е. Маккобі, В. Г. Панок, Г. В. Рудь, О. С. Штепа та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні:* системний, теоретико-методологічний аналіз проблеми особистісного саморозвитку, його вікових та психологічних особливостей; синтез; порівняння; систематизація теоретичних даних, моделювання концепції особистісного саморозвитку; *емпіричні:* психолого-педагогічний експеримент для перевірки ефективності програми психологічного супроводу майбутніх практичних психологів, психодіагностичне тестування з використанням комплексу методик: «Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості» Н. Р. Молочнікова (дослідження постановки життєвих цілей в перспективі, усвідомлення та самооцінка здатності до їх реалізації); «Життєстійкість особистості» Мадді в адаптації Д. А. Леонтьєва (дослідження міри вираження компонентів життєстійкості особистості); «Особистісна готовність до змін» С. Родніка, Р. Хезера, Т. Голда та М. Хала в адаптації Н. Бажанової та Г. Бардієр (дослідження особливостей особистості щодо здатності протистояння змінам); «Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості» (визначення провідних потреб-мотиваторів особистості); «Інтегральна задоволеність працею» (дослідження загального показника задоволеності працею, її компонентів), «Рівень онтогенетичної рефлексії» (аналіз минулих помилок, успішного й неуспішного досвіду життєдіяльності) В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова, Н. П. Фетискіна; «Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» (Л. Н. Бережнова) (вимірювання прагнення розвиватися, наявності якостей особистості, які сприяють особистісній та професійній самореалізації); адаптована версія Д. Крамбо та Л. Майоліка «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» (оцінювання «джерела» сенсу життя в майбутньому (цілі), сьогодні (процес), минулому (результат)); *методи математико-статистичної обробки результатів:* факторний аналіз (верифікація змісту психологічного конструкту особистісного саморозвитку); лінійна кореляція Пірсона (дослідження міри взаємозв'язку між двома психологічними ознаками); метод залежних вибірок Т Уїлкоксона (перевірка статистично достовірних

відмінностей між рівнем вираження психологічних параметрів генеральної сукупності, дослідження спрямованості змін між двома тестовими пробами); критерій Манна-Уїтні (порівняння вибірок за рівнем розвитку досліджуваної психологічної характеристики); комп'ютерна обробка експериментальних даних за допомогою програми SPSS Statistics 17.0.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальну роботу реалізовано впродовж 2018-2019 рр. на базі Рівненського державного гуманітарного університету. Генеральна сукупність досліджуваних – студенти Рівненської області спеціальності «Психологія», вибіркова сукупність – 160 студентів-психологів.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження полягають в тому, що:

- *уперше* представлено концептуально-методологічний підхід до проблеми особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів у контексті психології життєтворчості особистості, що полягає в конкретизації та обґрунтуванні теоретико-методологічних та методичних основ процесу саморозвитку особистості юнацького віку; побудовано психологічний конструкт саморозвитку особистості, визначено його внутрішні психологічні чинники (особистісний потенціал, особистісне зростання, рефлексія, активність) та чотири відносних виміри прояву: суб'єктний, кризи особистості, самовідчуження та перешкод; встановлено сензитивний період процесу саморозвитку студентів (середня та пізня юність), регулятори активності індивіда як мотиваційної основи саморозвитку (кризи та новоутворення юнацького віку);

- *здійснено* вивчення феномена особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів у процесі фахової організації освітнього процесу; розкрито зовнішні психологічні чинники (умови, за яких процес набуває ефективності), що відображаються в побудові середовища психологічного впливу; описано психологічні особливості особистісного саморозвитку студентства (перебіг

процесу в період навчання у ЗВО); визначено гендерні особливості саморозвитку студентства;

- *уточнено*: сутність понять «саморозвиток особистості», «професійний саморозвиток», «студентський вік» у межах психології життєтворчості особистості; особливості саморозвитку індивіда в період юності; форми та методи психологічного супроводу процесу саморозвитку майбутніх практичних психологів;

- *набули подальшого розвитку* уявлення про комплекси провідних життєвих та професійних компетентностей, характеристик особистості, системоутворюючих якостей, розвиток яких ініціює процес особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів; види та зміст діяльності психолога в методичному забезпеченні даного процесу.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що на підґрунті змісту психологічного конструкту саморозвитку особистості розроблено діагностичний комплекс методик, виявлено критерії оцінювання показників особистісного саморозвитку, визначено головні характеристики їх відносних рівнів. Розроблено, апробовано та упроваджено програму психологічного супроводу майбутніх практичних психологів, що може бути використана у практиці психосоціальної роботи з населенням, центрів творчості, процесі професійної підготовки фахівців різних спеціальностей в умовах вищих закладів освіти.

Результати дослідження доцільно використати для розробки лекційних курсів, спецкурсів, семінарських занять та спецпрактикумів із психології у ЗВО, доповнити зміст навчальних дисциплін: «Психологія саморозвитку особистості», «Психологія студентського віку», «Вікові та гендерні особливості професійного саморозвитку» тощо.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Основні положення дисертації викладено в авторських публікаціях, доповідались й отримали схвальні

відгуки на Вченій раді, щорічних наукових конференціях викладачів, розширених засіданнях кафедри вікової та педагогічної психології, кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету. Результати дослідження впроваджено на Всеукраїнських, міжнародних, закордонних конференціях та інтернет-конференціях: XI Міжнародній науково-практичній конференції (Кам'янець-Подільський, 2019), IV Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття» (Хмельницький, 2018), III Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття» (Чернівці, 2018); Міжнародній науково-практичній конференції «Практична психологія сучасності: ресурси та перспективи» (Луцьк, 2019).

Результати дисертації *впроваджено* у навчально-виховний процес підготовки майбутніх фахівців у Рівненському державному гуманітарному університеті (довідка №01-12/47 від 19.06.2020 р.), Національному університеті «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (довідка №15 від 11.06.2020), Національному університеті «Острозька академія» (довідка №131-1 від 15.05.2020), Ізмаїльському державному гуманітарному університеті (довідка №1-7/184 від 13.03.2020).

Публікації. Результати дисертації висвітлено у 8 одноосібних публікаціях автора, 3 з яких опубліковано у наукових фахових виданнях, затверджених МОН України, (з них 2 у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз), 1 – у закордонному періодичному виданні, 3 публікації апробаційного характеру; 1, що додатково відображає результати дослідження.

Структура дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, що закінчуються висновками, загальних висновків, списку використаної літератури (174 найменувань, із них 9 – іноземними мовами) та додатків. Основний зміст дисертації викладено на 175 сторінках тексту, до якого входять 25 таблиць й 26 рисунків. Загальний обсяг дисертації – 216 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

1.1. Психологічна сутність та структура поняття саморозвитку, його детермінанти

На сьогодні соціально-психологічний суспільний устрій, як ніколи раніше, вимагає активного залучення особистості в процес власної життєтворчості, вимагає від індивіда як активного суб'єкта трансформації, особистісного саморозвитку. Потреба саморозвитку є природною потребою, що надає життю індивіда яскравої спрямованості, глибокого сенсу.

Як показує теоретичний аналіз, проблема саморозвитку буквально пронизує зміст сучасних досліджень особистості, її внутрішнього світу. Сучасні науковці визначають людину як суб'єкта власної активності та трансформації, а процес розвитку розглядають як саморозвиток (К. О. Абульханова-Славська [1, 2, 3], Л. І. Анциферова, Г. О. Балл, О. Ф. Бондаренко, М. Й. Боришевський [18, 19], А. В. Брушлинський, Г. С. Костюк [55], С. Д. Максименко [82], Н. І. Пов'якель [112], С. Л. Рубінштейн [123], М. В. Савчин, Т. М. Титаренко [139], В. М. Ямницький [161, 162, 163, 164]) та ін.

При цьому, важко назвати конкретні методологічні джерела, що визначали б конкретні параметри поняття «особистісний саморозвиток» та називали критерії опису його змістових аспектів. Тому нам видається доцільним висвітлити психологічні особливості саморозвитку особистості через суттєві аспекти (самоактуалізація, самореалізація, індивідуалізація, саморегуляція, життєтворчість тощо) цього феномену як прояву самоактивності особистості, що необхідні для його розуміння.

Посилання на феномен саморозвитку особистості знаходимо в контексті дослідження різноманітних психологічних проблем особистості як складна саморегульована система (Т. П. Анохін, В. М. Бехтерев, О. Ф. Лазурський, В. М. Мясищев [91], І. М. Сеченов); самоактуалізація (А. Маслоу [85, 86], Е. Еріксон [158], К. Роджерс [112, 113]), самореалізація особистості Л. О. Коростильова [53, 54] Д. О. Леонт'єв [74, 75, 76, 77, 78] Н. І. Сарджвеладзе, І. А. Шестопал [154] та ін. прагнення до саморозкриття творчого потенціалу (Б. Г. Анан'єв [7], О. О. Бодальов [16, 17], А. О. Деркач [27, 28], І. В. Кузьміна, В. Н. Максимова, А. О. Реан, Н. А. Рибніков та ін.), реалізація особистісних і надособистісних сенсів (О. П. Колісник [49]), індивідуалізація (К. Г. Юнг [159, 160]), самоактивність особистості (М. Й. Боришевський, Г. С. Костюк, Л. С. Рубінштейн), здійснення суб'єктом особистісного сенсу (К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, Ф. Є. Василюк, В. І. Слободчиков [129, 130]), життєтворчість життєвий шлях особистості [52]

В. Г. Панок [105, 106] Т. М. Титаренко В. М. Ямницький .

Поняття «саморозвиток» у науковий обіг було введено А. Адлером, який пов'язував його з ідеєю «переваги» досягнення найбільшого з можливого як фундаментального закону людського існування. За посткласичним системним підходом, усі поняття, що містять складову «само» передбачають «щось, що йде з внутрішнього, самопричинне та детерміноване зсередини» [48, с. 8].

Для кращого усвідомлення суті терміну «саморозвиток» доцільно звернутися до його етимологічного трактування в інших мовах. В англо-російському психоаналітичному словнику знаходимо визначення поняття «саморозвиток» як self-development – спонтанний розвиток та self-evolution як розвиток через вдосконалення особистісних якостей (акцент на самотворенні особистості) [21, 93].

Складність визначення поняття «саморозвиток» пов'язана не тільки з його психологічною природою, але і з тим, що є інші близькі до нього поняття, наприклад самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення, самотрансценденція і т.д. На нашу думку, зіставлення змісту цих понять долить якісно доповнити розуміння психологічної сутності і структури саморозвитку.

Наголосимо, що спорідненими з терміном «саморозвиток», але не тотожними йому є поняття такі, як «самовираження», «самореалізація», «самоствердження». Самовираження – це активність індивіда, що задовольняє потребу в демонстрації себе для навколишніх, але не досягає бажаного ефекту особистісного внеску, не спрямована на досягнення визначених цілей. Самоствердження – це прагнення отримати суспільне визнання з боку інших «тут і зараз», що реалізується для використання ефекту цього визнання [39, 76, 78]. Самореалізація визначається як активність особистості, що спрямована на розкриття особистісного потенціалу в процесі втілення життєвого проекту на підґрунті рефлексії та цілепокладання [85]. Російські психологи Є. Є. Вахромов, Ю. Н. Кулюткін, Г. С. Сухобська визначають термін «самореалізація» як більш загальний щодо термінів «самоактуалізація», «саморозвиток», «самоствердження» тощо [81].

Самореалізація та самоактуалізація визначаються, таким чином, двома нерозривними сторонами єдиного процесу – процесу особистісного зростання та саморозвитку, результатом якого є індивід, який максимально розкриває та використовує власний людський потенціал.

Семантичний аналіз поняття «саморозвиток» дозволив нам виокремити опорні точки у значенні поняття «самоздійснення», що роблять його близьким до досліджуваного феномену. По-перше, самоздійснення – це одночасно і процес, тобто рух до власних істинних, сутнісних начал, і результат – буття істини та істина буття. По-друге, самоздійснення зумовлює активність власне її суб'єкта.

По-третє, самоздійснення як сформульований у вигляді мети-ідеалу результат задає напрям саморозвитку людини в цілому [4, 31].

Семантично близьким до саморозвитку є і поняття «самотрансценденція», яка, по суті, зумовлює можливість будь-якого саморозвитку. «Трансцендування» означає, що «людина не вичерпується тим, що вона насправді являє собою тепер або чим вона була в минулому; вона не є тим, чим вона реалізувала себе у своїх вчинках, творіннях та особистому вигляді. Вона перш за все – це її можливості, невичерпні, необмежені і нереалізовані до кінця» [4, с. 187].

За Дж. Бьюдженталем, змістовно близьким до саморозвитку є поняття «автентичність», що визначається як процес проживання свого життя. Ключовим поняттям, на думку науковця, є «присутність», тобто не лише фізичне перебування, але й усвідомлення своєї суб'єктності, контакт із власним внутрішнім світом [108].

У філософських вітчизняних та зарубіжних дослідженнях використання поняття «саморозвиток» та ідейних положень у його основі має давню історію. Мудреці Стародавньої Індії пов'язували покращення земного життя людини з вдосконаленням її особистості; Конфуцій, Лао Цзи обґрунтовували синтез громадянського та військового вдосконалення; Демокріт, Сократ, Епікур розуміли саморозвиток як мету людського життя; Марк Аврелій, Плутарх, Сенека наголошували, що моральне вдосконалення виявляється у формі самосвідомості та аскетизму; Ф. Аквінський, Д. Бруно, Г. Лейбніц, Б. Спіноза пов'язували можливість самовдосконалення із вірою у духовний розвиток [54].

У християнстві в період середньовіччя відбувається перехід від «тілесної душі» до моральної духовної особистості. Стверджується цінність душі «внутрішньої людини» через просвітлення. Зміст саморозвитку набуває рис індивідуальної вираженості. У середньовічній східній традиції постулюється ідея саморозвитку як прагнення до «просвітлення», «всезнання», прагнення стати

Буддою, центром Всесвіту, тобто під просвітленням розуміється розвиток Всесвіту [142].

Дослідниками епохи Відродження стверджувалось, що особистість у процесі життєдіяльності внаслідок вдосконалення та розвитку корегує власне ставлення до себе. Для ідей українських гуманістів характерними були виражені риси антропоцентризму. За Г. Сковородою, видатним українським філософом згаданої епохи, людський розвиток тісно переплітається із саморозвитком, невтомним прагненням виховати в собі ідеали правди, добра та духовної краси [142].

У період XVIII-XIX ст. феномени свободи, моральності, загальнолюдських цінностей вивчали Г. Гегель, І. Кант, І. Фіхте, Ф. Шеллінг. Зокрема, Г. Гегель наголошував, що все існує лише в постійному русі, розвитку. За філософом, основою будь-якого руху як саморуху є принцип саморозвитку – протиріччя [142].

Наприкінці XIX – на початку XX ст. в англо-американських теоріях, особливо у представників ідеалізму, принцип саморозвитку набуває характеру етичної заповіді. На думку багатьох філософів, ця тенденція зберігається в XX ст. у філософії екзистенціалізму.

Таким чином, у межах філософського підходу, саморозвиток – особливий тип саморуху матерії, якому притаманний перехід на більш високий рівень організації, специфічна модифікація самотрансформації, самоорганізації та системи.

І. М. Сеченов, представник фізіологічного підходу, започаткував уявлення щодо регулярного характеру перебігу психічних явищ, розвитку психіки в «реальних життєвих зустрічах» [116, с. 21] організму з середовищем, що є головним у науковому дослідженні феномену саморозвитку [116].

Т. П. Анохін, засновник теорії функціональних систем, вивчає проблему саморегуляції як «всезагального закону діяльності організму» через механізм аферентного синтезу, прийняття рішення та акцептора дії [116]. Наукові праці його послідовників, таких, як Б. Г. Ананьєв, М. Я Басов, В. М. Бехтерєв, О. Ф.

Лазурський містять багаточисленні розробки щодо проблеми самоуправління, саморозвитку та саморегулювання у цілому. Теорія індивідуальних відмінностей О. Ф. Лазурського розглядається як система ставлень індивіда до навколишнього світу [77].

Таким чином, феномен саморозвитку особистості крізь призму поглядів представників фізіологічного напрямку психологічних досліджень є тісно вплетеним у систему уявлень про особистість як складну саморегульовану систему та сенс людського існування у цілому.

Концептуальне підґрунтя процесу саморозвитку індивіда висвітлене гуманістично орієнтованою психологією, у якій згаданий процес розглядався крізь призму осмислення процесів саморозуміння, самореалізації та самоактуалізації (А. Маслоу, Е. Еріксон, К. Роджерс). У гуманістичній теорії К. Роджерса та А. Маслоу особистість визначена як центральний об'єкт, що ініціює та організовує процес власного розвитку, володіє джерелами й рушійними силами розвитку. Таким чином, головною детермінантою особистісного росту є іманентне, вроджене прагнення до автономії, самоактуалізації, самозміцнення [85, 86]. Саморозвиток – це становлення Я, рух до когнітивної та емоційної зрілості, поступальний рух до самоактуалізації [99, 120].

За К. Роджерсом, потужною інтенційною силою, що стимулює особистість до розвитку є також ступінь відповідності прожитого та усвідомленого індивідом у його феноменальному полі реальності (конгруентність), сукупність набутого у взаємодії із самосприйняттям індивіда [120].

Під час вибору поведінки, опора здійснюється не стільки на соціальні норми, думку інших людей (зовнішній вплив), а саме на внутрішні відчуття та власний світогляд як основу практичних дій. Саме це К. Роджерс вважає сенсовірним аспектом цілісного саморозвитку, робить акцент на пріоритетності внутрішнього самопочуття, інтуїції людини над зовнішнім впливом [120].

У руслі акмеологічних концепцій (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, І. В. Кузьміна, А. О. Реан, Н. А. Рибніков та ін.) саморозвиток визначено як: тенденція до саморозгортання та саморозкриття творчого потенціалу індивіда; усвідомлений процес самовдосконалення із метою ефективної самореалізації за умови внутрішньо значущих прагнення та зовнішніх впливів; багатоаспектну цілеспрямовану самозміну, що передбачає максимальне духовно-моральне та діяльнісно-практичне самозбагачення, самоздійснення [28]. А. Деркач акцентує на тому, що саморозвиток особистості – це «усвідомлений процес самовдосконалення, направлений на ефективну самореалізацію на підґрунті внутрішніх прагнень й зовнішніх впливів» [28, с. 31].

Вагомі твердження в означеному контексті ми знаходимо в представників зарубіжної екзистенціальної психології (С. К'єркегор, Х. Ортега-і-Гассет, Ж. Сартр, Е. Фромм, М. Хайдеггер, К. Ясперс та ін.). На думку Е. Фромма, здатність до саморозвитку характерна кожному індивіду, передбачає продуктивну активність. «Розуміння людської душі передбачає аналіз людських потреб, зумовлених умовами існування» [103, с. 25]. М. Хайдеггер визначає сутність саморозвитку в розвитку духовно-моральних якостей через співрозуміння, співучасть людини.

Розглянемо проблему саморозвитку особистості також в інших напрямках зарубіжної психології.

За К. Юнгом, кожна людина прагне до саморозвитку та індивідуації. Індивідуація – це самостановлення, процес саморозвитку особистості, що передбачає устанавлення зв'язків між Его – центром свідомості, і Самістю – центром душі, що з'єднує свідоме та несвідоме. Результат здійснення індивідуації науковець називав самореалізацією. За К. Юнгом, власне це є кінцевою стадією саморозвитку особистості, притаманною тільки для високоосвічених та здібних людей, які володіють відповідними можливостями для цього [159, 160].

Холістично-динамічний підхід до поняття саморозвитку представлений науковими працями А. Анг'яла, К. Гольдштейна. Згідно з їхніми поглядами, саморозвиток здійснюється в трьох вимірах особистості. Індивід розвиває глибинні потреби та, відповідно, більш досконалі патерни, що роблять можливим даний процес (вертикальний вимір). Розвиток передбачає зростаючу ефективність й продуктивність (прогресивний вимір), що виявляється у знаходженні коротшого шляху до досягнення цілей та мінімізації витрат. При цьому, покращується координація, зростає багатогранність поведінки індивіда (горизонтальний вимір). Саморозвиток передбачає гармонійне особистісне зростання одночасно у трьох напрямках [5].

Ф. Перлз [107, 108], один із представників гештальттерапії, визначає саморозвиток як процес розширення самосвідомості, що сприяє саморегуляції та координує рівновагу між внутрішнім світом і зовнішнім середовищем. Науковець стверджує, що джерелами психологічних проблем особистості є прагнення надмірно фантазувати та інтелектуалізувати тоді, коли лише потрібно усвідомити реальне [107]. У цьому випадку – саморозвиток блокується.

У межах психоаналітичних досліджень, саморозвиток здійснюється на основі вивільнення раніше неусвідомленого матеріалу. З. Фрейд наголошував, що якщо матеріал усвідомлюється пацієнтом, то енергія вивільняється та може бути використана «Его» на більш потрібні цілі, що, у свою чергу, зменшує руйнівні тенденції [143]. Основними перешкодами для саморозвитку особистості є, зазвичай, фіксація на одному чи кількох захисних механізмах.

У контексті становлення суб'єкта саморозвитку, досить вагомими є напрацювання Е. Еріксона щодо формування особистісної ідентичності, що, на думку науковця, може бути успішним у процесі набуття фундаментальних життєвих цінностей (реалізації завдань саморозвитку) [158].

За А. Адлером, саморозвиток реалізується шляхом внутрішньо особистісних інтенцій та взаємопов'язаних соціально-детермінованих цілей, а головними

мотивами особистісного росту є самоствердження і долання комплексу неповноцінності [4].

Концептуальною і евристично важливою для нас є ідея Карен Хорні [146, 147] про психоаналіз без психоаналітика — «самоаналіз». Хорні вважає, що самоаналіз, переважно приносить користь індивіду, сприяючи його саморозвитку. Проте самоаналіз неможливий при гіпертрофованому розвитку вторинних механізмів захисту [146, 147].

Таким чином, нами розглянуто особистісний саморозвиток у руслі зарубіжних психологічних теорій, що, переважно, носять описовий (феноменологічний) характер. Наголосимо, що вони опираються на філософські уявлення про саморозвиток індивіда, але не визначають, характерних для рівня психологічної науки, тобто психологічну сутність уявлень про означене поняття. Усім їм притаманне розуміння саморозвитку як вродженої властивості особистості, хоча не викликає сумнівів у тому, що глибинна людська сутність неоднозначна у власних проявах.

Узагальнимо погляди представників психології різних психологічних напрямів на сутнісне розуміння поняття «саморозвиток».

Положення функціонального підходу пов'язані з уявленням про функціональну тенденцію як джерело саморозвитку (В. Г. Асєєв, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, М. І. Лісіна, В. М. М'ясищев, А. В. Петровський, Д. М. Узнадзе та ін.).

Значущою для розуміння механізмів саморозвитку є концепція відносин особистості В. М. М'ясищева. Різноманітні зв'язки індивіда з навколишнім світом визначають інтеграційну структуру особистості та її внутрішній світ. Сформовані стійкі властивості людини регулюють ступінь та обсяг активності соціальних контактів, утворюючи, таким чином, власне середовище саморозвитку. При цьому відбувається взаємозумовленість двох інтегративних структур — власне

особистості та соціального оточення, тобто індивід формує себе в міжособистісних відносинах [91].

Ще одним потужним регулятором саморозвитку особистості є вплив соціального оточення. За М. Фішбейном, людина інтерпретує очікування своїх референтних груп чи окремих людей відносно передбачуваного вчинку або рішення, і ці інтерпретації можуть суттєво впливати на вибір поведінки. Очевидно, що для інших вчинків нормативні дані у визначенні поведінкових намірів можуть бути важливішими, ніж особистісне ставлення. Для інших вчинків може бути вірним зворотне [92].

Сучасні науковці-психологи (І. Д. Бех [14], М. Й. Боришевський, Г. С. костюк, С. Д. Максименко, Д. І. Фельдштейн та ін.) стверджують, що виникаючі в психіці та особистості під впливом виховання та навчання новоутворення характеризують більш високий рівень функціонування та організації, їх величина та значущість може варіюватись від дрібних змін щодо особистісних рис до значних змін у сфері психіки в цілому (вольовій, пізнавальній, емоційно-мотиваційній) [14, 16, 19, 82]. «Ці спрямовані психічні мікро- та макрозміни зумовлюють наступний розвиток», – зазначає А. А. Бодальов, – хоча, їх роль у даному процесі неоднорідна [16, с. 78-91]. В одних ситуаціях вони виступають як досягнутий у психічному та особистісному розвитку рубіж, що ініціює нарощення наступних змін, в інших – є збудниками (механізмами) власне саморозвитку, а інколи – продукт розвитку, що повинен бути зумовлений саморозвитком [16].

Проблему саморозвитку крізь призму феноменологічного плану розгляду особистості детально розкрито в наукових працях К. О. Абульханова-Славської, Л. І. Анциферової, А. В. Брушлинського, Ф. Є. Василюка, В. П. Зінченка, В. В. Знакова Д. О. Леонтєва, В. І. Слободчикова та ін. Вчені позиціонували, що будь-який індивід володіє унікальною здатністю суб'єктивно інтерпретувати світ [130].

За Л. І. Анциферовою «уміння ставити та реалізувати цілі (від сенсожиттєвих до ситуативно-тактичних) забезпечує вищу форму трансформації особистості – її творчий розвиток» [10, с. 10]. Особистісний розвиток зумовлює рівень самореалізації, так, як визначає ступінь відповідності докладання її власних зусиль [10, 169].

К. О. Абульханова-Славська критерієм розвитку особистості визначає становлення суб'єкта власної життєдіяльності, наявність або відсутність сенсу життя. Тільки у реальному житті можуть бути об'єднані такі концепції, як життєва лінія, життєва позиція та сенс життя [2]. Таким чином, розвиток особистості здійснюється в реальному житті шляхом реалізації особистісного сенсу.

У наукових доробках О. П. Колісника знаходимо достатньо обґрунтовану концепцію саморозвитку та духовного розвитку особистості. Науковець розглядає саморозвиток як усвідомлений пошуковий процес, «творення себе та власного буття через здійснення життєвих актів, що реалізують надособистісні сенси» [49, с. 121].

Акцент на регульованості процесу власних змін знаходимо у теоретичних доробках психологів у руслі суб'єктно-діяльнісної парадигми (К. О. Абульханова-Славська, І. Д. Бех, А. В. Брушлинський, Л. Ф. Бурлачук, С. Д. Максименко, Г. В. Ложкін, А. В. Петровський, В. І. Слободчиков, В. О. Татенко, Н. В. Чепелева та ін.). Так, згідно із підходом В. І. Слободчикова та Є. І. Ісаєва, саморозвиток – це фундаментальна здатність особистості бути суб'єктом власного життя, сприймати свою життєдіяльність як предмет практичного перетворення [130].

За С. Л. Рубінштейном, саморозвиток – це становлення, поява нових особистісних якостей, вищих рівнів буття, рух до духовної реалізації. Саморозвиток здійснюється через взаємодію суб'єкта та об'єкта, що передбачає одночасну зміну суб'єктом об'єкта та ретного впливу цих змін на розвиток суб'єкта [123].

В. Е. Чудновський [152, 153] підкреслює важливість вирішення питання про те, що є джерелом саморозвитку суб'єкта. Він зауважує, що «... будь-яка зовнішня дія реалізується лише через внутрішнє, але й більш безпосередньо – внутрішнє має і своє, безпосереднє джерело активності й розвитку» [152, с. 8; 153].

У цьому руслі, революційними стали ідеї Г. С. Костюка, згідно з якими психічний розвиток індивіда ініціює якісні перетворення суб'єктної активності на кожному етапі онтогенезу [55]. Індивід набуває рис суб'єкта не в конкретному віці, а лише у процесі переходу від біологічного до психічного способу саморегуляції. Цей механізм виникає спонтанно та ініційований зсередини, є генетичним наслідком трансформації від нижчих форм до вищих шляхом активного оволодіння новими формами суб'єктної активності особистості [55].

Здійснений аналіз дає змогу узагальнити розуміння суб'єктності як системної характеристики, головними властивостями якої є: усвідомлений характер діяльності, цілісність прояву активності при взаємодії із оточуючим світом, самосвідомість та відповідальність як наслідок свободи вибору.

Саморозвиток суб'єкта розуміємо як одну із найбільш інтегральних форм його активності. Означені прояви психічного життя особистості об'єднують самодетермінованість, вони відображають різноманітні аспекти трансформації, самотворення та саморуху особистості.

Саморозвиток визначимо як свідому, цілеспрямовану та самокеровану активність особистості, мета якої полягає у самозміні в позитивному векторі, що й забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення. Акцентуємо увагу на авторстві власного життя – саморозвиток розглядаємо як життєтворчість у процесі життєдіяльності, результат самопобудови особистості.

Отже, життєдіяльність особистості є ключовим аспектом у трактуванні самозміни особистості, суттєва характеристика саморозвитку. Розглянемо особливості саморозвитку як складової життєтворчості особистості.

1.2 Психологічні чинники саморозвитку особистості в контексті психології життєтворчості

Найперше, звернемось до розгляду головних засад психології творчості та визначення контексту поняття «саморозвиток особистості» серед положень даного наукового напрямку.

Творча спрямованість особистості на життя ініціює цілісний розвиток можливостей особистості, вважається найбільш ефективною позицією, що збагачує широкий спектр проявів – соціальних, професійних, комунікаційних, побутових тощо [1, 117]. Зазначимо, що у загальній психології задля визначення цієї спрямованості використовуються категорії «життєва творчість» (Ф. Є. Василюк) чи «життєтворчість» (Д. О. Леонтєв) [74], В. І. Махров, Л. В. Сохань, С. Ю. Степанов [133] та ін.), «творча життєва стратегія» (О. С. Васильєва, О. П. Демченко), або «домашня» творчість (В. О. Моляко).

Життєтворчість проявляється у різноманітних аспектах психічного життя – у діяльності (К. О. Абульханова-Славська, О. К. Тихомиров), дії (О. В. Запорожець, В. П. Зінченко), мисленні (Я. О. Пономарьов), мотивації (В. Г. Асєєв, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, М. І. Лісіна), активності (Д. Б. Богоявленська, А. В. Петровський), цілеутворенні (К. О. Абульханова-Славська, О. К. Тихомиров) [88].

Концепція життєтворчості є актуальною для науковців сучасної соціальної філософії, педагогічної теорії, психології в цілому. Життєтворчість – це не тільки шлях до саморозвитку на основі цілепокладання, самопрограмування та конструювання певної системи соціальних статутів [1, 88]. «Вона не обмежується прагненням всебічного синтезу й аналізу, системно-структурним відображенням реальності та її свідомою трансформацією» [88, с. 14].

Суть принципу життєтворчості полягає у тому, що предметом творчості стає не лише зовнішній, але й внутрішній світ особистості в процесі конструювання власного життя відповідно до морального позитивного задуму, що має

особистісний сенс, що, у кінцевому підсумку, ототожнюється із загальнолюдським. Наголосимо, що загальнолюдський задум не є нормативним ідеалом, взірцем, а, навпаки – формується із індивідуально-своєрідного як результат творчих зусиль, творчої активності конкретних людей.

У руслі соціально-психологічної концепції життєтворчості застосовуються наступні категорії: картина життя, життєвий шлях, життєвий світ, життєвий простір, життєві стратегії, стиль життя, життєвий проект тощо.

Теоретичні та прикладні аспекти проблеми життєтворчості пов'язані з такими поняттями, як творча особистість (Г. С. Костюк та ін.), самореалізація (Л. О. Коростильова, Н. І. Сарджвеладзе та ін.), самоактуалізація (А. Маслоу та ін.), саморегуляція, особистісне зростання (Н. Р. Бітянова, В. В. Козлов, К. Роджерс та ін.), що стали предметом психологічних досліджень у руслі академічного напрямку (Н. М. Ануфрієва, О. А. Донченко, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, О. С. Сухоруков [136], Т. М. Титаренко, В. І. Шинкарук, В. М. Ямницький та ін.), та сучасних підходів до вивчення закономірностей внутрішнього світу особистості (Є. П. Варламова, С. Ю. Степанов, І. М. Семенов та ін.) за: [163].

Феномен життєтворчості є предметом досліджень одного із сучасних напрямів пізнання особистості та навколишнього світу – рефлексивно-гуманістичної психології співтворчості (Є. П. Варламова, Ю. Й. Поліщук, Г. Ф. Похмелкіна, С. Ю. Степанов, І. М. Семенов та ін.), що вивчає зв'язок творчих та рефлексивних процесів [136]. Центральними уявленнями даного напрямку є визначення життєтворчості як типу життєдіяльності, за яким кожна секунда є творчим актом, потенційною інновацією у будь-якій сфері життя індивіда, що результується та забезпечується його унікальністю [74].

Життєтворчість проявляється як у зовнішній, так і у внутрішній сферах життєдіяльності. І. М. Семенов та С. Ю. Степанов наголошують, що у внутрішньоособистісній сфері особистості, її взаємовідносинах життєтворчість проявляється у формі *саморозвитку* – культивування багаторівневої унікальності

через розширення своїх можливостей, обмежених лише ступенем вольового зусилля. У соціальній сфері взаємодії життєтворчість виражається у формі соціотворчості – спілкування, співтворчої взаємодії, що культивує унікальність оточуючих – суб'єктів соціогенезу. У сфері взаємовідносин індивіда з культурними надбаннями – у формі культуротворчості – індивід набуває якостей суб'єкта культури, конструює матеріальні та духовні цінності, що забезпечує культурогенез [133].

На основі здійсненого С. Степановим аналізу сучасних підходів до розуміння саморозвитку можемо виокремити чотири провідні типи (деградація, адаптація, формування, саморозвиток) психічної генези як процесу будь-якої зміни психічних структур, процесів та функцій.

Саморозвиток, у порівнянні з іншими типами психічного становлення, є нескінченним та необмеженим процесом, активізує рушійні сили та механізми прогресивних психічних змін, формальною межею якого є лише біологічна смерть людини. Якщо у процесі деградації, адаптації чи формування зовнішні та соціально-культурні обставини створюють тиск на психічну організацію індивіда, то в процесі саморозвитку він починає визначати їх на основі своєї творчої активності [44, 52, 133].

Представник рефлексивної психології О. С. Сухоруков наголошує на тому, що поняття «життєтворчість» ініціює подальший розвиток дослідження творчості як інтегральної характеристики життєвих проявів особистості [133]. На психологічному рівні науковець розуміє життєтворчість як особливу направленість розвитку адаптованого, зрілого індивіда.

Д. О. Леонтьєв визначає життєтворчість як розширення світу та життєвих ставлень. Дослідник розуміє життєтворчість як особистісно орієнтовану практику розвитку й корекції взаємовідносин із навколишнім світом. За Д. О. Леонтьєвим, єдиним позитивним критерієм ефекту життєтворчості є критерій розширення

життєвого простору: передбачає трансценденцію самосвідомості, її розширення на основі спрямування назовні, усвідомлення того, що відбувається навколо [74].

Таким чином, поняття життєтворчості є самостійною категорією, що має окреслену теоретичну та методологічну основу, феноменологію, психологічні особливості та закономірності. Тому, на нашу думку, системний та складний характер феномену саморозвитку найбільш послідовно відображено в концепції розвитку життєтворчої активності особистості В. М. Ямницького [162-164].

Доцільно розглянути поняття саморозвитку в межах даного напрямку більш докладніше.

За дослідником В. М. Ямницьким, головною характеристикою життєтворчості є визначення особистості як суб'єкта свого індивідуального життя, яке, згідно такому підходу трансформується на об'єкт творчого здійснення. Таким чином, кожна секунда існування – це творчий акт, потенційна інновація у будь-якій сфері життєдіяльності, що забезпечується й одночасно результується людською унікальністю. Життєтворчість направлена на постійний розвиток та реалізацію духовних потреб індивіда, його прагнення до самоактуалізації. Особистість визначена як адаптована, зріла та розвинена індивідуальність, що акмеологічно виражає особливу спрямованість до розвитку [163].

Науковець наголошує, що феноменологія життєтворчості охоплює широкий проблемний простір, представлений трьома вимірами: *потенційним* (кризи особистості), *актуальним* (життєтворчість), *граничним* (метадіяльнісний рівень активності). Потенційний рівень передбачає регламентацію процесу розвитку життєтворчості особистості переживаннями кризи. Актуальний вимір охоплює існування відмінностей між типами особистості, дозволяє відрізнити життєтворчість, що орієнтована на адаптацію, творчість або ж на розвиток суб'єкта (саморозвиток). Граничний рівень здійснюється на основі реалізації актуального в повному обсязі, характеризується реалізацією власної унікальності як форми культуротворчості [163]. На основі цієї моделі, актуальна

життєтворчість суб'єкта «бере початок тільки з означеного рівня, регламентується та спрямовується позитивним подоланням кризи екзистенційності, характеризується рухом від Я-реального до Я-потенційного, його досягненнями. На рівні зовнішніх проявів активності для даного явища характерно завершення цільового способу буття та перехід до реалізації смислового у формі *саморозвитку* (самоактуалізації) та соціотворчості» [163, с. 334].

Критерій життєтворчості визначено як цілісність вияву творчості людини у таких трьох напрямках: продуктивному – результатах активності особистості, суб'єктному – розвитку суб'єктного простору, соціальному – відображенні життєвих просторів інших людей [162].

В. М. Ямницький виокремлює специфічну категорію – життєтворча активність як вид суб'єктного рівня активності особистості [164]. Запропонований підхід дозволив науковцю визначити життєтворчу активність індивіда як сполучну ланку, крізь призму якої, за наявності рефлексії, здійснюється взаємозв'язок між процесом адаптації та творчості на рівні саморозвитку (самоактуалізації, самореалізації) як «кінцевої мети адаптаційних процесів, із одного боку, та творчості як інтегральної характеристики життєвої активності – з іншого» [164, с. 321].

Автором концепції життєтворчої активності особистості також було запропоновано визначення послідовності відносних рівнів розвитку даного феномену. В. М. Ямницький виокремив чотири рівні: адаптаційний, рефлексивний, життєтворчий і трансцендентальний. При цьому, адаптаційний та життєтворчий рівні умовно доцільно співвідносити потенційному виміру життєтворчості, життєтворчий – актуальному, трансцендентальний – граничному, що відображається на рівні побудови динамічної мета-моделі розвитку життєтворчої активності особистості [163]. За цією моделлю, актуальна життєтворчість суб'єкта починається тільки зі згаданого рівня, регламентується та спрямовується позитивним подоланням кризи екзистенційності, характеризується

рухом від Я-реального до Я-потенційного, його досягненням. На рівні зовнішніх проявів активності цей процес характеризується завершенням цільового способу життя та переходом до реалізації смислового у формі *самореалізації* (самоактуалізації), а також соціотворчості [163, с. 334].

Описаний підхід дозволяє визначити життєтворчу активність особистості як сполучну ланку, крізь призму якої, за наявності рефлексії, реалізується взаємозв'язок між процесами творчості та адаптації на рівні саморозвитку як кінцевої мети адаптаційних процесів й творчості як інтегральної характеристики життєвої активності. У руслі концепції життєтворчої активності особистості, *саморозвиток* – це вид суб'єктної активності, одна із домінуючих потреб особистості, яка, за наявності рефлексії направлена позитивним подоланням кризи екзистенційності, характеризується рухом від Я-реального до Я-потенційного, його досягненням на рівні зовнішніх проявів активності.

Подальшим вектором дослідження є завдання систематизації результатів попередньо зробленого аналізу, окреслення понятійного та проблемного поля саморозвитку особистості, визначення його психологічних чинників та основи подальшого емпіричного дослідження. Для реалізації даної цілі насамперед побудуємо психологічний конструкт означеного поняття.

На основі сучасних наукових уявлень про об'єкт дослідження, розглянутих нами вище, саморозвиток є системним утворенням, що інтегрує у собі складну взаємодію різноманітних параметрів. Таким чином, наш науковий пошук повинен відбуватись у межах системного підходу (І. В. Блауберг, В. О. Ганзен, М. І. Сетров, Г. П. Щедровицький та ін.). Це дозволяє зробити припущення, що особистісний саморозвиток – це цілісний об'єкт. Зазначимо, що всі цілісні психологічні об'єкти є динамічними системами, неперервними в континуумі часу та простору [163, с. 31]. Так, як об'єкт здійсненого аналізу характеризується відносно невеликою кількістю вербально виокремлених понять, систематизуємо їх та зробимо системно-понятійний опис об'єкта.

З даних аналізу випливає, що категорія саморозвитку розглядається дослідниками як:

- досягнення найбільшого з можливого (А. Адлер);
- визначення двох видів розширення свідомості: самоздійснення (психічний ріст та дозрівання, активізація та прояв латентних можливостей людини) та самоусвідомлення (Р. Асаджіолі, Ф. Перлз);
- самоздійснення – одночасно процес і результат руху до своїх сутнісних, істинних начал (О .Г. Дробницький [31]);
- активний процес «становлення», у якому індивід бере відповідальність щодо планування та здійснення власного життя (К. Роджерс, А. Маслоу);
- спрямованість на саморозкриття та саморозгортання творчого потенціалу; усвідомлений процес самовдосконалення на підґрунті внутрішньо вагомих прагнень та зовнішніх впливів; цілеспрямована та багатоаспектна самозміна, що має на меті максимальне духовно-моральне та духовно-практичне самозбагачення, самоздійснення, саморозгортання (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, І. В. Кузьміна, А. О. Реан, Н. А. Рибніков та ін.);
- усвідомлення власної суб'єктності (Дж. Бьюдженталь);
- реалізація сутнісних сил індивіда в будь-якій сфері соціальної діяльності (Л. Н. Коган) тощо.

На думку Е. Фромма, здатність до саморозвитку характерна кожній людині та передбачає наявність продуктивної активності.

Згідно з поглядами А. Анг'яла, К. Гольдштейна, саморозвиток відбувається в трьох вимірах особистості: розвиток глибинних потреб (вертикальний вимір); наростаючій ефективності й продуктивності (прогресивний вимір), що виявляється у знаходженні коротшого шляху досягнення цілей, мінімізації витрат; покращується координація, зростає багатогранність поведінки індивіда (горизонтальний вимір).

Отже, специфіку саморозвитку індивіда доцільно виразити через наступні ключові поняття: психічне зростання, дозрівання, пробудження, прояв прихованих можливостей; розширення свідомості, осмисленість життя та діяльності, своїх сутнісних потенціалів та сил; продуктивна і пізнавальна активність тощо.

Враховуючи різноспрямованість дефініцій та термінології, вважаємо необхідним систематизацію означеного понятійного простору, використавши при цьому для конкретизації усталені психологічні категорії. Таким чином, усвідомленість свого життя та розширення свідомості визначимо як *рефлексію*; психічний ріст та дозрівання розглядатимемо як *особистісне зростання*; сутнісні сили та прояв прихованих можливостей позначимо як *особистісний потенціал* – складне психологічне утворення, що охоплює: ціннісно-сміслові орієнтири, особистісні компетентності (знання, набутий досвід, уміння), емоційно-вольовий потенціал. Особистісний потенціал проявляється у пізнавальній та продуктивній активності, яка характеризується наступними параметрами: індивідуальний стиль, суб'єктність, творчий характер. Провідним параметром саморозвитку, на якому наголошують більшість наукових підходів, є усвідомлений характер активності особистості [154, с. 50].

Таким чином, здійснення системного опису саморозвитку як цілісного об'єкта дозволяє виявити складну взаємодію його головних параметрів: обов'язковою передумовою існування об'єкта як цілого є *особистісний потенціал* відповідного рівня, що забезпечує інтенцію пізнавальної та продуктивної *активності* у руслі індивідуально-неповторної форми на основі усвідомлення та *особистісного зростання* (достатня умова). Особливості зовнішніх виявів активності забезпечується комплексом особистісних властивостей.

Спираючись на здійснений опис, можемо виокремити у структурі саморозвитку наступні компоненти:

Когнітивний: знання про себе, людей, світ.

Емоційно-вольовий: ініціативність, цікавість до самопізнання та самозміни, ініціативність.

Поведінково-діяльнісний: активна позиція, соціальність, комунікабельність, відповідальність.

Мотиваційно-цільовий: самозміна, особистісне зростання.

Рефлексивно-оцінювальний: розвинена рефлексія, адекватний рівень самооцінки [136, 161, 163].

Для подальшого визначення головних властивостей та характеристик цілісності саморозвитку особистості побудуємо базис системного опису об'єкта, а також використаємо *метод якісних структур* [163, с. 109]. Цей метод дозволяє зробити опис об'єкта як цілого, не руйнуючи його, ґрунтується на припущенні, що тотальність зовнішнього буття цілого вичерпується наступними аспектами: 1) якість, що охоплює тотальність зовнішнього буття – *аспект функціонування* (АФ); 2) тотальність буття частини в цілому – *аспект організації* (АО); 3) тотальність якісного визначення цілого як єдності зовнішнього та внутрішнього буття – *аспект координації* (АК); 4) тотальність буття цілого як одиничного в загальному – *аспект зв'язку* (АЗ).

На основі системного опису цілісності об'єкта за допомогою методу якісних структур зазначимо, що аспект його організації демонструє сукупність організаційних характеристик об'єкта (як ціле організоване?), тобто *особистісний потенціал*. Аспект функціонування виражає сукупність характеристик прояву об'єкта (як ціле проявляється у навколишньому світі?) – *особистісне зростання*, тобто процес трансценденції своїх Еґо-ототожнень. Аспект зв'язку передбачає сукупність характеристик об'єкта, що пов'язують між собою перші два аспекти (як ціле пов'язане із оточуючих середовищем?) – *активність*. Аспект координації демонструє сукупність характеристик цілісності об'єкта (чи є цей об'єкт цілим?) та проявляється у свідомому ставленні до себе та свого життя – *рефлексії*. Зазначимо, що при відсутності рефлексії цілісність саморозвитку розділяється на

окремі прояви активності особистості. Графічне представлення на площині дозволяє отримати базис у наступному вигляді (рис. 1.1):

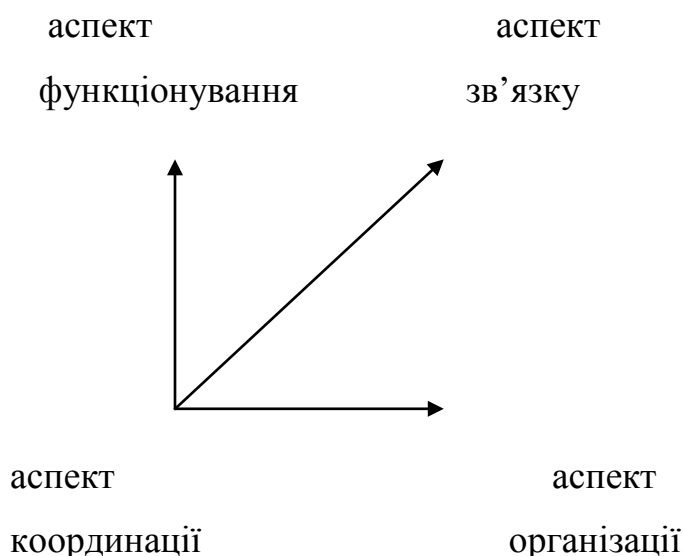


Рис.1.1. Системний опис цілісного об'єкта за методом якісних структур

Таким чином, спроба спроектувати цілісність саморозвитку на координати одержаного базису дозволяє нам зробити такий системний опис об'єкта: аспект організації поняття – особистісний потенціал, аспект функціонування – особистісне зростання, аспект зв'язку – активність, аспект координації – рефлексія (рис. 1.2).

Здійснений системний опис дозволяє відслідкувати можливі варіанти взаємовідносин цілого та його частин. Таким чином, із рис. 1.2 бачимо, що напрям АК–АО (рефлексія – особистісний потенціал) відображає параметр самоусвідомлення, визначає об'єкт як множину; напрям АК–АФ (рефлексія – особистісне зростання) – усвідомлений характер напрямку розвитку, визначає об'єкт як дію (продукцію об'єкта); напрям АК–АЗ (рефлексія – активність) – це параметр суб'єктності, що визначає об'єкт як відображення. При цьому АК (рефлексія) характеризує впорядкованість об'єкта як системи.

Відзначимо також, що рис.1.2 демонструє теоретичну можливість відхилення вектору активності в бік особистісного потенціалу чи особистісного

зростання. Дана можливість дозволяє сформулювати припущення про наявність двох типів або стратегій саморозвитку особистості – спрямованого на розвиток особистісного потенціалу, або на його трансценденцію і розвиток «сутнісних, істинних начал». На нашу думку, згадані тенденції можуть бути співвіднесені з термінами аналітичної психології «персоналізація» та «індивідуація» (К. Г. Юнг).

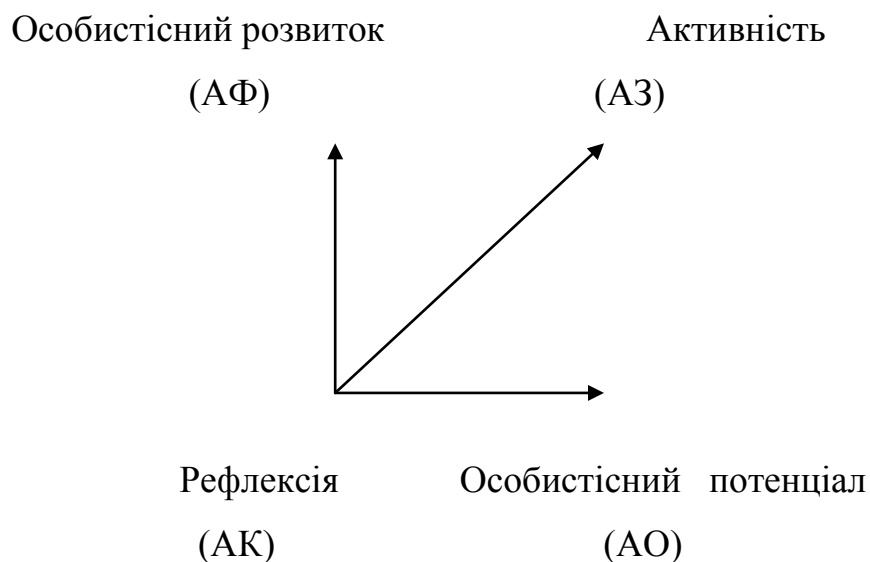


Рис. 1.2. Системний опис саморозвитку особистості за методом якісних структур

Розглянемо докладніше, що саме відбувається із об'єктом опису за межами, що окреслені в попередньому випадку. Задля пошуку відповіді застосуємо повну розгортку матриці методу якісних структур, використавши підбір дихотомічних критеріїв (див. рис.1.3).

Зазначимо, що вісь рефлексії внаслідок її організуючої функції умовно розміщена у просторі, та є перпендикулярною до площини провідних координат. Ми отримаємо чотири квадранти, що відображають континуум специфічних властивостей саморозвитку та являють собою характеристику певного її виміру. Таким чином, перший квадрант відображає суб'єктний вимір саморозвитку, що характеризується високим особистісним потенціалом, розвиненою рефлексією,

особистісним зростанням та пізнавальною та продуктивною активністю. Другий квадрант демонструє сполучення високого потенціалу й стагнації, що визначає стан нереалізованості (кризи особистості). При цьому стагнація виступає перехідним станом між можливими дезадаптацією та деградацією особистості.

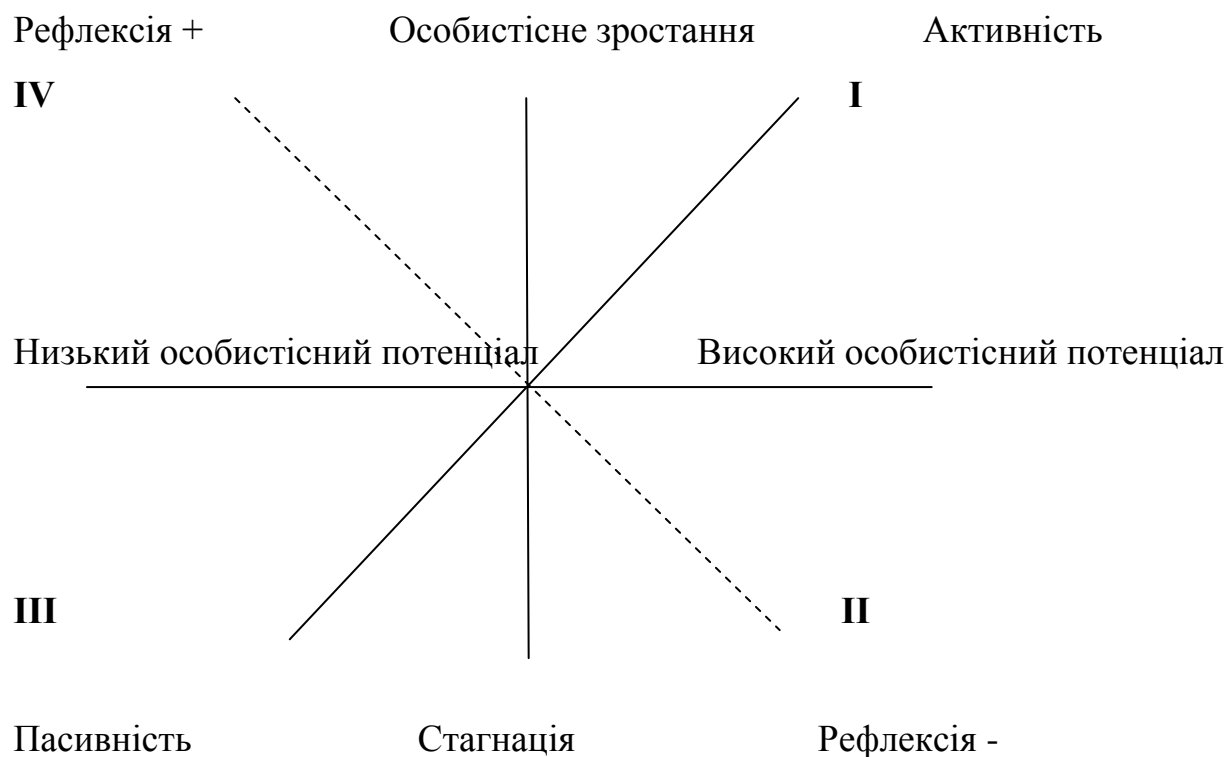


Рис. 1.3. Цілісність саморозвитку особистості у вигляді матриці

Третій квадрант – протилежний до першого, відображає вимір самовідчуження, відмови від активності, заглиблення у внутрішній простір. І четвертий – визначений низьким особистісним потенціалом та особистісним зростанням, що, очевидно, є характеристикою бар'єрів, перешкод саморозвитку. У випадку усвідомлення низького рівня власного особистісного потенціалу на нашу думку, можливим є виникнення підвищеної мотивації до самозміни. Якщо ж перешкодою виступає недостатній рівень рефлексії, відсутність розуміння напрямку само зміни може призвести особистість до відсутності мотивації та зупинки процесу саморозвитку.

Можемо узагальнити, що системний опис саморозвитку особистості як цілісного об'єкта дозволив нам виокремити його провідні чинники: особистісний потенціал, активність, особистісне зростання, рефлексія, а також чотири відносних виміри прояву: суб'єктний, кризи особистості, самовідчуження та перешкод.

Таким чином, на підґрунті психологічного конструкту у нашому дослідженні ми будемо спиратись на розуміння саморозвитку як *активності з метою самозміни особистості, спрямованої на максимальне розкриття свого особистісного потенціалу на основі рефлексії*.

Визначивши суть та психологічні чинники феномену саморозвитку особистості у межах психології життєтворчості, звернемось до розгляду його вікових, психологічних та професійних особливостей.

1.3 Вікові й психологічні особливості саморозвитку майбутніх психологів у період професійного навчання

Достатньо актуальною проблема становлення суб'єкта саморозвитку стає в юнацькому віці, у період якого вирішуються провідні завдання особистісного розвитку: побудова та інтеграція цілісного образу Я; становлення самоідентичності; особистісне, професійне та соціальне самовизначення.

Феномен саморозвитку особистості юнаків останнім часом викликає вагомий інтерес теоретиків та практиків, що зумовлює збільшення кількості відповідних експериментальних досліджень та наукових публікацій (Л. В. Долинська, Т. М. Зелінська, І. О. Зимня [38], Р. В. Каламаж, С. Б. Кузікова [61–71], І. С. Кон [51], О. М. Мірошниченко [89], В. І. Моросанова, Л. Г. Подоляк [113] та ін.). Вагоме місце в згаданих дослідженнях належить вивченню ступеня та особливостей розвитку структурних елементів самосвідомості юнацтва, їх взаємозв'язків, а також впливу на самовизначення молоді (інтереси, потреби, цінності, смисли, довільність, часова перспектива, професійна спрямованість,

саморегуляція тощо) [168]. Проте, особливості та детермінанти саморозвитку юнаків у період професійного навчання ще не були предметом комплексного психологічного дослідження.

Юнацький вік – життєвий період індивіда, онтогенетично розташований між отрочеством і дорослістю, це рання молодість, вікові межі якої є досить умовними – від 15-16 до 21-25 років. Для цього періоду характерним є становлення індивіда як особистості: юнак, подолавши складний шлях онтогенетичної ідентифікації привласнює собі соціально вагомі особистісні властивості, здатність до співпереживання, активного морального ставлення до інших, самого себе, оточуючої природи; здатність до засвоєння конвенціональних ролей, правил та норм суспільної поведінки тощо. Для цього вікового періоду властивим є механізм ідентифікації відособлення [72, 127, 129], а також власні новоутворення.

Д. Б. Ельконін найважливішим новоутворенням цього періоду визначає розвиток здатності до самоосвіти, самопізнання, сутність якого полягає у певній установці по відношенню до самого себе. Така установка включає наступні компоненти: пізнавальний (відкриття свого Я), понятійний (уявлення про власну індивідуальність, якості та сутність), оціночно-вольовий (самоповага, самооцінка). Розвиток рефлексії зумовлює критичну переоцінку раніше сформованих цінностей та сенсу життя, їх можливу зміну та подальший розвиток [127].

За І. С. Коном, сенс життя – це важливе новоутворення ранньої юності. Науковець наголошує, що саме в цей життєвий період проблема сенсу життя стає глобально всеосяжною із врахуванням найближчої та подальшої перспективи [51].

Зазначимо, що не менш важливим новоутворенням юнацького віку є поява життєвих планів, що зумовлює появу установки на усвідомлену побудову свого життя як спроба пошуку його сенсу. Для юнаків характерним є прагнення до самовизначення, включення у суспільне виробництво та трудову діяльність [127].

Дослідження С. Б. Кузікової показали, що у молодих людей на початку навчання у вищій школі ще не повною мірою сформувалася система ціннісно-

сміслових орієнтацій, що ускладнює процес їх інтеграції до умов дорослого самостійного життя, сповільнює дорослішання і блокує особистісний саморозвиток [63, 65, 70].

На ранніх етапах онтогенезу індивід актуалізує, розгортає власні можливості переважно несвідомо, спонтанно. Усвідомлений саморозвиток можливий тільки на певному рівні становлення свідомості та самосвідомості особистості на основі самовизначення, самоідентифікації. Таким чином, підліток вже може стати суб'єктом не лише своєї життєдіяльності, але й саморозвитку. У руслі проблеми саморозвитку в підлітковому віці, здатність до ініціативи поширюється на організацію самовиховання та самопізнання. Слід зазначити, що в цьому віці самовиховання має дещо фрагментарний характер – формування певних рис, якостей та властивостей, у той час, як вже в юнацькому віці дослідженню підлягає особистість в цілому [18].

Враховуючи актуальність потреби самовизначення і саморозвитку юнаків та можливість становлення на підґрунті достатнього рівня зрілості усіх компонентів самосвідомості, констатуємо, що для процесу становлення суб'єкта саморозвитку власне юнацький вік є сенситивним.

За Б. Г. Ананьєвим, І. С. Коном, В. Т. Лісовьським та ін., характерною рисою морального розвитку в юнацькому віці є посилення усвідомлених поведінкових мотивів. Науковці наголошують на зміцненні якостей, що не були повною мірою розвинені в старших класах, таких, як рішучість, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, ініціативність, самоконтроль тощо. В юнацькому віці зростає інтерес до моральної проблематики – цілі, спосіб життя, обов'язок, кохання, вірність тощо. Разом із тим, фахівцями у сфері вікової психології та фізіології визначено, що здатність індивіда до усвідомленої регуляції власної поведінки в 17-19 років розвинена у повній мірі. При цьому, дослідники відзначають характерний невмотивований ризик, відсутність вміння прогнозувати наслідки власних вчинків, основою яких потенційно можуть бути не завжди гідна

вмотивованість. З цього приводу, В. Т. Лісовський наголошує, що 19-20 років – не лише вік безкорисливих жертв та повної самовіддачі, але й частих негативних проявів і наслідків [7, 51, 79].

Юнацький вік – це також період самоаналізу та самооцінок. Самооцінка здійснюється методом порівняння реального Я, що ще всебічно не оцінено власне особистістю та з ідеальним Я, що ще не вивірено та може бути випадковим. Таке об'єктивне протиріччя щодо розвитку особистості молоді може ініціювати внутрішню невпевненість в собі, іноді супроводжуватись зовнішньою агресією, розбещеністю та відчуттям незрозумілості [34, 125].

Саморозвиток як суб'єктна діяльність – власне даний вектор дослідження видається нам достатньо перспективним, особливо в період становлення особистості юнаків, тому що дозволяє розглядати індивіда як автора та організатора своєї життєдіяльності та розвитку.

На думку вітчизняних дослідників, саморозвиток особистості реалізується переважно у контексті діяльності у професійній сфері, що є значимою для суб'єкта, наповнюється її змістом, а професійна спрямованість – це чинник особистісного зростання (В. А. Бодров, Є. О. Клімов, Г. В. Ложкін, А. К. Маркова [83, 84], В. О. Моляко, В. А. Семиченко, А. В. Фурман). Таким чином, дослідження особливостей становлення суб'єкта саморозвитку неможливе поза контекстом його професійного саморозвитку [27, 80, 122].

Період особистісного та професійного становлення більшості молодих людей збігається із роками навчання у ЗВО (заклад вищої освіти), де вони отримують вищу професійну освіту.

Переважна кількість сучасних вітчизняних науковців (О. Є. Байтінгер, Е. Ф. Зеєр, Є. О. Клімов [47], А. К. Маркова, О. М. Мірошніченко, Д. Сьюпер та ін.) позиціонують те, що становлення професіонала можливе лише в результаті єдності професійного та особистісного розвитку. Відслідковуючи особливості феноменології саморозвитку юнака як суб'єкта діяльності, науковці наголошують

на провідній ролі саме професійної діяльності як оптимального чинника його творчого саморозвитку [47, 83, 84, 89, 111].

Зауважимо, що виокремлення параметрів моделі фахівця-професіонала в різних сферах життєдіяльності, відстеження змін головних дефініцій даних параметрів у міру збільшення професійного становлення призвели до усвідомлення важливості механізму професійного становлення індивіда. Те, яким чином особистість конструює сценарій власного професійного життя, залежить від її психологічних особливостей та якості фахової підготовки. Також відмітимо, що професійна діяльність впливає на особистісні якості та поведінку людини, стимулює її особистісне зростання або ж, навпаки, руйнує, деформує, а також стає, таким чином, регулятором особистісного саморозвитку. Звідси, особистісний та професійний саморозвиток взаємозумовлюють й взаємопосилують один одного [111].

Науковці визначають професійний саморозвиток як неперервний процес оволодіння професійно необхідними та актуальними знаннями, уміннями та навичками, їх удосконаленням з метою оволодіння творчим рівнем реалізації фахової діяльності. Професійний саморозвиток сприяє самоствердженню, самовдосконаленню та самоактуалізації фахівця як суб'єкта свого професійного спілкування, пізнання та праці (А. В. Брушлинський, М. І. Воловикова, В. Н. Дружинин, П. В. Харченко) [115, 144].

А. К. Маркова визначає змістові характеристики професійного саморозвитку: професійна самосвідомість, прийняття себе як професіонала; постійне самовизначення; саморозвиток професійних здібностей, інтернальність, самопроекування, побудова власної стратегії професійного зростання, побудова й реалізація свого професійного життя тощо [83, 84].

К. О. Абульханова-Славська розуміє особистісний розвиток як реалізацію потреб в об'єктивації та самовираженні в процесі життєдіяльності. Таким чином,

для кожного індивіда існує типовий цілісний, адаптивний для будь-якого вікового періоду, єдиний на протязі всього життя спосіб розвитку [3].

Із позиції акмеологічних досліджень (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, Н. В. Кузьміна, В. Н. Максимова, А. О. Реан, Н. А. Рибніков та ін.). Успіх у професійній діяльності неможливий без внутрішнього відчуття успішності – відчуття досягнення та самоствердження. Саме тому успішна людина – це людина, здатна до усвідомленого і керованого особистісного і професійного саморозвитку [27].

В. Андреев [8] виділяє особливий вид саморозвитку особистості – творчий саморозвиток, та розглядає його як цілеспрямований усвідомлюваний процес творчої самозміни, «особливий вид творчої діяльності суб'єкт-суб'єктної орієнтації, спрямованої на інтенсифікацію і підвищення ефективності процесів «самозвеличення», серед яких системоутворювальним є самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, творча самореалізація й самовдосконалення особистості» [7].

Молода людина утверджує себе в обраній професії, набуває професійної майстерності, здійснює професійну підготовку – все це характерно для студентського періоду життя юнаків. О. В. Толстих [140] наголошує, що в юнацькому віці індивід максимально працездатний, здатний витримувати значні фізичні та психічні навантаження, оволодіти складними способами інтелектуальної діяльності [140]. Цей віковий період сенситивний для набуття необхідних в обраній професії знань, умінь та навичок, розвитку необхідних спеціальних особистісних та функціональних якостей (організаторські здібності, мужність, ініціативність, швидкість реакції, чіткість й акуратність, винахідливість тощо).

Студентство як вікова та соціально-психологічна категорія була введена до наукового обігу в 1960-х роках ленінградською психологічною школою під керівництвом Б. Г. Ананьєва у процесі дослідження психофізіологічних функцій у

період дорослості. Поняття «студентство» співвідноситься із етапами розвитку дорослої людини, являє собою «перехідну фазу від дозрівання до зрілості» та розуміється як пізня юність/рання дорослість (18-25 років) [7].

І. О. Зимня розглядає студентство як «особливу соціальну категорію, специфічну спільноту людей, які організовано об'єднані інститутом вищої освіти» та виділяє головні характеристики студентського віку, які відрізняють його від інших соціальних груп високим освітнім рівнем, пізнавальною мотивацією, соціальною активністю та гармонійним поєднанням соціальної та інтелектуальної зрілості [38]. Крізь призму психічного розвитку студентство – це період інтенсивної соціалізації індивіда, розвитку психічних функцій, становлення інтелектуальної сфери та особистості в цілому. При розгляді студентства у руслі біологічного віку, його доцільно віднести до періоду юності як перехідної фази розвитку між дитинством та дорослістю, з якою зарубіжні науковці пов'язують даний період.

Дослідження сучасних науковців засвідчують, що в студентському періоді відбувається подальший психічний розвиток особистості юнака, складне переструктурування психічних функцій, трансформується структура індивіда в зв'язку із входженням у нові, більш розширені та різноманітні соціальні спільноти (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Грановська, М. Д. Дворяшина, І. А. Зимня, І. С. Кон, В. Т. Лісовський та ін.). Вивчення закономірностей розвитку юнака у студентському віці як етапі посиленого інтелектуального становлення, становлення навчально-професійної діяльності, засвоєння ролі студента, входження у нове, «доросле» життя дозволяє виокремити психічні особливості студентського віку.

Студентство – це особливий життєвий період, який, за твердженням Б. Г. Ананьєва, є сенситивним для розвитку провідних соціогенних потенцій юнаків. Фактор вищої освіти створює вагомий вплив на психіку індивіда, розвиток його як особистості. У період навчання у ЗВО, за наявності сприятливих умов,

відбувається розвиток психіки на всіх рівнях – спрямованість розуму, сприйняття, пам'ять, увага, оволодіння конкретними логічними операціями [7].

За В. Т. Лісовським, студент у особистісному вимірі може характеризуватися у таких трьох аспектах:

1) психологічному – єдність психологічних процесів, властивостей та станів; психічні властивості (темперамент, характер, здібності, спрямованість), що зумовлюють перебіг психічних процесів, появу психічних станів, новоутворень;

2) соціальному – втілення суспільних відносин, якостей, породжених приналежністю студента до певної соціальної спільноти;

3) особистісному – активний розвиток морально-естетичних почуттів, становлення характерологічних рис, оволодіння відповідним комплексом соціальних ролей дорослої людини (суспільних, професійно-трудова тощо) [79].

Дослідження цих аспектів визначає якості та можливості студентства, вікові та особистісні властивості даної соціальної групи. Для студентів характерні найменші показники латентного періоду реагування на примітивні, комбіновані та словесні сигнали, оптимум абсолютної та різницевої чутливості аналізаторів, достатня пластичність щодо утворення складних психомоторних та інших навичок. Порівнюючи з іншими віковими періодами, для юнацького віку притаманна найбільша швидкість оперативної пам'яті та переключення уваги, здійснення вербально-логічних задач. Таким чином, для студентства притаманно досягнення найвищих, пікових результатів, що ґрунтуються на попередніх процесах [79].

Цей період пов'язаний із початком «економічної активності», яку демографи визначають як включення індивіда в самостійну виробничу діяльність, початок професійного життя, створення власної сім'ї. Для юнацького віку характерно: трансформація мотивації, системи ціннісних орієнтацій, інтенсивне оволодіння спеціальними здібностями у процесі професіоналізації [79].

І. А. Зимня, І. С. Кон, В. Т. Лісовський визначають специфіку розвитку особистісних якостей студентства під час навчання у ЗВО на різних курсах навчання.

Перший курс передбачає завдання залучення нещодавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінці студентів притаманний високий ступень конформізму; першокурсники не здатні до диференційованого підходу до власних ролей.

Другий курс – період максимально напруженої навчальної діяльності, формування широкого спектру культурних запитів і потреб. Другокурсники інтенсивно включені в усі форми навчання та виховання, отримують загальну фахову підготовку. Процес адаптації до середовища переважно завершений.

Третій курс – це період, для якого характерно: початок спеціалізації, укріплення інтересу до наукової роботи як відображення подальшого саморозвитку, збагачення професійних студентських інтересів. Актуальна необхідність у спеціалізації зумовлює звуження сфери різноманітних особистісних інтересів. Для третьокурсників форми становлення особистості у ЗВО визначається чинником спеціалізації.

Четвертий курс – перше реальне знайомство зі спеціальністю у процесі проходження навчальної практики. Для студентів притаманний інтенсивний пошук найбільш раціональних форм та методів фахової підготовки, переоцінка більшості життєвих та культурних цінностей.

П'ятий курс – передбачає перспективу швидкого закінчення навчання у ЗВО; формуються чіткі практичні установки на майбутню сферу діяльності, нові актуальні цінності, пов'язані з матеріальним та сімейним становищем, місцем роботи тощо. Студенти поступово відходять від колективних форм студентського життя [38, 51, 79].

Таким чином, розвиток особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою здійснюється у кількох напрямках:

- зміцнюється професійна спрямованість, розвиваються професійні здібності;
- вдосконалюються психічні процеси, стани та досвід;
- збільшується відповідальність за досягнення у професійній сфері, виявляється індивідуальність студента;
- зростають особистісні амбіції у сфері власної майбутньої діяльності;
- актуалізується потреба передачі соціального та професійного досвіду, формування необхідних професійних якостей, зростає особистісна зрілість;
- збільшується роль самовиховання щодо формування якостей, досвіду, необхідного студенту як майбутньому спеціалісту;
- стабілізується професійна самостійність, готовність до виконання майбутньої практичної діяльності [34].

Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко та інші провідні вітчизняні психологи виокремлюють загальні тенденції саморозвитку особистості студента як майбутнього фахівця у процесі навчання у ЗВО:

1. На суб'єкта майбутньої діяльності здійснюється вплив таких чинників, як ментально-духовна атмосфера сімейного-родинного середовища, особливості простору ЗВО, організація навчального процесу.

2. Вагомі структурні зміни самосвідомості студента – завершується процес професійного самовизначення, що змістовно проявляється у структурі Я-концепції.

3. Вдосконалюються психічні процеси та стани, збагачується професійний та життєвий досвід, розвиваються професійні здібності.

4. Посилюється почуття обов'язку та відповідальності, самостійність та самоконтроль.

5. Зростає рівень професійних домагань у сфері майбутньої роботи, формуються мотиви професійного самоствердження та самореалізації.

6. Становлення соціальної, духовної та професійної зрілості, цілісності Я, психологічної готовності до реалізації професійних завдань як показники ефективності навчального процесу ЗВО [113].

Розглянуте вище в повній мірі стосується організації фахової підготовки студентів-психологів, що детерміновано специфікою майбутньої професії, направленої на надання психологічної допомоги клієнтам (О. Ф. Бондаренко, Л. В. Долинська, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева, Н. Ф. Шевченко, Т. С. Яценко [165]). Це вимагає від психолога-практика наявності специфічних індивідуальних якостей, оптимістичного світогляду, прогресивної ціннісної системи, а основне – усвідомленого, інтерналізованого самоствавлення як суб'єкта професійної діяльності, свого життя та саморозвитку. Для фахівця-психолога процес усвідомлення та відпрацювання свого світосприйняття, внутрішніх переживань та цілепокладання має бути безперервним. Тільки це збереже психологічне здоров'я, ініціює професійне та особистісне зростання, сприяє екологічності та продуктивності фахової діяльності [26, 60, 104, 112, 149, 150, 165].

Аналізуючи методологічні основи підготовки майбутніх практичних психологів у процесі навчання у ЗВО, Н. Л. Коломінський висловив думку, що професійне становлення індивіда відбувається за умови:

- формування професійних (цільових, смислових, операційних) установок, системи вагомих професійних знань, умінь, навичок, науково-культурного світогляду;
- становлення та розвиток необхідних професійних здібностей (інтелектуальних, комунікативних, перцептивних, експресивних, організаторських тощо);
- активізація духовних потреб майбутнього фахівця, морально-етичне удосконалення особистості;

- культивування розвитку індивідуальності як передумови індивідуального стилю діяльності, сприяння самоактуалізації інших індивідів [50].

Одним із провідних показників особистісної готовності психологів до майбутньої професійної діяльності вітчизняні вчені визначають сформованість особистісної та професійної ідентичності [125, с. 48] або Я-концепції майбутнього фахівця. За Е. Еріксоном, на студентський період припадає проживання однієї із нормативних криз ідентичності, що супроводжується конфліктом відчуття «інтимності-ізолюваності» [59, с. 375–376]). За Г. Ложкіним, професійна ідентичність є головним критерієм фаховості майбутнього спеціаліста, який здатний до перетворення власного психологічного потенціалу у ефективність професійної діяльності [27, 80, 156].

Проаналізувавши літературні джерела, можемо припустити, що специфіка саморозвитку психолога полягає у трансформації свого життєвого досвіду у професійний (А. Антоновські [166], С. Кузікова, Н. Рубінштейн). Слід відмітити, що конструктивність особистісного самопроекування майбутніх психологів зумовлена їх власними резервами, здатністю покладатися на себе – когерентність, за А. Антоновські [166].

Складність оволодіння сферою діяльності практичного психолога полягає у тому, що достатній рівень профпідготовки можливий тільки за умови певного рівня самореалізації особистості. Розглянемо різні погляди на проблеми вагомих професійних якостей та професійної майстерності практичного психолога (Г. С. Абрамова, Н. А. Амінов, Ю. М. Ємельянов, Л. О. Кияшко, М. В. Молоканов, Л. О. Петровська, О. П. Саннікова, Л. Г. Терлецька, Н. Ф. Шевченко та ін.).

Наукова позиція Л. О. Кияшко дала можливість виокремити групу ознак, що найбільш значимі для професійної діяльності практичного психолога: емпатія, терпимість, професійні компетентності, спостережливість, вміння прогнозувати причини соціальних явищ, демократичність, безоцінне ставлення до інших [9].

Наукові доробки О. Бондаренка, Н. Коломінського, В. Панка, Н. Пов'якель розкривають ідеї упровадження «рівневого» підходу в контексті вивчення проблеми підготовки й подальшого професійного становлення молоді, що, у свою чергу, зумовлює формування чіткої структури знань, умінь та якостей майбутнього професіонала.

В. Панок вказував на вагомість процесу професійної підготовки в межах навчання у ЗВО та запропонував трирівневу структуру одержання професійних психологічних знань. Підґрунтям першого, загальнонаукового рівня повинні становити концепції, гіпотези та факти, що констатовані в дослідженнях. Другий рівень – це практична сфера психології, третій – це прийоми та досвід діяльності у конкретній техніці (техніках). Третій, індивідуально типологічний рівень – покликаний враховувати особливості студентства [105, 106].

За Н. В. Чепелевою, система організації підготовки психологів повинна включати світоглядний, професійний та особистісний рівні, що спрямовані на: формування професійної свідомості, психологічної культури та професійно значущих якостей, оволодіння певною системою знань, а також технологією діяльності майбутніх психологів [148, с. 35].

І. Зязюн, проаналізувавши специфічні особливості професійного становлення психологів, наголошував на необхідності формування здатності до рефлексії, що зумовлює професійне самовизначення, формує здатність ефективного вирішення своїх внутрішніх потреб. Дослідник зазначив, що у процесі підготовки психологів важливим є пошук новітніх методів підготовки, так, як вимоги до особистості психолога-практика є специфічними та відрізняються від вимог до студентів інших спеціальностей [9, 148].

Таким чином, практичний психолог повинен здійснити психологічну підготовку по відношенню до себе для того, щоб у майбутньому успішно допомагати іншим людям. Доцільно розглянути концепцію трирівневої системи

особистісної підготовки психологів у ЗВО Н. В. Чепелевої та Л. І. Уманець, що включає в себе такі складові:

- світоглядна – формує професійну свідомість майбутніх спеціалістів;
- професійна – спрямована на оволодіння необхідною системою знань, технологією професійної діяльності майбутнього психолога;
- особистісна – становлення вагомих професійних якостей та рис, гуманістичної спрямованості, діалогічності як головного компонента, здатності до професійної ідентифікації [149, 150].

Психологічний зміст юнацького віку пов'язаний із розвитком самосвідомості, вирішенням завдань професійного самовизначення та вступу в доросле життя. В юності формуються пізнавальні та професійні інтереси, потреба в практичній діяльності, здатність конструювати життєві плани, громадська активність, утверджується самостійність індивіда, вибір життєвого шляху особистості. Однією з головних психологічних умов готовності суб'єкта до саморозвитку є відчуття та усвідомлення ним прагнення до самозміни та особистісного зростання. Саморозвиток особистості студентів-психологів є інтегральним багаторівневим психологічним утворенням, що характеризує рівень підготовки особистості до професійної діяльності.

1.4. Гендерні особливості особистісного саморозвитку студентства

Поняття гендеру як самостійної системи суспільних відносин, центром якої є стать людини, завжди зацікавлювала психологів. На протязі останніх десятиріч у вітчизняній та зарубіжній психології здійснено та опубліковано безліч досліджень. Факт тілесних відмінностей жінок та чоловіків не зумовлює всі відмінності, які спостерігаються між ними, адже крім конституційного в їх основі постає також соціокультурний контекст: відображення притаманних властивостей чоловіків та жінок.

Існують два підходи до розуміння статевої ролі розподілу. Згідно першого – основою відмінностей є психофізіологічні детермінанти, другий – позиціонує соціокультурну матрицю та процес гендерної соціалізації як підвалину статевих відмінностей [22, 45, 87, 167, 169, 171, 172].

Біологічний підхід пояснює відмінності між чоловіками та жінками генетичними та гормональними детермінантами, будовою мозку, генетичними особливостями конституції [22]. У руслі цього підходу доцільно згадати концепцію диференціації статей В. А. Геодакяна [22]. Чоловіча стать відіграє основну роль щодо зміни, а жіноча – у збереженні популяції; в онтогенезі – жінки є більш пластичними, чоловіки – більш ригідними. Слід відмітити, однак, що І. С. Кльоцина [45, 46] наголошує, що не зовсім доцільно прямо екстраполювати еволюційно-генетичні закономірності статевого диморфізму на людську поведінку [45, 46]. Хоча, не зважаючи на зовнішню критику, концепція В. А. Геодакяна є однією з найбільш актуальних у вітчизняній психологічній науці.

Соціокультурний підхід передбачає, що статеві відмінності формуються суспільством. Визначальною у руслі цього підходу є теорія соціальних ролей Е. Іглі, суть якої полягає в наступному: для того, щоб бути прийнятим суспільством, чоловіки та жінки повинні бути конгруентними відповідно до власної гендерної ролі, тобто сукупності суспільних стереотипних очікувань, що пред'являються конкретному індивіду як представнику певної статі [167]. У руслі моделі артефакту А. Фейнгольд [171], гендерні стереотипи детермінують індивіда до розгляду власних особистісних характеристик як соціально бажаних, прагнути відобразити власну особистість сприятливим чином [87, 167, 169].

Звернемо увагу на позицію відносно порівняння понять «стать» і «гендер» М. Л. Сабунаєвої та Ю. Е. Гусєвої, які наголошують, що стать – це сукупність анатомо-фізіологічних особливостей людського організму, генетично закладених від народження, а гендер – це соціальна стать, її соціальний конструкт, суспільно надбудований над фізіологічними показниками [124, с. 369-370]. Таким чином, ми

розуміємо, що гендер відображається у Я-образі індивіда як обумовлені соціокультурними чинниками особистісної соціалізації уявлення про польові позиції статі в референтному суспільному оточенні в цілому.

Поняття «гендер» передбачає соціально виокремлені характеристики чоловіків та жінок, на відміну від біологічно визначених. Власне суть цієї категорії розглядаємо також як «соціокультурна стать», що підкреслює соціальний характер статевої нерівності, що з часом трансформується залежно від суспільних і культурних перетворень [109]. Як справедливо зазначає О. Б. Петренко [109], не існує особистості без статевої приналежності, тому власне від рівня статевої соціалізації багато в чому залежить рівень майбутньої задоволеності життям, гармонійність життєвого простору, рівень самореалізації особистості [109].

Е. Е. Маккобі та С. Н. Жаклін зазначають, що саме суспільні експектації на підґрунті соціально-культурної матриці відіграють головну роль у формуванні психологічної статі та гендерних ролей. Науковці виокремлюють усталені форми розуміння особистісних якостей, поведінку чоловіків і жінок крізь призму гендерних й статеворольових стереотипів, в основу яких закладено уявлення про фемінність та маскулінність [173].

Нам однозначно імпонує позиція Л. М. Долгих [30] щодо проявів гендерної ідентичності у формі гендерних ролей як сукупності норм, стандартів, очікуваних поведінкових зразків людини залежно від її біологічної статі, що вона реалізовує, здійснює крізь призму моделі власної поведінки, а також стильових особливостях діяльності тощо [30]. Таким чином, саме статеворольові стереотипи є підґрунтям, специфічним соціально-психологічним механізмом становлення гендерних ролей чоловіків та жінок.

Опираючись на доробки українських та зарубіжних дослідників [11, 13, 42, 46, 114, 119, 139], зауважимо, що гендерні ролі декларовані зовнішніми чинниками та соціальним оточенням, з одного боку, та інтеріоризуються в процесі набуття життєвого досвіду – з іншого. Зокрема, культивация гендерних ролей

відбувається через формування статево-рольових стереотипів ще в період навчання у початковій школі. О. В. Попова у своїх дослідженнях простежила [114] гендерну асиметрію в зображенні головних й другорядних персонажів у малюнках до завдань в шкільних підручниках. Таким чином, більшість дійових осіб в малюнках – це хлопчики, яких приписуються риси активних, сміливих діячів, а дівчатам – пасивних, які очікують підтримку і допомогу ззовні. Така ситуація зумовлює не тільки формування у дівчат обмеженого поля стереотипних уявлень про модель поведінки, в тому числі професійної, але й соціальний статус, порівняно нижчі життєві домагання [114].

Л. М. Долгих у своїх дослідженнях звертається до напрацювань Р. Томпсона та Дж. Плека щодо структури особливостей чоловічих статево-рольових стереотипів [30, с. 52–55]. Їх структурними чинниками є: статусна норма (усвідомлення успішного кар'єрного зростання як основа соціального статусу); норма стійкості (розумова, емоційна, фізична стійкість відповідно до соціальних очікувань); норма антижіночності (неприйнятність стереотипних уявлень про жіночі заняття та види професійної діяльності як соціальна вимога). У свою чергу, чоловічі стереотипи передбачають маскулінні особливості, виражені через домінування, прагнення до досягнення цілей, високу конкурентоспроможність, а їх гендерні ролі – професійну успішність, відображену у високих посадах й матеріальному благополуччі [30].

Т. М. Титаренко наголошує, що ментальна жорсткість може перешкоджати професійному розвитку, блокувати ініціативу чоловіків щодо набуття нових знань на факультативах, додаткових курсах – все це передбачає, таким чином, визнання своєї некомпетентності. Емоційна стійкість та здатність самостійно вирішувати емоційні проблеми зумовлює здатність чоловіків прислухатись до себе, аналізувати власні вчинки, прогнозувати життєвий та професійний шлях [139].

Норма емоційної стійкості робить для чоловіків неможливим отримання суспільного схвалення щодо свідомого конструювання ними особистісного та

професійного розвитку. Т. М. Титаренко наголошує, що жінки частіше від чоловіків беруть участь в групах особистісного зростання, семінарах з саморозвитку тощо [139].

Норма антижіночності зумовлює уникнення чоловіками професій, що стереотипно сприймаються в суспільстві як виключно жіночі, пов'язані зі сферою побуту, вихованням та обслуговуванням. Таким чином, професійна зайнятість чоловіків у означених галузях суттєво менша [30].

Л. М. Долгих зазначає, що статево-рольова стереотипізація обмежує життєві та професійні домагання студентської молоді щодо реалізації себе у професіях на підґрунті наявних професійних здібностей та потенціалу щодо побудови професійної перспективи [30].

Н. Ходорова та К. Гіллган, порівнюючи чоловіків та жінок, присвятили свої дослідження проблемі материнства. За Н. Ходоровою, призначення материнства передбачає підготовку хлопчиків та дівчат до виконання ними гендерних суспільних ролей. Таким чином, дівчинка готує себе до материнства та сім'ї, хлопчик – обезцінює жінку, зорієнтовує себе на зовнішній світ [145]. К. Гіллган наголошувала, що жінки відрізняються від чоловіків ставленням до суспільної моралі. Для жінки більш значимими є людські взаємини, чоловіки ж розуміють моральні судження на основі розуміння законів і неупередженості [23].

Т. М. Титаренко робить акцент на інтенсивній дії комунікативно-семіотичного механізму життєвих домагань жінок, для яких характерні стани передбачуваності щодо реальної реалізації життєвих задумів. Майбутня дійсність чоловіків більш чітка, зрозуміла, усвідомлена й структурована, а також опосередкована інструментальними правилами. До цього ж, цілепокладання чоловіків перспективне, цілі не досить конкретизовані, у жінок – цілі більш конкретні, визначені. Тому чоловіки, які не орієнтовані на теперішній вимір свого життя менш гнучкі щодо переорієнтування власних домагань у разі неможливості

їх досягнень. Таким чином, життєві домагання чоловіків більш стратегічні, задають напрям руху, жіночі – тактичні, гнучкі в разі виникаючих перешкод [139].

Життєві домагання жінок більш стійкі та цілеспрямовані та позитивно емоційно забарвлені, на відміну від чоловічих очікувань, що сміливіші, більш ризиковані, мінливі, а також можуть бути позитивно та негативно забарвлені в емоційному аспекті. Життєві домагання чоловіків формують стійке ставлення до перешкод та обмежень на основі оперативної вмотивованості, життєві домагання жінок – на підґрунті тривалої мотивації. За умови віри у власні можливості, нова, цікава предметна діяльність чоловіків та комунікативна сфера жінок сприяє підвищенню рівня життєвих домагань обох статей [104].

Н. Гапон наголошує на існуванні переваг вільної від жорсткого виконання гендерних ролей молоді щодо можливості самореалізації у професіях широкого спектра. Високий рівень маскулінності чоловіків та фемінності жінок може сприяти формуванню завищених життєвих та професійних домагань щодо їх нереалізованості у перших та занижених домагань – в останніх. Жінкам притаманні більш конкретні, а тому реалістичні уявлення про бажане майбутнє, чоловікам – відсутність здатності відокремлювати реалістичне моделювання бажаного образу майбутнього від компенсаторних чи фантазійних імажинацій [33].

Є. П. Ільїн зазначає [40, 41, 42], що професійне самовизначення детерміноване чинниками віддаленої перспективи, формується у руслі загальної життєвої перспективи та входить в нього. Життєве та професійне самовизначення жінок не пов'язане між собою, для них характерна висока емоційність й ситуативність самовизначення, менш цілісний світогляд. Найближчі плани жінок, в основному, визначаються пізнавальними інтересами та рівнем емоційної збудливості. Планування найближчої перспективи юнаків обумовлено інтелектуальними показниками (загальний рівень інтелекту, комбінаторне мислення) та рівнем самоконтролю [40, с. 68; 42].

Розглянемо підходи різних авторів до розуміння прояву мотиву досягнень у чоловіків та жінок. Так, згідно першого підходу, жінки по-іншому вмотивовані на досягнення, на відміну від чоловіків. Другий підхід полягає в тому, що чоловіки та жінки вмотивовані різними потребами: жінкам більшою мірою характерна потреба в афіліації, чоловікам – потреба у досягненнях. Третій підхід передбачає наступне: мотивація досягнень чоловіків та жінок є рівновираженою, але її реалізація відбувається у різних видах діяльності. За Д. Спенсом та Р. Хельмрайхом, жінкам притаманна вища мотивація досягнень, чоловікам – мотивація змагання та вдосконалення, виразна спрямованість на отримання професійних знань, жінкам – отримання диплома [40, 41, 42].

Е. Маккобі та С. Жаклін зазначили, що вища успішність та вмотивованість на високі досягнення у навчанні дівчат, порівняно з хлопцями, обумовлено більшою орієнтацією на навчання. Є. П. Ільїн у своїх дослідженнях показав, що у дівчат частіше, ніж у хлопців, зустрічається високий рівень мотивації досягнень [41].

Наукові доробки О. П. Терновської [138] показали, що вибір студентами вектора пріоритетної кар'єри залежить від гендерних показників особистості: для андрогінного типу більшою мірою притаманна орієнтація на стабільність, для маскулінного типу – менеджмент, для фемінінного – автономію та служіння, а також відсутність орієнтації на конкурентність. Специфіка кар'єрних орієнтацій студентства на завершальному етапі навчання у ЗВО передбачає низький рівень усвідомленості, що залежить від рівня розвитку рефлексивних здібностей [138].

Сучасне студентство орієнтоване на індивідуалізм, пріоритетність приватного інтересу, прагнення розраховувати на власні сили, цінність багатства, що зумовлює виникнення протиріччя між своїми кар'єрними орієнтаціями та суспільно декларованими пріоритетами.

Дослідження особливостей структури та динаміки студентських життєвих очікувань із врахуванням гендерної специфіки зроблено українськими науковцями

В. Г. Панком та Г. В. Рудь. Науковці наголошують на прагненні студентів мати своє житло, сім'ю, професію та можливість розвиватись. Констатовано, що прагнення мати своє житло та дітей у жінок виражено більшою мірою. Для студентів характерна внутрішньо духовна особистісна спрямованість із перевагою цінностей, що пов'язані із задоволенням егоцентрично-духовних потреб у самореалізації, самоствердженні та духовній досконалості, самодостатності (висока кваліфікація, авторитет, можливість подорожувати). За В. Г. Панком та Г. В. Рудь, останнє свідчить про задатки соціальної зрілості, розкутості, сміливості, детермінованими цілісним уявленням про власне життя, реалістичним усвідомленням своїх прагнень, бажань [105].

У студентів-чоловіків спостерігається тенденція до фахового професійного та особистісного самовизначення, зосередженого на соціальному й професійному самоствердженні, в жінок – тенденція до реалістично практичного та егоцентрично гедоністичного самовизначення. Для дівчат більшою мірою характерно бажання працювати, для хлопців – прагнення до саморозвитку та самоосвіти. Дослідники зазначають, що дівчата більш готові до зміни місця проживання із метою реалізації життєвих планів, хлопці – до виїзду за кордон. Студенти усвідомлюють відповідальність за здійснення власних планів, розвивають почуття реальності та адекватності щодо своїх стратегічних життєвих перспектив [105].

Дослідження О. С. Штепи [157] показали, що головними тенденціями особистісного розвитку студенток-психологинь є наступні: намагання позбутися почуття самоприниження та схильності поступатись усім та у всьому; формування компромісності та поступливості в непринципових питаннях; прагнення позбутись гіпервідповідальності та саможертвовності; набуття умінь заспокоювати та надихати інших, розділяти відповідальність з іншими [157].

Провідними тенденціями особистісного саморозвитку студентів-психологів є такі: прагнення бути менш прямолінійними та суворими щодо оцінювання інших

та, водночас, вимогливішими до себе самого, наполегливішими, енергійнішими (невміння рефлексувати та аналізувати власні особистісні риси та поведінку; несформованість особистісно-екзистенційного ресурсу «роботи над собою»); навчання співпраці з іншими, оволодіння більш ширшим спектром стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях – готовність до компромісу (за рахунок впевненості у собі й творчості); усвідомлення способів використання своїх ресурсів: здатності самостійно долати складні життєві ситуації, вміння реалізовувати власні життєві та професійні плани на основі власного творчого потенціалу [157].

Отже, спираючись на означені дослідження гендерних відмінностей особистісного саморозвитку студентів, виокремимо наступні особливості. Для студентів-дівчат характерними є: тактичні, конкретні, гнучкі життєві домагання, уявлення про бажане майбутнє; стійкість, терплячість, цілеспрямованість; орієнтація на максимальне задоволення професійних інтересів та здійснення себе в обраній професії. Студентам-хлопцям притаманно: прагнення домінувати, досягати своєї мети; висока конкурентоспроможність; планування власного майбутнього детерміноване причинно-наслідковою моделлю світу; сміливі, ризиковані, мінливі стратегічні домагання; орієнтація на швидке кар'єрне зростання; можлива одночасно позитивна і негативна емоційна забарвленість.

Висновки до першого розділу

Здійснений теоретичний аналіз психологічної літератури дозволив визначити саморозвиток як процес постійного удосконалення, усвідомленого управління розвитком власних якостей і здібностей, результатом якого є задоволення своїми досягненнями, а основним внутрішнім механізмом саморозвитку особистості – свідомо якісна самозміна особистості шляхом самоосвіти і самовиховання. Однією із провідних психологічних умов готовності

суб'єкта до саморозвитку є відчуття та усвідомлення ним потреби в самозміні й особистісному зростанні.

Теоретичний аналіз психологічної літератури завсвідчив наявність різноспрямованих підходів до розуміння досліджуваного феномену: як складної саморегульованої системи; самоактуалізації, самореалізації особистості, прагнення до саморозкриття творчого потенціалу, реалізації особистісних і надособистісних сенсів, здійснення індивідуалізації, самоактивності особистості, реалізації суб'єктом особистісного сенсу, життєтворчості, життєвого шляху особистості тощо.

На основі проведеного аналізу саморозвитку у руслі життєтворчості особистості можна стверджувати, що саморозвиток – це вид суб'єктної активності, одна із домінуючих особистісних потреб, що, за умови наявності високого рівня рефлексії спрямовується позитивним подоланням кризи екзистенційності, характеризується рухом від Я-реального до Я-потенційного, досягненнями на рівні зовнішніх проявів активності.

Здійснений системний опис саморозвитку особистості як цілісного об'єкта дозволив нам визначити його провідні психологічні чинники: особистісний потенціал, активність, особистісне зростання, рефлексія; чотири відносних виміри прояви: суб'єктний, кризи особистості, самовідчуження та перешкод. Спираючись на системний опис, у структурі саморозвитку виокремлено наступні компоненти: когнітивний: знання про себе, людей, світ; емоційно-вольовий: ініціативність, цікавість до самопізнання та самозміни, ініціативність; поведінково-діяльнісний: активна позиція, соціальність, комунікабельність, відповідальність; мотиваційно-цільовий: самозміна, особистісне зростання; рефлексивно-оцінювальний: розвинена рефлексія, адекватний рівень самооцінки.

Спираючись на зміст психологічного конструкту у нашому дослідженні ми будемо спиратись на розуміння саморозвитку як активності з метою самозміни

особистості, спрямованої на максимальне розкриття свого особистісного потенціалу на основі рефлексії.

Професійний саморозвиток ми розуміємо як свідомий цілеспрямований процес особистісного та професійного самовдосконалення з метою творчої самореалізації у процесі виконання професійної діяльності. Особистісний та професійний саморозвиток взаємозумовлюють та взаємопосилюють один одного.

Для юнацького віку притаманними є: актуальність потреби в самовизначенні, здатність реалізувати себе на підґрунті достатньої зрілості усіх складових самосвідомості, що, в цілому визначає даний віковий період як сензитивний для становлення суб'єкта саморозвитку.

В період юнацького віку відбувається усвідомлення професійної ролі, прогнозування перспектив обраної професійної діяльності, здатність до самоконтролю і самовдосконалення – формування вихідної бази розвитку майбутнього фахівця, що передбачає трирівневу систему організації підготовки практичного психолога та отримання професійних психологічних знань.

Професійний саморозвиток майбутніх психологів – це процес розвитку професійно важливих якостей та здібностей, знань та вмінь, що супроводжується активною якісною трансформацією свого внутрішнього світу, приходить до принципового нового способу життєдіяльності – творчої самореалізації у професії.

Проаналізовано гендерні особливості особистісного саморозвитку. Для дівчат-студенток притаманними є тактичні, реалістичні, гнучкі життєві домагання та уявлення про бажане майбутнє; більш стійкі, терплячі, цілеспрямовані; орієнтовані на максимальне задоволення професійних інтересів та самореалізацію в обраній професії. Хлопцям-студентам притаманне прагнення домінування, висока конкурентоспроможність; планування майбутнього детерміноване причинно-наслідковою моделлю світу; сміливі, ризиковані, мінливі стратегічні домагання; орієнтовані на швидке кар'єрне зростання.

Дані положення виступають безпосередньо основою для емпіричного дослідження особливостей особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів.

Основні результати дослідження, викладені в розділі, знайшли відображення в таких авторських публікаціях [95, 99, 100, 101, 102].

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Організаційні засади експериментального дослідження.

Здійснене дослідження було направлене на реалізацію завдань і перевірку поставлених гіпотез. Мета – емпіричне дослідження психологічних чинників особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів. Загальна стратегія передбачала: експериментальну перевірку даних теоретичних конструктів; визначення рівня особистісного саморозвитку респондентів; виявлення потреби та можливостей оптимізації рівня особистісного саморозвитку досліджуваних.

Вибрана стратегія здійснювалась в процесі реалізації послідовності завдань:

- 1) конкретизація теоретичних положень щодо структури й особливостей психологічного конструкту особистісного розвитку;
- 2) виявлення вихідного рівня особистісного саморозвитку;
- 3) емпіричне дослідження психологічних особливостей та чинників особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів;
- 4) перевірка ефективності програми психологічного супроводу в контексті оптимізації особистісного саморозвитку респондентів.

Експеримент реалізовувався впродовж 2018-2019 рр. на базі Рівненського державного гуманітарного університету. На початку експериментального дослідження нами було з'ясовано кількісний та якісний склад вибірки. Дана процедура ґрунтувалась на результатах пошуково-розвідувального етапу дослідження, метою якого було визначення репрезентативності вибірки.

У якості генеральної сукупності вибрано студентів-психологів юнацького віку Рівненської області. Вибіркову сукупність представляли 160 студентів спеціальності «Психологія». Зауважимо, що участь респондентів була

добровільною, а також завданням дослідника передбачно сформувати вибірку з одиниць генеральної сукупності не стільки зручних, скільки з потрібними ознаками, тому було застосовано метод не випадкового (спрямованого) відбору, тобто доступна вибірка. Склад вибірки був свідомо нами визначений заздалегідь як цілеспрямований, тобто цільова вибірка. Даний тип вибірки застосовується при відборі членів експериментальних і контрольних груп, а також з умови наявності необхідних характеристик. У нашому випадку – це віковий період досліджуваних (юнацький вік), та обрана респондентами майбутня сфера професійної діяльності – практична психологія.

Із 160 досліджуваних в експерименті взяли участь 12 студентів-чоловіків (10 – IV курс, 2 – V курс) та 148 студентів-жінок (30 – III курс, 80 – IV курс, 38 – V курс). Вибіркова сукупність за гендерною ознакою співвідноситься із даним параметром у генеральній сукупності (студенти Рівненської області спеціальності «Психологія»). Зазначимо, що у мікро- та макросоціумі не можливо уникнути гендерних тенденцій, тому на рис. 2.1 представимо розподіл респондентів за гендерною ознакою, а також приналежністю респондентів до курсу навчання.

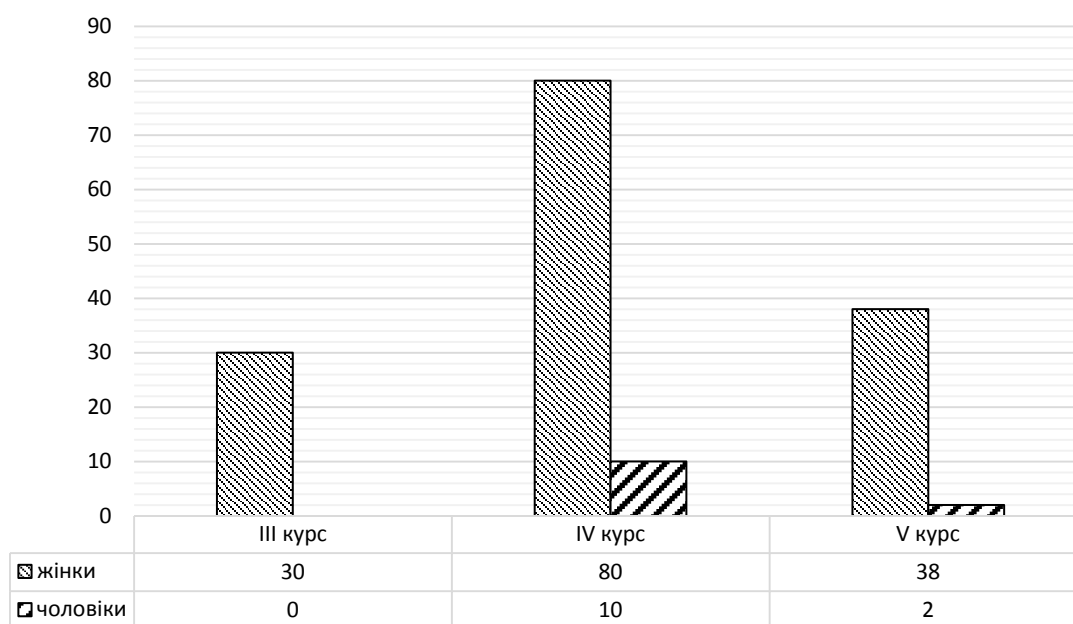


Рис. 2.1. Розподіл респондентів за гендерною ознакою та приналежністю до курсу навчання

Процедура дослідження складалась із таких чотирьох етапів.

Пошуковий етап передбачав добір діагностичного інструментарію, що відповідав завданням об'єктивного діагностування, реєстрації проявів психологічних чинників особистісного саморозвитку досліджуваних, формування репрезентативної вибірки. Для реалізації цих завдань було сформовано та апробовано діагностичний методичний інструментарій, використання якого дозволило отримати інтегративну картину особливостей саморозвитку студентів.

Констатувальний етап дослідження обумовлював визначення вихідного рівня особистісного саморозвитку досліджуваних контрольної та експериментальної груп (КГ, ЕГ). Загальна кількість досліджуваних – 160 (по 80 осіб у кожній).

Формувальний етап передбачав здійснення безпосереднього психологічного впливу на експериментальну групу.

Контрольний етап включав з'ясування кінцевого рівня розвитку показників особистісного саморозвитку респондентів, аналіз й інтерпретацію отриманих даних.

Комплекс діагностичних методик, розроблений на основі змісту психологічного конструкту особистісного саморозвитку, включав в себе методичний інструментарій, що дозволив на практиці зафіксувати головні особливості даного складного системного феномену. Підбір конкретних методик реалізований нами із врахуванням психологічного змісту предмету дослідження, поставлених гіпотез та означених феноменологічних проявів та психологічних чинників особистісного саморозвитку: особистісний потенціал, активність, рефлексія, особистісне зростання.

Обґрунтуємо підбір діагностичного інструментарію. Оскільки предмет нашого дослідження є комплексним об'єктом, що складається із складного понятійного простору різноспрямованих характеристик, під час відбору

конкретних методик ми спирались як на загальну спрямованість чинника, так і на його відображення у загальній структурі особистісного саморозвитку.

Особистісний потенціал – складне психологічне утворення, що охоплює емоційно-вольовий потенціал, особистісні компетентності (знання, уміння, здобутий досвід), ціннісно-сміслові орієнтири. Проявляється в особистісній та соціальній активності, що характеризується наступними параметрами: суб'єктність, індивідуальний стиль, творчий характер. Із метою діагностики особистісного потенціалу нами використано методику «Життестійкість особистості» Мадді в адаптації Д. А. Леонтьєва [75], тест «Особистісна готовність до змін», розроблений Ролніком, Хезером, Голдом та Халом в адаптації Н. Бажанової та Г. Бардієр [118, с. 484-487].

Активність – це сполучна ланка, через яку, за наявності рефлексії, реалізується взаємозв'язок між процесами адаптації та творчості. Із метою діагностування активності особистості нами застосовано методику «Інтегральна задоволеність працею» (ІЗП) [141], «Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості» (Н. П. Фетіскін, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов) [29].

Рефлексія – усвідомленість свого життя та розширення свідомості, необхідна умова саморозвитку, важливий аспект самосвідомості особистості. З метою діагностування рефлексії, ми використали методики «Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості» (Н. Р. Молочніков) [110, с.4-7] та «Рівень онтогенетичної рефлексії» В. В. Козлова, Г. М. Мануйлова, Н. П. Фетіскіна [126].

Особистісне зростання – це процес трансценденції своїх еґо-ототожнень, який супроводжується відчуттям безперервного розвитку та особистісної самореалізації. Діагностика цього чинника здійснювалась за допомогою методики «Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (Л. Н. Бережнова)» [12, с. 411-413] і «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» (адаптована версія тесту «Мета в житті» Д. Крамбо та Л. Майоліка) [77].

Таким чином, одержаний нами діагностичний комплекс методик містить наступний інструментарій:

1. «Життєстійкість особистості» Мадді в адаптації Д. А. Леонт'єва [75]. Показники: залученість, контроль, прийняття ризику.
2. Тест «Особистісна готовність до змін» Ролніка, Хезера, Голда та Хала в адаптації Н. Бажанової та Г. Бардієр [118, с. 484-487]. Показники: оптимізм, сміливість, адаптивність, пристрасність, винахідливість, впевненість, толерантність до двозначності.
3. «Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості» (Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.) [29]. Показники: досягнення успіху, прагнення до влади, тенденція до афіліації.
4. «Рівень онтогенетичної рефлексії» [126]. Показники: позитивна, негативна рефлексія попереднього досвіду.
5. «Інтегральна задоволеність працею» (ІЗП) [141]. Показники: професійний інтерес; задоволеність досягненнями та взаємостосунками зі колективом, керівництвом; рівень професійних домагань; задоволеність умовами праці; професійна відповідальність.
6. «Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості» (Н. Р. Молочніков) [110, с. 4-7]. Показники: робота, маркетинг; побут; фізичний стан; соціальний стан, людські стосунки; душевна готовність, психологічний стан, сімейне життя.
7. Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (Л. Н. Бережнова)» [12, с. 411-413]. Показники: самооцінка особистістю своїх якостей, оцінка проекту педагогічної підтримки.
8. «Тест сенсожиттєвих орієнтацій» (адаптована версія тесту «Мета в житті» Д. Крамбо та Л. Майоліка) [77]. Показники: життєві цілі, процес життя, результат життя, локус Я-контролю, локус контролю-життя.

Розглянемо докладніше критерії психологічної інтерпретації діагностичних даних. Результатом підбору діагностичного комплексу виступив континуум психологічних показників особистості:

- 1) життєстійкість особистості: залученість, контроль, прийняття ризику;
- 2) особистісна готовність до змін: пристрасність, винахідливість, оптимізм, сміливість (підприємливість), адаптивність, впевненість, толерантність до двозначності;
- 3) соціально-психологічна активність: досягнення успіху, прагнення до влади, тенденція до афіліації;
- 4) життєві цілі особистості: робота, маркетинг; побут; фізичний стан; соціальний стан, людські відносини; душевна готовність, психологічний стан, сімейне життя;
- 5) прагнення до саморозвитку (самооцінка особистістю своїх якостей, оцінка проекту педагогічної підтримки);
- 6) інтегральна задоволеність працею: професійний інтерес; задоволеність досягненнями та взаємостосунками зі колективом, керівництвом; рівень професійних домагань; задоволеність умовами праці; професійна відповідальність;
- 7) сенсожиттєві орієнтації: цілі в житті, процес життя, результат життя, локус Я-контролю, локус контролю-життя.
- 8) рефлексія попереднього досвіду.

Охарактеризуємо їх докладніше.

1) *Життєстійкість* – система власних світоглядних переконань, що доляють витримувати та ефективно долати стресові ситуації. *Залученість* – це переконаність у тому, що все, що відбувається дає можливість знайти щось перспективне та цікаве. *Контроль* – переконаність в тому, що боротьба передбачає можливість впливу на результат того, що відбувається навколо при відсутності гарантованого успіху. *Прийняття ризику* – переконаність індивіда в тому, що все, що відбувається сприяє розвитку за рахунок позитивного чи негативного; в основі

– ідея розвитку на основі активного засвоєння знань із досвіду для використання в майбутньому.

Особи з високими балами характеризуються здатністю одержати задоволення від своєї діяльності; відчуттям, що людина самостійно вибирає свою діяльність, шлях; готовність діяти за відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик. Середні значення – помірна здатність отримувати задоволення від діяльності, надання переваги середньому рівню ризику. Низькі бали – характерно відчуття відкинутості, власної безпорадності; страх діяти при відсутності надійних гарантій досягнення успіху.

2) Особистісна готовність до змін – поняття суб'єктивної психологічної реальності, що розуміємо як активацію ресурсної, енергетичної, мотиваційної сфер психіки, але, при цьому не є безпосереднім механізмом поведінкових патернів чи продуктом вольових зусиль. *Пристрастність* розуміємо як енергійність, підвищений тонус, невтомність. *Винахідливість* – це вміння знаходити вихід зі складної життєвої ситуації, нові джерела вирішення проблем. *Оптимізм* – віра в успіх, покладання великих надій на майбутнє, відсутність бажання орієнтуватись на гірший розвиток подій, прагнення фіксуватись на можливостях вирішення проблем, а не на їх суті. *Сміливість, підприємливість* визначимо як потяг до нового, неусвідомленого, відмова від надійного та вже апробованого. *Адаптивність* – вміння змінювати плани та рішення, пристосовуватись до нових ситуацій, не наполягати на своїй позиції. *Впевненість* – віра в себе, власну гідність, свої сили. *Толерантність до двозначності* – ґрунтується на адекватному ставленні до відсутності конкретних відповідей, самовладання у незрозумілих, незавершених та непередбачуваних ситуаціях.

Високий рівень свідчить про здатність до розширення поведінкових патернів, спектрів рішень, шляхів досягнення, збагачення мотиваційної сфери. Середній рівень: особи характеризуються здатністю до помірної активації ресурсної, мотиваційної, енергетичної сфер психіки, використанням задалегідь

відомих поведінкових патернів. Низькі оцінки за шкалою особистісної готовності до змін передбачають низьку ефективність вольової пошукової поведінки, внутрішні опори змінам, невірні помилкові стратегії та поведінкові патерни.

3) Соціально-психологічна активність – спосіб існування й розвитку особистості як суб'єкта суспільного життя, що передбачає свідоме та несвідоме прагнення до зміни соціальних умов та формування своїх якостей (здібності, установки, ціннісні орієнтації тощо). *Досягнення успіху* може розглядатись і як процес, і як факт виконання поставленої мети при мінімальних витратах матеріальних, соціальних і психологічних ресурсів. *Прагнення до влади* – це потреба керувати іншими, що може бути як прямий прояв влади, так і непряме маніпулювання. *Тенденція до афіліації* – потреба у здійсненні емоційних контактів, спілкуванні; прагнення бути в товаристві інших людей, проявах дружби та любові.

Низький рівень – притаманний для осіб, що не прагнуть до зміни соціальних умов і формування власних якостей, уникають перебування у товаристві, відсутня здатність досягати поставлених цілей, відсутнє прагнення до влади та маніпулювання іншими. Середній рівень – характерне оптимальне прагнення до зміни соціальних умов і формування власних якостей, часто уникають перебування у товаристві та спілкування, помірна здатність досягати поставлених цілей. Високий рівень – характеризує осіб, які прагнуть до зміни соціальних умов і формування власних якостей, перебування у товаристві, притаманна потреба у спілкуванні та здійсненні емоційних контактів, керувати іншими як прямий прояв влади або непрямого маніпулювання.

4) Життєві цілі особистості – це одна із форм прогнозування власного майбутнього людини, які у концентрованому вигляді відображають потреби особистості, її найважливіші інтереси. Життєві цілі визначають спрямованість і кінцеву мету діяльності, виконують регулятивну функцію у процесі її розгортання й становлення. Пропонується осмислити життєві цілі в наступних сферах: робота,

побут, фізичний стан, людські відносини, душевний стан, сімейне життя. *Робота* – людська діяльність, направлена на збереження, видозміну й адаптацію до середовища проживання для задоволення власних потреб, виробництво товарів та послуг; *побут* – сфера людської діяльності поза виробництвом, що пов’язана із задоволенням власних матеріальних та культурних потреб (одяг, житло, їжа, відпочинок тощо); *фізичний стан* – стан живої системи, який визначає рівень життєдіяльності організму, дає змогу оцінити рівень адаптації організму до навколишнього середовища і до поставлених йому задач; *людські відносини* – взаємні зв’язки між людьми, що об’єктивно проявляються у характері та способах взаємних впливів, реалізуються в процесі спільної діяльності та спілкування; *душевний стан* – сукупність переживань, які генеруються на чуттєвому рівні психіки людини при взаємодії з об’єктивною дійсністю та усвідомленні особистісних якостей, та проявляються у моральній діяльності; *сімейне життя* – це особлива частина приватної сфери людської життєдіяльності, яка визначається характером відносин між найближчими членами сім’ї полягає у внутрішньосімейних відносинах, стосунках, явищах, подіях і таке інше, що не мають публічного значення, визначається і регулюється самою особою.

Високі бали відображають реалізацію життєвих цілей у таких сферах, як робота, побут, фізичний стан, людські відносини, душевний стан, сімейне життя у повній мірі, високу здатність до інтегративного проектування особистісного саморозвитку в ресурсному і тимчасовому відношенні. Середні – оптимальна здатність до реалізації життєвих цілей у таких сферах, як робота, побут, фізичний стан, людські відносини, душевний стан, сімейне життя. Низькі бали – низька здатність до реалізації життєвих цілей у таких сферах, як робота, побут, фізичний стан, людські відносини, душевний стан, сімейне життя.

5) Інтегральна задоволеність працею – рівень збалансованих вимог, які висуваються працівникам щодо змістовних аспектів та умов праці, суб’єктивної оцінки можливостей здійснення даних запитів; оціночне ставлення індивіда чи

групи людей до своєї трудової діяльності, її аспектів, важливий показник адаптації працівника підприємства, трудової організації. Задоволеність працею, що відображає соціальний бік трудової діяльності, пов'язана з такими важливими економічними показниками діяльності трудового колективу, як використання робочого часу, плинність кадрів, продуктивність та умови праці тощо. На задоволеність працею, крім соціально-економічних, діють демографічні, географічні та зовнішньо політичні фактори. Задоволеність працею передбачає функціонально-виробничу вагу, впливає на кількісні та якісні результати діяльності, точність й терміновість реалізації завдань, обов'язковість щодо ставлення до інших людей. Високі бали свідчать про вагомий інтерес до праці й професійну відповідальність, задоволеність професійними досягненнями та умовами праці, стосунками з колективом та керівництвом, високий рівень домагань у професії, надання переваги власне діяльності на протиположність високій заробітній платі. Середні та низькі бали – відповідно. Звернемо увагу, що вибірковою сукупністю є студенти-психологи, частина з них може працювати у вільний від навчання час, частина – ні. Тому в якості праці розглядається навчання як вид професійної активності студентів.

б) Рівень онтогенетичної рефлексії – передбачає аналіз минулих помилок, успішного й неуспішного досвіду життєдіяльності. Високі значення показника передбачають повну відсутність рефлексії попереднього досвіду, що зумовлює багаточисленні проблеми й непорозуміння з навколишнім оточенням. Середні бали показника означають, що результатом минулих помилок є страх перед вчиненням нових. Набута індивідом обережність не завжди є гарантією життєуспіху, критичність розуму може стати перешкодою реалізації глибинних бажань. Низькі показники свідчать про те, що особистість постійно робить аналіз життєвих подій як запорука адекватного планування та прогнозування свого майбутнього, стану захищеності від можливості здійснення життєвих помилок. Люди з такими результатами відчують себе творцями свого життя.

7) Прагнення до саморозвитку передбачають самооцінку особистісних якостей, що сприяють саморозвитку, оцінку можливостей самореалізації у професійній діяльності. Рівень прагнення до саморозвитку визначає міру прагнення до найвищого вдосконалення, підвищення якості життя. *Самооцінка особистістю своїх якостей* – оцінка особистістю самої себе, що відбувається за допомогою самоспостереження за своїми вчинками, ставленням до себе зі сторони оточуючих, аналізу власних почуттів та переживань, мотивів, досягнень та невдач, а також порівняння себе з іншими людьми.

Оцінка проекту педагогічної підтримки – це система педагогічної діяльності, яка розкриває особистісний потенціал людини, що включає допомогу учням, вчителям, батькам у подоланні соціальних, психологічних, особистісних труднощів. Високі значення показника передбачають, що особистість володіє особистісними якостями, що сприяють саморозвитку, здатна високо оцінити можливості реалізації себе в професійній діяльності. Відповідно, низькі бали – свідчать про те, що особистість не виявляє прагнення до саморозвитку, означають відсутність можливостей реалізації себе в професійній діяльності.

8) Сенсожиттєві орієнтації доляють оцінити «джерело» життєвого сенсу, що може бути знайдений особистістю в майбутньому (цілі), сьогодні (процес), минулому (результат) або у всіх трьох складових життя. *Життєві цілі* – кінцеві результати певних етапів життя, які є основними орієнтирами на життєвому шляху в майбутньому, та характеризуються осмисленістю, спрямованістю і тимчасовою перспективою. *Процес життя* – це фіксована послідовність подій людського життя, що формує особистість відповідно до визнаних зразків. *Результат життя* – це пройдений життєвий відрізок, відчуття того, наскільки продуктивно та свідомо була прожита його окрема частина. *Локус контролю-Я* – властивість особистості, що характеризується здатністю приписувати свої успіхи або невдачі тільки внутрішнім або тільки зовнішнім факторам. *Локус контролю життя* – здатність контролювати своє життя, вільно приймати та втілювати прийняті

рішення. Високі значення показника свідчать про те, що особистість високо оцінює «джерело» сенсу життя, що знайдений в майбутньому, сьогодні, минулому або у всіх трьох компонентах життя; характеризують цілеспрямовану людину чи прожектера, плани якого не передбачають реальної опори в сьогодні, не підкріплюються відповідальністю за їх реалізацію; свобода вибору проявляється у здатності конструювати власне життя відповідно до цілей та уявлень про його сенс. Середні бали – особистістю знайдений сенс життя, але не достатньо нею усвідомлений. Відповідно, низькі – засвідчують, що особистістю не знайдений сенс життя ні в майбутньому, ні в сьогодні, ні в минулому; незадоволеність прожитою частиною життя; невіра в свої сили контролювати події власного життя; фаталізм.

Таким чином, нами отримано сукупність показників діагностичного комплексу, що підтверджують складний системний характер особистісного саморозвитку, а також доляють зробити кількісний та якісний аналіз даних результатів діагностики.

Для кожної методики було визначено критерії оцінки показників особистісного саморозвитку досліджуваних, використаних у діагностичному комплексі (табл. 2.1), розкрито психологічний зміст його відносних рівнів (табл. 2.2).

Таким чином, зазначимо, що відносні рівні, виражені сукупністю показників діагностичного комплексу були співвіднесені з вимірами особистісного саморозвитку, які були визначені у процесі побудови психологічного конструкту. Із Таблиці 2.1 бачимо, що високий відносний рівень відповідає суб'єктному вимірові, середній – нереалізованості свого потенціалу, низький – самовідчуження. На нашу думку, презентований діагностичний комплекс долить системно дати оцінку особливостям та рівню досягнення особистісного саморозвитку, апробувати результати теоретичної побудови його психологічного конструкту.

Таблиця 2.1

**Рівні сформованості показників професійного саморозвитку за
методиками діагностичного комплексу**

Показники	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Життєстійкість:			
- залученість	37-54 балів	19-36 балів	0-18 балів
- контроль	35-51 балів	18-34 балів	0-17 балів
- прийняття ризику	21-30 балів	11-20 балів	0-10 балів
Онтогенетична рефлексія	0-50 балів – позитивна рефлексія	51-100 балів – негативна рефлексія	101-150 балів – відсутність рефлексії
Особистісна готовність до змін:			
- пристрасність	23-30 балів	13-22 балів	5-12 балів
- винахідливість	23-30 балів	13-22 балів	5-12 балів
- оптимізм	23-30 балів	13-22 балів	5-12 балів
- сміливість, підприємл.	23-30 балів	13-22 балів	5-12 балів
- адаптивність	23-30 балів	13-22 балів	5-12 балів
- впевненість	23-30 балів	13-22 балів	5-12 балів
- толерант. до двозн.	23-30 балів	13-22 балів	5-12 балів
Інтегральна задоволеність працею	56% та більше 21-36 балів	45-55% 16-20 балів	1-44% 1-15 балів
Соціально- психологічна активність:			
- досягнення успіху	19 і більше	8-18 балів	7 балів і менше

- прагнення до влади	19 і більше	8-18 балів	7 балів і менше
- тенденція до афіліації	19 і більше	8-18 балів	7 балів і менше
Життєві цілі особистості	рівень реалізації життєвих цілей визначається за допомогою ранжування і відсоткового співвідношення сфер – робота, побут, фізичний стан, людські відносини, душевний стан, сімейне життя		
Прагнення до саморозвитку	45-54 бали	30-44 бали	18-29 балів
Сенсожиттєві орієнтації:	101-140 балів	60-100 балів	20-59 балів
- цілі в житті	31-42 бали	19-30 балів	7-18 балів
- процес життя	31-42 бали	19-30 балів	7-18 балів
- результат життя	26-35 балів	17-25 балів	7-16 балів
- локус контролю-Я	22-28 балів	14-21 балів	7-13 балів
- локус контролю-життя	31-42 бали	19-30 балів	7-18 балів

Звернемося надалі до обговорення отриманих результатів.

Таблиця 2.2

Психологічний зміст відносних рівнів особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів

Чинники та показники	Р І В Н І		
	<i>Високий</i>	<i>Середній</i>	<i>Низький</i>
<p>Особистісний потенціал залученість, контроль, прийняття ризику; пристрасність, винахідливість, оптимізм, сміливість, підприємливість, адаптивність, впевненість, толерантність до двозначності</p>	<p>Здатність отримувати задоволення від власної діяльності; характерне відчуття, що людина самостійно вибирає свою діяльність, шлях; готовність діяти за відсутності надійних гарантій успіху. Готовність до розширення поведінкових патернів, спектрів рішень, шляхів досягнення; збагачення мотиваційної сфери.</p>	<p>Помірна здатність отримувати задоволення від діяльності, надання переваги середньому рівню ризику. Особи характеризуються здатністю до помірної активації ресурсної, мотиваційної, енергетичної сфер психіки, використанням задалегідь відомих поведінкових патернів.</p>	<p>Відсутність відчуття власного впливу на життєвий шлях породжує відчуття відкинутості; відчуття власної безпорадності; страх діяти за відсутності надійних гарантій успіху. Низька ефективність вольової пошукової поведінки; внутрішні опори змінам; невірні помилкові стратегії та поведінкові патерни.</p>
<p>Особистісне зростання прагнення до саморозвитку; життєві цілі, процес життя, результат життя, локус контролю-Я, локус контролю життя</p>	<p>Особистість володіє якостями, що сприяють саморозвитку, здатна високо оцінити можливості реалізації себе в професійній діяльності. Особистість високо оцінює «джерело» сенсу життя, що знайдений в майбутньому, або в сьогоденні або минулому, або у всіх трьох складових життя.</p>	<p>Особа володіє лише окремими якостями, що за відповідних обставин сприятимуть саморозвитку. Оцінювання можливості реалізації себе в професійній діяльності відповідає середньому рівню. Особистістю знайдений сенс життя, але не достатньо усвідомлений нею.</p>	<p>Людиною не знайдений сенс життя ні в майбутньому, ні в сьогоденні, ні в минулому; незадоволеність прожитою частиною життя; невіра в свої сили контролювати події власного життя; фаталізм. Відсутність прагнення до саморозвитку, відсутність можливостей реалізації себе в професійній діяльності.</p>

Продовження таблиці 2.2

<p>Активність досягнення успіху, прагнення до влади, тенденція до афіліації; професійний інтерес; задоволеність досягненнями та взаємостосунками зі колективом, керівництвом; рівень професійних домагань; задоволеність умовами праці; професійна відповідальність</p>	<p>Інтерес до роботи; професійна відповідальність; задоволеність професійними досягненнями й умовами праці, взаємостосунками із колективом; високий рівень домагань у професійній сфері; орієнтація на діяльність, а не отримання прибутку. Відсутнє прагнення до зміни соціальних умов і формуванню власних якостей, уникання перебування у товаристві, відсутня здатність досягати поставлених цілей, відсутнє прагнення до влади та маніпулювання іншими.</p>	<p>Помірний інтерес до роботи; середній рівень домагань у професійній діяльності; відсутній пріоритет між високим прибутком та актуальною діяльністю; індиферентне ставлення до умов праці та професійних досягнень, характеру відносин з колективом. Характерне оптимальне прагнення до зміни соціальних умов і формуванню власних якостей, часте уникання перебування у товаристві та спілкуванні, помірна здатність досягати поставлених цілей.</p>	<p>Низький інтерес до роботи; відсутність професійної відповідальності; незадоволеність професійними досягненнями та умовами праці, взаємовідносинами з колективом та керівництвом; низький рівень професійних домагань; надання переваги заробітку на противагу змісту діяльності. Високе прагнення до зміни соціальних умов і формуванню власних якостей, перебування у товаристві, притаманна потреба у спілкуванні та здійсненні емоційних контактів, керувати іншими як прямий прояв влади або непрямого маніпулювання.</p>
---	---	--	--

Продовження таблиці 2.2

<p>Рефлексія <i>рівень реалізації життєвих цілей в сферах – робота, побут, фізичний стан, людські відносини, душевний стан, сімейне життя; рівень онтогенетичної рефлексії</i></p>	<p>Реалізація життєвих цілей у таких сферах, як робота, побут, фізичний стан, людські відносини, душевний стан, сімейне життя у повній мірі; висока здатність до інтегративного проектування особистісного саморозвитку в ресурсному і тимчасовому відношенні. <i>Особливості рефлексії:</i> неперервний аналіз життєвих подій, адекватне планування свого майбутнього, антиципація.</p>	<p>Оптимальна здатність до реалізації життєвих цілей у таких сферах, як робота, побут, фізичний стан, людські відносини, душевний стан, сімейне життя. Помірна здатність до інтегративного проектування особистісного саморозвитку в ресурсному і тимчасовому відношенні. <i>Особливості рефлексії:</i> страх здійснення помилок як підсумок минулих. Набута обережність не є гарантією життєуспіху, критичність розуму як перешкода реалізації задуму.</p>	<p>Низька здатність до реалізації життєвих цілей у таких сферах, як робота, побут, фізичний стан, людські відносини, душевний стан, сімейне життя. <i>Особливості рефлексії:</i> відсутність рефлексії попереднього досвіду, що зумовлює непорозуміння з оточенням.</p>
---	--	--	---

2.2. Психологічні особливості вихідного рівня саморозвитку майбутніх практичних психологів у навчально-виховному процесі ЗВО

На початковому етапі експериментального дослідження ми ставили наступні завдання:

- 1) конкретизація теоретичних положень щодо структури та властивостей особистісного саморозвитку;
- 2) уточнення параметрів саморозвитку особистості студента;
- 3) встановлення загальних та індивідуальних особливостей досягнення особистісного саморозвитку майбутніх студентів-психологів.

Систематизація отриманих експериментальних результатів здійснювалась у межах трьох головних підходів. Перший підхід передбачав аналіз окремих властивостей, ознак, рис саморозвитку як психологічного феномену, встановлення взаємозв'язків між ними з метою визначення загальних тенденцій та експериментальної перевірки теоретичних положень дисертаційного дослідження. Даний підхід передбачав кількісний (кореляційний, факторний) аналіз діагностичних даних, ґрунтувався на групуванні ознак показників.

Другий підхід – спрямований на виокремлення загальних й індивідуальних особистісних параметрів саморозвитку. Окреслений підхід передбачав якісний аналіз результатів. Другий підхід ґрунтувався на групуванні випробуваних за певною ознакою.

Третій підхід був направлений на визначення ефективності спрямованого психологічного впливу, виокремлення особливостей процесу особистісного саморозвитку майбутніх психологів. Даний підхід ґрунтувався на порівняльному аналізі результатів констатувального та контрольного етапів дослідження.

Розглянемо детальніше результати констатувального експерименту.

Кількісний аналіз. Центральне гіпотетичне припущення полягає в тому, що особистісний саморозвиток є складним системним об'єктом. Для здійснення експериментальної перевірки положень гупотези й встановлення існуючих

взаємозв'язків між певними показниками описаних психічних явищ, діагностованих комплексом методик, ми застосували процедуру кореляційного аналізу (на основі визначення коефіцієнту лінійної кореляції Пірсона), який був проведений за результатами діагностики 160 респондентів юнацького віку (студентство). Вихідним матеріалом для аналізу взято показники, одержані в результаті діагностування показників саморозвитку особистості як складного системного об'єкту.

Вивчимо детальніше співвідношення між окремими показниками за результатами констатувального експерименту, одержаних на основі даних кореляційної матриці (див. *Додаток А*). Зазначимо, що результати використання методик розглядаються нами у тій послідовності, в якій вони представлені у діагностичному комплексі.

Одержані результати засвідчили існування значимих зв'язків між окремими показниками особистісної зрілості всередині життєстійкості С. Мадді (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Співвідношення показників життєстійкості (С. Мадді)*

(Фрагмент інтеркореляційної матриці, Додаток А)

Показники	З залученість	К контроль	Пр прийн. ризику
З залученість	–	,708**	,585**
К контроль	,708**	–	,598**
Пр прийн. ризику	,585**	,598**	–

*Примітка: 1) у цій і наступних таблицях нулі опущені; 2) рівні значимості: * - 0,05%; ** - 0,01%; 3) наведені лише значущі коефіцієнти кореляції; 4) N=160.

Таблиця 2.3 демонструє високу кореляцію між показниками залученість (З) і прийняття ризику (Пр), а також досить високу кореляцію між всіма показниками всередині методики, що свідчить про те, що досягнення високого рівня особистісного саморозвитку можливе за умови розвинених на достатньому рівні усіх показників життєстійкості (див. табл. 2.3).

Констатуємо існування інтеркореляційних зв'язків між показниками методики «Особистісна готовність до змін» (С. Родник, Р. Хезер, Т. Голд, М. Хал (див. табл. 2.4). Із табл. 2.4 бачимо значимі взаємозв'язки із показником пристрасність (Пс), винахідливість (В), впевненість в собі (Вп), оптимізм (О), сміливість (С), адаптивність (А), що свідчить про високу представленість у складі інтегрального показника. Слід відзначити обернену кореляцію між показником тенденція до двозначності (Тд) і пристрасність (Пс), а також тенденція до двозначності (Тд) і винахідливість (В).

Таблиця 2.4

Співвідношення показників особистісної готовності до змін

(С. Родник, Р. Хезер, Т. Голд, М. Хал)

(Фрагмент інтеркореляційної матриці, Додаток А)

Показники	Пс	В	О	С	А	Вп	Тд
Пс – пристрасн.	-	,458**				,475**	-,360**
В – винахідл.	,458**	-				,502**	-,323**
О – оптимізм			-		,326**		
С – сміливість				-	,413**		,293**
А – адаптивн.			,326**	,413**	-		,381**
Вп – впевнен.	,475**	,502**				-	
Тд – толер. до двозн.	-,360**	-,323**		,293**	,381**		-

За тестом «Сенсожиттєві орієнтації» Д. О. Леонтьєва визначено високу пряму кореляцію між усіма показниками всередині методики без виключення (Табл. 2.5), що, відповідно, свідчить про їх високу представленість в складі інтегрального показника.

За методикою «Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості» Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М. визначено високу пряму кореляцію між усіма показником досягнення успіху

(Д) і прагнення до влади (Пв), а також досягнення успіху (Д) і тенденція до афіліації (Таф) (Табл. 2.6), що, відповідно, свідчить про їх високу представленість в складі інтегрального показника.

Таблиця 2.5

Співвідношення показників сенсожиттєвих орієнтацій (Д.О. Леонтєв)
(Фрагмент інтеркореляційної матриці, Додаток А)

Показники	Ц	Пж	Рж	Ля	Лж
Ц цілі в житті	–	,707**	,682**	,670**	,737**
Пж процес життя	,707**	–	,827**	,665**	,733**
Рж резул. життя	,682**	,827**	–	,645**	,734**
Ля лок. Я-контр.	,670**	,665**	,645**	–	,589**
Лж лок. конт. жит.	,737**	,733**	,734**	,589**	–

Таблиця 2.6

Співвідношення показників за методикою
«Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності
особистості» (Фетискина Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М.)
(Фрагмент інтеркореляційної матриці, Додаток А)

Показники	Д	Пв	Таф
Д – досягн. успіху	–	,432**	–
Пв – прагн. до влади	,432**	–	,314**
Таф – тенд. до афіліації	–	,314**	–

Здійснений аналіз інтеркореляційної матриці, яка демонструє результати кореляційного зрізу показників дає розуміння про наявність інтеркореляційних зв'язків між показниками всіх методик діагностичного комплексу. Детальніше зазначимо існування найбільш значимих між:

- показниками за методикою «Життєстійкість» (С. Мадді) із: окремими показниками методики «Особистісна готовність до змін» (С. Родник, Р. Хезер,

Т. Голд, М. Хал), крім контроль (К) і винахідливість (В); показниками методики «Сенсожиттєві орієнтації» (Леонт'єв Д. О.); показником досягнення успіху (Д) і тенденція до афіліація (Таф) за методикою «Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості» (Фетискіна Н.П., Козлова В.В., Мануйлова Г.М.); показником ІЗП «Інтегральна задоволеність працею» Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.: З, ІЗП ($r= 0,386^{**}$), К, ІЗП ($r= 0,322^{**}$);

- обернену кореляцію між показником рефлексії за методикою «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.) та усіма показниками діагностичного комплексу, крім показника прагнення до влади (Пв) і тенденція до афіліації (Таф) за методикою «Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості» (Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.)

- інтегральною задоволеністю працею (ІЗП) за методикою «Інтегральна задоволеність працею» (Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.) та показником пристрасність (Пс), винахідливість (В), впевненість (Вп) за методикою «Особистісна готовність до змін» (С. Родник, Р. Хезер, Т. Голд, М. Хал): ІЗП, Пс ($r= 0,476^{**}$), ІЗП, В ($r= 0,501^{**}$), ІЗП, Вп ($r= 0,298^{**}$); інтегральною задоволеністю працею (ІЗП) та усіма показниками методики «Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості» (Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.);

- показниками методики «Сенсожиттєві орієнтації» (Леонт'єв Д. О.) та показниками методики «Особистісна готовність до змін» окрім показника оптимізму (О) (С. Родник, Р. Хезер, Т. Голд, М. Хал) і «Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості» (Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.);

- прагненням до саморозвитку (Прс) за методикою «Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» (Бережнова Л. Н.) та лише показником винахідливість (В) за методикою «Особистісна готовність до змін» (С. Родник, Р. Хезер, Т. Голд, М. Хал): Прс, В ($r= 0,256^{*}$).

Таблиця 2.7

Зв'язки між показниками методик діагностичного комплексу
(Фрагмент інтеркореляційної матриці, Додаток А)

	Пс	В	Вп	Д	Пв	Таф	ІЗП	Ц	Пж	Рж	Ля	Лж	Р
З	,373**	,381**	,433**	,302**		,470**	,386**	,532**	,544**	,568**	,358**	,564**	-,339**
К	,287**		,382**	,429**		,374**	,322**	,434**	,452**	,496**	,401**	,448**	-,361**
Пр	,390**	,376**	,496**	,333**		,291**		,446**	,434**	,426**	,365**	,506**	-,373**
Пс					,380**		,476**	,432**	,518**	,446**	,518**	,460**	
В				,369**	,316**		,501**	,320**	,329**	,310**	,346**		-,458**
О				,295**				,293**				,341**	-,367**
Вп					,338**		,298**	,337**	,434**	,385**	,297**	,382**	-,448**
Д							,393**	,456**	,347**	,367**	,471**	,426**	-,441**
Пв							,356**	,372**	,337**	,353**	,289**	,530**	
Таф							,295**	,383**	,524**	,511**	,314**	,434**	
Прс		,256*											
ІЗП								,421**	,423**	,430**	,305**	,444**	-,345**
Ц													-,411**
Пж													-,418**
Рж													-,411**
Ля													-,370**
Лж													-,349**

Таким чином, в межах показників саморозвитку особистості доцільно відмітити високу кореляцію між показниками всередині методик та між ними, а саме:

- а) показниками життєстійкості: залученість, контроль, прийняття ризику;
- б) показниками особистісної готовності до змін: пристарсність, винахідливість, впевненість в собі, оптимізм, сміливість, адаптивність; обернена кореляція між показником тенденції до двозначності та пристарсністю, тенденцією до двозначливості та винахідливістю;
- в) між усіма показниками сенсожиттєвих орієнтацій;

г) показниками мотиваторів соціально-психологічної активності: досягнення успіху, прагнення до влади, тенденція до афіліації;

д) показниками життєстійкості, особистісною готовністю до змін, сенсожиттєвими орієнтаціями, інтегральною задоволеністю працею; обернена кореляція між рефлексією та всіма показниками діагностичного комплексу, окрім прагнення до влади та тенденцією до афіліації; інтегральною задоволеністю працею та пристарсністю, винахідливістю, впевненістю, а також всіма показниками мотиваторів соціально-психологічної активності; прагненням до саморозвитку та особистісною готовністю до змін – винахідливість.

Таким чином, одержані результати свідчать про підтверження першої частини загальної гіпотези, проте внаслідок множинності зв'язків не доляють одержати уявлення про змістові особливості особистісного саморозвитку. Зменшення кількості числових даних дозволяє одержати процедура факторного аналізу.

Факторний аналіз. Для того, щоб здійснити верифікацію змісту психологічного конструкту саморозвитку особистості й уточнення напрямів змістовного наповнення програми формувального етапу експерименту нами використано процедуру факторного аналізу. Для цього застосовано мультифакторний аналіз, серед робочих варіантів якого вибрано один із поширених методів – центроїдний із подальшим обертанням (ротацією) одержаних даних.

Вихідним матеріалом для використання факторного аналізу була матриця інтеркореляційних показників методик діагностичного комплексу (*Таблиця 2.10*). Для початку, визначено величину ступеня можливості застосування факторного аналізу для даної вибірки (Критерій адекватності вибірки Кайзера-Мейєра-Олкіна, Критерій сферичності Барлетта).

Із Таблиці 2.8 бачимо, що критерій вибірки Кайзера-Мейєра-Олкіна засвідчує достатню адекватність використання факторного аналізу. Критерій

сферичності Борлетта свідчить про те, що дані є валідними для проведення факторного аналізу.

Таблиця 2.8

Міра адекватності і критерій Барлетта

Міра вибіркової адекватності Кайзера-Мейера-Олкина	, 857
Критерій сферичності Барлетта	
Прибл. хи-квадрат	858,401
ст. св.	210
Знч.	,000

Діаграма власних значень на рис. 2.2 використана для визначення достатнього числа факторів перед обертанням. Згідно рис. 2.2 можна зробити висновок, що для аналізу доцільно відібрати лише ті фактори, які ще не потрапляють на пологу частину графіка.

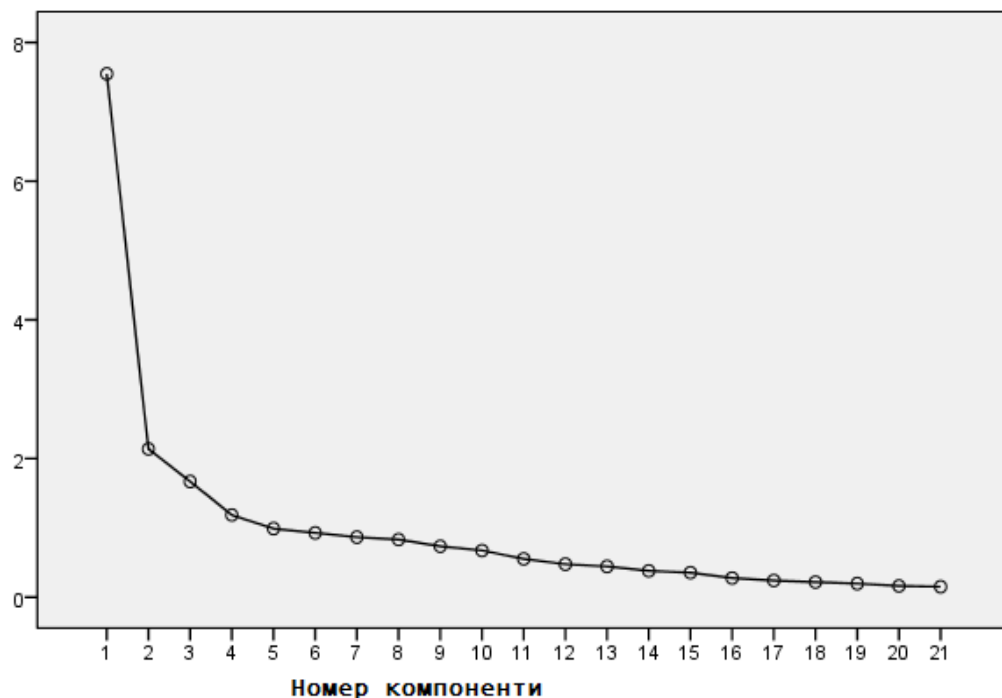


Рис. 2.2. Графік простого нормалізованого стресу

Із табл. 2.9 бачимо, що лише перші чотири фактори, що перевищують одиницю, і тому лише вони обираються для наступного аналізу. Отже, для

аналізу відібрано лише 4 фактори. Перший фактор пояснює 35,948% сумарної дисперсії, другий фактор 10,178%, третій фактор 7,945%, четвертий – відповідно, 5,641%. Тобто, нами прийнято рішення визначити та проаналізувати чотири фактори, але, відповідно, увага дослідника максимально буде зосереджена на перших двох.

Таблиця 2.9

Повна пояснена дисперсія

Компонента	Початкові значення			Суми даних навантаження обергання		
	Всього	% Дисперсії	Кумулятивний %	Всього	% Дисперсії	Кумулятивний %
1	7,549	35,948	35,948	4,864	23,160	23,160
2	2,137	10,178	46,126	2,995	14,260	37,420
3	1,669	7,945	54,071	2,519	11,997	49,417
4	1,185	5,641	59,712	2,162	10,296	59,712
5	,989	4,707	64,420			
6	,927	4,414	68,834			
7	,866	4,122	72,956			
8	,831	3,957	76,913			
9	,734	3,493	80,406			
10	,673	3,204	83,610			
11	,552	2,628	86,238			
12	,475	2,261	88,499			
13	,443	2,109	90,608			
14	,378	1,802	92,410			
15	,354	1,686	94,096			
16	,275	1,312	95,408			
17	,240	1,142	96,550			
18	,218	1,036	97,586			
19	,196	,934	98,520			
20	,161	,767	99,286			
21	,150	,714	100,000			

Факторні навантаження, подані у табл. 2.10 варто розуміти як кореляційні коефіцієнти між змінними і факторами. Відповідно, числові дані, які максимально наближаються до одиниці свідчать про високий кореляційний зв'язок між окремою змінною і одним із чотирьох виділених факторів.

Таблиця 2.10

Матриця повернутих компонент

	Компонента			
	1	2	3	4
Лж	,821	,303	,106	-,014
Ц	,804	,272	,111	-,041
Пж	,780	,398	,050	-,032
Рж	,776	,402	,046	,015
Ля	,735	,184	,165	-,004
Пв	,528	-,029	,396	-,144
Д	,513	,048	,505	,144
Таф	,494	,412	-,121	-,038
Пс	,464	,228	,394	-,336
З	,365	,775	,105	-,097
К	,300	,752	,125	,078
Пр	,235	,729	,264	,039
Вп	,164	,561	,436	-,148
В	,169	,287	,725	-,215
Прс	-,116	,074	,598	,204
ІЗП	,445	,129	,500	-,214
Р	-,306	-,340	-,488	-,196
А	-,022	-,044	-,068	,773
Тд	-,056	-,073	-,260	,698
С	-,219	,069	,273	,617
О	,320	,060	,276	,572

Таблиця 2.11

Психологічний зміст факторів

Додатній полюс	Вага	Від'ємний полюс	Вага
Фактор I			
Цілі в житті (Ц ⁺)	821		
Процес життя (Пж ⁺)	804		
Результат життя (Рж ⁺)	780		
Локус Я-контролю (Ля ⁺)	776		
Локус контролю-життя (Лж ⁺)	735		
Фактор II			
Залученість (З ⁺)	775		
Контроль (К ⁺)	752		
Прийняття ризику (Пр ⁺)	729		
Впевненість (Вп ⁺)	561		
Фактор III			
Винахідливість (В ⁺)	725	Рефлексія (Р)	488
Досягнення успіху (Д ⁺)	505		
Прагнення до саморозвитку (Прс ⁺)	598		
Інтегральна задоволеність працею (ІЗП ⁺)	500		
Фактор IV			
Оптимізм (О ⁺)	572		
Сміливість (підприємливість) (С ⁺)	617		
Адаптивність (А ⁺)	773		
Толерантність до двозначності (Тд ⁺)	698		

Результати факторного аналізу свідчать про те, що показники достатньо рівномірно згрупувались навколо чотирьох факторів, один із яких є біполярним, і три – уніполярними. Із метою інтерпретації вивчимо психологічний зміст та кореляційну вагу кожного з них (табл. 2.11).

Зазначимо, що рефлексія із мінусовою кореляційною вагою (-,488) буде аналізуватися нами не як протилежно полярний бік фактору III, тому що згідно методики «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (Фетискін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.) саме низькі числові показники респондентів інтерпретуються за ключем як такі, що свідчать про високий рівень онтогенетичної рефлексії.

Фактор I із додатнім значенням факторної ваги увійшли 5 показників сенсожиттєвих орієнтацій: цілі в житті, процес життя, локус контролю-життя, результат життя, локус Я-контролю. Бачимо, що загальний психологічний зміст фактора доцільно інтерпретувати як *сенсожиттєві орієнтації*.

До фактору II входять показники життєстійкості – залученість, контроль, прийняття ризику та показник готовності до змін – впевненість. Відповідно, його доцільно визначити як фактор *життєстійкості особистості*.

Фактор III включає: винахідливість, досягнення успіху, прагнення до саморозвитку, інтегральна задоволеність працею. До складу даного фактору знаходиться показник рефлексії попереднього досвіду з від'ємним значенням факторної ваги. Аналіз психологічного змісту даного фактору дозволяє інтерпретувати його як фактор *професійної рефлексії та мотиваційної спрямованості*.

Фактор IV відповідає за *особистісну готовність до змін*. Сюди увійшли 4 показники особистісної готовності до змін: оптимізм, сміливість (підприємливість), адаптивність, толерантність до двозначності.

Якщо перший, другий і четвертий фактори є здебільшого однорідними і визначаються однозначно, то третій – володіє складною структурою розподілу показників. Зробимо інтерпретацію психологічного змісту кожного з факторів.

Відзначимо, що спроби збільшити кількість факторів суттєво не вплинули на загальну картину, так, як чітко відслідковувались ті ж чотири фактори, а інші, як показали результати аналізу – не володіли достатньою надійністю.

Нагадаємо, що у попередньому розділі нами було здійснено системний опис самореалізації особистості як цілісного об'єкта, що, у свою чергу,

дозволило визначити його провідні психологічні чинники: *особистісний потенціал, особистісне зростання, активність, рефлексія*.

Співставлення одержаних результатів із змістовним наповненням психологічного конструкту засвідчує: фактор I *сенсожиттєві орієнтації* доцільно пов'язати із чинником особистісного потенціалу; фактор II *життєстійкість* відповідає чиннику особистісного зростання; фактор III *професійна рефлексія та мотиваційна спрямованість* співвідноситься з рефлексією як чинником саморозвитку особистості; фактор IV *особистісна готовність до змін* співвідноситься з чинником активності.

Порівняння одержаних показників із визначеними нами на етапі побудови психологічного конструкту чинниками саморозвитку особистості дозволяє констатувати, що кожен із теоретично виокремлених чинників знайшов своє відображення серед чотирьох факторів відповідного змісту, що, відповідно, створює основу для подальшого емпіричного дослідження.

Підсумуємо результати факторного аналізу:

1. Феномен саморозвитку особистості визначається складною багатофакторною структурою. У руслі взаємовідношень між показниками констатуємо складний характер внутрішньо пов'язаних чинників, що розкривають специфіку як окремих показників, так і їх комплексів.

2. Одержані в процесі дослідження зв'язки між показниками та результати факторного аналізу в цілому поєднуються у чотири провідні комплекси рис, що групуються навколо модальностей: *сенсожиттєві орієнтації, життєстійкість особистості, професійна рефлексія та мотиваційна спрямованість, особистісна готовність до змін*, що підтверджує результати теоретичного дослідження на рівні психологічного конструкту.

Застосуємо метод якісного аналізу експериментальних даних. Із метою конкретизації вихідного рівня саморозвитку особистості та перевірки гіпотез дослідження у ході констатувального етапу експерименту були застосовані наступні методики.

Таблиця 2.12

**Особливості розподілу респондентів за показниками особистісної
готовності до змін**

N=160

Складові	Рівні	Вибірка	
		Абс.	%
Пристрасність (Пс)	Високий	21	13
	Середній	131	82
	Низький	8	5
Винахідливість (В)	Високий	38	24
	Середній	122	76
	Низький	0	0
Оптимізм (О)	Високий	30	19
	Середній	120	75
	Низький	10	6
Сміливість (С)	Високий	3	2
	Середній	112	70
	Низький	45	28
Адаптивність (А)	Високий	3	2
	Середній	138	86
	Низький	19	12
Впевненість (Вп)	Високий	28	17
	Середній	126	79
	Низький	6	4
Толерантність до двозначності (Тд)	Високий	0	0
	Середній	109	68
	Низький	51	32

1. «Особистісна готовність до змін» (С. Родник, Р. Хезер, Т. Голд, М. Хал).

За умовами обробки, методика передбачає обчислення показників (див. рис. 2.2): пристрасність (Пс), винахідливість (В), оптимізм (О), сміливість (підприємливість) (С), адаптивність (А), впевненість (Вп), толерантність до двозначності (Тд).

Відсоткові дані, обчислені у таблиці 2.12 свідчать, що найбільше респондентів продемонстрували високий рівень винахідливості (24%) та оптимізму (19%) у поведінці, низький – толерантності до двозначності (32%). Найменший результат високого рівня сміливості та адаптивності показали 2% студентів, низький рівень – впевненість (4%). Високий рівень толерантності до двозначності та винахідливості не показав жоден респондент. Означені результати продемонстровано на рис. 2.3.

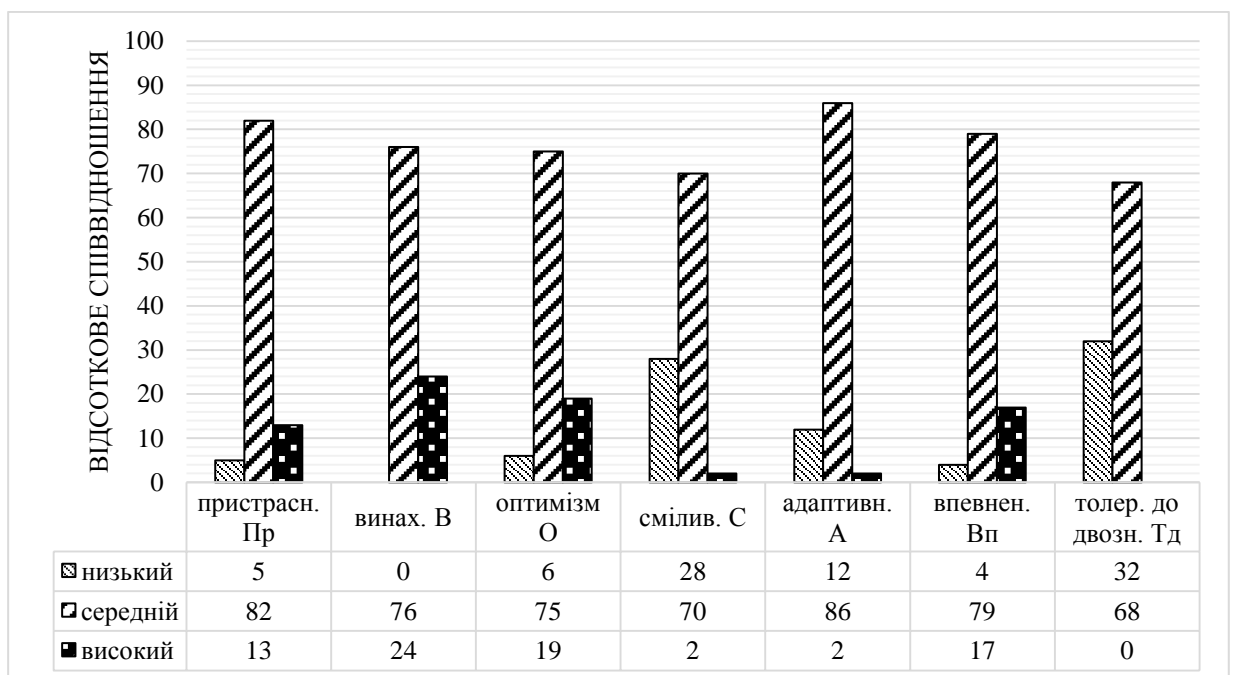


Рис. 2.3. Відсоткове співвідношення показників особистісної готовності до змін («Особистісна готовність до змін» (С.Родник, Р.Хезер, Т.Голд, М.Хал) за рівнями саморозвитку респондентів

Таким чином, результати методики свідчать про те, що особистісна готовність до змін в цілому характеризуються середніми значеннями.

Таблиця 2.13

**Особливості розподілу респондентів за показниками задоволеності працею,
рефлексії, прагнення до саморозвитку, життєстійкості**

N=160

Показники	Рівні	Вибірка	
		Абс.	%
Задоволеність працею (ІЗП)	Високий	113	71
	Середній	38	24
	Низький	9	5
Прагнення до саморозвитку (Прс)	Високий	5	3
	Середній	145	91
	Низький	10	6
Залученість (З)	Високий	56	35
	Середній	83	52
	Низький	21	13
Контроль (К)	Високий	40	25
	Середній	101	63
	Низький	19	12
Прийняття ризику (Пр)	Високий	32	20
	Середній	101	63
	Низький	27	17
Рефлексія (Р)	Високий	9	5
	Середній	123	77
	Низький	28	18

2. «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії», «Інтегральна задоволеність працею» (Фетискін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.), «Життєстійкість» (С. Мадді), «Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» (Бережнова Л. Н.)

Таблиця 2.13 показує розподіл показників відповідно до рівнів саморозвитку студентів за спеціальністю «Психологія». На рис. 2.3 одержані результати подаємо у наочній формі.

Відобразимо дані таблиці в діаграмі (Рис.2.4).

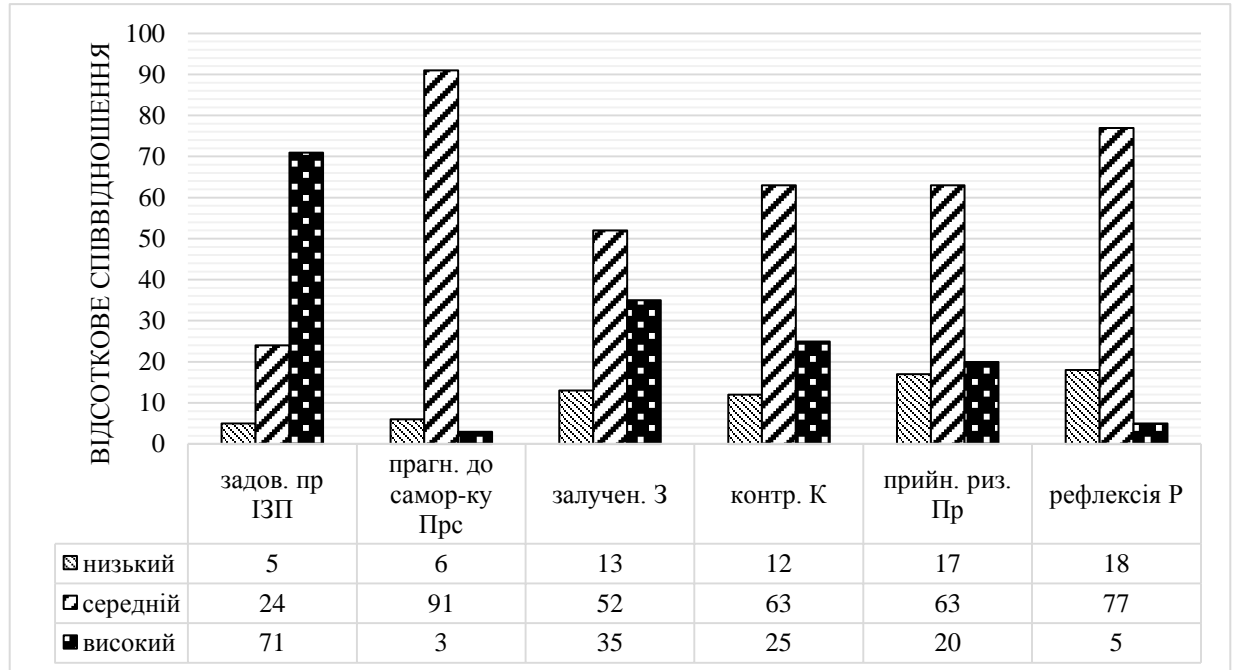


Рис. 2.4. Відсоткове співвідношення показників задоволеності працею, прагненням до саморозвитку, життєстійкості рефлексії за рівнями саморозвитку респондентів

Із рис. 2.4 видно, що респонденти показали високий рівень задоволеності працею (71%). Найменша кількість студентів продемонстрували високий рівень прагнення до саморозвитку (3%) та рефлексії (5%), але, варто зазначити, що 91% опитуваних показали середній рівень за показником прагнення до саморозвитку. Порівняно низькі показники прагнення до саморозвитку можна пояснити інфантильністю, що викликана матеріальною та соціальною залежністю.

3. «Сенсожиттєві орієнтації» Д. О. Леонтєва, «Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості» (Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.)

Таблиця 2.14

Особливості розподілу респондентів за показниками мотиваторів соціально-психологічної активності, сенсожиттєвих орієнтацій, (N=160)

Показники	Рівні	Вибірка	
		Абс.	%
Цілі в житті (Ц)	Високий	69	43
	Середній	80	50
	Низький	11	7
Процес життя (Пж)	Високий	70	44
	Середній	79	49
	Низький	11	7
Результат життя (Рж)	Високий	46	29
	Середній	101	63
	Низький	13	8
Локус Я-контролю (Ля)	Високий	59	37
	Середній	88	55
	Низький	13	8
Локус контролю-життя (Лж)	Високий	71	45
	Середній	81	51
	Низький	8	4
Досягнення успіху (Д)	Високий	104	65
	Середній	56	35
	Низький	0	0
Прагнення до влади (Пв)	Високий	55	34
	Середній	105	66
	Низький	0	0
Тенденція до афіліації (Таф)	Високий	78	54
	Середній	72	46
	Низький	0	0

Методика «Сенсожиттєві орієнтації» Д. О. Леонтєєва передбачає обчислення загального показника свідомості життя на основі діагностики значень п'яти субшкал, що передбачають дослідження три змістовні орієнтації: життєві цілі (Ц), насиченість життя (Пж), задоволеність самореалізацією (Рж); два аспекти локусу контролю: локус контролю-Я (Ля), локус контролю-життя (Лж). Методика «Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості» (Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.) допомагає оцінити головні потреби-мотиватори: досягнення успіху, прагнення до влади, тенденція до афіліації. Розподіл показників особистісної зрілості подано в табл. 2.14.

Зобразимо числові дані таблиці у формі діаграми (рис. 2.5) для більш наочного відслідковування означених тенденцій.

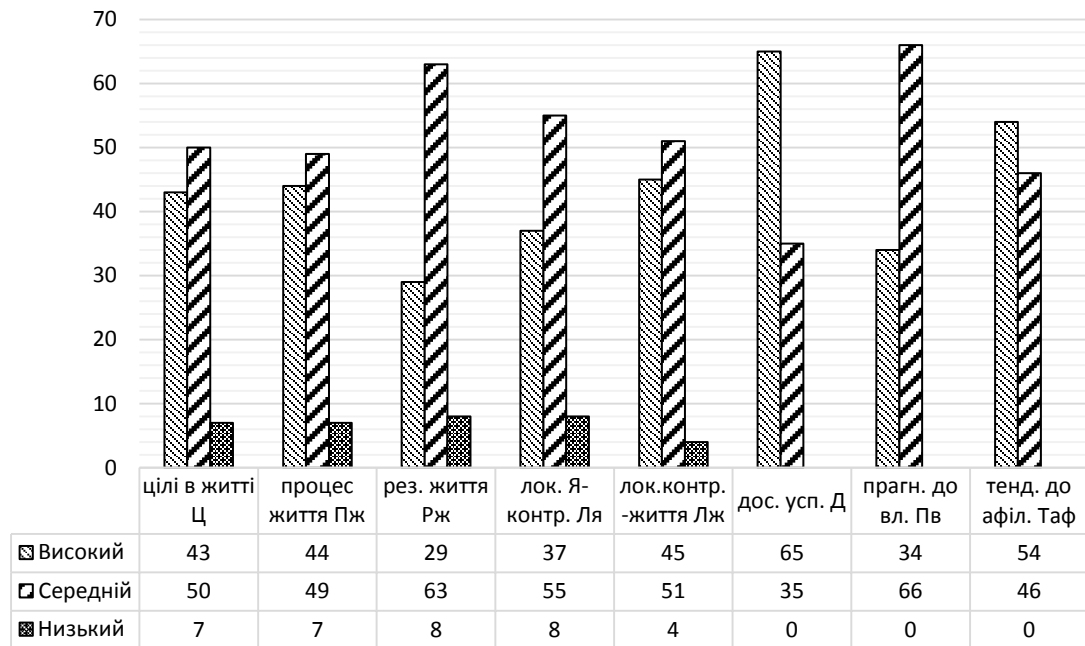


Рис. 2.5. Відсоткове співвідношення показників мотиваторів соціально-психологічної активності та сенсожиттєвих орієнтацій

Розглянемо детальніше вираженість окремих показників методики «Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості» (Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.). Рис. 2.5 демонструє високий рівень досягнення успіху (65% респондентів) та тенденції до афіліації (54%). Низький рівень за всіма показниками методики не показав жоден опитуваний.

Слід відмітити, що респонденти за всіма показниками методики «Сенсожиттєві орієнтації» Д. О. Леонтєва показали переважно високий та середній рівень діагностованих особливостей (рис. 2.5). Зокрема, діагностовано високі числові дані за показниками «Локус контролю–Я» і «Локус контролю–життя» Тобто більше половини досліджуваних студентів здатні усвідомлено та гармонійно проживати власне життя, осмислювати та контролювати психологічне минуле, теперішнє і майбутнє.

Підсумуємо результати діагностики вихідного рівня саморозвитку досліджуваних, що долили визначити характерні особливості вибірки. Зважаючи на одеражані ескпериментальні дані, можемо стверджувати:

1) рівень особистісної готовності до змін хараткеризуються високими показниками винахідливості та оптимізму на фоні низьких значень толерантності до двознаності, сміливості та адаптивності; особистісна готовність до змін респондентів в цілому характеризуються середніми значеннями;

2) про недостатній рівень розвитку онтогенетичної рефлексії, прагнення до саморозвитку та, високий рівень задоволеності працею в цілому по вибірці;

3) значення показників сенсожиттєвих орієнтацій переважно знаходяться у зоні середніх та високих значень;

4) рівень мотиваторів соціально-психологічної активності респондентів визначений як високий за рахунок досягнення успіху та тенденції до афіліації; низький рівень за усіма показниками методики не продемонстрував жоден респондент.

Означені результати доляють визначити вихідний рівень саморозвитку респондентів (Табл. 2.15).

Здійснений аналіз даних в таблиці засвідчує, що рівень саморозвитку майбутніх психологів може бути охарактеризований як середній за переважною більшістю показників діагностичного комплексу. Варто зазначити, що діагностовано високий рівень саморозвитку респондентів за показниками

Таблиця 2.15

Рівні саморозвитку майбутніх психологів (констатувальний експеримент)

Чинники та показники	Р І В Н І		
	Високий	Середній	Низький
<i>Особистісний потенціал:</i>			
залученість		●	
контроль		●	
прийняття ризику		●	
пристрасність		●	
винахідливість		●	
оптимізм		●	
сміливість		●	
адаптивність		●	
впевненість		●	
толерантність до двозначності		●	●
<i>Особистісне зростання:</i>			
прагнення до саморозвитку		●	
життєві цілі	●	●	
процес життя	●	●	
результат життя		●	
локус контролю-Я		●	
локус контролю життя	●	●	
<i>Рефлексія:</i>			
реалізація життєвих цілей	—	—	—
рівень онтогенетичної рефлексії		●	
<i>Активність:</i>			
досягнення успіху	●		
тенденція до афіліації		●	
прагнення до влади	●		
задоволеність працею	●		

досягнення успіху, прагнення до влади та задоволеності працею. Одночасно, респонденти продемонстрували високий та середній рівень сенсожиттєвих орієнтацій – життєві цілі, процес життя, локус контролю життя. Опитувані продемонстрували низький рівень за показником толерантності до двозначності, хоча більшість числових даних співвідносяться з середнім рівнем саморозвитку особистості.

Враховуючи те, що переважаюча більшість показників знаходяться в зоні середніх значень, діагностований рівень особистісного саморозвитку студентів спеціальності «Психологія» вважаємо недостатнім для розв'язання поставлених завдань у навчальному процесі, подальшій реалізації себе в майбутній професії та життєдіяльності в цілому.

Показник реалізації життєвих цілей, що включений до чинника «рефлексія» не обраховувався дослідником кількісно, а отже не було визначено рівень саморозвитку респондентів за даним показником (див. табл. 2.15). Отримані результати констатувального етапу та контрольного зрізу дослідження показника реалізації життєвих цілей за методикою «Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості» М. Р. Молочникова інтерпретувались за допомогою якісного аналізу, поданого нижче.

«Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості»
М. Р. Молочникова. Методика була використана нами через те, що дозволяє дослідити провідні сфери особистісного саморозвитку, які пов'язані з важливими новоутвореннями юнацького віку – *спрямованість у майбутнє* (вибір професії, кар'єра), *кохання* (створення власної сім'ї), *дружба* (людські взаємовідносини). Визначення перспективних життєвих цілей, усвідомлення та оцінка здатності до їх реалізації ініціює процеси самосвідомості респондентів, що пов'язані із самовизначенням, саморозвитком й самореалізацією. Аналіз та інтерпретація результатів самооцінки реалізації життєвих цілей було здійснено окремо за кожною з шести базових життєвих сфер особистості: *фізичний стан, психічний (душевний) стан, соціальний стан (людські взаємини), сімейне*

життя, побут, робота (кар'єра) [17]. Завдання опитувальника були розподілені на ті, що підлягають кількісній обробці, а також ті, що передбачають, переважно, якісний аналіз. Нижче нами подано узагальнений аналіз одержаних експериментальних результатів.

Робота. Маркетинг. Для діагностики життєвих цілей сфери «робота» методика пропонує запитання, відповідаючи на які, студенти мали змогу осмислити поставлені цілі для здійснення професійного самовизначення. Однак, відповіді розподілились нерівномірно. На запитання, що вимагали однозначної відповіді «так» або «ні», більшість студентів відповіли стверджувально, намагаючись, таким чином, сформулювати враження про наявність чітких уявлень про майбутню роботу й стратегічні життєві цілі. Одночасно, на питання, що потребували здійснення переліку життєвих цілей щодо майбутньої професійної діяльності, не відповіли 30% студентів. 53% респондентів позначили головні цілі, направлені на реалізацію у майбутній професійній сфері: «*матеріальне забезпечення*», «*власний бізнес*», «*бізнес-леді*», «*керівник*» тощо. Це означає, що основне завдання професійного навчання пов'язано не з можливостями творчої діяльності, а з набуттям економічної незалежності. Лише 17,3% опитуваних визначили життєві цілі як «*досягнення професіоналізму*», «*саморозвиток*», «*улюблена робота*», «*самовдосконалення*», «*становлення фахівцем власної справи*» тощо.

На питання, що передбачали визначення основних мотивів вибору спеціальності, не змогли відповісти 52,8% студентів. Завданням було визначення сильних та слабких сторін власної мотивації, з яким більшість студентів не справились. Позитивний бік мотивації не був зазначений жодним студентом. До негативних сторін мотивації окремі студенти віднесли такі характеристики, як *невизначеність, нестійкість, впертість, лінощі, страх перед майбутнім*. Дані відповіді опитуваних свідчать про низьку мотивацію для професійного самовизначення. На питання про заходи, що необхідні для професійного самовизначення, більшість респондентів вказали на *виробничу практику, участь у тренінгах та курси підвищення кваліфікації*. Такі відповіді

вказують на відносну обмеженість знань щодо різноманіття шляхів та засобів здобуття професійних знань, умінь та навичок.

Одній третій частині студентів (33,3%) не характерна мотивація та натхнення до різних форм життєдіяльності, у той же час, більшість (81,5%) сподівається, що майбутня професійна сфера сприятиме досягненню життєвих цілей. Зазначимо, що уявлення про конкретну діяльність продемонструвала лише половина респондентів (53,7%) (Рис. 2.6).

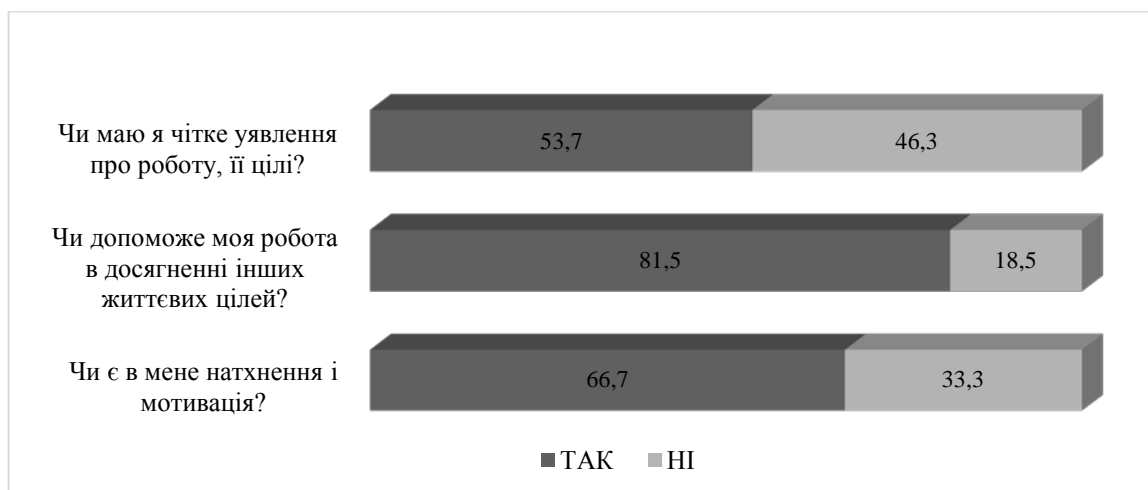


Рис. 2.6. Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості у сфері «робота, маркетинг»

Отже, ранжуючи відповіді студентів на запитання у сфері «робота», нами зроблено висновок: юнаки та дівчата не мають чітких уявлень про стратегічні життєві цілі щодо свого професійного самовизначення, не достатньо вмотивовані на планування шляхів й засобів їх досягнення.

Побут. Ранжування відповідей юнаків у сфері «побут» продемонстрували, що власний матеріальний стан на сьогоднішній день студенти визначають як *недостатній, нестабільний та залежний від батьків*. 72,0 % дотримуються певних обмежень, що дають змогу не виходити за можливості свого бюджету. 28,0 % респондентів зазначили про неможливість жити в межах бюджету. На питання, які життєві цілі потрібно ставити перед собою та прогнозувати засоби для покращення власного матеріального становища, 81,3 % студентів відповіли, що, окрім головної, мають на меті

пошук додаткової роботи, а 11,0 % – високооплачуваної роботи, 7,7 % – відповіли, що будуть більш економними в цілому.

Зазначимо, що вже із початком студентського періоду сучасна молодь враховує можливі у перспективі несприятливі соціально-економічні умови, що можуть негативно впливати на здатність до творчої реалізації професійного потенціалу, а, відповідно, доведеться пристосовуватись до обмежень, адаптуватись до існуючих умов. У такому випадку, єдиним сенсом життя стає робота (постійна чи додаткова), що не залишає часу для здійснення особистісних потреб в інших сферах життєдіяльності. На рис. 2.7 представлено відсоткове співвідношення відповідей на окремі питання у сфері «побут».

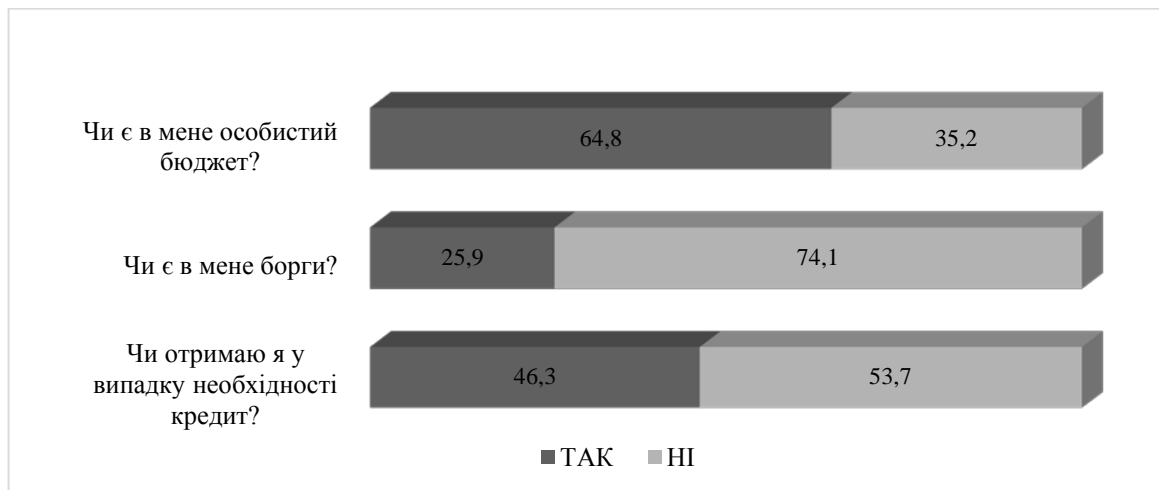


Рис. 2.7. Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості у сфері «побут»

Таким чином, постановка життєвих цілей щодо налагодження власного побуту також характеризується недалекоглядністю, невмінням конструювати своє матеріальне забезпечення.

Фізичний стан. Відповіді на запитання щодо сфери «фізичний стан» характеризують можливість і стан здоров'я для досягнення сформованих стратегічних цілей. Студенти дали відповіді на запитання, такі як: «на чому базується оцінка вашого фізичного стану?», «для вас огляд у лікаря є регулярним?», «як часто займаєтесь спортом?», «чи правильно харчуєтесь?», «чи достатній сон?», «як ви ставитесь до спиртних напоїв?», «як турбуєтесь

про свій тілесний стан?», «які заходи реалізуєте для покращення власного тіла?».

На основі рангування відповідей було констатовано, що більшість опитуваних задоволені фізичним станом, хоча оцінюють дану опцію здебільшого на основі зовнішнього вигляду та самопочуття. В цілому, досліджувані здійснюють огляд у лікаря в процесі загального студентського медогляду. 29% постійно займаються спортом, але 52,9 % – указали на нестачу сну, 30% – на погане харчування (неправильне). Наголосимо, що відсоток студентів, які не вживають алкогольні напої складає 64,7 %. Більшість студентів зазначили, що турбуються про власну «тілобудову», хоча розуміємо, що кожен із них мав на увазі індивідуальний аспект, що не обов'язково передбачає заняття фізкультурою чи спортом. На останнє запитання щодо заходів удосконалення фізичного стану респонденти продемонстрували широку палітру способів здорового способу життя: повноцінний сон, заняття спортом і фізкультура, «життя без шкідливих звичок», прогулянки на свіжому повітрі, вітаміни тощо. Ми сподіваємось, що ці знання трансформуються у формування життєвих цілей, способів досягнення та конструювання свого здорового способу життя (рис. 2.8).

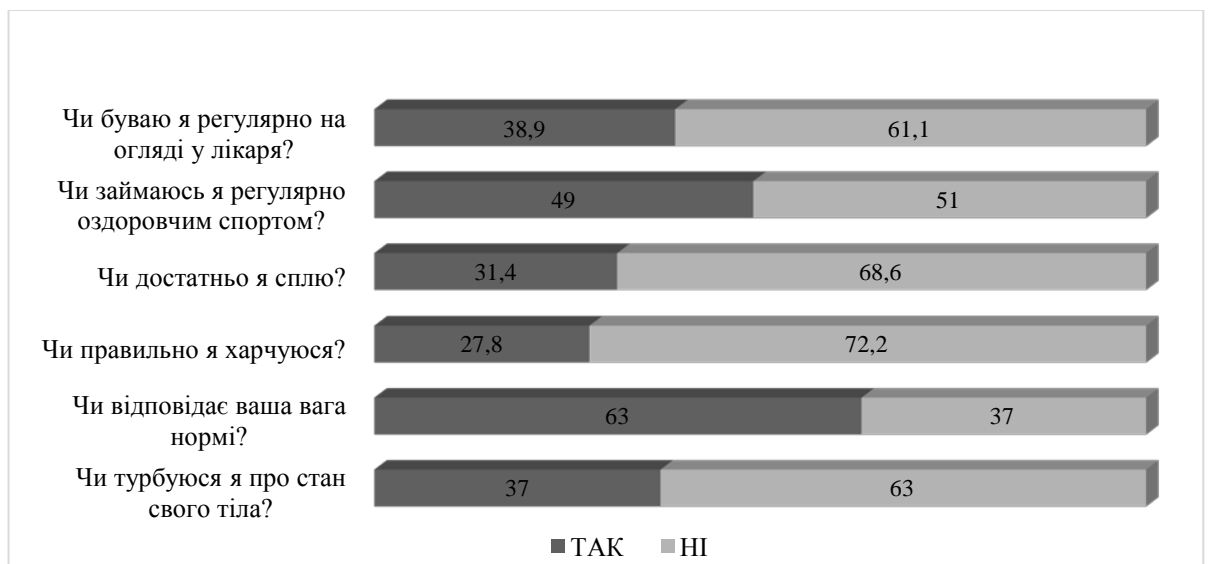


Рис. 2.8. Самооцінка реалізації життєвих цілей у сфері «фізичний стан»

На основі результатів на *рис. 2.8*, переважна кількість студентів усвідомлюють, що їх ставлення до свого організму (тіла) потребує суттєвої корекції, але в них не вистачає на це вольових зусиль, що ініціювало б трансформацію у конкретні дії.

Сфера «соціальний стан та людські взаєностосунки» характеризує формування цілей щодо власної життєвої позиції. Дана сфера передбачає відповіді на запитання: *чи справді вас цікавить думка інших про вас? Чи цікавлять вас проблеми і турботи інших? Чи здатні ви слухати? Чи цікавить ваша думка інших? Чи ви цінуєте людей з кола свого спілкування? Чи нав'язуєте ви свою думку? Чи сприяєте ви розвитку оточуючих? Як ви покращуєте дружні стосунки та чи розвиваєте їх використовуючи ротний зв'язок?*

Як результат рангування зазначимо, що 96% студентів указали, що насправді цікавляться думкою оточуючих про себе, але жоден студент не прописав, як він це реалізує. Студенти продемонстрували, що вміють слухати інших та цінують осіб із свого близького оточення. На запитання, «чи хочете ви сприяти розвитку людей з кола вашого оточення?», 35% студентів відповіли «ні».

Таким чином, отримані відповіді свідчать про прагнення до «безплідної» життєвої позиції, що не передбачає активності у будь-якому напрямі. При цьому, коли є потреба допомоги іншим щодо виправлення чи покращення чогось, впливу на певну ситуацію – дана позиція стає перешкодою, таким чином, особистісній активності.

На запитання «Яким чином ви турбуєтесь про дружні взаєностосунки?», 76,5 % опитуваних відповіли наступне: *уникаю конфліктів, намагаюсь бути відвертим, розвиваю взаєморозуміння, надаю постійну підтримку, намагаюсь бути відданим тощо*. На запитання «Як я можу покращити свої взаєностосунки?», відповіді були такими ж шаблонними, на кшталт: *веду себе добре, намагаюсь проявляти розуміння та взаємодіяти, роблю висновки тощо*.

Подані в діаграмі (рис. 2.9) результати засвідчили, що соціальна сфера, зокрема сфера взаємостосунків з оточуючими є більш актуальною, ніж проблема фізичного функціонування. Відповіді на запитання супроводжувались наступними коментарями: *я вмю слухати; ні, але я не прагну виправитись; щиро цікавлюся, але враховую не завжди; я намагаюся допомогти собі.*

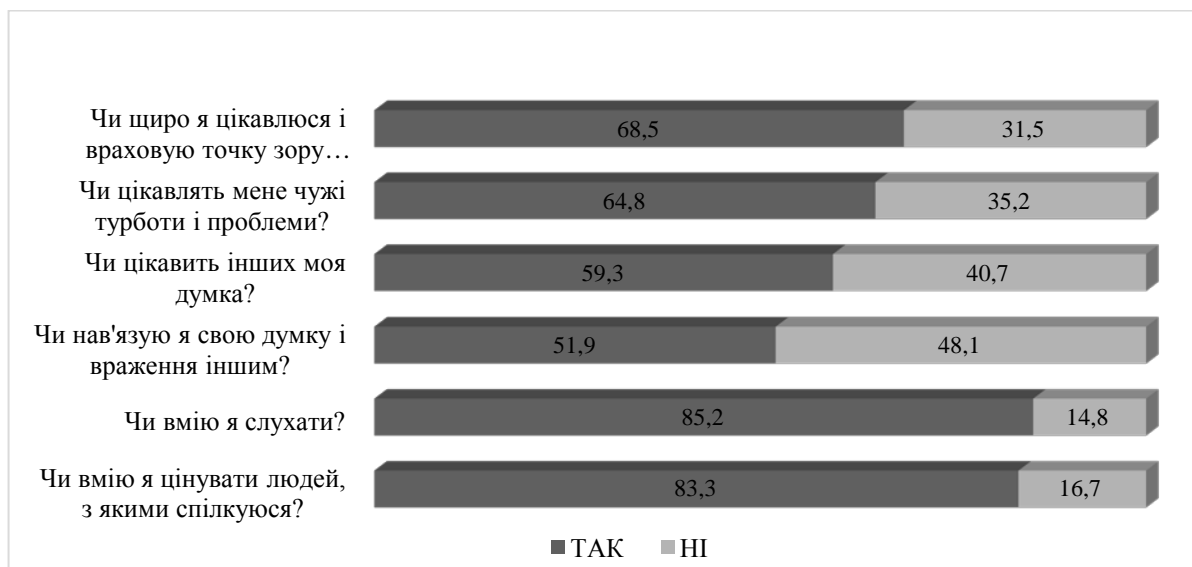


Рис. 2.9. Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості у сфері «соціальний стан та людські взаємостосунки»

Отже, як продемонстрував аналіз, студенти схильні до стереотипних шаблонних відповідей, що не вимагають глибинних роздумів та креативності, таким чином, не усвідомлюючи профес формування стратегічних життєвих цілей щодо постійного самовдосконалення.

Результати у руслі дослідження сфери «душевна готовність та психологічний стан» дають змогу зрозуміти, що на запитання «чи турбуюсь я про саморозвиток» близько 71% студентів відповіли ствердно. Газети, друковані видання, спецвипуски та літературні твори опитувані читають не регулярно. Новини преси, радіо та телебачення нерегулярно відслідковують 43 % студентів. Навчальні заходи, наукові конференції, спецкурси активно відвідують 64,2 %. Більшість респондентів ствердно відповіли, що планують свій саморозвиток. Однак на конкретне питання «Як ви розвиваєте вмотивованість і душевний стан?» відповіли наступним чином: 21,4 % обрали

тренінги, книги, фільми, музику, підтримку сім'ї; 63,8 % – вказали на пізнання нового, бесіди з друзями; 14,8 % – не дали відповідь на запитання.

Представлені у графічній формі результати дослідження продемонстрували, що близько третини, а за окремими показниками – більше половини студентів не планують чітко свій індивідуальний саморозвиток, не беруть участі в громадських заходах, видах навчально-наукової активності, не цікавляться суспільним життям (рис. 2.10). Отже, сучасні студенти прагнуть до саморозвитку, але шляхи його здійснення є досить мінливими, неусвідомленими.

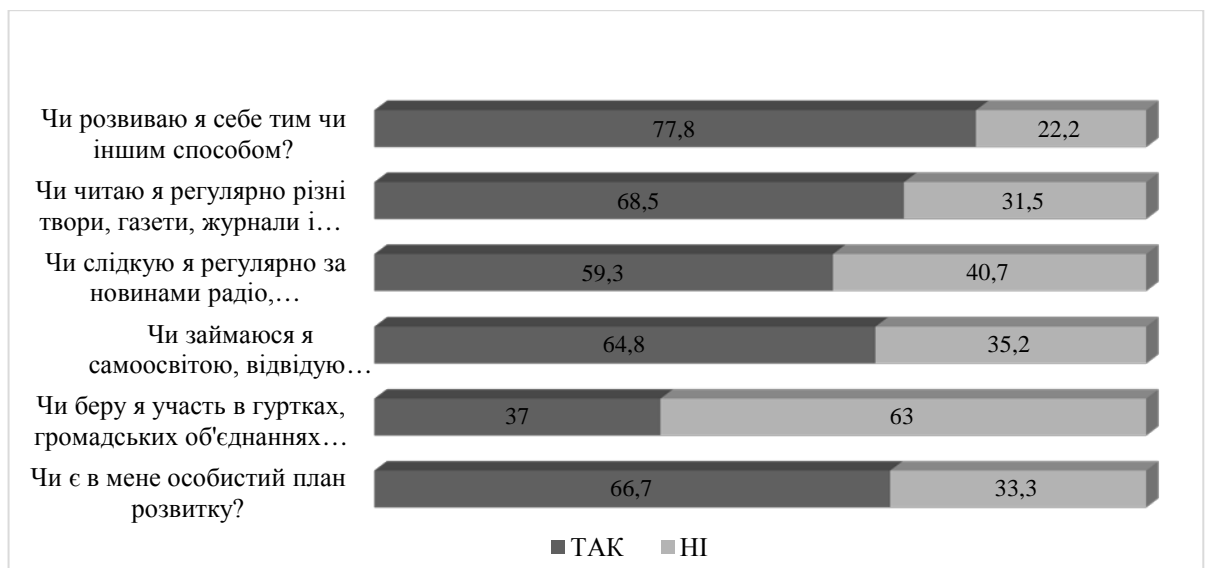


Рис. 2.10. Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості у сфері «душевний стан, психічний стан»

Сфера «сімейне життя» характеризує готовність опитуваних до постановки стратегічних цілей щодо вибору шлюбного партнера. Всі студенти відповіли, що вони розуміють призначення сім'ї. Близько 40% студентів мають постійного партнера, якому приділяють достатньо часу та уваги. Зауважимо, що дещо насторожує факт, що 53% відповіли, що не мають із супутником життя спільних захоплень. На запитання «Чи знаєте ви про потреби свого партнера?» юнаки відповіли ствердно, але забезпечити оптимальні умови для спільного проживання прагнуть лише 46,6%. На запитання «Як ви розвиваєте власну сім'ю?» ми одержали знову шаблонні відповіді: прагну близьких

стосунків, приділяю більше уваги партнеру, бережу стосунки, приймаю іншого таким як є тощо.

Студенти усвідомлюють та позитивно оцінюють значення сім'ї у своєму житті. Сім'я відіграє важливу роль, не зважаючи на те, що скорочується час, проведений у бітьківській сім'ї. Разом із тим, більшість студентів на даний час не мають теплих сімейних взаємовідносин, що може негативно вплинути на створення власної сім'ї у перспективі та взаємодію у ній (рис. 2.11).

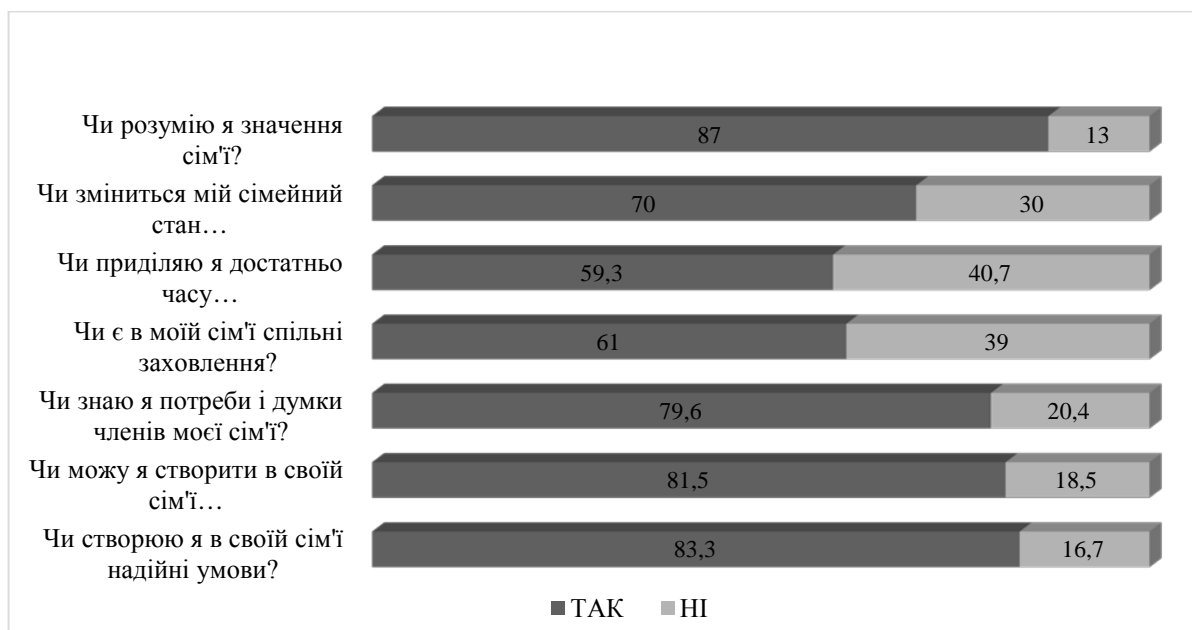


Рис. 2.11. Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості у сфері «сімейне життя»

Отже, більшість студентів усвідомлюють важливість створення власної сім'ї у майбутньому сім'ї, близьких відносин, однак більше половини – не вибирають партнера відповідно до спільних інтересів, не намагаючись, таким чином, покращити взаєморозуміння.

Останнім завданням методики була діагностика формування власних життєвих цілей, рангування яких дало нам розуміння щодо пріоритетного рангу кожної із сфер життєдіяльності особистості. Розподіл життєвих цілей відповідно до згаданих сфер продемонстрований на рис. 2.12. Як бачимо з діаграми, перше місце за важливістю для опитуваних займає професійне самовизначення та робота; друге – сім'я чи вибір партнера; третє – соціальний

статус, взаємостосунки з оточенням; четверте – фізичний стан, здоров'я; п'яте – душевне і психологічне благополуччя; останнє, шосте – побут.

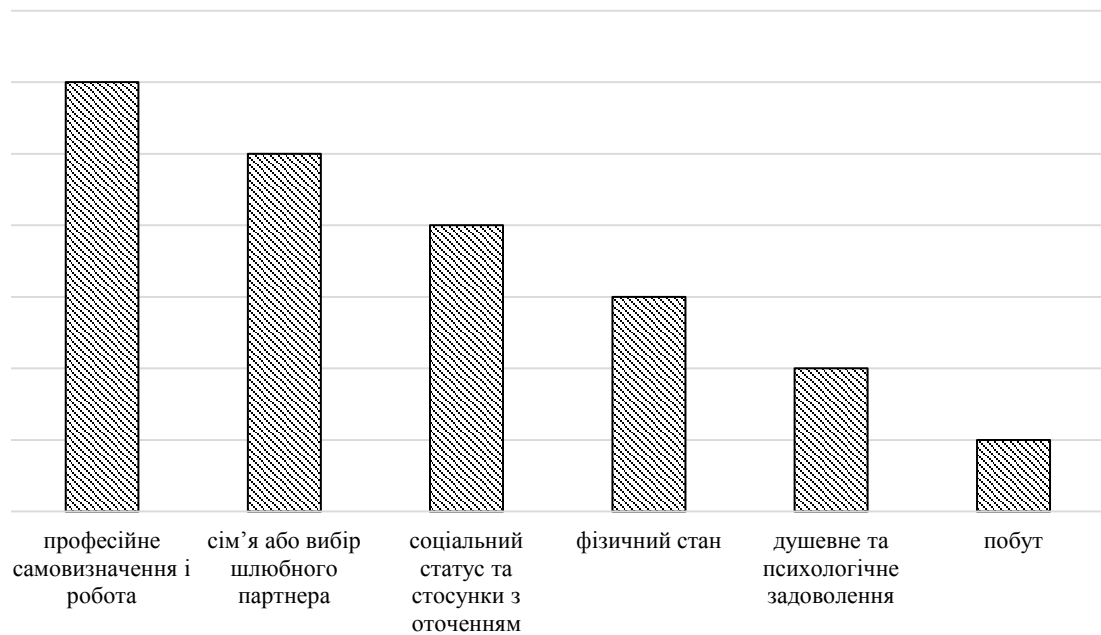


Рис. 2.12. Розподіл життєвих цілей респондентів за сферами

Вивчення готовності студентів до формування та успішної реалізації життєвих цілей дає можливість стверджувати про відмінність отриманих результатів у різноманітних життєвих сферах особистості. У сфері «робота» студенти не продемонстрували чітких уявлень про власні стратегічні життєві цілі, пов'язані із професійним самовизначенням, не можуть обґрунтувати шляхи й засоби їх досягнення. Постановка життєвих цілей стосовно налагодження свого побуту характеризується недалекоглядністю, невмінням прогнозувати власне матеріальне забезпечення.

Сфера «фізичний стан» представлена студентами широкою палітрою способів здорового життя; сподіваємось, що ці знання трансформуються у постановку життєвих цілей та способів їх досягнення, побудову свого здорового стилю життя.

Відповіді опитуваних у межах соціальної сфери указують на пасивну життєву позицію, займаючи яку не потрібно проявляти життєву активність. Щодо сфери «душевного та психологічного стану» – сучасні юнаки прагнуть до

саморозвитку, при цьому, шляхи його реалізації є досить розмитими, шаблонними.

Сфера «сім'ї» – актуальною та вагомою створення власної сім'ї, побудова близьких стосунків, хоча більше половини – не вибирають партнера відповідно до спільних зацікавлень.

Узагальнюючи отримані дані, можемо відмітити домінування низького та середнього рівня готовності студентів до формування та усвідомлення стратегічних життєвих цілей щодо професійного самовизначення, вибору шлюбного партнера та пошуку своєї життєвої позиції. Перше місце за важливістю для опитуваних займає професійне самовизначення та робота; друге – сім'я чи вибір партнера; третє – соціальний статус, взаємостосунки з оточенням; четверте – фізичний стан, здоров'я; п'яте – душевне і психологічне благополуччя; останнє, шосте – побут.

У результаті проведеного дослідження робимо висновок про необхідність запровадження в освітній процес ЗВО психолого-педагогічних заходів, спрямованих на підготовку та всебічне сприяння формуванню та реалізації стратегічних життєвих цілей сучасною молоддю.

Гендерні особливості. Для з'ясування гендерних особливостей нами було зроблено порівняння показників саморозвитку студентів спеціальності «Психологія» за допомогою випадкового відбору 12 із 148 респондентів жіночої статі та 12 респондентів-чоловіків (*Додаток Б*).

Для порівняння показників саморозвитку особистості респондентів-студентів чоловічої та жіночої статі нами використано непараметричний метод Манна-Уїтні для двох незалежних вибірок. Із табл. 2.16 бачимо, що можна констатувати статистично достовірну відмінність ($U_{емп} \leq 0,05$) між чоловіками і жінками за такими показниками, як адаптивність ($U_{емп} = 0,011$), досягнення успіху ($U_{емп} = 0,038$), тенденція до афіліації ($U_{емп} = 0,017$), а також всіма показниками сенсожиттєвих орієнтацій – цілі в житті та процес життя ($U_{емп} = 0,002$), результат життя та локус контролю-життя ($U_{емп} = 0,001$), локус Я-контролю ($U_{емп} = 0,011$).

Таблиця 2.16

Значення статистичних відмінностей чоловіків і жінок за окремими показниками саморозвитку

(Фрагмент інтеркореляційної матриці, Додаток Б)

	А	Д	Таф	Ц	Пж	Рж	Ля	Лж
Статистика U Манна-Уїтні	5	8,5	6,5	2,5	2,5	,000	5,5	,000
Статистика W Уїлкоксона	33	36,5	34,5	30,5	30,5	28	33,5	28
Z	-2,525	-2,067	-2,315	-2,833	-2,827	-3,137	-2,447	-3,155
Асимпт. знач. (двостороння)	,012	,039	,021	,005	,005	,002	,014	,002
Точне знач. [2*(1-стороння)]	,011	,038	,017	,002	,002	,001	,011	,001

Примітка: А – адаптивність; Д - досягнення успіху; Ц - цілі в житті; Пж -процес життя; Рж - результат життя; Ля - локус Я-контролю; Лж - локус контролю-життя.

За даними табл. 2.16 бачимо, що найбільшу статистично достовірну відмінність констатовано за всіма показниками сенсожиттєвих орієнтацій: цілі в житті (Ц), процес життя (Пж), результат життя (Рж), локус контролю-життя (Лж), локус Я-контролю (Ля), а також показником адаптивності (А). Нижчі коефіцієнти статистично достовірної відмінності між даними респондентів різних статей отримано за показником досягнення успіху (Д) та тенденція до афіліації (А).

Узагаленені результати кореляційного аналізу виступають статистичним підтвердженням достовірних відмінностей між згаданими вище показниками діагностичного комплексу чоловіків-студентів та жінок-студентів на етапі констатувального експерименту, але не дозволяють сформулювати чіткі уявлення щодо особливостей означених відмінностей.

Зважаючи на це, зафіксуємо вірогідні відмінності за допомогою якісного аналізу.

Таблиця 2.17

**Гендерні особливості розподілу респондентів за показником адаптивності,
досягнення успіху, тенденції до афіліації та показників сенсожиттєвих
орієнтацій (N=28)**

Складові	Рівні	Вибірка			
		Чоловіки		Жінки	
		Абс.	%	Абс.	%
Адаптивність (А)	Високий	0	0	1	7
	Середній	14	100	12	86
	Низький	0	0	1	7
Досягнення успіху (Д)	Високий	6	43	12	86
	Середній	8	57	2	14
	Низький	0	0	0	0
Тенденція до афіліації (Таф)	Високий	2	14	9	64
	Середній	12	86	5	36
	Низький	0	0	0	0
Цілі в житті (Ц)	Високий	0	0	10	71
	Середній	12	86	3	22
	Низький	2	14	1	7
Процес життя (Пж)	Високий	2	14	10	71
	Середній	6	43	4	29
	Низький	6	43	0	0
Результат життя (Рж)	Високий	0	0	12	86
	Середній	10	71	2	14
	Низький	4	29	0	0
Локус Я-контролю (Ля)	Високий	2	14	8	57
	Середній	8	57	6	43
	Низький	4	29	0	0
Локус контролю-життя (Лж)	Високий	0	0	9	64
	Середній	12	86	5	36
	Низький	2	14	0	0

На підставі цього, для якісного аналізу гендерних особливостей нами відібрано такі показники саморозвитку особистості: досягнення успіху, тенденція до афіліації, цілі в житті, процес життя, результат життя, локус контролю-життя, локус Я-контролю. Гендерні особливості розподілу даних показників представлено в табл. 2.17.

Відобразимо дані таблиці у діаграмах (рис. 2.13, 2.14) для більш наочного відслідковування досліджуваних тенденцій та порівняння гендерних особливостей.

Із рис. 2.13 бачимо, що більшість респондентів-чоловіків продемонстрували середній рівень за означеними показниками. Винятком є показник досягнення успіху (Д), числові бали респондентів якого розподілились між середнім (57%) та високим (43%) рівнями, а також процес життя (Пж), числові бали респондентів якого розподілились між середнім (43%) та низьким (43%). Для наочного відслідковування гендерних особливостей відобразимо результати респондентів-жінок у діаграмі 2.14.

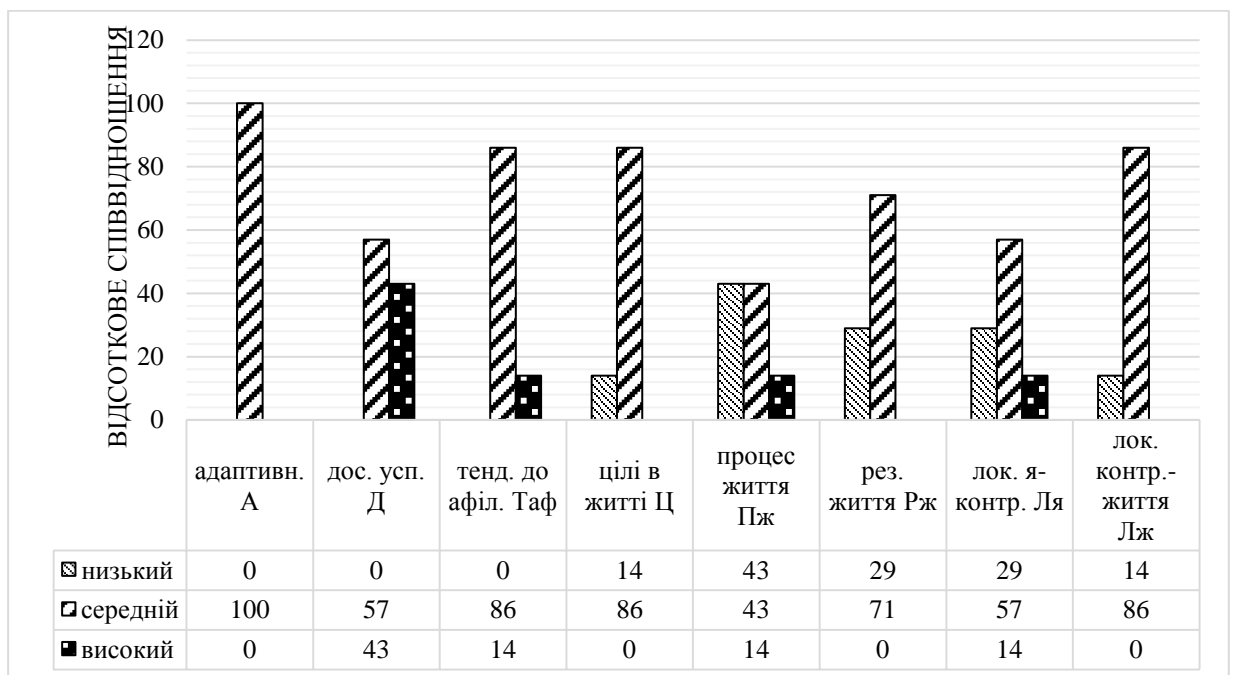


Рис. 2.13. Відсоткове співвідношення адаптивності, досягнення успіху, тенденції до афіліації та показників сенсожиттєвих орієнтацій за рівнями саморозвитку респондентів-чоловіків

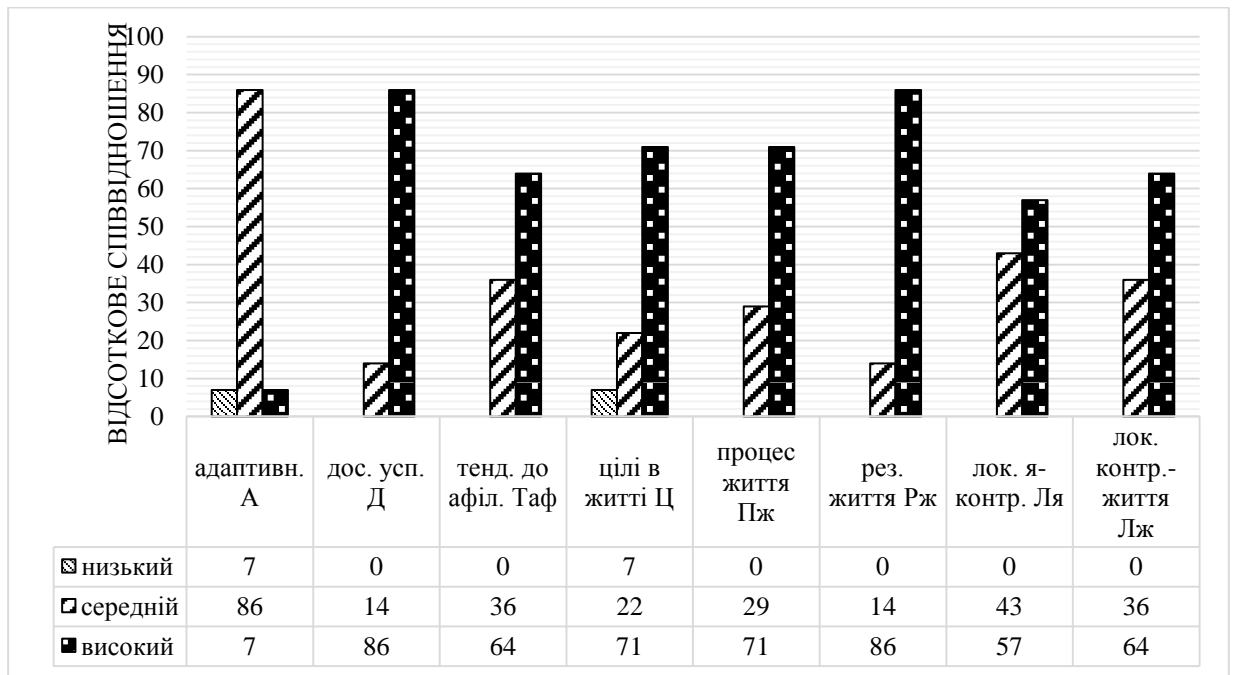


Рис. 2.14. Відсоткове співвідношення адаптивності, досягнення успіху, тенденції до афіліації та показників сенсожиттєвих орієнтацій за рівнями саморозвитку респондентів-жінок

Більшість респондентів-жінок продемонстрували високий рівень за означеними показниками. Середній рівень студенти продемонстрували за показником адаптивності А (86%). Результати досліджуваних за показниками локус Я-контролю (Ля) та локус контролю-життя (Лж) умовно розподілились між середнім (Ля – 43%, Лж – 36%) та високим рівнями (Ля – 57%, Лж – 64%).

Як попередньо засвідчила проведена кореляція за методом Манна-Уїтні щодо визначення статистично достовірних відмінностей між окремими показниками саморозвитку особистості у чоловіків і жінок серед студентів бачимо, що якісний аналіз також підтверджує дані тенденції. Подібною тенденцією характеризуються результати чоловіків і жінок за показником адаптивності (А) – середній рівень продемонстрували 86% жінок та 100% чоловіків. За іншими показниками діагностовано наступні результати:

- досягнення успіху (Д): 86% респондентів-жінок – високий рівень, 57% респондентів-чоловіків – середній та 43% – високий рівень;

- тенденція до афіліації (Таф): 64% респондентів-жінок – високий рівень, 86% респондентів-чоловіків – середній рівень;
- цілі в життя (Ц): 71% респондентів-жінок – високий рівень, 86% респондентів-чоловіків – середній рівень;
- процес життя (Пж): 71% респондентів-жінок – високий рівень, 43% респондентів-чоловіків – середній та низький рівень кожен;
- результат життя (Рж): 86% респондентів-жінок – високий рівень, 71% респондентів-чоловіків – середній рівень;
- локус я-контролю (Ля): 57% респондентів-жінок – високий рівень та 43% респондентів-жінок – середній рівень, 57% респондентів-чоловіків – середній рівень;
- локус контролю-життя (Лж): 64% респондентів-жінок – високий рівень, 86% респондентів-чоловіків – середній рівень.

Аналізуючи показники сенсожиттєвих орієнтацій слід відмітити, що результати студентів-психологів жіночої статі (71%) в порівнянні із студентами-чоловіками (жоден студент не продемонстрував високий рівень) характеризуються більш чіткою постановкою життєвих цілей в перспективі, які роблять життя осмисленим, спрямованість і тимчасову перспективу. Більшість респондентів-жінок (71%) сприймають процес власного життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. Великий відсоток респондентів-чоловіків (43%) незадоволені своїм життям у сьогоденні. Згідно результатів за показником результат життя (Рж), можна зробити висновок, що студенти-жінки (86%) чітко надають сенс залишку життя на основі здобутого досвіду. Студенти-чоловіки демонструють результати, які свідчать про незадоволеність прожитого частиною життя (жоден студент не продемонстрував високий рівень). Більшість студентів-жінок (57% – високий рівень) володіють достатньою свободою вибору щодо побудови свого життя відповідно до цілей, завдань та уявлень про його сенс. При цьому 29 % студентів-чоловіків притаманна відсутність віри у власну здатність контролювати події свого життя. Студенти-жінки здатні краще автономно приймати рішення та

реалізувати їх (64% – високий рівень). 14% студентів-чоловіків демонструють фаталізм, переконаність у тому, що життя не підвладне свідомому контролю. При цьому жоден респондент не продемонстрував високий рівень за показником локус контроль-життя.

Аналізуючи мотиватори соціально-психологічної активності слід зазначити, що 86% респондентів-жінок продемонстрували високий рівень за показником досягнення успіху (Д), тому здатні досягати поставленої мети при мінімальних витратах матеріальних, соціальних і психологічних ресурсів. При цьому, 43% респондентів-чоловіків характеризуються вище зазначеною здатністю. 64% респондентів-жінок прагнуть бути в товаристві інших людей, характеризуються потребою у спілкуванні, здійсненні емоційних контактів, проявах дружби та любові. Лише 14% чоловіків продемонстрували високий рівень тенденції до афіліації, 86% респондентів-чоловіків – середній рівень тенденції до афіліації.

Наші вихідні припущення полягали у наступному: гендерні особливості щодо рівня особистісного саморозвитку студентів-психологів відсутні. Як впливає із результатів дослідження, гіпотеза не підтвердилась. Респонденти-жінки, у порівнянні із респондентами-чоловіками характеризуються більш чіткою постановкою життєвих цілей в перспективі, сприйняттям процесу власного життя як емоційно насиченого і змістовного та його контролюванням, здатністю досягати поставленої мети при мінімальних витратах. На противагу цьому, студенти чоловічої статі продемонстрували вміння змінювати свої плани та рішення відповідно до нових ситуацій, незадоволеність прожитою частиною життя, відсутність віри в свої сили контролювати події власного життя.

Відмінності студентів за курсом навчання. Для з'ясування відмінностей показників саморозвитку респондентів за курсом навчання (3-ій, 4-ий, 5-ий) нами було зроблено порівняння показників саморозвитку студентів спеціальності «Психологія» за допомогою порівняння 30 студентів 3-ого курсу навчання, 30 із 90 студентів 4-ого курсу навчання та 30 із 40 студентів 5-ого курсу навчання (*Додаток В*).

Для порівняння показників саморозвитку особистості респондентів-студентів різних курсів навчання ми використали непараметричний метод Манна-Уїтні для двох незалежних вибірок. Не виявлено статистично достовірних відмінностей між показниками саморозвитку респондентів 3-ого та 4-ого курсів навчання. Натомість, виявлено відмінності між окремими показниками саморозвитку респондентів між 3-ій і 5-им та 4-им і 5-им курсами навчання (табл. 2.18). Із табл. 2.18 бачимо, що можна констатувати статистично достовірну відмінність ($U_{емп} \leq 0,05$) між респондентами 3-ого і 5-ого курсу навчання за такими показниками, як контроль ($U_{емп} = 0,011$), результат життя ($U_{емп} = 0,008$), локус Я-контролю ($U_{емп} = 0,019$). Також можна стверджувати про статистично достовірну відмінність показника досягнення успіху ($U_{емп} = 0,023$) між студентами 4-ого та 5-ого курсу навчання. На межі статистичної значимості визначено відмінності між студентами 4-ого і 5-ого курсу навчання за показником прагнення до влади ($U_{емп} = 0,051$).

Таблиця 2.18

Значення статистичних відмінностей між окремими показниками саморозвитку респондентів різних курсів навчання
(Фрагмент інтеркореляційної матриці, Додаток В)

Курс	Між 3-ім та 5-им курсом			Між 4-им та 5-им курсом	
	К	Рж	Ля	Д	Пв
Показники самор-ку					
Статистика U Манна-Уитни	61,000	59,000	66,000	68,000	76,000
Статистика W Уилкоксона	197,000	195,000	202,000	204,000	212,000
Z	-2,529	-2,607	-2,350	-2,273	-1,969
Асимпт. знч. (двухстороння)	,011	,009	,019	,023	,049
Точная знч. [2*(1-стороння Знач.)]	,011	,008	,019	,023	,051

За даними табл. 2.18 бачимо, що найбільшу статистично достовірну відмінність констатовано за показником результат життя (Рж) між 3-ім та 5-им курсом навчання. Нижчі коефіцієнти статистично достовірної відмінності констатовано за показником прагнення до влади (Пв) та досягнення успіху (Д) між 4-им та 5-им курсом навчання.

Таблиця 2.19

Відмінності респондентів різних курсів навчання за показником контролю, результату життя, локус Я-контролю, досягнення успіху, прагнення до влади

N=90

Складові	Рівні	Вибірка					
		3 курс		4 курс		5 курс	
		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Контроль (К)	Високий	5	19	11	37,5	11	37,5
	Середній	17	56	11	37,5	7	56
	Низький	8	25	8	25	2	6,5
Результат життя (Рж)	Високий	8	25	7	56	19	62,5
	Середній	18	62,5	11	37,5	9	31
	Низький	4	12,5	2	6,5	2	6,5
Локус Я-контролю (Ля)	Високий	4	12,5	11	37,5	15	50
	Середній	22	75	15	50	15	50
	Низький	4	12,5	4	12,5	0	0
Досягнення успіху (Д)	Високий	21	69	11	37,5	24	81
	Середній	9	31	19	62,5	6	19
	Низький	0	0	0	0	0	0
Прагнення до влади (Пв)	Високий	0	0	8	25	9	31
	Середній	22	75	13	44	15	50
	Низький	8	25	9	31	6	19

Означені результати кореляційного аналізу виступають статистичним підтвердженням достовірних відмінностей між окремими показниками саморозвитку студентів спеціальності «Психологія» 3-ого, 4-ого та 5-ого курсів навчання на етапі констатувального експерименту, проте не доляють одержати чіткі уявлення щодо особливостей даних відмінностей. Зважаючи на це, варто констатувати вірогідні відмінності, застосувавши якісний аналіз.

На підставі цього, для якісного аналізу відмінностей саморозвитку студентів різних курсів навчання нами відібрано такі показники саморозвитку особистості: контроль, результат життя, локус Я-контролю, досягнення успіху, прагнення до влади. Відмінності окремих показників саморозвитку студентів різних курсів навчання представлено в табл. 2.19.

Відобразимо дані таблиці у діаграмах (рис. 2.17, 2.18, 2.19) для більш наочного відслідковування досліджуваних тенденцій та порівняння рівня саморозвитку респондентів різних курсів навчання за окремими показниками.

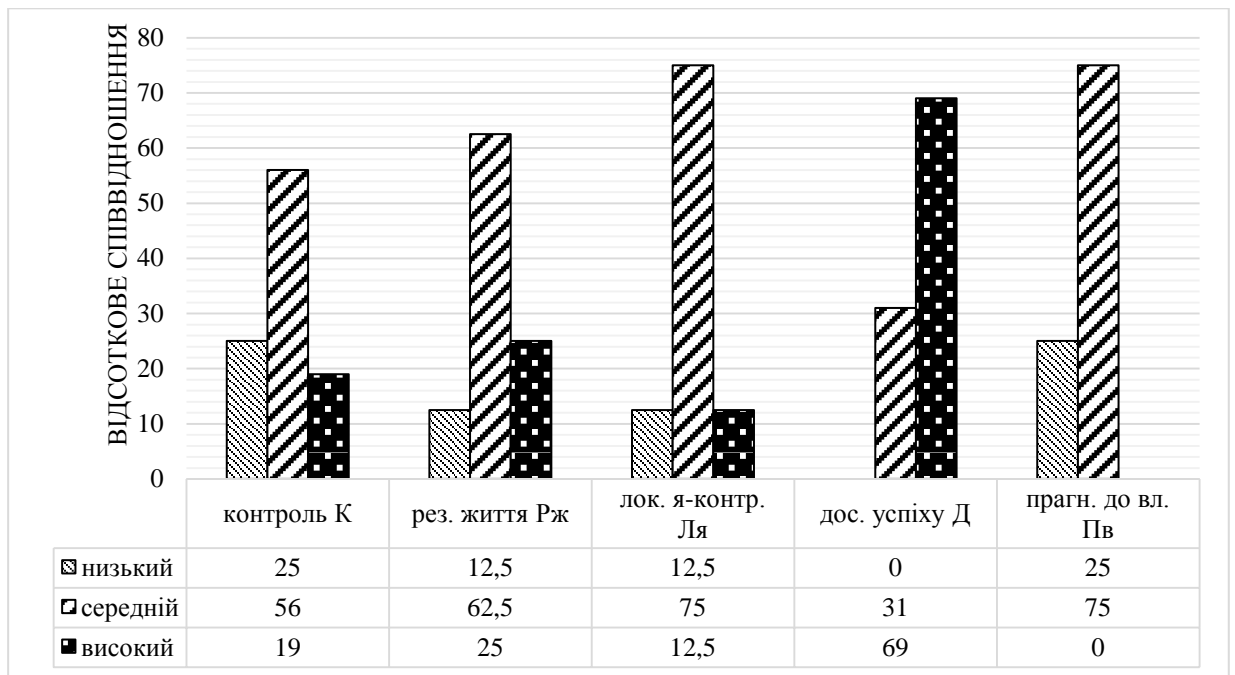


Рис. 2.17. Відсоткове співвідношення контролю, результату життя, локус Я-контролю, досягнення успіху, прагнення до влади за рівнями саморозвитку студентів 3-ого курсу навчання

Із рис. 2.13 бачимо, що більшість студентів 3-ого курсу навчання продемонстрували середній рівень за означеними показниками. Винятком є

показник досягнення успіху (Д), числові бали респондентів якого визначено як високий рівень (69%). За показником прагнення до влади (Пв) жоден студент не продемонстрував високий рівень за показником прагнення до влади (Пв).

Рис. 2.18 демонструє те, що значення більшості студентів 4-ого курсу рівномірно розподілились між рівнями саморозвитку особистості. Винятком є показник досягнення успіху (Д), тому що жоден досліджуваний не продемонстрував низький рівень за даним показником. У більшій половини студентів 4-ого курсу (56%) визначено високий рівень за показником результат життя (Рж).

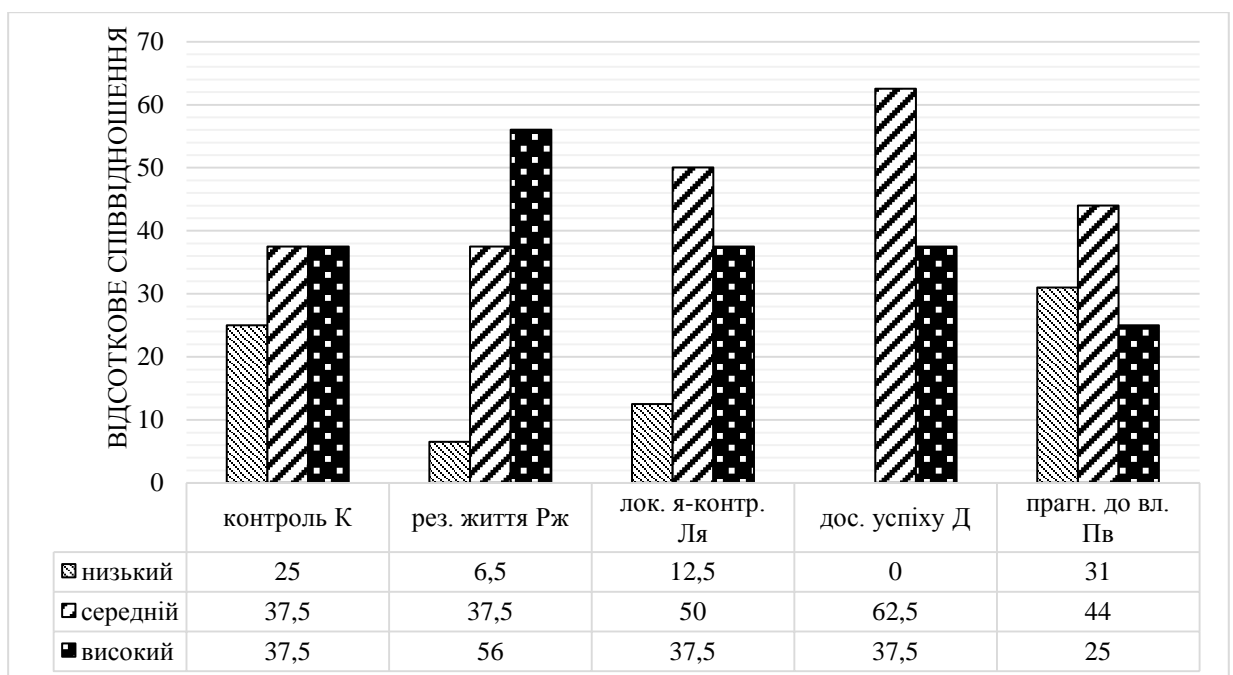


Рис. 2.18. Відсоткове співвідношення контролю, результату життя, локус Я-контролю, досягнення успіху, прагнення до влади за рівнями саморозвитку студентів 4-ого курсу навчання

Кардинально інша ситуація відображена на рис. 2.19. Значна частина респондентів 5-ого курсу продемонструвала високий та середній рівень за окремими показниками саморозвитку особистості. Високий рівень показали студенти за показником досягнення успіху (81%) та результат життя (62,5%).

Як попередньо засвідчила проведена кореляція за методом Манна-Уїтні щодо визначення статистично достовірних відмінностей між окремими

показниками саморозвитку особистості досліджуваних різних курсів навчання бачимо, що якісний аналіз також підтверджує дані тенденції. Відмінності, які найбільше відрізняють саморозвиток студентів спеціальності «Психологія» 3-ого, 4-ого та 5-ого курсів навчання у ЗВО наступні:

- контроль (К): 25% респондентів 4-ого курсу – низький рівень та 37,5% – середній рівень, 6,5% респондентів 5-ого курсу – низький та 56% – високий рівень;
- результат життя (Рж): 25% респондентів 3-ого курсу – високий рівень та 62,5% – середній рівень, 62,5% респондентів 5-ого курсу – високий та 31% – середній рівень;
- локус я-контролю (Ля): 12,5% респондентів 4-ого курсу – низький рівень, 6,5% респондентів 5-ого курсу продемонстрували високий (50%) та середній (50%) рівень; 12,5% респондентів 3-ого курсу – високий рівень, 50% 4-ого курсу – високий рівень;
- досягнення успіху (Д): 37,5% респондентів 4-ого курсу – високий рівень та 62,5% – середній рівень, 81% респондентів 5-ого курсу – високий рівень та 19% – середній рівень;
- прагнення до влади (Пв): жоден респондент 3-ого курсу не продемонстрував високий рівень, 31% – респонденти 5-ого курсу.

Аналізуючи відмінності показників саморозвитку студентів між 4-им та 5-им курсом слід відмітити, що п'ятикурсники (56%) більшою мірою переконані, ніж четвертокурсники (37,5%), в тому, що власне боротьба за кінцевий результат будь-якої справи гарантує його успішність.

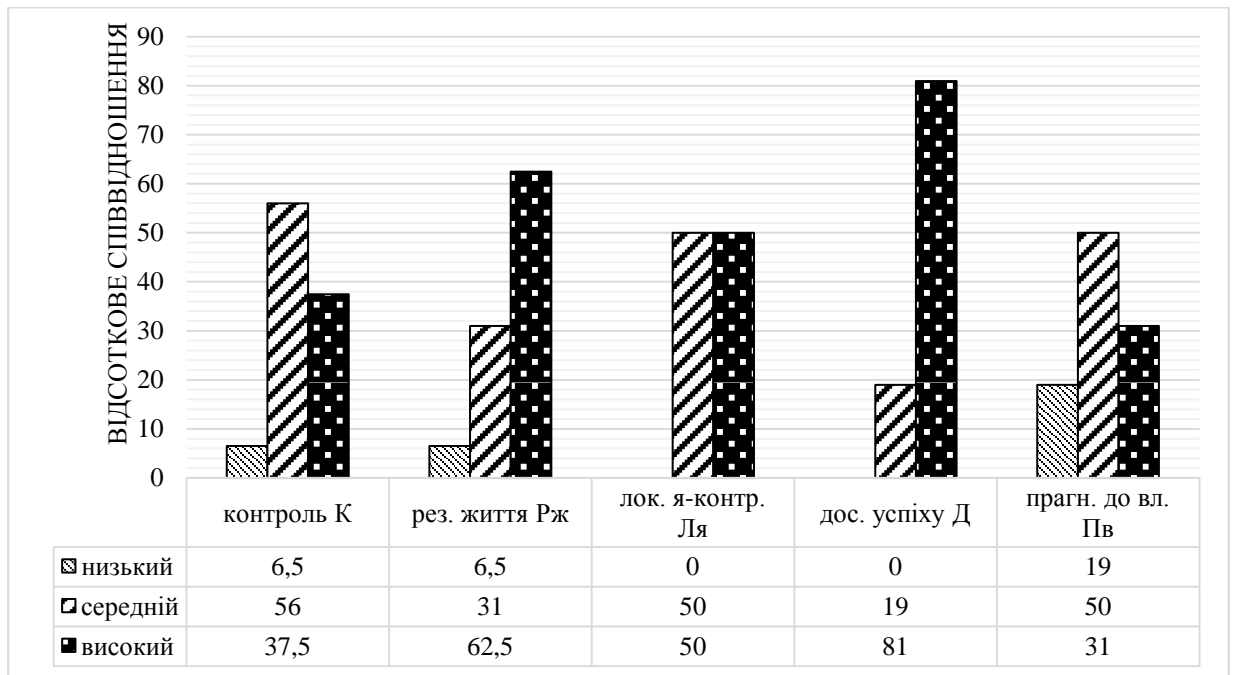


Рис. 2.19. Відсоткове співвідношення контролю, результату життя, локус Я-контролю, досягнення успіху, прагнення до влади за рівнями саморозвитку студентів 5-ого курсу навчання

У студентів 5-ого курсу (50%), в порівнянні із студентами 4-ого курсу (37,5%), мають більш стійке уявлення про себе як про сильну особистість, що має достатній рівень свободи вибору щодо побудови власного життя відповідно до цілей, завдань, уявлень про його сенс. 12,5% четвертокурсників не вірять в свою здатність контролювати життєві події. П'ятикурсники (81%) чітко розглядають досягнення успіху як процес виконання поставленої мети при мінімальних витратах матеріальних, соціальних і психологічних ресурсів. У студентів 4-ого курсу (37,5%) дане уявлення нестійке та розмите.

Порівнюючи показники респондентів 3-ого та 5-ого курсів навчання зазначимо наступні зміни. Студенти 5-ого курсу (62,5%) високо оцінюють пройдений відрізок життя як продуктивну та осмислену його частину на відміну від студентів 3-ого курсу, 12,5% з яких не задоволені прожитою частиною свого життя. Також жоден третьокурсник не продемонстрував високий рівень прагнення до влади, тобто потреби керувати іншими, що може проявлятися як прямий прояв влади, так і непряме маніпулювання. При цьому

31% п'ятикурсників продемонстрували високий рівень даного показника саморозвитку особистості.

Отримані результати констатауального експерименту підтверджують згадані нами у першому розділі дослідження В. Т. Лісовського, І. А. Зимньої, І. С. Кона, які визначили особистісний розвиток студента у процесі навчання у ЗВО на різних курсах має свою специфіку.

Третій курс – період початку спеціалізації, зростання інтересу до наукової діяльності як відображення подальшого саморозвитку, збагачення професійних інтересів. Необхідність у спеціалізації часто може придати до звуження сфери особистісних інтересів. Форми становлення особистості у ЗВО в головних рисах детермінуються чинником спеціалізації.

Четвертий курс – перше реальне знайомство із спеціальністю у період проходження навчальної практики. Поведінковий аспект виражений в інтенсивному пошуку більш раціональних шляхів та форм спеціальної підготовки, переоцінки студентами життєвих і культурних цінностей.

П'ятий курс – перспектива швидкого закінчення ЗВО формує більш чіткі практичні установки на майбутню сферу діяльності. Появляються нові, все більш актуальні цінності, що пов'язані з матеріальним та сімейним становищем, місцем роботи тощо. Студенти поступово відмовляються від колективних форм життя ЗВО [3, 6, 8].

Варто констатувати факт підтвердження гіпотези дослідника про те, що студенти 5-ого курсу продемонструють вищі числові дані за окремими показниками особистісного саморозвитку в порівнянні із студентами 4-ого та 3-ого курсів. Із результатів бачимо, що п'ятикурсники чітко усвідомлюють, що боротьба за кінцевий результат будь-якої справи гарантує його успішність. Студенти 5-ого курсу мають більш стійке уявлення про себе як про сильну особистість, здатну до свободи вибору щодо побудови свого життя відповідно до своїх цілей, завдань, уявлень про його сенс; оцінюють пройдений відрізок життя як продуктивну та осмислену його частину.

Висновки до другого розділу

Результатом підбору комплексу методик діагностики виступив континуум психологічних показників особистості: життєстійкість особистості, особистісна готовність до змін, соціально-психологічна активність, життєві цілі особистості, прагнення до саморозвитку, інтегральна задоволеність працею, сенсожиттєві орієнтації, рефлексія попереднього досвіду.

За даними експериментального дослідження визначено наявність численних кореляційних зв'язків між показниками різних методик. Означені тенденції засвідчили: 1) психологічний простір саморозвитку особистості має складну системну будову, характеризується взаємозв'язком різноспрямованих показників життєстійкості, особистісної готовності до змін, соціально-психологічної активності, життєвих цілей, прагнення до саморозвитку, задоволеності працею, сенсожиттєвих орієнтацій, рефлексії; 2) розроблений діагностичний комплекс достатньо повно репрезентує простір концепції саморозвитку особистості. Множинність одержаних у ході дослідження зв'язків між показниками ініціювала потребу зменшення кількості даних, що було здійснено за допомогою процедури факторного аналізу.

Основою для факторного аналізу виступила матриця інтеркореляцій показників методик діагностичного комплексу. Їх аналіз дозволив виділити наступні чотири фактори: сенсожиттєві орієнтації, життєстійкість особистості, професійна рефлексія та мотиваційна спрямованість, особистісна готовність до змін. Визначені фактори емпірично підтвердили теоретичну розробку конструкту саморозвитку особистості, відобразили особливості змісту діагностичного комплексу методик.

Визначено вихідний рівень саморозвитку особистості досліджуваних, що, в цілому, охарактеризований як середній. Визначено особливості вибірки: рівень особистісної готовності до змін респондентів характеризується високими показниками винахідливості та оптимізму на фоні низьких значень толерантності до двозначності, сміливості та адаптивності; зафіксовано недостатній рівень онтогенетичної рефлексії, прагнення до саморозвитку, а

також високий рівень задоволеності працею в цілому по вибірці; рівень сенсожиттєвих орієнтацій особистості знаходяться у зоні середніх та високих значень; мотиватори соціально-психологічної активності студентів визначений високими показником досягнення успіху, тенденції до афіліації, низький рівень за всіма показниками методики не продемонстрував жодний респондент.

Здійснено аналіз та інтерпретацію результатів самооцінки реалізації життєвих цілей за такими шкалами як фізичний стан, психічний (душевний) стан, соціальний стан (людські взаємини), сімейне життя, побут, робота (кар'єра). У сфері «робота» юнаки не мають чітких уявлень про власні стратегічні життєві цілі щодо професійного самовизначення, не здатні обґрунтувати шляхи й засоби їх досягнення. Формування студентами життєвих цілей щодо налагодження побуту характеризується недалекоглядністю, невмінням прогнозувати своє матеріальне забезпечення. У сфері «фізичний стан» студенти продемонстрували широку палітру чітких уявлень про способи здорового життя. У соціальній сфері відповіді респондентів вказують на пасивну життєву позицію. У сфері «душевного та психологічного стану» сучасні студенти продемонстрували неусвідомлене прагнення до саморозвитку. У сфері «сім'ї» досліджувані усвідомлюють важливість створення власної сім'ї, побудову близьких стосунків, але більше половини не вибирають шлюбного партнера відповідно до спільних інтересів, не намагаються сприяти налагодженню взаєморозуміння.

Якісний аналіз сенсожиттєвих орієнтацій показав, що результати студентів-жінок (71%) в порівнянні із студентами-чоловіками характеризуються більш чіткою постановкою життєвих цілей в перспективі. Більшість респондентів-жінок сприймають процес власного життя як цікавий, емоційно насичений, змістовно наповнений. Великий відсоток респондентів-чоловіків (43%) незадоволені власним життям у сьогоденні. Згідно результатів за показником результат життя (Рж), можна зробити висновок, що студентки-жінки (86%) чітко надають сенс залишку життя на основі здобутого досвіду. Студенти-чоловіки демонструють результати, які свідчать про незадоволеність

прожитої частини життя. Більшість студентів-жінок (57%) володіють достатньою свободою вибору щодо побудови власного життя відповідно до цілей, завдань та уявлень про його сенс. При цьому 29 % студентів-чоловіків притаманна відсутність віри у власну здатність контролювати життєві події. Студенти-жінки здатні контролювати своє життя, вільно приймати рішення та реалізувати їх (64%). 14% студентів-чоловіків демонструють фаталізм, переконаність в тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю.

Аналізуючи мотиватори соціально-психологічної активності слід зазначити, що 86% респондентів-жінок здатні досягати поставленої мети при мінімальних витратах матеріальних, соціальних і психологічних ресурсів. При цьому, 43% респондентів-чоловіків характеризуються вище зазначеною здатністю. 64% респондентів-жінок прагнуть бути в товаристві інших людей, характеризуються потребою у спілкуванні, у здійсненні емоційних контактів, у проявах дружби та любові. Лише 14% чоловіків продемонстрували високий рівень тенденції до афіліації.

Аналізуючи відмінності показників саморозвитку студентів між 4-им та 5-им курсом слід відмітити, що п'ятикурсники (56%) більшою мірою переконані, ніж четвертокурсники (37,5%), в тому, що саме боротьба за кінцевий результат будь-якої справи гарантує його успішність. У студентів 5-ого курсу (50%), в порівнянні із студентами 4-ого курсу (37,5%), відзначено більш стійке уявлення про себе як про сильну особистість, яка здатна до свободи вибору щодо побудови життя відповідно до власних цілей, завдань, уявлень про його сенс. 12,5% четвертокурсників не вірять у власні сили контролювати події свого життя. П'ятикурсники (81%) чітко розглядають досягнення успіху як процес виконання поставленої мети при мінімальних витратах матеріальних, соціальних і психологічних ресурсів. У студентів 4-ого курсу (37,5%) дане уявлення нестійке та розмите.

Студенти 5-ого курсу (62,5%) високо оцінюють пройдений відрізок життя як продуктивну та осмислену його частину на відміну від студентів 3-ого курсу, 12,5% з яких не задоволені прожитою частиною свого життя. Також жоден

третьокурсник не продемонстрував високий рівень прагнення до влади. При цьому 31% п'ятикурсників продемонстрували високий рівень даного показника саморозвитку особистості.

На нашу думку, одержані результати емпіричного дослідження передбачають необхідність запровадження програми психологічного супроводу особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів у системі професійної освіти.

Основні результати дослідження, викладені в розділі, знайшли відображення в таких авторських публікаціях [96, 97].

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТІСНОГО САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

3.1. Змістовно-організаційні засади психологічного супроводу

Теоретико-методологічні положення, визначені у попередніх розділах, стали підґрунтям розробки програми психологічного супроводу майбутніх практичних психологів у системі професійної освіти.

Мета програми – створення психологічних умов для підвищення здатності кожного учасника до реалізації особистісного потенціалу особистості майбутніх психологів, що зумовлює підвищення рівня життєстійкості, особистісної готовності до змін, досягнення високого рівня рефлексії, задоволеності майбутньою професією.

Спираючись на теоретично й емпірично одержані дані, головними напрямками розробки системи психологічного супроводу студентів повинні виступати: створення психологічних умов для підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студентів, розвиток онтогенетичної рефлексії, внутрішньої мотивації професійного становлення, самоактуалізації, саморозвитку; посилення особистісного потенціалу, готовності до особистісного зростання у руслі професійного навчання студентів спеціальності «Психологія».

Реалізація мети відбувалася на основі реалізації таких *завдань*:

- розвиток внутрішньої мотивації особистості, розуміння власних мотивів вибору професії, усвідомлення власної системи цінностей, навчання навичкам побудови життєвої перспективи;
- сприяння соціально-психологічній адаптації, актуалізація енергетичного потенціалу особистості;

- підвищення соціально-професійної компетентності, усвідомлення перешкод на шляху особистісного саморозвитку, посилення потреби у професійних досягненнях;
- тренування пам'яті та саморегуляції особистості, зняття емоційної напруги, навчання прийому і передачі невербальної інформації;
- формування і розвиток «Я-образу» та установки на самопізнання і саморозвиток особистості;
- відпрацювання різних моделей поведінки, розвиток впевненості в собі, оволодіння навиками асертивності, вироблення навичок неагресивного реагування на маніпуляцію і агресію.

Слід зазначити, що більшість дослідників дотримуються позиції особливої значущості психологічного супроводу особистості на протязі її фахового навчання і, особливо, на початковому етапі. На нашу думку, це пов'язане з тим, що протягом останніх років в освіті, у тому числі й професійній, усе більше затверджується нова парадигма – «особистісно орієнтоване навчання». При цьому, системноутворюючим чинником особистісно орієнтованої освіти є особистісний розвиток індивіда в процесі організації взаємодії усіх суб'єктів навчання з урахуванням їх попереднього досвіду, особистісних особливостей, специфіки навчального матеріалу, конкретного освітнього простору тощо.

Особистісно орієнтований підхід у процесі отримання вищої освіти будується на ціннісному ставленні до студента як до суб'єкта життя і вимагає відповідного змістового наповнення, методичного оснащення і творчої практичної діяльності. З ціннісного ставлення до студента виростає розуміння мети особистісно орієнтованої освіти забезпечити розвиток людини і закласти в неї механізми самореалізації, самовиховання, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання тощо, необхідні для становлення самобутнього особистісного образу, для діалогічної взаємодії з людьми. У зв'язку з цим зміст особистісно орієнтованої освіти включає такі обов'язкові компоненти: когнітивний, аксіологічний, діяльнісно-творчий і особистісний [6].

Когнітивний компонент змісту забезпечує засвоєння студентами загальнонаукових та професійних знань, умінь і навичок.

Аксіологічний компонент вводить студентів в світ цінностей, сприяє формуванню особистісно значимої системи ціннісних орієнтацій, особистісних смислів і в кінцевому підсумку орієнтує студентів на обрану професію.

Діяльнісно-творчий компонент сприяє формуванню і розвитку у студентів різноманітних способів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в праці, науковій, художньої та інших видах діяльності.

Особистісний компонент забезпечує пізнання себе, розвиток рефлексивних здібностей, оволодіння способами саморегуляції, самовдосконалення, морального і життєвого самовизначення, формує особистісну позицію [6, 134, 135].

Феномен психологічного супроводу вивчається у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях у контексті інноваційних освітніх процесів. Кожен із актуальних на сьогодні підходів до визначення суті та змісту психологічного супроводу робить акцент на окремих його аспектах. Узагальнивши їх, зазначимо, що психологічний супровід – це система (комплекс) заходів (дій) психолога, направлена на створення умов для успішного навчання, діяльності та розвитку особистості на певному етапі онтогенезу (М. Р. Бітянова, Ю. В. Слюсарев, Є. Ф. Зеєр) [35, 36]; результат психологічного супроводу передбачає реалізацію особистісного потенціалу, активізацію психологічної компетентності щодо реалізації вибору й подолання перешкод на шляху особистого та професійного життя (Є. М. Александрова, Т. І. Чиркова та ін.) [6; 151]; потреба у супроводі як специфічній технології (напрямі діяльності практичного психолога) значно підвищується у ті вікові періоди, що пов'язані зі зміною соціальної позиції, перебудовою способу життя та діяльності, самовизначенням, а також у кризові періоди розвитку. Технологія психологічного супроводу ініціює механізми саморозвитку, активізує особистісні ресурси, розкриває перспективи особистісного зростання.

Отже, психологічний супровід у нашому розумінні – це, передусім, специфічна технологія створення умов для повноцінного розвитку та навчання майбутнього фахівця у певному освітньому середовищі ЗВО. Застосування психологічного супроводу забезпечить підтримку студентів у процесі навчально-професійної діяльності.

Здійснений у попередніх розділах теоретичний аналіз дозволяє визначити етапи саморозвитку особистості: 1) визначення особистісних смислів у процесі самопізнання; 2) осмислення необхідності займатись власним саморозвитком (мотивації та цілепокладання); автономне планування саморозвитку у процесі життєдіяльності (самоорганізація).

Як було показано вище у п.1.3, навчання у ЗВО охоплює віковий проміжок від 17-18 до 20-21 року (юнацький вік). Співставлення вікових проміжків з етапами та змістом професійного розвитку дозволило нам визначити, що на протязі означеного вікового проміжку відбувається виникнення і формування професійних намірів; професійне навчання і підготовка до професійної діяльності (Т. В. Кудрявцев, Дж. Сьюпер, Г. Хейвігхерст та ін.).

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми розвитку і саморозвитку особистості дозволяє стверджувати, що цей процес взаємозв'язку зі становленням суб'єктності особистості як інтегративної якості, в якому виділяють мотиваційний (А. Маслоу, К. Роджерс, А. В. Петровський, А. К. Маркова та ін.), діяльнісний (С. Л. Рубінштейн, А. Н. Леонтьев, К. А. Абульханова-Славська, Г. І. Щукіна, А. Н. Ксенофонтова і ін.) і рефлексивно-регулюючий (В. В. Столін, С. Л. Рубінштейн, Л. М. Мітіна, А. А. Бізяева, Г. Г. Єрмакова та ін.) компоненти.

В. Т. Лісовський визначив специфіку розвитку особистості студента у процесі навчання у ЗВО на різних курсах навчання.

Перший курс передбачає залучення нещодавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінка студентів характеризується

високим ступенем конформізму; у першокурсників відсутній диференційований підхід до власних ролей.

Другий курс – період максимально напруженої навчальної діяльності, формування широкого спектру культурних запитів і потреб. Другокурсники інтенсивно включені в усі форми навчання та виховання, отримують загальну фахову підготовку. Процес адаптації до середовища переважно завершений.

Третій курс – це початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової роботи як відображення подальшого розвитку, поглиблення професійних студентських інтересів. Актуальна необхідність у спеціалізації зумовлює звуження сфери різнобічних особистісних інтересів. Для третьокурсників форми становлення особистості у ЗВО визначається чинником спеціалізації.

Четвертий курс – перше реальне знайомство зі своєю спеціальністю у процесі проходження навчальної практики. Студентам характерний інтенсивний пошук більш раціональних форм та методів фахової підготовки, переоцінка більшості життєвих та культурних цінностей.

П'ятий курс – передбачає перспективу швидкого закінчення навчання у ЗВО; формуються чіткі практичні установки на майбутню сферу діяльності, нові актуальні цінності, пов'язані з матеріальним та сімейним станом, місцем роботи тощо. Студенти поступово відходять від колективних форм студентського життя [38, 51, 79].

Аналіз саморозвитку особистості студента дозволив визначити основні етапи цього процесу (орієнтувально-пізнавальний, мотиваційно-адаптивний, рефлексивно-творчий), а, отже, виділити наступні умови саморозвитку студентів в освітньому просторі ЗВО:

- організація освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію психолога;
- інтеграція освітніх технологій саморозвитку особистості студента;
- актуалізація рефлексивності студента.

Отже, психологічний супровід особистісного саморозвитку студентів-психологів повинен враховувати описану специфіку, спрямовуватись на

виокремлення потенційних перешкод у студентів різних курсів навчання, а також їх ефективне подолання. Здійснений аналіз дозволив визначити провідні підходи до змістового наповнення та побудови системи психологічного супроводу особистісного саморозвитку студентів-психологів.

Предметом психологічного супроводу становлення особистості студента-психолога виступає суб'єкт-суб'єктна і суб'єкт-об'єктна розвиваюча взаємодія, спрямована на вирішення суб'єктом розвитку актуальних проблем особистісного, професійного та соціального становлення. Центральним змістом супроводу передбачено організацію взаємодії, спрямованої на засвоєння нових моделей поведінки, спілкування та діяльності [25, 57, 90].

Теоретичним підґрунтям було обрано концепцію розвитку життєтворчої активності особистості, запропонованої В. М. Ямницьким. Зазначимо, що особистісний саморозвиток розглядається нами як активність з метою самозміни особистості, спрямованої на максимальне розкриття власного особистісного потенціалу на підставі рефлексії.

У процесі розробки системи психологічного тренінгу ми зробили аналіз методик і технік психологічного впливу на особистість таких авторів: І. В. Вачков, Ю. В. Вінтюк, Л.П.Журавльова, Є. К. Климова, Н. Л. Кучинская, Н. І. Олифирович, О. А. Помазіна, Д. М. Рамендик, Л. Д. Столяренко та ін.

Основними принципами супроводу виступили:

1. Психологічний супровід має орієнтуватися на проблеми навчального закладу, духовно-моральні цінності суспільства та вимоги суспільства, що реформується, до сучасного спеціаліста.

2. Психологічний супровід охоплює всіх суб'єктів освітнього процесу (адміністрацію, педагогів, кураторів, фахівців, студентів та їх батьків).

3. Психологічний супровід охоплює весь період професійного навчання.

4. Безперервність супроводу (системність, послідовність та гнучкість).

5. Реалізація права людини, яка звернулася за допомогою, на вільний вибір свого шляху розвитку.

6. Індивідуальний підхід.

7. Заборона на проектування результату.

8. Відповідальність суб'єкта за прийняття рішення (супроводжуючий показує можливі варіанти вибору та обговорює можливі наслідки вибору).

9. Принцип реалістичності (психолог не ставить перед собою мету переробити учасника освітнього процесу, він сприяє осмисленню ситуації, в якій знаходиться людина, сприяє в подоланні моменту глухого кута, створює умови для смислової переробки проблеми і допомагає людині відкрити внутрішні ресурси для того, щоб стати автором свого життя).

10. Принцип системності є визначальним на організаційному рівні, оскільки означає, що діяльність психологічної служби коледжу являє собою складно організований процес, в який включені всі форми, всі напрямки практичної діяльності в чіткій, логічній та концептуально виправданій послідовності [25, с.72-73].

Технології психологічного супроводу в нашому дослідженні представлено сукупністю методів реалізації завдань професійного становлення майбутніх психологів. Це, насамперед:

1) Психологічні тренінги, спрямовані на: розвиток внутрішньої мотивації особистості; формування та розвиток «Я-образу» за допомогою впливу досвіду самоаналізу і оцінки інших; тренування пам'яті та саморегуляції особистості, зняття емоційного напруження; розвиток впевненості в собі та навичок переконання інших; підвищення рівня домагань особистості; усвідомлення перешкод на шляху саморозвитку, виявлення внутрішніх ресурсів для їх подолання; вироблення навичок неагресивного реагування на маніпуляцію і агресію; набуття досвіду спостереження за невербальною поведінкою; формування готовності до прийняття ситуації; підвищення соціально-професійної компетентності тощо.

2) Моніторинг процесу особистісного саморозвитку, що включає поточну психологічну діагностику та контроль навчальної успішності студентів.

3) За наявності виявлення особистісних девіацій використовуються методи індивідуального консультування.

4) Важливе значення надається створенню середовища освітньо-розвивальної взаємодії, сприятливого для зміни обмежувальних переконань, тренуванні реакцій і розуміння поведінки інших, а також корекції окремих функцій за допомогою спеціально підібраних вправ в процесі індивідуальної та корекційної роботи, в яких формуються навички взаємодії з людьми різного віку, навички конструктивної поведінки у конфлікті та ін.

Розглянемо змістові аспекти комплексної програми психологічного супроводу, розробленої на підставі концептуальної моделі з врахуванням специфіки особистісного саморозвитку студентів-психологів. Узагальнимо отримані результати у вигляді *таблиці 3.1*.

Слід зазначити, що етапи психологічного супроводу є досить умовними, тобто психологічний інструментарій кожного з етапів доцільно застосовувати у роботі зі студентами різних курсів. Але слід зазначити, що дана програма психологічного супроводу може бути доповнена іншими тематичними методами і техніками психологічної підтримки студента під час навчання у ЗВО та супроводжувати майбутнього фахівця впродовж всього періоду здобуття ним професійної освіти. Таким чином, орієнтувально-пізнавальний етап психологічного супроводу може бути основою для психологічної підтримки першокурсників, другий – мотиваційно-адаптаційний етап – для супроводу студентів II-ого та III-ого курсів, та, відповідно, третій – рефлексивно-творчий – для студентів старших курсів (IV-ий та V-ий курси).

Розроблена нами програма психологічного супроводу майбутніх психологів передбачала 5 тренінгових занять на кожному з трьох означених етапів. Тренінгові заняття у руслі програми психологічного супроводу проводились для груп студентів від 8 до 12 учасників у кожній. Тривалість кожного заняття 1,5-2 год. Всього програма психологічного супроводу займала 30 годин (15 тренінгових занять). Заняття відбувалися один раз на тиждень для кожної групи. Як засвідчує практика, такий часовий проміжок є оптимальним для досягнення мети психотренінгу. Також психологом була передбачена індивідуально-консультативна робота зі студентами за наявності виявлення

особистісних девіацій. Кожне заняття представлено певною структурою (див. табл. 3.1.). Базовими тренінговими методиками виступили спеціально дібрані комплекси прийомів і технік, що застосовуються в психотерапевтичних школах інтегративного напрямку.

Таблиця 3.1

Структура тренінгового заняття

Етапи заняття	Зміст етапів
1. Підготовчий	Створення позитивного психологічного простору; вироблення, прийняття та засвоєння групових правил
2. Рефлексивний	Налагодження прямого та зворотного зв'язку «учасник-група», «група-учасник», формування ситуації рефлексії
3. Інформаційний	Визначення рівня поінформованості щодо проблематики, актуалізація конкретних завдань для її вирішення; інформування, сприяння засвоєнню знань
4. Практично-спрямовуючий	Формування умінь та навичок, розвиток здібностей; інтерактивні техніки, вправи на оцінювання групових процесів, стану групового розвитку.
5. Узагальнюючий	Підведення підсумків стосовно процесу роботи, оцінка одержаного досвіду, створення комфортної атмосфери для учасників групи

Як вже було анонсовано, континуум завдань припускав виокремлення у структурі програми психологічного супроводу трьох послідовних *етапів*: 1) орієнтувально-пізнавальний; 2) мотиваційно-адаптивний; 3) рефлексивно-творчий. Розглянемо їх особливості.

Перший, орієнтувально-пізнавальний етап, передбачав використання наступних засобів: групова дискусія (біографічна та інтеракційна); вербальні та невербальні техніки; медитативні техніки, релаксація, піскова психотерапія, техніки символдрами. Прийоми, використані на першому рівні, передбачали:

- первинну діагностику очікувань із врахуванням особистісних запитів, ознайомлення із правилами групової роботи;
- формування і розвиток установки на самопізнання і саморозвиток особистості;
- формування навички роботи із образами у руслі кататимно-імагінативної психотерапії;
- розвиток внутрішньої мотивації особистості, розуміння власних мотивів вибору професії;
- формування та розвиток «Я-образу» за допомогою впливу досвіду самоаналізу і оцінки інших;
- тренування пам'яті та саморегуляції особистості, зняття емоційного напруження.

Учасники мали можливість ознайомитись із основними правилами тренінгової взаємодії, зняти напруження від потреби виконання нової для першокурсника соціальної ролі – ролі студента. Орієнтувально-пізнавальний етап системи психологічного супроводу передбачав усвідомлення особистісної ідентичності та зони найближчого саморозвитку, розвиток навичок самопрезентації. На даному етапі психологічного супроводу студент здатний ефективно працювати із кататимно-імагінативними образами, зрозуміти мотиви вибору напряму професійної сфери – психологія.

Другий, мотиваційно-адаптивний етап психологічного супроводу був спрямований на усвідомлення внутрішніх обмежень, постановку життєвих цілей, формування структурного бачення життєвого шляху, усвідомлення свого професійного вибору. Засобами реалізації другого етапу виступили: візуалізація, рольові та імітаційні ігри; елементи групової дискусії; вербальні та невербальні техніки, техніки символдрами, техніки музикотерапії. Прийоми другого етапу спрямовувалися на:

- усвідомлення власної системи цінностей, навчання цілепокладання, навичкам планування та досягнення поставлених цілей, побудови життєвої перспективи;

- навчання навичок професійного самовизначення;
- розвиток впевненості в собі та навичок переконання інших, оволодіння навиками асертивності;
- збільшення рівня особистісних домагань, актуалізація потреби у професійних досягненнях;
- відпрацювання різних моделей поведінки, сприяння соціально-психологічній адаптації, актуалізація енергетичного потенціалу особистості.

Результат роботи учасників за методами другого етапу передбачав навчання асертивності та впевненої поведінки. Уявлення образів у руслі застосування кататимно-імагінативної психотерапії дозволило підвищити рівень домагань, відслідкувати особистісні проблеми, що можуть бути перешкодами особистісного саморозвитку, а також зняти напругу за допомогою технік релаксації, а також музикотерапії.

Третій етап – рефлексивно-творчий – провідними засобами реалізації даного етапу виступили: візуалізація, медитативні техніки; вербальні й невербальні техніки, елементи групової дискусії, релаксація, медитативні техніки казкотерапії. Застосування методик третього етапу передбачало:

- усвідомлення перешкод на шляху особистісного та професійного саморозвитку, виявлення внутрішніх ресурсів для їх подолання;
- вироблення навичок неагресивного реагування на маніпуляцію і агресію;
- набуття досвіду спостереження за невербальною поведінкою, навчання прийому і передачі невербальної інформації;
- підсилення Ідеального Я, формування готовності до прийняття ситуації;
- підвищення соціально-професійної компетентності.

Завдяки груповій взаємодії учасники отримали можливість з'ясувати своє ставлення до різноманітних змагань, визначити власні переваги, як фахівця з психології, які дозволять досягнути успіху в професійній діяльності, обговорити ймовірність працевлаштування за спеціальністю та визначити чинники, що впливають на цей процес. Техніки казкотерапії сприяли розвитку

вміння учасників прислухатись до свого внутрішнього ритму, образу та гармонійних почуттів, а також усвідомленню того, як будуються взаємовідносини з навколишнім світом. Мотиви символдрами дозволили учасникам групи підвищити рівень домагань. Техніка візуалізації та регресії до дитячих мрій дозволила учасникам відслідкувати власні актуальні, але нереалізовані потреби в контексті обраної професійної діяльності.

Узагальнимо провідні підходи до направцювання програми психологічного супроводу в таблиці 3.2.

Як видно з таблиці, програма психологічного супроводу передбачала три послідовні етапи, кожен з яких був підґрунтям наступного, що, у свою чергу, спирався та логічно був пов'язаний із попереднім. Послідовність етапів сформувала систему психологічного супроводу особистісного саморозвитку майбутніх психологів.

Ведення тренінгової роботи вимагало приміщення, у якому всі учасники могли б вільно пересуватись, сидіти та бачити один одного; забезпечення неформального та невимушеного спілкування між учасниками, що сприяє розвитку групової динаміки, міжособистісних взаємин та групових норм, досягнення групових цілей.

Детальна змістовна характеристика занять програми психологічного супроводу особистісного саморозвитку майбутніх студентів подана в *Таблиці 3.2*.

Тренінгові групи у руслі психологічного супроводу формувались із студентів, що за результатами констатувального експерименту (див. 2.2) продемонстрували низькі та середні числові дані за окремими або всіма показниками особистісного саморозвитку: залученість, контроль, прийняття ризику; пристрасність, винахідливість, оптимізм, сміливість, підприємливість, адаптивність, впевненість, толерантність до двозначності (*чинник – особистісний потенціал*); досягнення успіху, прагнення до влади, тенденція до афіліації; задоволеність професійною діяльністю (*чинник – активність*);

Таблиця 3.2

Система психологічного супроводу особистісного розвитку майбутніх психологів

Етапи	Орієнтувально-пізнавальний	Мотиваційно-адаптивний	Рефлексивно-творчий
Особист. аспект	виявлення особистісних смислів у процесі саморозвитку	усвідомлення необхідності займатись саморозвитком	самостійне планування саморозвивальної життєдіяльності
Профес. аспект	залучення до студентських форм колективного життя, формування диференційованого підходу до ролі студента	формування культурних запитів, початок спеціалізації, поглиблення професійних інтересів	переоцінка попередніх цінностей, формування практичних установок на майбутній вид діяльності, творча активність
Зміст супроводу	<i>Тренінги:</i> «Шлях до себе або хто я такий?»; «Формування і розвиток Я-образу»; тренінг пам'яті, уваги та навичок саморегуляції; вправи для розвитку навичок спілкування <i>Методи:</i> групова дискусія (біографічна та інтеракційна); вербальні та невербальні техніки; медитативні техніки, релаксація, піскова психотерапія, техніки символдрами	<i>Тренінги:</i> «Професійне самовизначення», «Тренінг цілепокладання і побудови життєвої перспективи», «Внутрішні ресурси особистості», «Розвиток впевненості в собі та навичок переконання інших». <i>Методи:</i> візуалізація, рольові та імітаційні ігри; елементи групової дискусії; вербальні та невербальні техніки, техніки символдрами, техніки музикотерапії	<i>Тренінги:</i> «Перешкоди та ресурси в професійному саморозвитку», «Поведінка в ситуації конфлікту, агресії та маніпуляції», «Розуміння невербальних сигналів», «Я – майбутній психолог» <i>Методи:</i> візуалізація, медитативні техніки; вербальні й невербальні техніки, елементи групової дискусії, релаксація, техніки казкотерапії
Результат супроводу	1. Первинна діагностика очікувань із врахуванням особистісних запитів, ознайомлення із правилами групової роботи. 2. Формування і розвиток установки на самопізнання і саморозвиток особистості. 3. Сформувані навички роботи із образами у руслі кататимно-імагінативної психотерапії. 3. Розвиток внутрішньої мотивації особистості, розуміння власних мотивів вибору професії. 4. Формування та розвиток «Я-образу» за допомогою впливу досвіду самоаналізу і оцінки інших. 5. Тренування пам'яті та саморегуляції особистості, зняття емоційного напруження.	1. Усвідомлення власної системи цінностей, навчання цілепокладання, навичкам планування та досягнення поставлених цілей, побудови життєвої перспективи. 2. Навчання навичкам професійного самовизначення. 3. Розвиток впевненості в собі та навичок переконання інших, оволодіння навиками асертивності. 4. Підвищення рівня домагань особистості, посилення потреби у професійних досягненнях. 5. Відпрацювання моделей поведінки, сприяння соціально-психологічній адаптації, актуалізація енергетичного потенціалу особистості.	1. Усвідомлення перешкод на шляху саморозвитку, виявлення внутрішніх ресурсів для їх подолання. 2. Вироблення навичок неагресивного реагування на маніпуляцію і агресію. 3. Набуття досвіду спостереження за невербальною поведінкою, навчання прийому і передачі невербальної інформації. 4. Підсилення Ідеального Я, формування готовності до прийняття ситуації. 5. Підвищити соціально-професійну компетентність, усвідомити перешкоди на шляху особистісного та професійного саморозвитку.

рефлексія попереднього досвіду; рівень реалізації життєвих цілей (*чинник – рефлексія*); прагнення до саморозвитку, самооцінка особистістю своїх якостей; цілі в житті, процес життя, результат життя, локус Я-контролю, локус контролю-життя (*чинник – особистісне зростання*).

Формування групи для тренінгової взаємодії здійснювалось за наступними критеріями:

- статус – студент спеціальності «Психологія»;
- психічне здоров'я учасників;
- добровільність участі у заняттях;
- готовність прояву активності у напрямі самопізнання, саморозвитку.

Тренінгова взаємодія дозволила учасникам розвинути навички адекватного й ефективного цілевизначення, проаналізувати чинники, що перешкоджають саморозвитку (невпевненість у власних силах, низький рівень рефлексії, нестача організованості тощо), а також актуалізувати власні ресурси для досягнення високого рівня особистісного саморозвитку на етапі первинної професіоналізації; критично переосмислити поведінкові стратегії; розширити особистісний діапазон як наслідок подолання хибних особистісних обмежень і стереотипів; підвищити рівень самоприйняття. Вагомим аспектом тренінгу була актуалізація несвідомих ресурсів учасників, що є важливим чинником життєвої самореалізації, потенціалом особистісного саморозвитку студентів.

Проведений аналіз дозволив виокремити *зовнішні психологічні чинники* саморозвитку майбутніх практичних психологів умовах спрямованого психологічного впливу, що відповідають використуванню технологій і відображаються в побудові середовища взаємодії: позитивна емоційна насиченість; атмосфера довіри, безпеки, взаєморозуміння; толерантність та безоцінність, спрямованість на перебування в процесі (тут і тепер); образно-інформаційна збагаченість; інтегративно-діяльнісний характер середовища; груповий характер використання; налагодження прямого та зворотного зв'язку «учасник-група», «група-учасник»; формування ситуації рефлексії.

Таблиця 3.3

Характеристика етапів програми психологічного супроводу особистісного саморозвитку майбутніх студентів

№ заняття	Орієнтувально-пізнавальний	Мотиваційно-адаптивний	Рефлексивно-творчий
№1	Ознайомлення із правилами тренінгової взаємодії; вправи: «Знайомство без слів», «Ім'я та епітет», «Взаємні презентації», «П'ять питань», «Хто Я, який Я?», «Самореклама», «Без маски»	вправи: «Досягнення мети», «Зняття внутрішніх обмежень», «Життєві цілі», «Події мого життя», «Майбутнє», «Життєві перспективи»	вправи: «Психотехнологія подолання перешкод на шляху саморозвитку», «Бар'єр», «Завершення речень», «Збір валізи в дорогу»
№2	Кататимно-імагінативний образ «Квітка»	вправи: «Мої потреби», «Мій професійний вибір», «Змагання мотивів», «Моя професія», «Мої професійні бажання», «Дорожня карта»	вправи: «Агресивний контакт», «Нападник, захисник, миротворець», «Поведінка в конфлікті»
№3	техніка піскової психотерапії «Реальний вибір»; тема для обговорення «Мій професійний вибір»	вправи: «Досвід впевненої поведінки», «Розмова на вибрану тему», «Поверх бар'єрів – перекази об'єктивного», «Як сказати «ні», «Дар переконання»; тема для обговорення «Права особистості»	вправи: «Дзеркало», «Тільки руки», «Повідомлення про бажання», «Втеча з тюрми», «Дресирування»
№4	вправи: «Іграшка», «Автопортрет», «Перевтілення», «Ти і я», «Кажу за іншого», «Взаємні презентації», «Емпатія», «Я-реальний», «Я-ідеальний», «Я у майбутньому»	Кататимно-імагінативний образ «Гора»	Техніки казкотерапії: «Королева», «Казка про Чарівника»
№5	вправи: «Метод пов'язаних асоціацій», «Метод Цицерона», «Дихання», «Настрій»	Техніка музикотерапії «Розслаблення під класичну музику»; вправи: «Хода», «Ресурсний стан», «Успіх»	вправи: «Моє ставлення до змагань», «Що робить мене конкурентоспроможним фахівцем», «Мої шанси на успіх у працевлаштуванні за спеціальністю», «Професійні стереотипи»

За даними аналізу, середовище, що володіє такими якостями, здатне створювати передумови для поступової рефлексії власних стратегій та перешкод саморозвитку, виявлення внутрішніх ресурсів для їх подолання; усвідомлення власної системи цінностей, навчання цілепокладання, навичок планування та досягнення поставлених цілей, побудови життєвої перспективи тощо.

Підсумовуючи результати формульовального етапу експерименту, з метою перевірки його ефективності здійснено повторне діагностування респондентів. Його результати подаємо нижче.

Отже, психологічний супровід особистісного саморозвитку майбутніх психологів може реалізовуватися як засобами психологічної служби ЗВО, так і шляхом використання сучасних методів навчання. Поєднання цих двох організаційних форм психологічного супроводу дозволило реалізувати принципи неперервності та системності психологічної підтримки на етапі первинної професіоналізації шляхом забезпечення умов для особистісного саморозвитку студентів протягом навчання.

3.2. Результати експериментальної перевірки ефективності системи психологічного супроводу

Після завершення формульовального етапу експериментального дослідження, а також згідно обраній стратегії, перед нами постало завдання оцінити його ефективність та визначити особливості динаміки досліджуваного феномену. Для вирішення цього завдання, у межах контрольного зрізу експерименту експериментальній групі було повторно запропоновано комплекс діагностичних методик, сукупність результатів якого дозволить визначити характер та напрями змін показників саморозвитку майбутніх практичних психологів. Нагадаємо, що 160 респондентів було поділено на дві групи – контрольну (80 студентів) та експериментальну (80 студентів). В експериментальну групу було відібрано респондентів, які продемонстрували

низький та середній рівень за показниками саморозвитку особистості у ході констатувального етапу експерименту.

Таким чином, експериментальна група представляла собою 8 тренінгових груп (8-12 учасників у кожній). Заняття відбувалися один раз на тиждень для кожної групи. Тренінгові групи формувались методом випадкового відбору – кожен студент мав потенційну можливість стати учасником будь-якої із восьми тренінгових груп незалежно від статі (дівчата або юнаки) чи курсу навчання (III, IV або V курс).

Нагадаємо, що розроблена програма психологічного супроводу майбутніх психологів передбачала 5 тренінгових занять у кожному з трьох означених етапів. Всього програма займала 30 годин (15 тренінгових занять). Заняття відбувалися один раз на тиждень для кожної групи. Відповідно, повна тривалість супроводу кожної тренінгової групи – 15 тижнів.

Розроблена у попередньому параграфі програма психологічного супроводу була безпосередньо спрямована на підвищення показників саморозвитку майбутніх практичних психологів. *Таблиця 3.4* наочно демонструє адаптованість методів і завдань психологічного супроводу до показників особистісного саморозвитку студентів.

Аналізуючи графічні дані розуміємо, що в результаті проведення контрольного зрізу експерименту в експериментальній групі за більшістю показників діагностичного комплексу спостерігається позитивна динаміка числових даних.

Згідно результатів опрацювання даних за методикою «Особистісна готовність до змін» С. Родник, Р. Хезер, Т. Голд, М. Хал бачимо, що збільшився відсоток студентів, які продемонстрували високий рівень за показником впевненості (17% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 62% – респонденти ЕГ контрольного зрізу експерименту) та адаптивності (2% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 67% – респонденти ЕГ контрольного зрізу експерименту) за рахунок зменшення відсотку

Таблиця 3.4

Змістовні особливості програми психологічного супроводу майбутніх практичних психологів

Показники	Діагностичний інструментарій	Етапи психологічного супроводу	Методи психологічного впливу	Результат психологічного впливу
цілі в житті процес життя результат життя локус Я-контролю локус контролю- життя	«Сенсожиттєві орієнтації» (Леонтьєв Д. О.)	Орієнтувально- пізнавальний	<i>Тренінги:</i> «Шлях до себе або хто я такий?»; «Формування і розвиток Я-образу»; тренінг пам'яті, уваги та навичок саморегуляції; вправи для розвитку навичок спілкування. <i>Методи:</i> групова дискусія (біографічна та інтеракційна); вербальні та невербальні техніки; медитативні техніки, релаксація, пісочка психотерапія, техніки символдрами	1. Первинна діагностика очікувань із врахуванням особистісних запитів, ознайомлення із правилами групової роботи. 2. Формування і розвиток установки на самопізнання і саморозвиток особистості. 3. Сформувати навички роботи із образами у руслі кататимно-імагінативної психотерапії. 3. Розвиток внутрішньої мотивації особистості, розуміння власних мотивів вибору професії. 4. Формування та розвиток «Я-образу» за допомогою впливу досвіду самоаналізу і оцінки інших. 5. Тренування пам'яті та саморегуляції особистості, зняття емоційного напруження.
залученість контроль прийняття ризику	«Життєстійкість особистості» Мадді, Д. А. Леонтьєва			
прагнення до саморозвитку	«Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» (Бережнова Л. Н.)	Мотиваційно- адаптивний	<i>Тренінги:</i> «Професійне самовизначення», «Тренінг цілепокладання і побудови життєвої перспективи», «Внутрішні ресурси особистості», «Розвиток впевненості в собі та навичок переконання інших». <i>Методи:</i> візуалізація, рольові та імітаційні ігри; елементи групової дискусії; вербальні та невербальні техніки, техніки символдрами, техніки музикотерапії	1. Усвідомлення власної системи цінностей, навчання цілепокладання, навичкам планування та досягнення поставлених цілей, побудови життєвої перспективи. 2. Навчання навичкам професійного самовизначення. 3. Розвиток впевненості в собі та навичок переконання інших, оволодіння навичками асертивності. 4. Підвищення рівня домагань особистості, посилення потреби у професійних досягненнях. 5. Відпрацювання різних моделей поведінки, сприяння соціально-психологічній адаптації, актуалізація енергетичного потенціалу особистості.
пристрасність винахідливість оптимізм сміливість адаптивність впевненість толерантність до двозначності	«Особистісна готовність до змін» Ролніка, Хезера, Голда та Хала			
досягнення успіху прагнення до влади тенденція до афіліації	«Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості» (Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.)	Рефлексивно- творчий	<i>Тренінги:</i> «Перешкоди та ресурси в професійному саморозвитку», «Поведінка в ситуації конфлікту, агресії та маніпуляції», «Розуміння невербальних сигналів», «Я – майбутній психолог» <i>Методи:</i> візуалізація, медитативні техніки; вербальні й невербальні техніки, елементи групової дискусії, релаксація, техніки казкотерапії	1. Усвідомлення перешкод на шляху саморозвитку, виявлення внутрішніх ресурсів для їх подолання. 2. Вироблення навичок неагресивного реагування на маніпуляцію і агресію. 3. Набуття досвіду спостереження за невербальною поведінкою, навчання прийому і передачі невербальної інформації. 4. Підсилення Ідеального Я, формування готовності до прийняття ситуації. 5. Підвищити соціально-професійну компетентність, усвідомити перешкоди на шляху особистісного та професійного саморозвитку.
рефлексія попереднього досвіду	«Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.)			
задоволеність працею	«Інтегральна задоволеність працею» (Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.)			

респондентів, які на етапі констатувального експерименту показали домінування середнього рівня за означеними показниками. Дана тенденція свідчить про посилення здатності до трансформації власних планів та рішень, здатності адаптуватись до нових ситуацій, не наполягаючи на свої переконаннях. Варто зазначити також, що 62% респондентів на етапі контрольного зрізу експерименту в порівнянні з результатами констатувального експерименту демонструють віру у себе, у свою гідність та свої сили (впевненість).

При цьому варто відзначити позитивну тенденцію щодо показника толерантності до двозначності, адже на попередньому етапі дослідження в жодного респондента не було діагностовано високий рівень. Натомість, на етапі контрольного зрізу експерименту діагностовано високий рівень толерантності до двозначності у 27% студентів. Це свідчить про ефективність тренінгового впливу, в аспекті підвищення толерантності до невизначеності, самовладання в непередбачуваних ситуаціях. Описані результати продемонстровано на рис. 3.1.

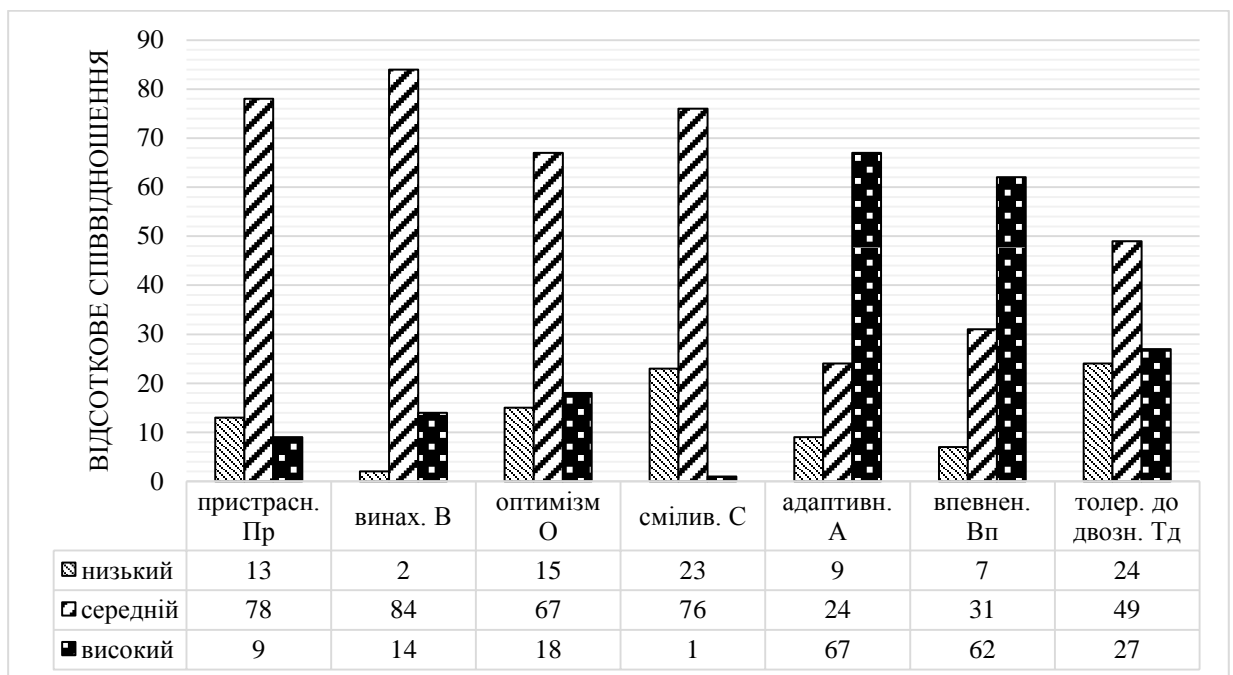


Рис. 3.1. Відсоткове співвідношення показників особистісної готовності до змін («Особистісна готовність до змін» (С.Родник, Р.Хезер, Т.Голд, М.Хал) за рівнями саморозвитку респондентів

Аналізуючи результати методики, можемо стверджувати, що показники особистісної готовності до змін опитуваних в цілому характеризуються середніми значеннями за переважною більшістю показників, однак слід відмітити тенденцію до збільшення кількості респондентів, що на етапі контрольного зрізу експерименту показали високий рівень за окремими показниками за рахунок зменшення відсотка респондентів, які на етапі констатувального експерименту демонстрували переважно середній рівень за тими ж показниками методики.

2. «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (Фетискін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.), «Життєстійкість» (С. Мадді), «Діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності» (Бережнова Л.Н.), «Інтегральна задоволеність працею» (Козлов В.В., Мануйлов Г.М., Фетискін Н.П.).

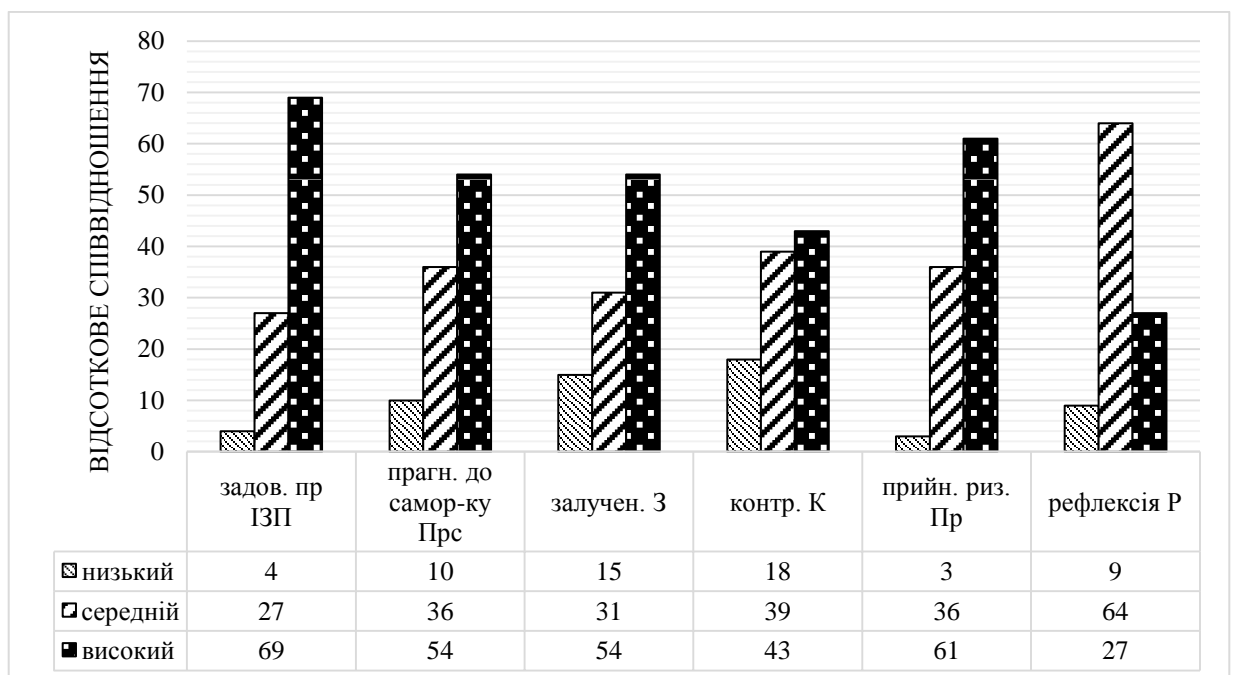


Рис. 3.2. Відсоткове співвідношення показників задоволеності працею, прагненням до саморозвитку, життєстійкості, рефлексії за рівнями саморозвитку респондентів

Аналіз даних гістограми (рис. 3.2), дозволяє зробити наступний висновок: в порівнянні з результатами констатувального експерименту, на контрольному зрізі респонденти продемонстрували вищий рівень за показником прагнення до саморозвитку (3% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 54% – респонденти ЕГ контрольного зрізу експерименту). Дані зміни свідчать про підвищення прагнення до найвищого вдосконалення, підвищення якості життя. Така ж тенденція стосується рефлексії (5% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 27% – респонденти ЕГ контрольного зрізу експерименту), що означає збільшення усвідомленості власного життя та розширення меж свідомості, виступає аспектом розвитку самосвідомості особистості, необхідною умовою саморозвитку.

Результати щодо показників життєстійкості також характеризуються позитивною тенденцією. Зокрема, підвищився відсоток студентів з високим рівнем за показником залученості (35% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 54% – респонденти ЕГ контрольного зрізу експерименту), контролю (25% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 43% – респонденти ЕГ контрольного зрізу експерименту) та прийняття ризику (20% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 61% – респонденти ЕГ контрольного зрізу експерименту). Підвищення рівня життєстійкості попереджує ситуації виникнення внутрішньої напруги у стресових ситуаціях за рахунок опанування антистресових стратегій, тобто вмінню сприймати їх як менш значущі, а також є важливим фактором збереження здоров'я, досягнення оптимального рівня працездатності, сприяє активності у стресогенних умовах.

3. *«Сенсожиттєві орієнтації» Д. О. Леонтєва, «Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості» (Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.)*

Охарактеризуємо зміни щодо результатів респондентів за констатувальним та контрольним етапами експерименту за показниками методики «Сенсожиттєві орієнтації» Д. О. Леонтєва.

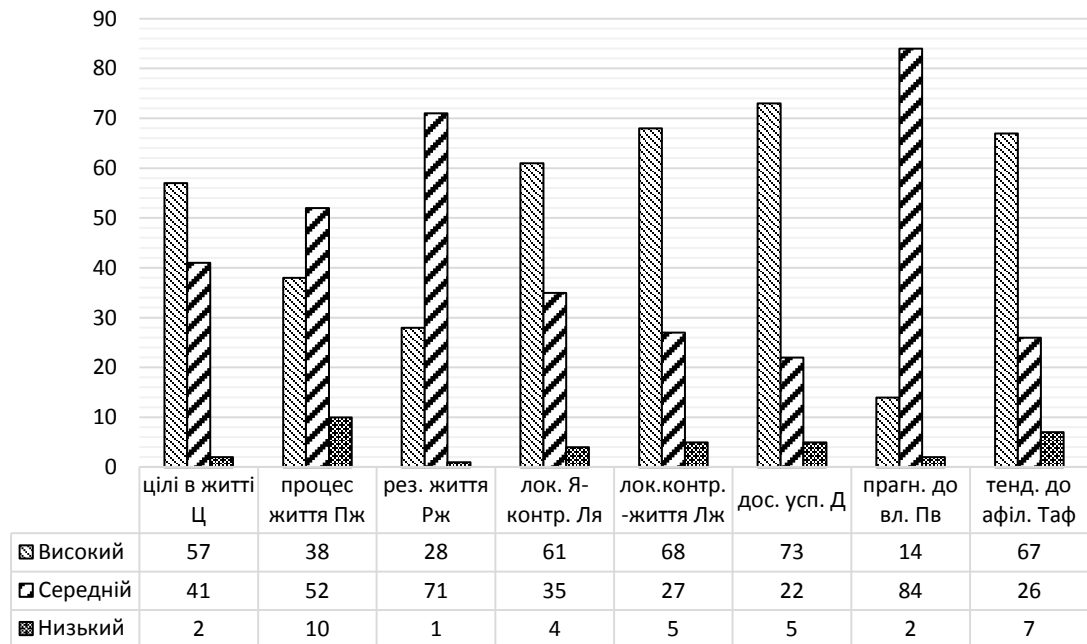


Рис. 3.3. Відсоткове співвідношення показників мотиваторів соціально-психологічної активності, сенсожиттєвих орієнтацій

Рис. 3.3 засвідчує, що збільшився відсоток респондентів, які продемонстрували високий рівень за окремими показниками, такими, як цілі в житті (43% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 57% – респонденти ЕГ контрольного зрізу експерименту), локус-контролю (37% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 61% – респонденти ЕГ контрольного зрізу експерименту), локус контролю-життя (45% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 68% – респонденти ЕГ контрольного зрізу експерименту).

Результати контрольного зрізу експерименту свідчать про наявність у студентів (57%) майбутніх цілей, що надають життю осмисленості, спрямованості й тимчасовості перспективи. Високі бали студентів (61%) за показником локус-контролю визначають уявлення про себе як про сильну особистість, що володію достатньою свободою вибору щодо побудови свого життя відповідно до цілей, завдань, уявлень про його сенс. 68% респондентів продемонстрували переконання в тому, що здатні до контролю власного життя, автономно приймати рішення та реалізувати їх.

За результатами контрольного зрізу експерименту слід відмітити, що результати респондентів за методикою «Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості» (Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.) характеризуються неоднозначною тенденцією. Зокрема, очікувано до гіпотези дослідника збільшився відсоток студентів, в яких діагностовано високий рівень за показником досягнення успіху (65% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 73% – респонденти ЕГ контрольного зрізу експерименту), що відображає здатність виконання поставленої мети при мінімальних витратах матеріальних, соціальних і психологічних ресурсів. Збільшився відсоток студентів, в яких діагностовано високий рівень за показником тенденція до афіліації (54% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 67% – респонденти ЕГ контрольного зрізу експерименту), що, у свою чергу підвищує прагнення бути у товаристві інших, посилює потребу у спілкуванні, реалізації емоційних контактів, виявах дружби та любові.

Водночас, зменшився відсоток респондентів, які показали високий рівень за показником прагнення до влади (54% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 21% – респонденти ЕГ контрольного зрізу експерименту), а, відповідно – послаблення потреби керувати та маніпулювати іншими. Також слід відмітити, що на етапі констатувального етапу експерименту жоден респондент не демонстрував низький рівень за жодним показником даної методики в порівнянні із результатами контрольного зрізу експерименту.

Результати контрольного зрізу показують, що у показниках респондентів відбулися наступні зміни. Окремі показники респондентів ЕГ із зони середнього рівня вираженості після формувального впливу перемістилися до зони високих значень: показників особистісної готовності (впевненість, адаптивність, толерантність до двозначності), прагнення до саморозвитку, усіх показників життєстійкості (залученість, контроль, прийняття ризику), окремих показників енсожиттєвих орієнтацій (цілі в житті, локус-контролю, локус контролю-життя), окремих мотиваторів соціально-психологічної активності (досягнення успіху, тенденція до афіліації).

Протилежна тенденція, тобто підвищення відсотка опитуваних із низьким рівнем та середнім рівнем, натомість зменшення показника – із високим рівнем розвитку досліджуваної ознаки спостерігалось щодо показників: винахідливість (72% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 69% – респонденти ЕГ контрольного зрізу), задоволеність працею (24% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 14% – респонденти ЕГ контрольного зрізу), прагнення до влади (34% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 14% – респонденти ЕГ контрольного зрізу), процес життя (44% – респонденти ЕГ констатувального експерименту, 38% – респонденти ЕГ контрольного зрізу). Дані зміщення не є суттєвими, адже не змінюють рівень саморозвитку за означеними показниками, а, як наслідок, не нівелюють позитивний вплив формувального експерименту.

Визначені положення доляють оцінити результати рівня особистісного саморозвитку респондентів (Табл. 3.5).

Підсумуємо результати діагностування кінцевого рівня саморозвитку респондентів, що дозволить визначити характерні особливості вибірки: за переважною більшістю вихідних показників контрольної групи досліджуваних значущих відмінностей не виявлено; зафіксовано статистично підтвержені відмінності підвищення показників ЕГ в напрямі підвищення рівня їх вираженості від середнього до високого.

Методика *«Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості»* М. Р. Молочникова на етапі констатувального експерименту була використана нами через те, що дозволяє дослідити провідні сфери особистісного саморозвитку, пов'язані з важливими новоутвореннями юнацького віку – *спрямованість у майбутнє* (вибір професії, кар'єра), *кохання* (створення власної сім'ї), *дружба* (людські взаємовідносини).

Нагадаємо, що вивчення готовності студентів до формування та успішної реалізації життєвих цілей дає можливість стверджувати про відмінність отриманих результатів у різноманітних життєвих сферах особистості.

Таблиця 3.5

Рівні саморозвитку майбутніх психологів

(порівняння етапів констатувального експерименту і контрольного зрізу)

Чинники та показники	Р	І	В	Н	І
	Високий	Середній			Низький
Особистісний потенціал:					
залученість	○	●			
контроль		●○			
прийняття ризику	○	●			
пристрасність		●○			
винахідливість		●○			
оптимізм		●○			
сміливість		●○			
адаптивність	○	●			
впевненість	○	●			
толерантність до двозначності		●○			
Особистісне зростання:					
прагнення до саморозвитку	○	●			
життєві цілі	○	●			
процес життя		●○			
результат життя		●○			
локус контролю-Я	○	●			
локус контролю життя	○	●			
Рефлексія:					
реалізація життєвих цілей	—	—			—
рівень онтогенетичної рефлексії		●○			
Активність:					
досягнення успіху	●○				
тенденція до афіліації	○	●			

прагнення до влади	●	○	
задоволеність працею	●○		

*позначка „●” характеризує дані констатувального етапу експерименту, позначка „○” - контрольного зрізу

У сфері «робота» студенти не продемонстрували чітких уявлень про власні стратегічні життєві цілі, пов’язані із професійним самовизначенням, не можуть обґрунтувати шляхи й засоби їх досягнення. Постановка життєвих цілей стосовно налагодження свого побуту характеризується недалекоглядністю, невмінням прогнозувати власне матеріальне забезпечення.

Відповіді опитуваних у межах соціальної сфери указують на пасивну життєву позицію, займаючи яку не потрібно проявляти життєву активність. Щодо сфери «душевного та психологічного стану» – сучасні юнаки прагнуть до саморозвитку, при цьому, шляхи його реалізації є досить розмитими, шаблонними.

Сферу «сім’ї» відзначено актуальною та вагомою для створення власної сім’ї, побудови близьких стосунків, хоча більше половини респондентів зазначили, що не вибирають партнера відповідно до спільних зацікавлень.

Узагальнюючи отримані дані, відзначимо домінування низького та середнього рівня готовності студентів до формування та усвідомлення стратегічних життєвих цілей щодо професійного самовизначення, вибору шлюбного партнера та пошуку своєї життєвої позиції. Перше місце за важливістю для опитуваних займає професійне самовизначення та робота; друге – сім’я та вибір партнера; третє – соціальний статус, взаємостосунки з оточенням; четверте – фізичний стан, здоров’я; п’яте – душевне і психологічне благополуччя; останнє, шосте – побут.

У результаті проведеного дослідження можна зробити висновок про необхідність запровадження в освітній процес ЗВО психолого-педагогічних заходів, спрямованих на підготовку та всебічне сприяння формуванню та реалізації стратегічних життєвих цілей сучасною молоддю.

Повторне діагностування дозволило нам прослідкувати наступні тенденції.

Робота. Маркетинг. На етапі констатувального етапу лише 17,3% респондентів визначали своїми життєвими цілями «саморозвиток», «досягнення професіоналізму», «улюблена робота», «самовдосконалення», «становлення фахівця власної справи» тощо. Повторне діагностування показало, що після формувального впливу 46% студентів чітко визначають цілі, що пов'язані із майбутньою професійною діяльністю. 17,3% студентів ЕГ на етапі констатувального експерименту продемонстрували вмотивованість й натхнення до різних форм життєдіяльності (контрольний зріз – 46,1%), проте 81,5% були переконані, що обрана професійна сфера сприятиме досягненню життєвих цілей. Зазначимо, що чіткі уявлення про дану діяльність мали близько 53% респондентів (контрольний зріз– 62,3%) респондентів (див. рис. 3.7).

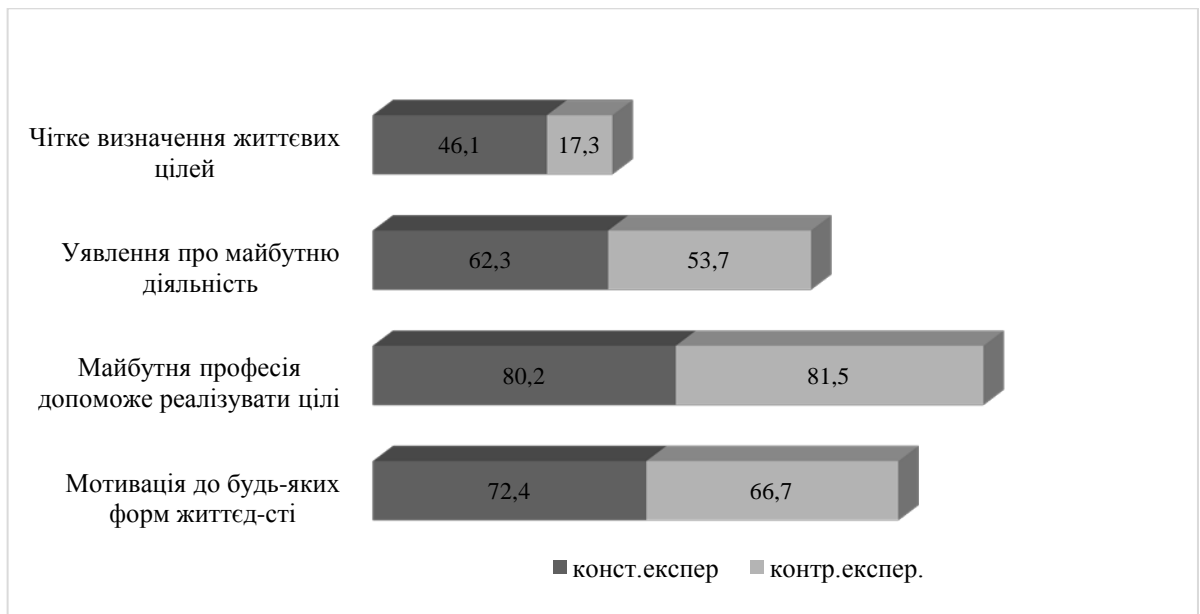


Рис. 3.4. Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості у сфері «робота, маркетинг»

Отже, здійснюючи повторне рангування відповідей студентів на запитання у сфері «робота», бачимо, що студенти оволоділи більш чіткими уявленнями про власні стратегічні життєві цілі щодо професійного

самовизначення, характеризуються достатньою мотивацією для цього, здатні обґрунтувати шляхи та засоби їх досягнення.

Побут. Ранжування відповідей досліджуваних у сфері «побут» на попередньому етапі експериментального дослідження показало, що власний економічний стан студенти здебільшого визначили як *недостатній, нестабільний та залежний від батьків*. Більшість студентів (72%) зазначили, що вони дотримуються певних правил, що доляють функціонувати в межах свого бюджету. 28,0 % студентів вказали на неможливість жити у межах бюджету. Такі результати гіпотетично можуть свідчити про складну економічну ситуацію в країні, але, згідно припущення дослідника, при наявності достатнього рівня вмотивованості на досягнення успіху та професійній компетентності у руслі обраної діяльності результати можуть бути кращими. На період проходження повторного опитування за даною методикою результати респондентів суттєво не змінилися. Як і на етапі констатувального експерименту доцільно зробити висновок, що починаючи зі студентського віку сучасна молодь орієнтована на несприятливі соціально-економічні умови в майбутньому, що не сприяють творчості та повноцінній реалізації свого професійного потенціалу, а, навпаки, обмежують та підвищують готовність адаптації до існуючих соціально-економічних умов.

Фізичний стан. Відповіді на питання у сфері «фізичний стан», можуть вказувати на можливість студентів, враховуючи стан здоров'я, бути здатними досягати поставлених стратегічних цілей. Як і на етапі констатувального етапу, так і на контрольному – більша половина студентів відповіли, що турбуються про фізичний стан свого тіла. Більшість студентів усвідомлюють, що їх ставлення до власного тіла вимагає суттєвої корекції, але, при цьому, не володіють достатньою здатністю до прояву вольового зусилля щодо розуміння та конкретних дій з виправлення ситуації.

Сфера «соціальний стан та людські стосунки» характеризує постановку цілей стосовно визначення своєї життєвої позиції. Ранжування відповідей виявило, що майже всі студенти (95,4 %) як і на попередньому етапі опитування

цікавляться думкою інших про себе. Також 76% студентів зазначили, що вміють слухати та цінувати тих, з ким мають стосунки (64,8% – констатувальний експеримент). Інші порівняльні результати представлено на рис. 3.8.

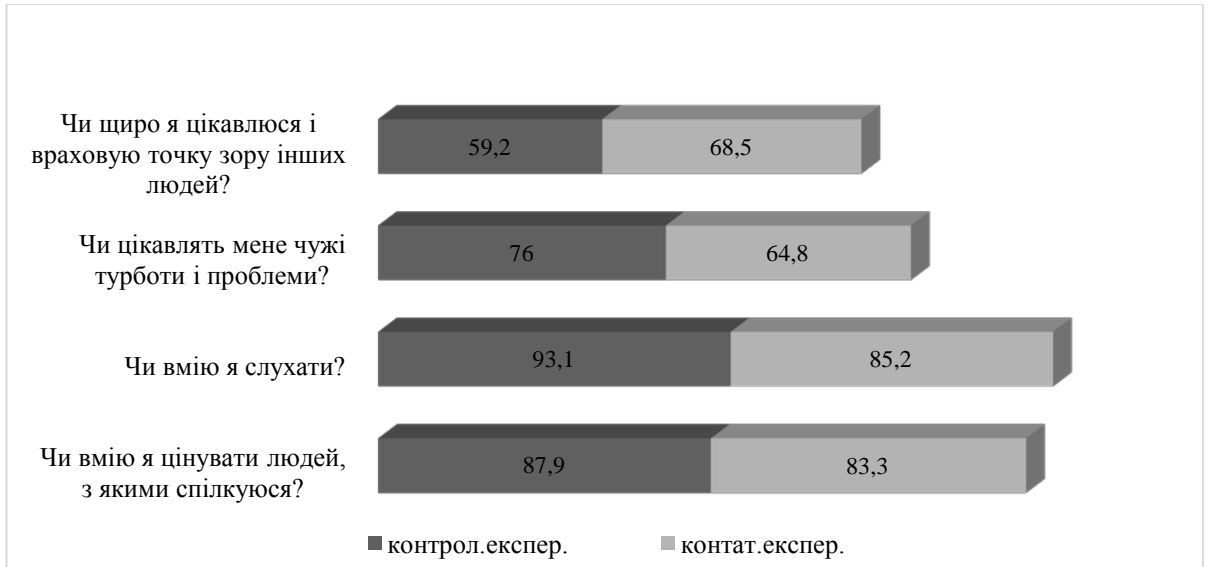


Рис. 3.5. Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості у сфері «соціальний стан та людські стосунки»

Як і на попередньому етапі бачимо, що сфера соціальної взаємодії з оточуючими для студентів є психологічно більш вагомою, ніж проблеми фізичного існування. Отже, відповіді студентів свідчать про більш активну життєву позицію, готовність допомагати іншим.

Аналіз результатів у сфері «душевна готовність та психологічний стан» дав змогу констатувати, що на питання «чи займаюсь я власним саморозвитком» 78,1% студентів (констатувальний експеримент – 71,4 %) відповіли ствердно. За новинами у пресі, радіо та телебаченням слідкують більше половини студентів (52,1%), у той час, як на попередньому експериментальному етапі даний спосіб саморозвитку обрали 42,6 % досліджуваних. На питання про відвідування навчальних заходів, зборів, конференцій, спецкурсів ствердно відповіли 69% студентів (констатувальний експеримент – 64,2 %).

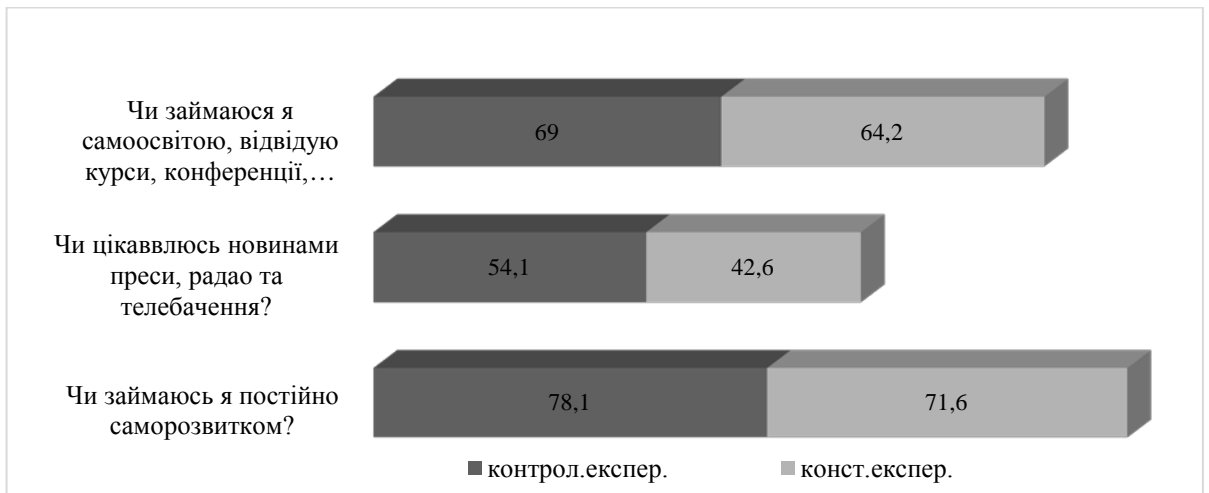


Рис. 3.6. Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості у сфері «душевний стан, психічний стан»

Констатувальний експеримент показав, що близько третини, а за окремими показниками – більше половини досліджуваних не мають сконструюваного плану індивідуального розвитку, не беруть участі у громадській активності, окремих видах навчально-наукової діяльності, не цікавляться суспільним життям, але за результатами контрольного зрізу експерименту наглядно бачимо, що зріс відсоток студентів, які займаються саморозвитком (78,1%), відвідують для цього наукові заходи (69%), цікавлять новинами преси та телебачення (53%). Отже, сучасна молодь прагне до саморозвитку, та, згідно нашим припущенням формувальний вплив забезпечив студентам більш чітке усвідомлення шляхів реалізації саморозвитку особистості.

Сфера *«сімейне життя»* діагностувала готовність досліджуваних до формування стратегічних цілей щодо вибору шлюбного партнера. На етапі контрольного зрізу 43% студентів (констатувальний експеримент – 40,0%) відповіли, що мають постійного супутника життя, а також 57,2% визначили його як такого, з ким мають спільні захоплення (констатувальний експеримент – 46,7%).

Переважає більшість опитуваних розуміє та позитивно оцінює важливість сім'ї у своєму житті (констатувальний експеримент – 87%, контрольний – 92%).

Сім'я відіграє вагомую роль у їхньому житті, хоча час, проведений у батьківській сім'ї зменшується. На етапі контрольного зрізу 92% студентів (констатувальний – 81,5%) мають близькі сімейні стосунки, що позитивно впливає на створення власної сім'ї у перспективі та взаємодію у ній (рис. 3.10).

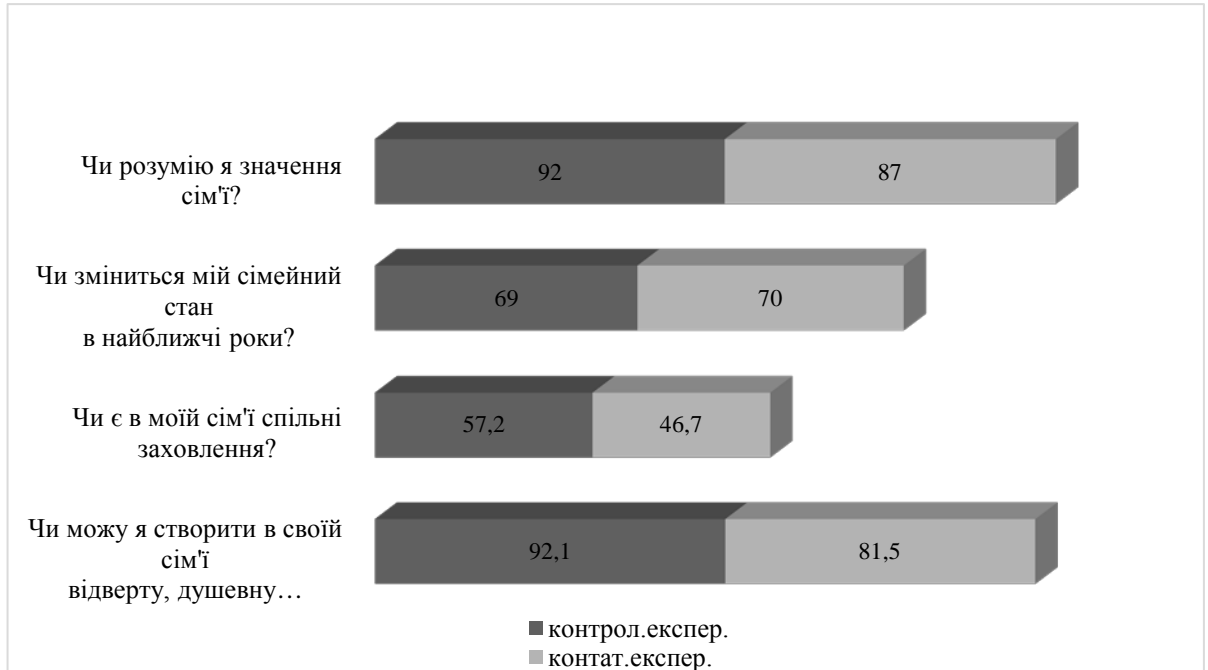


Рис. 3.7. Самооцінка реалізації життєвих цілей особистості у сфері «сімейне життя»

Отже, для студентів, як і раніше актуальним є створення власної сім'ї, побудова близьких стосунків, хоча, при цьому, більше половини з них не вибирають партнера відповідно до спільних інтересів, не прикладають суттєвих зусиль для покращення взаєморозуміння.

Останнім завданням методики була діагностика життєвих цілей студентів, ранжування яких дозволило виявити пріоритетний ранг кожної із життєвих сфер особистості. Результати констатувального експерименту і контрольного зрізу суттєво не відрізнялись: перше місце за важливістю – професійне самовизначення, майбутня робота; друге – сім'я та вибір шлюбного партнера; третє – соціальні взаєностосунки стосунки з оточенням; четверте – фізичний стан (здоров'я); п'яте – душевне та психологічне задоволення; шосте – побут. Така стабільна тенденція обумовлена обраною майбутньою професією

респондентів – практичною психологією, а також віковим періодом (соціальна ситуація юнацького віку характеризується пошуком партнера та побудовою власної сім'ї).

Описані результати проведеного аналізу є підтвердженням змін розподілу показників за методиками діагностичного комплексу, що зафіксовано після проведення формуючого впливу, вказують на їх спрямованість, проте не доляють одержати уявлення щодо їх характеру. Таким чином, зафіксуємо вірогідні відмінності за допомогою непараметричного методу для залежних вибірок – метод Т Уїлкоксона (*Табл. 3.6*).

Порівняння числових результатів ЕГ за даними констатувального експерименту та контрольного зрізу представлено у вигляді таблиці (Додаток Г).

Таблиця демонструє відсутність достовірних відмінностей між результатами констатувального та контрольного зрізу експерименту респондентів КГ, крім оптимізму (О, О1). КГ не піддавалась тренінговому впливу, отже, результати були прогнозовані нами в гіпотетичному припущенні до початку дослідження. Таким чином, подальший аналіз був пов'язаний лише із результатами опитуваних ЕГ.

Порівняння показників двох зрізів досліджуваних ЕГ дає можливість зробити висновок про наявність достовірних відмінностей між результатами констатувального експерименту та контрольного зрізу на рівні значимості 0,01 та 0,05 за наступними показниками: впевненість (Вп), адаптивність (А), толерантність до двозначності (Тд), прагнення до саморозвитку (Прс), рівень онтогенетичної рефлексії (Р), залученість (З), контроль (К), прийняття ризику (Пр), досягнення успіху (Д), тенденція до афіліації (Таф), прагнення до влади (Пв), цілі в житті (Ц), локус-контролю (Ля), локус контролю-життя (Лж).

Із даних таблиці 3.6 варто відзначити наступні найбільш позитивні зміни: збільшення показника прагнення до саморозвитку (Прс+), підвищення рівня адаптивності (А+), впевненості (Вп+), залученості (З+), контролю (К+), прийняття ризику (Пр+), досягнення успіху (Д+), що в сумі свідчить про

ефективність психологічного супроводу. Негативним результатом є зменшення показника прагнення до влади Пв (12,05 і 11,84), але відмінності двох зрізів несуттєві.

Таблиця 3.6

**Порівняння значень показників саморозвитку особистості за методом
Т.Уілкоксона**

Показники	До застосування тренінгової програми	Після застосування тренінгової програми
впевненість Вп	19,26	26,09
адаптивність А	18,28	24,08
толерантність до двозначності Тд	17,89	21,16
прагнення до саморозвитку Прс	34,51	46,02
рівень онтогенетичної рефлексії Р	59,02	62,40
залученість З	23,51	27,04
контроль К	19,87	29,40
прийняття ризику Пр	12,76	17,38
досягнення успіху Д	14,51	21,04
тенденція до афіліації Таф	13,60	17,44
прагнення до влади Пв	12,05	11,84
цілі в житті Ц	22,84	25,02
локус-контролю Ля	14,51	19,58
локус контролю-життя Лж	24,11	26,47

Спостерігаємо тенденції до зростання результатів у напрямі додатного полюсу за показником рефлексії (свідоме планування життєвого шляху – відсутність минулого досвіду), толерантності до двозначності Тд (толерантне ставлення до невизначеності – страх діяти за відсутності надійних гарантій успіху).

Подана таблиця дозволяє оцінити динаміку рівнів експериментальної групи за її чинниками. З таблиці бачимо, що підвищення рівня саморозвитку майбутніх практичних психологів у напрямі від середнього до високого рівня представленості відбулося за рахунок підвищення показників особистісної готовності до змін: адаптивність, впевненість. Дещо меншими темпами відбувалися зміни за показником толерантності до двозначності.

Рівень саморозвитку особистості, початково виражений середнім рівнем вираженості показників, на кінцевому етапі – підвищився до високого рівня за рахунок зростання значень наступних показників життєстійкості: залученості, контролю, прийняття ризику.

Задоволеність працею демонстрована початково високими значеннями, на останньому етапі – характеризується підвищенням даного показника. На етапі констатувального експерименту показники прагнення до саморозвитку та онтогенетичної рефлексії були представлені здебільшого низькими та середніми рівнями, натомість на контрольному етапі визначено високий рівень за показником прагнення до саморозвитку та збільшення відсотка респондентів, які продемонстрували середній та високий рівень за показником рефлексії.

Означену динаміку ми констатуємо як підтвердження ефективності формульованого експерименту та гіпотез дослідження в цілому.

3.3. Психологічні рекомендації щодо сприяння особистісному саморозвитку студентів-психологів в умовах освітнього процесу ЗВО

Сьогодні суспільству притаманна гостра потреба в компетентних і творчих фахівцях, які здатні до постійного професійного саморозвитку, самовдосконалення, тому одним із головних завдань є трансформація освітньої політики. Новітні технології вищої школи зумовлюють підвищення якості підготовки випускників, зростання їх професійної активності, мобільності й конкурентоспроможності на ринку праці.

Неоднозначність і суперечливість економічних, соціальних і політичних перетворень у сучасному суспільстві зумовили процес зміни освітньої

парадигми з когнітивно-орієнтованої на особистісно-орієнтовану. У цьому зв'язку стає актуальною проблема освітніх критеріїв, що висуваються до майбутніх фахівців-професіоналів і, відповідно, форм і методів самого процесу навчання. Оскільки в особистісно-орієнтованій освітній парадигмі провідне місце відводиться самоактуалізованій особистості, таким чином, власне процес освіти розуміємо як процес формування суб'єкта саморозвитку.

Хоча пріоритети освіти змінюються, методи та засоби їх реалізації переважно залишаються колишніми. У більшості ЗВО збережено традиційні підходи до організації навчального процесу, у яких репродуктивні лекційно-семінарська система подачі знань значно переважає над дослідницькими формами його організації.

Більшість студентів орієнтовані на фіксацію, відтворення інформації, що створює певну ілюзію, так, як знання стає надбанням особистості через призму професійного ставлення до нього. У межах етимологічної інтерпретації, термін «освіта» (рос. – образование) – це набуття свого обличчя, образу при адаптації у культуру. Таким чином, набутий людиною досвід стає особистим лише тоді, коли він буде її власним [145].

Відтак виникає питання про умови організації навчального процесу, які б сприяли ідентифікації у студентів цілісного образу «Я-майбутнє» в контексті теперішнього через інтерналізацію системи цінностей майбутніх фахівців, а отже, й їх особистісному зростанню. У контексті вирішення даного питання, на нашу думку, досить актуальним є висловлене Г. Олпортом судження про те, що провідним завданням системи навчання повинно бути переведення «категорій знання» в «категорії значущості», що направлені на трансформацію навичок та вмінь із зовнішнього шару особистості у власне систему Я [94]. Останнє формує умови для становлення суб'єкта власної життєдіяльності і власного розвитку.

Процес навчання студентів повинен бути активним, зумовлюватись формуванням позитивних мотивів, що спонукають до діяльності. Активізація прагнення до самоосвіти й самовиховання – невід'ємний компонент підготовки

майбутніх фахівців у ЗВО. Навіть найбільш змістовні та цікаві заняття, що не направлені на загальну освіченість, не підкріплені особистісною значущістю, не придять до успіху. Г. Оллпорт здійснив критичний аналіз лекційної системи та дійшов висновку, що без прожитого студентом безпосередньо практичного досвіду лекція буде малоефективною [94].

Поки студент лишається об'єктом освітнього процесу, неможливо активізувати його професійну та особистісну готовність, розвинути необхідні для певної процесії особистісні якості. Ми переконані, що якість та продуктивність навчання, рівень підготовки фахівців у системі вищої освіти визначається тим, якою мірою студенти включені в процес навчання, стають суб'єктами освітнього процесу, вмотивованими та активно зацікавленими в його результативності [67, 68].

За результатами теоретико-емпіричних досліджень ми можемо сміливо стверджувати, що згаданої вище суб'єктивної значущості освітнього процесу можна досягти шляхом упровадження у процес професійної підготовки активних методів навчання [62, 64]. Суть активних методів навчання полягає у забезпеченні психологічних й дидактичних умов, що сприятимуть прояву інтелектуальної, соціальної та особистісної активності студентів, створює умови для появи та реалізації особистісної та процесійної рефлексії, що, у свою чергу, сприяє автономному формуванню студентом своєї системи знань та особистості в цілому. Розглянемо провідні особливості активного навчання, що є важливими та актуальними для професійної підготовки психологів-практиків з метою сприяння особистісному саморозвитку студентів-психологів в умовах освітнього процесу ЗВО.

Перша особливість – *примусова активізація мислення*. Друга – *тривалий час залучення студентів до процесу навчання*, так, як їхня активність повинна бути не короткочасною або епізодичною, а в значній мірі стійкою та тривалою (протягом усього заняття). Досягнення цих положень можна реалізувати, на нашу думку, на основі забезпечення проблемного навчання (послідовна постановка та розв'язання проблемних завдань) [63, 64, 68].

Професійне мислення студентів можливе за умови формування творчого, проблемного підходу до нестандартних ситуацій професійної діяльності. На нашу думку, власне систематичне та послідовне вирішення різноманітних проблем, зокрема особистісних проблем ініціює побудову в свідомості студента моделі майбутньої професійної діяльності та, відповідно, алгоритму дій.

Вирішення проблем вимагає від індивіда застосування творчого мислення, оскільки у випадку реальних ситуацій професійної діяльності репродуктивні психічні процеси, що пов'язані із використанням засвоєних шаблонів, будуть неефективні.

Становлення творчої активності студентів починається із репродуктивної діяльності, проходить низку стадій. Підготовка у ЗВО повинна сформувати у майбутнього професіонала необхідні творчі здібності: самостійне виявлення та усвідомлення проблеми; здатність висувати гіпотезу та спосіб її перевірки; збір даних та їх аналіз, формулювання висновку та усвідомлення можливостей використання одержаних результатів; здатність бачити проблему в цілому, всі аспекти та етапи її розв'язання, а у процесі колективної роботи – визначення ступеня особистої участі при вирішенні проблеми. Це рівень суб'єкта професійної діяльності.

Таким чином, доцільно запропонувати наступні форми одержання студентами знань: лекційна – проблемна лекція, прес-конференція, лекція із запланованими наперед помилками тощо; семінар-дискусія, мозковий штурм як евристична форма семінару, семінар-дослідження та ін. [71]. Зокрема, для фахової підготовки психологів-практиків доцільно використати дослідницько-тренінговий (навчальний) груповий семінар як заключний етап психокорекційної практики [61, 68]. Це буде сприяти виробленню студентами вмінь і навичок самостійного науково-практичного пошуку і підтримувати рівень активності впродовж усього творчого процесу.

Третя особливість і умова організації освітнього процесу суб'єкта саморозвитку пов'язана із *формуванням пізнавально-спонукального мотиву* безкорисливого пошуку знань, істини. Тільки пізнавально-спонукальна

мотивація (внутрішня мотивація, мотивація особистісного зростання) здатна бути дієвим фактором активного залучення особистості до пізнавального процесу [62, 71]. Поєднання пізнавального інтересу до предмета та професійної мотивації передбачає ефективність фахової підготовки студентів до психокорекційної діяльності – це особистісно актуальні знання щодо розв'язання своїх психологічних проблем, а також проблем, пов'язаних із найближчим оточенням.

Четверта особливість активних форм навчання – *постійна взаємодія студента і викладача* за допомогою прямих та ротних зв'язків. Беручи до уваги досліджені та обґрунтовані нами особливості саморозвитку особистості, вважаємо, що у процесі організації навчально-професійної діяльності студентів індивідуальний підхід буде найбільш ефективним щодо оптимізації їх становлення як суб'єктів саморозвитку.

Викладач повинен враховувати специфічні хараткерологічні якості студентства, такі, як: комунікативність, ступінь впевненості у собі, рівень домагань тощо, та контролювати зміст спілкування, розподіляти ролі, впливати на становлення студента як особистості. Означене особливо актуально у процесі підготовки майбутніх практичних психологів. Так, наприклад, невпевненість, низький рівень комунікабельності доцільно коригувати залученням студента до спільної діяльності, виконання ним полегшеного варіанту завдань – як наслідок, відчуття успіху та задоволення від власної активності. Співпрацю із врахуванням означених принципів можна організувати за умови впровадження колективної форми організації групового заняття («круглий стіл», тренінгове навчання).

П'ята особливість активного навчання – *активне використання колективних форм пізнавальної діяльності* (парна і групова робота, рольові й ділові ігри, проблемні та дослідницькі семінари, мозковий штурм як евристично-аналітичний метод, метод аналізу конкретних ситуацій тощо).

Організація колективних форм групової роботи здійснюється на основі принципу спільної діяльності, співтворчості, за умов якої формується спільна

мета, спільні ціннісні орієнтації, активної життєвої позиції студента. Суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини та рефлексивно-діалогова форма розумової активності студентів формуються у процесі колективного розв'язання проблем, сприяють активізації творчого мислення, актуалізації психологічних ресурсів саморозвитку особистості. Окрім цього, міжособистісне спілкування у навчальному процесі посилює мотивацію за умови активізації соціальних стимулів: зростає особистісна відповідальність, відчуття задоволення від публічно пережитого навчального успіху – все це формує якісно нове ставлення до предметів, майбутньої професійної діяльності [71].

Ми переконані, що скоригувати особистість ззовні, у нашому випадку – студента, майбутнього фахівця, неможливо. Особистісні трансформації відбуваються за умови самоаналізу, самопізнання, саморегуляції тощо. Процес усвідомлення та відпрацювання власних внутрішніх переживань повинен бути безперервним, що збереже психологічне здоров'я студента, сприятиме особистісному та професійному зростанню. Власне тому, ми переконані, що підготовка майбутніх психологів неможлива без проживання студентами досвіду особистісних змін, особистісного зростання [68].

Одним із потенційних способів реалізації згаданої умови є організація навчальних занять у процесі фахової підготовки майбутніх психологів у формі дослідницько-тренінгового навчання, а також участь студентів у групових тренінгах особистісного росту [69].

Обґрунтуємо зазначені вище положення. Корекційну роботу у груповому процесі, що була направлена на особистісні зміни учасників, найбільш ефективно організувати, враховуючи групову динаміку, так, як природний процес розвитку та саморозвитку особистості відбувається за умови взаємостимуляції міжособистісних й внутрішньоособистісних процесів, взаємопроникнення змістовного досвіду та міжособистісного простору в простір особистості. Таким чином, у класичних групових тренінгах особистісного росту психолог повинен планувати роботу таким чином, щоб активізувати інтерес та прагнення учасників до самопізнання та самозміни,

актуалізувати та активізувати їх потребу в саморозвитку, а інших учасників тренінгу – сприймати як суб'єктів саморозвитку, здатних до усвідомлення та керування власною поведінкою, емоційним станом, життям в цілому.

Принципово важливим є формування у майбутнього фахівця уявлення про себе як активного діяча (творця) власних змін, який, на основі набутого досвіду роботи над собою посилює особистісну компетентність, автономність, толерантність та гнучкість у процесі взаємодії із клієнтом та іншими людьми.

Обґрунтуємо принципи навчального процесу з використанням тренінгу особистісного росту, враховуючи специфіку його учасників – майбутні фахівці в галузі надання психологічної допомоги.

I принцип – *спосіб ведення тренінгу за допомогою генетично вихідного матеріалу*, що потенційно передбачає систему понять, що описують предмет вивчення (теорія навчальної діяльності В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна). Таким чином, ціле може бути задане до пропозиції його складових частин, що долить робити гіпотетичні припущення про зміст цілого, що, у свою чергу, активізує самостійну пошукову діяльність. Вихідним поняттям психологічного тренінгу, що спрямований на розвиток здатності формувати завдання власного саморозвитку, створювати умови для активізації суб'єктності клієнта можуть стати категорії «самосвідомість» і «саморозвиток».

II принцип – *особливості організації роботи у групових тренінгах*, спрямовані на активізацію процесу особистісного саморозвитку. Враховуючи специфіку учасників групи (студенти-психологи), робота повинна плануватись між двома «полюсами»: індивідуальне – загальне (безпосередній досвід – рефлексія, активізація теоретичних знань – застосування знань для розуміння психологічної реальності та розв'язання проблем особистісного саморозвитку). В класичних групах особистісного зростання ми маємо справу тільки лише з індивідуальним. Робота будується на основі створення та переживання унікального, одиничного досвіду «тут і тепер» у міжособистісного груповому просторі та його рефлексії.

Процес оволодіння даними вміннями реалізується за допомогою демонстрації майбутньому фахівцю закономірностей виникнення переживань та емоційних станів учасника, його взаємодії з іншими, з'ясування можливих причини особистісних проблем, конфліктів у спілкуванні. Важливо пам'ятати про недопущення відходу студентів у абстрактні міркування, що не стосуються їх конкретних особистісних проблем, безпосередніх завдань майбутньої професійної діяльності, не доляють впровадити принцип повноцінного особистісного переживання отриманих наукових знань. У такому випадку, ми не можемо допомогти реальному суб'єкту в процесі його саморозвитку. Подолання даного протиріччя можливе за допомогою постановки запитань на кшталт: «Чим мене збагатило одержане знання?»; «Як я можу його використати?»; «Що я повинен зробити, у яку ситуацію повинен себе поставити, щоб змінити емоційний стан, міжособистісні відносини тощо?». Доцільно звернути увагу учасників тренінгу, що дані запитання є актуальними та відповідними щодо вікового періоду учасників – це шлях до постановки мети самозміни.

III принцип – *нерепродуктивний спосіб взаємодії учасників групи з тренером*, від якого не очікують шаблонних рішень та зразків, але можуть ініціювати співробітництво, вказуючи на те, якої саме допомоги потребують учасники. Зазначимо, що в групах особистісного розвитку не відбувається передача знань від тренера до учасників, так, як особистісне знання можна тільки здобути, прожити зі свого досвіду. Не повинно бути й еталону особистісного знання – у кожного воно своє, унікальне. У групі особистісного саморозвитку ніхто не виправляє іншого учасника – кожен учасник має свободу вибору, самостійно вирішує. Група допомагає учаснику усвідомити свої емоційні стани, почуття, дії, не оцінюючи їх, допомагає побачити свої переваги та недоліки, що стає не просто раціональним висновком, так, як підсилюється безпосереднім досвідом відчуттів. Тому одним із провідних ефектів групи особистісного саморозвитку – це підвищення осмисленості своєї поведінки, прийняття відповідальності за неї.

IV – *особливий стиль взаємодії учасників групи*, забезпечений такою організацією спільної роботи, за якої між партнерами розподілені різні погляди на проблему, що обговорюється. Завдання групи дяться до координації даних точок зору за умови провідної ролі психолога-ведучого.

Зазначимо перелік аспектів групової роботи, що позитивно впливають на особистісне зростання студентів, становлення їх як суб'єктів саморозвитку.

У процесі групової роботи відбувається прийняття учасниками цінностей та потреб інших людей, що, в підсумку, впливає на індивідуальні життєві установки, сприяє адекватному усвідомленню об'єктивної реальності. В основі загального механізму формування цінностей студентів лежить діалогічний стиль спілкування та рівень здатності до рефлексії.

Зауважимо, що значною перевагою групової форми тренінгового навчання є можливість одержання ротного зв'язку, суспільної підтримки, що характеризуються спільними цілями, проблемами чи переживаннями. ротній зв'язок впливає на оцінку індивідом власних настанов та поведінки, формування Я-концепції. О. О. Бодальов наголошує, що завдяки дії механізму зворотнього зв'язку особистість, на підґрунті здобутого в ході взаємодії з іншими людьми результату, здатна корегувати свою подальшу поведінку, замінюючи застосовані способи взаємодії із собою іншими – більш ефективними способами взаємодії з навколишнім світом новин [17].

Забезпечення у тренінговій групі атмосфери довірливого спілкування, поваги, взаємної підтримки, а також описовий характер ротного зв'язку та його релевантності проблемам одержувача та відправника є важливими умовами процесу засвоєння знань, і активізують учасників до самопізнання та інтроекції. Спроба саморозкриття та зміни як результат заохочується іншими, посилює впевненість у собі, дозволяє не лише засвоїти знання, але й перевірити їх на собі, сприяє розширенню зони особистого досвіду. Відчуття учасниками психологічного комфорту є провідною умовою їх особистісного саморозвитку, так, як конструктивна робота над собою може реалізуватись виключно у грунтованій групі та при позитивному забарвленні активного спілкування.

Перераховані вище чинники впливу соціального оточення у груповій роботі доляють залучити принципи організації фахової підготовки як дослідницько-тренінгового навчання: активність учасників, усвідомлене включення, дослідницька позиція, об'єктивація поведінки та проблем, суб'єкт-об'єктна взаємодія. Все це дає можливість систематизувати й цілеспрямовано реалізувати завдання навчальної діяльності за пріоритету автономності студентів.

Використання у ході навчання цих принципів неможливе без певного стилю навчання з боку людини, яка, у даному випадку, виконує функції ведучого групи. Недирективні стилі викладання та ведення тренінгу у формі дослідницько-тренінгового навчання є найбільш адекватними: «стиль дослідження під керівництвом ведучого» та «стиль розв'язання проблем» [129].

У руслі ситуації «стиль дослідження під керівництвом ведучого» ведучий створює умови навчання, за яких студенти знаходять необхідну інформацію або пояснення досліджуваного феномену. Ведучий також ставить перед студентами певні запитання, але відповіді вони шукають самостійно. Крізь призму специфіки підготовки психологів, цей стиль дозволяє уникати оцінних суджень при аналізуванні матеріалу (правильно – неправильно, добре – погано), що розширює уявлення про досліджувані феномени, ускладнює систему особистісних конструктів, робить їх цілісними та гнучкими.

«Стиль розв'язання проблем» передбачає вільний вибір досліджуваного матеріалу в рамках проходження курсу. Ведучий виступає у ролі консультанта, який дає рекомендації щодо вирішення поставлених завдань, заохочує учасників до пошуку варіантів вирішення проблем та інтерналізації одержаних знань.

Використання цих стилів ведення групової роботи в сукупності з етичними стандартами психолога-практика переорієнтовує мотивацію від складання іспиту (зовнішня мотивація) до отримання усвідомленого досвіду (внутрішня мотивація), необхідного у майбутній професійній діяльності (особистісно-орієнтований мотив).

Метою дослідницько-тренінгової форми навчання є сприяння набуттю нових особистісних якостей (особистісне зростання) у ході проживання нового, але суб'єктивно недоступного раніше, а власне навчальний процес та його особливості – це умова та фон (контекст) прояву механізмів інтерналізації. Одне із головних завдань ведучого – «озброїти» молодь засобами самоаналізу своєї саморегуляції. Завдяки здобутому досвіду особистісних змін, особистісного становлення студент усвідомлює себе не як об'єкт зовнішніх обставин і впливів, а як автора власної життєтворчості, суб'єкта особистісного та професійного саморозвитку. Зауважимо, що така робота є ефективною в юнацькому віці, що є сенситивним для становлення суб'єкта особистісного саморозвитку, так, як є необхідною майбутньому фахівцю в галузі надання психологічної допомоги.

Складний та системний характер досліджуваного феномену не дозволяє представити структурно-функціональну модель саморозвитку особистості крізь призму особливостей майбутніх практичних психологів.

Отже, теоретичні знання з психології, що набувають студенти у процесі тренінгової взаємодії, повинні бути суб'єктивно вагомими, розв'язувати внутрішні протиріччя, формувати психологічний світогляд як певний тип життєвої філософії та позитивне ставлення до себе та інших, ціннісні орієнтації та особистісні настанови. Використання наведених вище принципів організації навчального процесу забезпечує перехід студентів-психологів від об'єктної до суб'єктної поведінки, детермінувати особистісне та професійне становлення суб'єкта саморозвитку, що буде сприяти підвищенню ефективності та екологічності фахової діяльності майбутніх психологів.

Висновки до третього розділу

Мета розробленої програми психологічного супроводу саморозвитку майбутніх практичних психологів передбачала створення психологічних умов для підвищення здатності кожного учасника до реалізації особистісного

потенціалу студентів, що передбачала підвищення рівня життєстійкості, особистісної готовності до змін, досягнення високого рівня рефлексії та задоволеності майбутньою професією.

Програма психологічного супроводу майбутніх психологів передбачала 5 тренінгових занять у кожному з трьох означених етапів. Тривалість кожного заняття була 1,5-2 год. Всього програма психологічного супроводу надічувала 30 годин (15 тренінгових занять). Заняття проводились один раз на тиждень для кожної групи. Психологом була передбачена індивідуально-консультативна робота зі студентами за наявності особистісних девіацій. Базовими тренінговими методиками виступили спеціально підібрані комплекси прийомів і технік.

Континуум поставлених завдань передбачав виокремлення у структурі програми психологічного супроводу трьох послідовних *етапів*: 1) орієнтувально-пізнавальний; 2) рефлексивно-конструктивний; 3) автентично-творчий.

Перший, орієнтувально-пізнавальний етап, передбачав використання наступних засобів: групова дискусія (біографічна та інтеракційна); вербальні та невербальні техніки; медитативні техніки, релаксація, піскова психотерапія, техніки символдрами. *Другий*, мотиваційно-адаптаційний етап психологічного супроводу був спрямований на усвідомлення внутрішніх обмежень, постановку життєвих цілей, формування структурного бачення життєвого шляху, усвідомлення свого професійного вибору. Засобами реалізації другого етапу були наступні: візуалізація, рольові та імітаційні ігри; елементи групової дискусії; вербальні та невербальні техніки, техніки символдрами, техніки музикотерапії. *Третій* етап – рефлексивно-творчий – провідними засобами реалізації цього етапу виступили: візуалізація, медитативні техніки; вербальні й невербальні техніки, елементи групової дискусії, релаксація, медитативні техніки казкотерапії.

Проведений аналіз дозволив виокремити зовнішні психологічні чинники особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів в умовах

впровадження у процес фахової підготовки студентства активних методів навчання, що відповідають використаним технологіям і відображаються в побудові середовища взаємодії: позитивна емоційна насиченість; атмосфера довіри, безпеки, взаєморозуміння; толерантність та безоцінність, спрямованість на перебування в процесі (тут і тепер); образно-інформаційна збагаченість; інтегративно-діяльнісний характер середовища; застосування колективних форм пізнавальної діяльності; налагодження прямого та зворотного зв'язку «учасник-група», «група-учасник»; формування ситуації рефлексії.

За даними експерименту, середовище, що володіє такими якостями, здатне створювати передумови для поступової рефлексії власних стратегій та перешкод саморозвитку, виявлення внутрішніх ресурсів для їх подолання; усвідомлення власної системи цінностей, навчання цілепокладання, навичок планування та досягнення поставлених цілей, побудови життєвої перспективи тощо.

На підставі використання t-критерію Стьюдента ($p \leq 0,05$) констатовано достовірність відмінностей результатів ЕГ до та після формувального впливу за наступними напрямками: підвищення показників особистісної готовності до змін: адаптивність, впевненість; зростання результатів у напрямі додатного полюсу за показником життєстійкості: залученості, контролю, прийняття ризику; збільшення показника задоволеності працею, прагнення до саморозвитку та онтогенетичної рефлексії.

За результатами повторного опитування респондентів варто відзначити наступні зміни: збільшення відсотку респондентів, які володіють чіткими уявленнями про стратегічні життєві цілі щодо професійного самовизначення; посилення активності життєвої позиції та готовності допомагати іншим; більше половини досліджуваних вибирають партнера на основі спільних інтересів, намагаючись покращити взаєморозуміння; підвищення готовності налагоджувати сімейні стосунки, що позитивно впливає на подальше створення власної сім'ї та взаємодію у ній.

Отримані результати контрольного зрізу експерименту засвідчили ефективність розробленої програми психологічного супроводу.

Основні результати дослідження, викладені в розділі, знайшли відображення в авторській публікації [98].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено новий концептуально-методологіологічний підхід до проблеми теоретико-експериментального дослідження особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів.

1. Проблема саморозвитку особистості досліджувалась у межах різноманітних психологічних підходів, теорій та концепцій. Саморозвиток особистості як психологічний феномен розглядався в контексті вивчення таких психологічних проблем: особистості як складна саморегульована система, самоактуалізація прагнення до саморозкриття творчого потенціалу, реалізація особистісних і надособистісних сенсів, здійснення індивідуації, самоактивність особистості, реалізація суб'єктом особистісного сенсу, життєтворчість життєвий шлях особистості .

Системне розуміння поняття саморозвитку послідовно проаналізовано у межах концепції розвитку життєтворчої активності особистості, з позицій якої *саморозвиток* – це вид суб'єктної активності, одна із домінуючих потреб особистості, що, за умови розвиненої рефлексії, спрямовується позитивним подоланням кризи екзистенційності, визначається рухом від Я-реального до Я-потенційного та його досягненням на рівні зовнішніх проявів активності.

Здійснений нами теоретичний аналіз дозволив визначити саморозвиток як процес постійного удосконалення, усвідомленого управління розвитком власних якостей і здібностей, результатом якого є задоволення своїми досягненнями, а провідним внутрішнім механізмом саморозвитку – свідома якісна самозміна особистості шляхом самоосвіти і самовиховання. Однією із провідних психологічних детермінант готовності суб'єкта до саморозвитку є відчуття та усвідомлення ним потреби в самозміні й особистісному зростанні.

2. На основі системного опису саморозвитку особистості як цілісного об'єкта нами виокремлено його внутрішні психологічні чинники: особистісний потенціал, особистісне зростання, активність, рефлексія; чотири відносних виміри прояву: суб'єктний, кризи особистості, самовідчуження та перешкод. У процесі побудови психологічного конструкту ми опирались на розуміння

саморозвитку як активності з метою самозміни особистості, спрямованої на максимальне розкриття власного особистісного потенціалу на підставі рефлексії. На рівні структури, в ньому виокремлено такі компоненти: когнітивний (знання про себе, про людей, про світ); емоційно-вольовий (ініціативність, інтерес до життя, цікавість до самопізнання та самозміни); поведінково-діяльнісний (соціалізованість, активна позиція, комунікативність, відповідальність), мотиваційно-цільовий (самозміна, особистісне зростання), рефлексивно-оцінювальний (розвинена рефлексія, адекватна самооцінка).

Юнацький вік є сензитивним віковим періодом для становлення суб'єкта саморозвитку за умови усвідомлення професійної ролі, прогнозування перспектив власної професійної активності, розвитку здатності до самоконтролю та самовдосконалення – формування вихідної бази розвитку майбутнього фахівця, що передбачає трирівневу систему організації підготовки практичного психолога та отримання професійних психологічних знань.

Особистісний саморозвиток студентів-психологів є складним системним психологічним утворенням, яке визначає міру підготовки особистості до діяльності (прогресивна система цінностей, інтерналізоване ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності) та пов'язане із професійним саморозвитком.

Проаналізовано гендерні особливості особистісного саморозвитку. Для дівчат є характерними тактичні, реалістичні, гнучкі життєві домагання та уявлення про бажане майбутнє; стійкість, терплячість, цілеспрямованість; орієнтація на максимальне задоволення професійних інтересів та самореалізацію в обраній професії. Хлопцям притаманне: прагнення домінувати, висока конкурентоспроможність; планування майбутнього детерміноване причинно-наслідковою моделлю світу; сміливість, ризикованість, мінливість стратегічних домагань; орієнтація на швидке кар'єрне зростання.

3. Відповідно до психологічного змісту виокремлених в ході побудови конструкту саморозвитку особистості психологічних чинників був розроблений діагностичний комплекс методик. Його основою виступив континуум таких

показників: життєстійкість особистості, особистісна готовність до змін, соціально-психологічна активність, життєві цілі особистості, прагнення до саморозвитку, інтегральна задоволеність працею, сенсожиттєві орієнтації, рефлексія попереднього досвіду.

На підставі результатів аналізу експериментальних даних підтверджено достовірність численних кореляційних зв'язків між показниками. Означені тенденції засвідчили: 1) психологічний простір саморозвитку особистості має складну системну будову, характеризується взаємозв'язком та взаємопроникненням різноспрямованих показників життєстійкості, особистісної готовності до змін, соціально-психологічної активності, життєвих цілей, прагнення до саморозвитку, задоволеності працею, сенсожиттєвих орієнтацій, рефлексії; 2) розроблений діагностичний комплекс досить повно репрезентує простір представленої концепції саморозвитку особистості.

Одержання у процесі дослідження численних різноспрямованих зв'язків між показниками передбачило потребу зменшення кількості даних, що було здійснено за допомогою процедури факторного аналізу. В результаті аналізу було виділено чотири фактори (сенсожиттєві орієнтації, життєстійкість особистості, професійна рефлексія та мотиваційна спрямованість, особистісна готовність до змін), що є співвіднесеними до змісту визначених в ході теоретичних побудов внутрішніх психологічних чинників саморозвитку. Означені фактори емпірично підтвердили теоретичні уявлення щодо особливостей психологічного конструкту саморозвитку особистості.

Діагностовано вихідний рівень саморозвитку особистості респондентів, що в цілому може бути визначений як середній. Констатовано наступні особливості вибірки: рівень особистісної готовності до змін характеризується високими показниками винахідливості та оптимізму на тлі низьких значень толерантності до двозначності, сміливості та адаптивності; діагностовано недостатній рівень розвитку онтогенетичної рефлексії, прагнення до саморозвитку та, водночас, високий рівень задоволеності працею в цілому по вибірці; значення показників сенсожиттєвих орієнтацій переважно знаходяться

у зоні середніх та високих значень; рівень мотиваторів соціально-психологічної активності респондентів характеризується високими показниками досягнення успіху та тенденції до афіліації.

Формування студентами життєвих цілей щодо налагодження свого побуту характеризується недалекоглядністю, невмінням планувати своє матеріальне забезпечення. У соціальній сфері відповіді студентів вказують на особистісну пасивну життєву позицію. Майбутні психологи вважають актуальною створення власної сім'ї, побудову близьких стосунків, хоча більше половини з них не вибирають партнера на основі спільних інтересів.

Студенти 5-ого курсу продемонстрували вищі числові дані за окремими показниками особистісного саморозвитку, в порівнянні із студентами 4-ого та 3-ого курсів. П'ятикурсники чітко усвідомлюють, що боротьба за кінцевий результат будь-якої справи гарантує його успішність; їм притаманне стійке уявлення про себе як про сильну особистість, яка здатна планувати своє життя, відповідно до цілей, завдань, уявлень про його сенс; вони високо оцінюють пройдений відрізок життя як продуктивну та осмислену його частину. Третьокурсники, в порівнянні зі студентами 4-ого курсу, більш чітко розглядають досягнення успіху як процес реалізації поставленої мети при мінімальних витратах матеріальних, соціальних і психологічних ресурсів.

4. Отримані результати емпіричного дослідження вказують на необхідність запровадження програми психологічного супроводу особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів у системі професійної освіти. Мета розробленої програми психологічного супроводу саморозвитку майбутніх практичних психологів була спрямована на створення психологічних умов (організація освітнього процесу з вираженою орієнтацією на професію психолога; інтеграція освітніх технологій та саморозвитку; актуалізація рефлексивності особистості) для підвищення здатності кожного учасника до реалізації особистісного потенціалу, що передбачало підвищення рівня життєстійкості студентів, особистісної готовності до змін, досягнення високого рівня рефлексії та задоволеності майбутньою професією.

Програма психологічного супроводу розроблена на основі концептуальної моделі з врахуванням специфіки особистісного саморозвитку студентів-психологів. Континуум завдань передбачав виокремлення у структурі програми психологічного супроводу трьох послідовних *etapiv*: 1) орієнтувально-пізнавальний; 2) мотиваційно-адаптивний; 3) рефлексивно-творчий. Орієнтувально-пізнавальний етап передбачав використання наступних методів психологічного впливу: групова дискусія (біографічна та інтеракційна); вербальні та невербальні техніки; медитативні техніки, релаксація, елементи піскової психотерапії та технік символдрами. Методами реалізації мотиваційно-адаптаційного етапу виступили: візуалізація, рольові та імітаційні ігри; елементи групової дискусії; вербальні та невербальні техніки, техніки символдрами, музикотерапії. На рефлексивно-творчому етапі було використано: візуалізацію, вербальні та невербальні, медитативні техніки; елементи групової дискусії, релаксацію, техніки казкотерапії.

Проведений аналіз дозволив виокремити зовнішні психологічні чинники саморозвитку майбутніх практичних психологів умовах впровадження у процес фахової підготовки студентів активних методів навчання, що відповідають використаним технологіям і відображаються в побудові середовища взаємодії: позитивна емоційна насиченість; атмосфера довіри, безпеки, взаєморозуміння; толерантність та безоцінність, спрямованість на перебування в процесі (тут і тепер); образно-інформаційна збагаченість; інтегративно-діяльнісний характер середовища; застосування колективних форм пізнавальної діяльності; налагодження прямого та зворотного зв'язку «учасник-група», «група-учасник»; формування ситуації рефлексії.

З метою встановлення ефективності формувального впливу було проведено повторне діагностування респондентів. За підсумками контрольного зрізу експерименту в ЕГ за більшістю показників діагностичного комплексу спостерігається позитивна динаміка числових даних. Окремі показники респондентів із зони середнього рівня вираженості перемістилися до зони високих значень: особистісна готовність: впевненість, адаптивність,

толерантність до двозначності; прагнення до саморозвитку; усі показники життєстійкості: залученість, контроль, прийняття ризику; окремі показники снсожиттєвих орієнтацій: цілі в житті, локус-контролю, локус контролю-життя; окремих мотиваторів соціально-психологічної активності: досягнення успіху, тенденція до афіліації; рефлексія. Між вихідними показниками респондентів КГ значущих відмінностей не виявлено, крім показника оптимізм.

За результатами діагностування готовності студентів до формування та успішної реалізації життєвих цілей варто відмітити наступні зміни: збільшився рівень мотивації та натхнення до різних форм життєдіяльності; зріс відсоток студентів, які вміють слухати та цінувати референтних осіб; зростає зацікавленість до відвідування наукових заходів, відстеження новин у ЗМІ; більшість респондентів усвідомлює і позитивно оцінює актуальність створення власної сім'ї.

На основі використання t-критерію Стьюдента (рівень значущості $p \leq 0,05$) констатовано достовірність відмінностей результатів ЕГ до та після формувального впливу за наступними напрямками: підвищення показників особистісної готовності до змін (адаптивність, впевненість); зростання результатів у напрямі додатного полюсу за показниками життєстійкості (залученість, контроль, прийняття ризику); збільшення показника задоволеності працею; прагнення до саморозвитку; онтогенетичної рефлексії. Означені результати контрольного зрізу експериментального дослідження засвідчили ефективність розробленої програми психологічного супроводу.

Теоретичні положення та експериментально отримані результати дослідження не вичерпують проблему особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів у всій її складності та багатовимірності. Для подальшого її дослідження вважаємо перспективною розробку методики діагностування професійного саморозвитку особистості; дослідження феноменології, закономірностей, професійної саморозвитку суб'єктного рівня; вивчення перешкод процесу набуття статусу суб'єкта професійного саморозвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта. *Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики*. М.: ИП РАН, 1997. С. 56-74.
2. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. *Психология личности и образ жизни*. М.: Наука. 1987. 224 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М.: Мысль, 1991. 280 с.
4. Адлер А., Гальперин П. Я., Ждан А. Н. (2002) Индивидуальная психология. История психологии. XX век. Екатеринбург: Академический Проект; М.: Деловая книга, 2002. 832 с.
5. Акмеологический словарь: под общ. ред. А. А. Деркач. М.: РАГС, 2004. 161 с.
6. Александрова Э. М. Психологическое сопровождение школьников. М.: Academia, 2002. 206 с.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Серия: Мастера психологии. СПб.: Питер, 2003. 3-е изд. 282 с.
8. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновац. курс: Учеб. пособие для вузов по спец. "Педагогика". Казань: Издательство Казанского университета, 1998. 318 с.
9. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореферат дис... канд. психол. наук; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. К., 2003. 23с.
10. Анциферова Л. И. Ломов Б. Ф. Личность с позиции динамического подхода. *Психология личности в социалистическом обществе. Личность и её жизненный путь*. М.: Наука. 1990. С. 7-17.

11. Бем С., Успенская В. И. Трансформация дебатов о половом неравенстве. Феминизм и гендерные исследования. Хрестоматия. Тверь: Аско, 1999. С. 68-82.
12. Бережнова Л. Н. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности. *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: за общ. ред. Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов*. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2005. С. 411-413.
13. Берн Ш. М. Гендерная психология: монография. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 320 с.
14. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. видання. К.: Либідь, 2003. 344 с.
15. Битянова М. Р. Школьный психолог: идея сопровождения. *Директор*. 1997. № 3. С. 4-12.
16. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека. М.: Флинта, 1998. 167с.
17. Бодалев А. А. Личность и общение. М.: Педагогика, 1983. 272 с.
18. Боришевський М. Й. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. К.: Академвидив, 2010. 416 с. (Серія "Монограф").
19. Боришевський М. Й. Концептуальні засади проблеми самотворення особистості. *Психологія особистості*. 2013. №1. С. 39-47.
20. Бурменская Г. В., Обухова Л. Ф. Подольский А. И. Современная американская психология развития. М.: МГУ, 1986. 128 с.
21. Вільна енциклопедія "Вікіпедія" [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>
22. Геодакян В. А. Теория дифференциации полов в проблемах человек. Человек в системе наук. М.: Наука, 1989. С. 171-189.

23. Гиллиган К., Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. Место женщины в жизненном цикле мужчины. *Хрестоматия феминистских текстов*. Спб.: Дмитрий Буланин. 2000. С. 166-186.
24. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога: монография: 2-е изд., доп. Екатеринбург: РГППУ, 2005. 260 с.
25. Демидова Т. П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях. М.: Воронеж, 2006. 112 с.
26. Дереза І. С. Взаємозв'язок навчання і самоосвітньої діяльності в професійному саморозвитку студентів [Електронний ресурс]. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. Вип. 8. С. 124-127. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2014_8_38.
27. Деркач А. А., Кузьмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М.: РАУ, 1993. 654 с.
28. Деркач А. А., Селезнева Е. В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006, 496 с.
29. Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості. *Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості і малих груп: за общ. ред. Н. П. Фетискін, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов*. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 94-95.
30. Долгих Л. М. Вплив статево-рольових стереотипів на кар'єрні домагання молоді: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05; Інститут соціальної та політичної психології АПН України. К., 2007. 187 с.
31. Дробницкий О. Г. Моральная философия: избр. труды: сост. Р. Г. Апресян. М.: Гардарики, 2002. 523 с.
32. Єрмаков І. Г., Пузіков Д. О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики: практико зорієнтований посібник. К.: Освіта України, 2007. 212 с.

33. Життєві домагання особистості: монографія: сост. Т. М Титаренко, І. В. Лебединська, Н. В. Анікіна, О. Я. Кляпець та ін.; за ред. Т. М. Титаренко. К.: Педагогічна думка, 2007. 456 с.

34. Журкина А. Я. Чистякова С. Н., Васильева Т. В. Методика формирования профессионального самоопределения школьников на различных возрастных этапах: кн. для учителя. Кемерово, 1996. 149 с.

35. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности. Екатеринбург: Рос. гос. проф. пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова, 2002. 126 с.

36. Зеер Э. Ф. Психология профессий. М.: Академичекий проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

37. Зеер Э. Ф., Рудей О. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: учеб. пособие. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО "МОДЭК", 2008. 256 с. (Серия "Библиотека психолога").

38. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004. 384 с.

39. Иванова С. П. Вопросы саморазвития личности в свете философского осмысления [Электронный ресурс]. Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2009. № 2. С. 73-

79. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-samorazvitiyalichnosti-v-svete-filosofskogo-osmysleniya>

40. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. СПб.: Питер, 2008. 432 с.

41. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: Питер, 2007. 544 с.

42. Ильин Е. П. Пол и гендер. СПб.: Питер, 2010. 688 с.

43. Казанцева Т. А., Олейник Ю. Н. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов. *Психологический журнал, Российская академия наук, Ин-т психологии РАН*. М.: Наука. 2002. Т. 23, № 6. С. 51-60.

44. Карпинский К. В. Психология жизненного пути личности: учеб. Пособие. Гродно, 2002. 167 с.
45. Клецина И. С. Гендерные барьеры на пути личностной самореализации. Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: СПб ГУ, 1999. Вып. 3. С.154-168.
46. Клецина И. С. Психология гендерных отношений: Теория и практика. СПб.: Алетейя, 2004. 391 с.
47. Климов Е. А. Психология профессионала. М.: МОДЭК; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1996. 400 с.
48. Ключко В. Е., Галажинский Э. В., Залевский Г. В. Самореализация личности: системный взгляд. Томск: ТГУ, 1999. 154 с.
49. Колісник О. П. Психохолістичний та психотрансперсональний ступені духовного розвитку. *Актуальні проблеми психології. Том I: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія.* К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Част. 7. 2004. С. 121-124.
50. Коломинський Н. Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота.* 2003. № 4. С. 8-13.
51. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 281 с.
52. Коржова Е. Ю. Психологическое познание человека как субъекта жизнедеятельности: автореф. дисс... докт. психол. наук: 19.00.01; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб. 2001. 43 с.
53. Коростылёва Л. А. Особенности стратегий самореализации и стили человека. *Психологические проблемы самореализации личности.* СПб.: СПб ГУ. Вып. 4. 2000. С. 47-61.
54. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: основные сферы жизнедеятельности: дис... докт. психол. наук: 19.00.01; С.-Петербург. гос. ун-т, СПб., 2001. 398 с.

55. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості: за ред. Л. М. Проколієнко. К.: Радянська школа, 1989. 608 с.

56. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. Серия: Мастера психологии. СПб.: Питер. 9-е изд. 2005. 940 с.

57. Кринчик Е. П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов. Сообщение 1. Трудности и проблемы обучения: рефлексия студентов факультета психологии МГУ. *Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 2004. № 4. С. 61-69.

58. Кроник А. А. Life Line и другие новые методы психологии жизненного пути. М.: Прогресс, Культура, 1993. 230 с.

59. Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 512 с.

60. Кужельний А. В. Проблема готовності студентів до саморозвитку у галузі професійної освіти [Електронний ресурс]. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 108.2. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_2_108_41

61. Кузікова С. Б. Дослідницько-навчальний груповий семінар як форма підготовки студентів до психокорекційної діяльності. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України: за ред. С. Д. Максименко*. К.: ГНОЗІС. 2002. Том IV, час. 7. С. 122-124.

62. Кузікова С. Б. Евристично-пошукові форми організації підготовки студентів психологів до професійної діяльності. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Частина друга*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2005. С. 358-363.

63. Кузікова С. Б. Життєві цінності як складова професійного становлення студентів-психологів. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України: за ред. С. Д. Максименко*. К.: ГНОЗІС. 2007. Том IX, час. 6. С. 223-227.

64. Кузікова С. Б. Інтерактивні методи як засіб активізації самовиховання і самоосвіти студентів ВНЗ. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. Випуск 19.* Умань: УДПУ ім. П. Тичини. 2007. С. 17-22.

65. Кузікова С. Б. Конструювання методики дослідження саморозвитку особистості [Електронний ресурс]. *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка.* 2010. № 2. С. 106-112. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2010_2_19

66. Кузікова С. Б. Механізм суб'єктного становлення студентів ВНЗ. *Сучасний український університет: теорія і практика впровадження інноваційних технологій: VII Міжнародна науково-практична конференція.* Суми: СумДУ. 2008. Ч. 3. С. 94-95.

67. Кузікова С. Б. Проблемне навчання як активна форма підготовки фахівців в системі вищої освіти. *Міжнародна науково-практична конференція "Актуальні проблеми професійного становлення особистості сучасного юриста" 16-17 травня 2006 р.* Суми: Інтерпапір. 2006. С. 240-244.

68. Кузікова С. Б. Професійне становлення в контексті особистісного саморозвитку. *Викладання психолого-педагогічних дисциплін у технічному університеті: методологія, досвід, перспективи. Тези V Міжнародної наук.-метод. конференції (13-14 жовтня 2009 р., м. Київ, Україна): за наук. ред. О. В. Винославської, Г. В. Ложкіна.* К: Азимут-Україна. 2009. С. 48.

69. Кузікова С. Б. Психологічний тренінг як засіб активізації процесу особистісного саморозвитку. *Актуальні проблеми психології: за ред. академіка С. Д. Максименка.* К.: Главник. 2008. Том X. Частина 5. С. 291-299.

70. Кузікова С. Б. Феноменологія саморозвитку особистості: проблемне поле дослідження [Електронний ресурс]. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні*

науки. 2012. Т.2, Вип. 9. С.145-149. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2012_2_9_30

71. Кузікова С. Б., Жарик Е. І. Вплив соціально-психологічного клімату навчальних груп на особистісну та пізнавальну успішність студентів. *Матеріали наукової конференції "Молодь в освіті", м. Суми, 25 березня 2010 року*. Суми: СумДУ. 2010. С. 67-68.

72. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека. М.: Сфера, 2001. 464 с.

73. Лазурский А. Ф., Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. Классификация личностей. Психология индивидуальных различий: хрестоматия. М.: ЧеРо, 2000. 776 с.

74. Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира. *1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений: под ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда*. М.: Смысл. 2001. С. 100-109.

75. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

76. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. М.: Смысл. 1997. С.156-176.

77. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненные ориентации (методика СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.

78. Леонтьев Д. А., Давыдов В. В. Деятельность и потребность. Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы. М.: АПП СССР, 1990. С. 96-108.

79. Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1974. 305 с.

80. Ложкін Г. В., Воляннюк Н. Ю. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта. *Соціальна психологія*. 2008. № 3(29). С. 125–131.

81. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у цілеспрямованій поведінці особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. К.: СОЦИС. № 2. 2006. С. 65-69.

82. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі: в 2 т. Т. 1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. К: Форум, 2002. 319 с.

83. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. 308 с.

84. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с. (Психол. наука – школе).

85. Маслоу А. Г. Новые рубежи человеческой природы: пер. с англ. Г. А. Балл, А. П. Попогребский. М.: Смысл, 1999. 425 с.

86. Маслоу А. Г., Татлыдаева А. М., Акулина Н. Н. Дальние пределы человеческой психики: пер. с англ. СПб.: Евразия, 1997. 430 с.

87. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура, М.: АСТ, Хранитель, 2006. 880 с.

88. Мистецтво життєтворчості особистості: наук.-метод. посібник: у 2 ч.: ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін. К., 1997. Ч.1: Теорія і технологія життєтворчості. 392 с.

89. Мірошниченко О. М. Особливості самоактуалізації жінки у професійній діяльності: дис... канд. психол. наук: 19.00.01, Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2007. 279 с.

90. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в проильной активности человека. *Психологический журнал*. 1995. Т. 16, № 4. С. 26-35.

91. Мясищев В. И. Психология отношений. Избранные психологические труды. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО "МОДЭК", 1995. 356 с.

92. Нартова-Бочавер С. К. Психологическое пространство личности. М.: Прометей, 2005. 312 с.

93. Овчаренко В. И. Психоаналитическая философия. *Современная западная философия: под общ. ред. Т. Г. Румянцевой*. Минск: Вышэйшая школа, 2000. С. 159–166.

94. Оллпорт Г. Становление личности. *Авторский сборник*. М.: Смысл. 2002. 464 с. (Серия: Живая классика).

95. Омельченко Т. В. Гендерні відмінності особистісного саморозвитку студентів-психологів. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії: матеріали XXI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (Переяслав, 30 листопада 2019 р.). Переяслав, 2019. С. 210–211.

96. Омельченко Т. В. Експериментальне дослідження особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів. *Міжнародний науковий рецензований періодичний журнал «Психологічні перспективи» Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки*. Луцьк, 2019. Вип. 34. С. 194–205.

97. Омельченко Т. В. Експериментальне дослідження самооцінки реалізації життєвих цілей майбутніх практичних психологів. *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. Рівне, 2019. Вип. 13. С. 90–96.

98. Омельченко Т. В. Змістовно-організаційні засади психологічного супроводу особистісного саморозвитку майбутніх психологів. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* (Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2019 р.). Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019. С. 40-43.

99. Омельченко Т. В. Професійний саморозвиток особистості юнацького віку. *Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції* (Хмельницький, 26-27 жовтня 2018 р.). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. С. 18–20.

100. Омельченко Т. В. Саморозвиток майбутніх психологів в період професійного навчання. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest: Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 2018. Issue 181, Vol. VI (75). P. 69–72.

101. Омельченко Т. В. Саморозвиток особистості в системі психологічних понять. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Запоріжжя, 2018. Вип. 1 (13). С. 104–109.

102. Омельченко Т. В. Саморозвиток як складова життєтворчості особистості. *Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 25-26 травня 2018 р.)*. Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. С. 108–109.

103. Ортега-и-Гассет Х. О спортивно-праздничном чувстве жизни. *Философские науки*. 1991. № 12. С. 137-152.

104. Основи практичної психології: за ред. В. Т. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін.: підручник. 3-є вид. К.: Либідь, 2006. 536 с.

105. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості: монографія: ред. Г. В. Рудь. К.: Ніка-Центр, 2006. 280 с.

106. Панок В. Г. Реформування змісту, форм і методів підготовки практикуючих психологів як нагальна вимога суспільної практики. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах*. К.: Ніка-Центр. 2002. С. 18-28.

107. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра: пер. с англ. Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин. СПб.: Петербург XXI век, 1995. 448 с. (Практикум по гештальттерапии).

108. Перлз Ф. С., Гудмэн П., Хефферлин Р. Опыты психологии самопознания (практикум по гештальт-терапии). Серия: Классики зарубежной психологии. М.: Гиль-Эстель, 1993. 238 с.

109. Петренко О. Б. Становлення гендерного підходу до освіти і виховання в українському суспільстві. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Рівне: РДГУ. 2003. Ч. 1, Вип. 27. С. 110-120.

110. Петрова Е. А., Смыслов Д. А. Практикум по курсу социальной психологии Ч. 1. Диагностики социально-психологических качеств личности: учебн.-метод. пособие. М.: РИЦ АИМ, 2008. 155 с.

111. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: УРАО, 2002. 160 с.

112. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 295 с.

113. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: навч. посіб. для магістрантів і аспірантів. К.: ТОВ "Філ-студія", 2006. 320 с.

114. Попова О. В., Титаренко Ю. И. Социализация и профессиональное образование личности. Барнаул: Изд-во Алтайской академии экономики и права, 2001. 353 с.

115. Проблемы субъекта в психологической науке: под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой, В. Н. Дружинина. М.: ИП РАН, 2000. 321 с.

116. Пряжников Н. С., Фельдштейн Д. И., Асмолов А. Г. Личностное самоопределение в преклонном возрасте. *Мир психологии: научно-методический журнал*. Самара: Бахрам-М. 1999. № 2, С. 111-123.

117. Психологія і педагогіка життєтворчості: навч.-метод. посібник: ред. рада: В. М. Доній (гол.), Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков та ін. К.: ІЗМН, 1996. 792 с.

118. Психология менеджмента: практикум: под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2010. С. 484-487.

119. Разумникова О. М. Взаимодействие гендерных стереотипов и жизненных ценностей как факторов выбора профессии. *Вопросы психологии: Научный журнал*. М.: РАО. 2004. № 4. С. 76-83.

120. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия. Теория, современная практика и применение. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2007. 560 с. (Серия: Золотой фонд психотерапии).

121. Роджерс, Н. Творчество как усиление себя. *Вопросы психологии*. 1990. № 1. С. 164-168.

122. Романовський О. Г., Канівець М. В. Сутність професійно-особистісного саморозвитку майбутніх фахівців та його механізми [Електронний ресурс]. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 193-197. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2013_34_42.

123. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. С. 433-439.

124. *Сабунаева М. Л., Гусева Ю. Е.* Гендерный подход в практике школьного психолога: практикум. *Практикум по гендерной психологии*: под ред. И. С. Клециной. Спб.: Питер, 2003. С. 369-370.

125. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов: под ред. Д. И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. Москва: Институт практической психологии, 1996. 304 с.

126. Семиченко В. А. Элементы системных подходов в профессиональной подготовки будущих психологов. Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика. Одесса. 1992. С. 97-99.

127. Сергеевкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П. и др. Вікова психологія: навч. посібник. К.: Київський ун-т ім. Б. Грінченка, МОН України, Центр учбової літератури, 2012. 375 с.

128. Система соціального і психолого-педагогічного супроводу дітей пільгових категорій: навчально-методичний посібник: за ред. О. І. Василькова, І. В., Родигіна, М. І. Гринчук та ін. Донецьк: ДонІППО, "Витоки", 2006. 206 с.

129. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. М.: Школьная пресса. 2000. 416 с.

130. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека: введение в психологию субъективности: учеб. пособие для вузов. Москва: Школа-Пресс, 1995. 383 с. (Основы психологической антропологии).

131. Слюсарев Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01; Санкт-Петербург гос. ун-т. СПб., 1992. 16 с.

132. Становська З. Л. Актуальні проблеми професійного становлення особистості майбутніх практичних психологів. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вузах: за ред. С. Д. Максименка*. К.; Т.: Ніка-центр. 2002. С. 49-52.

133. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций. М.: Наука, 2000. 174 с.

134. Строкова Т. А. Психолого-педагогическое обеспечение доступности качественного образования. *Школьные технологии*. М.: Нар. образование. 2003. № 5. С. 69-76.

135. Суховершина Ю. В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента службой практической психологии вуза: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Курск, 2006. 155 с.

136. Сухоруков А. С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы: дис... канд. психол. наук: 19.00.01. М.: МГУ, 1997. 141 с.

137. Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике: пер. с англ. М.: ОАО Издательская группа "Прогресс", 2002. 572 с.

138. Терновская О. П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук:

19.00.07; Оренбургский государственный педагогический университет. Оренбург, 2006. 19 с.

139. Титаренко Т. М. Життєві домагання особистості у гендерному контексті. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка*. Т. 5. Ч.6. К. 2003. С. 290-295.

140. Толстых А. В. Формирование и самоопределение личности в исторической динамике поколений: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. М., 1994. 23 с.

141. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Ин-т Психотерапии, 2005. 490 с.

142. Философский энциклопедический словарь: гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.

143. Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. СПб.: Прайм-Еврознак, 2004. 608 с.

144. Харченко П. В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: дис.. канд. пед. наук: 13.00.04; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2004. 246 с.

145. Ходоров Н., Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. Психодинамика семьи. *Хрестоматия феминистских текстов*. СПб.: Дмитрий Буланин. 2000. С. 140-165.

146. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию. СПб.: Совм. изд. Восточно-Евр. ин-та психоанализа и Б.С.К., 1997. 316 с.

147. Хорни К. Самоанализ. М.: Астер-Х, 2011. 136 с. (Серия: Физиологическая психология).

148. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика. Актуальні проблеми психології. К.: Інститут психології АПН України, 1999. С. 271-279.

149. Чепелева Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія. зб. наук. праць*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. III. 1998. С. 35-41.

150. Чепелева Н. В., Уманец Л. И. Проблемы личностной подготовки психологов-практиков в условиях вуза. *Сборник материалов международной конференции "Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика"*. Том 2. Одеса, 1992. С.111-112.

151. Чиркова Т. П. Психологическая служба в детском саду. М.: Педагогическое общество России, 2000. 224 с.

152. Чудновский В. Э. К проблеме соотношения "внешнего" и "внутреннего" в психологии. *Психологический журнал*. 1993. Т. 14. № 5. С. 3-12.

153. Чудновский В. Э. Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от "внешнего" и "внутреннего". *Психологический журнал*. 1995. Т. 16. № 2. С. 15-26.

154. Шестопа́л І. А. Психологічні особливості професійної самореалізації жінок зрілого віку: 19.00.09; Національний університет "Острозька академія", Острог, 2017. 209 с.

155. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 128 с.

156. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография. [Электронный ресурс]. М.: МОСУ, 2001. 272 с. Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/sh1/SH1-003-.htm>

157. Штепа О. С. Тенденції особистісного саморозвитку майбутніх психологів: ресурсний аспект [Електронний ресурс]. *Вісник Львівського університету. Серія : Філософські науки*. 2013. Вип. 16. С. 232-240. Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vlnu_philos_2013_16_28

158. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. М.: Издательская группа "Прогресс", 1996. 344 с.

159. Юнг К. Г., Реан А. А. Становление личности. Психология личности в трудах зарубежных психологов. СПб.: Питер, 2000. С. 65-79.

160. Юнг К. Г., Ребеко Т. А. Структура психики и процесс индивидуации. Памятники психологической мысли. М.: Наука, 1996. 269 с.

161. Ямницький В. М. Професійний розвиток особистості в контексті психології життєтворчості. *Освіта регіону: психологія, політологія, комунікації. Університет "Україна"*. Київ. 2010. № 1. С. 94-96.

162. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці: автореф. дис... докт. психол. наук: 19.00.07; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2005. 40 с.

163. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, СВД М. П. Черкасов, 2006. 362 с.

164. Ямницький В. М. Теоретичні аспекти технології розвитку життєтворчої активності особистості. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Вип. 3-4. Одеса, 2003. С. 202-210.

165. Яценко Т. С., Глузман О. В., Усатенко О. М. Методологія професійної підготовки практичного психолога. – Дніпропетровськ: "Інновація", 2014. 192 с.

166. Antonovsky A. Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia. W: I. Heszten-Niejodek, H. Sęk (red.). *Psychologia zdrowia*. Warszawa: Fundacja IPN. 1997. 214 s.

167. Basow S. A. Gender: Stereotypes and roles. CA: Brooks/Cole, Pacific Grove, 1992. 3rd ed. 447 p.

168. Deci E. L., Eghrari H., Patrick B. C., & Leone D. R. Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*. 1994. Vol. 62. PP. 119-142.

169. Diekman A. B. Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present, and future. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2000. № 26. PP. 1171-1188.

170. Elgin C. Z. Creation as reconfiguration: art in the advancement of science. *Intern, studies in the philosophy of science*. Basingstoke. 2002. Vol. 16, № 1. P. 13-25.

171. Feingold A. Gender differences in personality: A metaanalysis *Psychological Buttelin*. 1988. Vol. 116. PP. 429-456.

172. Ivanchenko G. V. Gender-related Differences in Meaningfulness of Life. *XXVI International Congress of Psychology*. Montreal, Canada, August 16-21. 1996. Vol. 31. P. 119.

173. Maccoby E. E., Jacklin C. N. Psychology of sex differences. London: Stanford University Press/Oxford University Press, 1975. 634 p.

174. Sedikides C., Gregg A. P. Portraits of the Self. *The sage Handbook of Social psychology / Ed. M. A. Hogg, J. Cooper*. London: SA Publication. 2003. P. 118-138.

ДОДАТКИ

Додаток А
Кореляційна матриця за методом Пірсона

	З	К	Пр	Пс	В	О	С	А	Вп	Тд	Д	Пв	Таф	СмПд	ІЗП	Ц	Пж	Рж	Ля	Лж	Р		
З	1	,708**	,585**	,373**	,381**	,235*	-,103	-,098	,433**	-,234*	,302**	,252*	,470**	,102	,386**	,532**	,544**	,568**	,358**	,564**	-	,339**	
К	,708**	1	,598**	,287**	,259*	,234*	,040	-,060	,382**	-,058	,429**	,250*	,374**	,114	,322**	,434**	,452**	,496**	,401**	,448**	-	,361**	
Пр	,585**	,598**	1	,390**	,376**	,218*	,074	,034	,496**	-,178	,333**	,279*	,291**	,150	,269*	,446**	,434**	,426**	,365**	,506**	-	,373**	
Пс	,373**	,287**	,390**	1	,458**	,090	-,069	-,184	,475**	-	,360**	,270*	,380**	,246*	,049	,476**	,432**	,518**	,446**	,518**	,460**	-,257*	
В	,381**	,259*	,376**	,458**	1	,094	,102	-,171	,502**	-	,323**	,369**	,316**	,185	,256*	,501**	,320**	,329**	,310**	,346**	,278*	-	,458**
О	,235*	,234*	,218*	,090	,094	1	,184	,326**	,140	,199	,295**	,235*	,056	,169	,142	,293**	,180	,229*	,148	,341**	-	,367**	
С	-,103	,040	,074	-,069	,102	,184	1	,413**	-,006	,293**	,072	-,049	-,058	,148	-,104	-,175	-,098	-,085	-,010	-,145	-,098	-,098	
А	-,098	-,060	,034	-,184	-,171	,326**	,413**	1	-,154	,381**	,045	-,170	-,074	,055	-,190	-,075	-,064	-,042	-,054	-,024	,010	,010	
Вп	,433**	,382**	,496**	,475**	,502**	,140	-,006	-,154	1	-,136	,187	,338**	,219*	,180	,298**	,337**	,434**	,385**	,297**	,382**	-	,448**	
Тд	-,234*	-,058	-,178	-	,360**	,199	,293**	,381**	-,136	1	-,151	-,197	-,004	,060	-,187	-,159	-,060	-,057	-,096	-,152	,006	,006	
Д	,302**	,429**	,333**	,270*	,369**	,295**	,072	,045	,187	-,151	1	,432**	,254*	,216*	,393**	,456**	,347**	,367**	,471**	,426**	-	,441**	
Пв	,252*	,250*	,279*	,380**	,316**	,235*	-,049	-,170	,338**	-,197	,432**	1	,314**	,108	,356**	,372**	,337**	,353**	,289**	,530**	-	,151	
Таф	,470**	,374**	,291**	,246*	,185	,056	-,058	-,074	,219*	-,004	,254*	,314**	1	-,038	,295**	,383**	,524**	,511**	,314**	,434**	-	,230*	
Прс	,102	,114	,150	,049	,256*	,169	,148	,055	,180	,060	,216*	,108	-,038	1	,214	,005	,042	,062	,034	,012	-	,205	
ІЗП	,386**	,322**	,269*	,476**	,501**	,142	-,104	-,190	,298**	-,187	,393**	,356**	,295**	,214	1	,421**	,423**	,430**	,305**	,444**	-	,345**	
Ц	,532**	,434**	,446**	,432**	,320**	,293**	-,175	-,075	,337**	-,159	,456**	,372**	,383**	,005	,421**	1	,707**	,682**	,670**	,737**	-	,411**	
Пж	,544**	,452**	,434**	,518**	,329**	,180	-,098	-,064	,434**	-,060	,347**	,337**	,524**	,042	,423**	,707**	1	,827**	,665**	,733**	-	,418**	
Рж	,568**	,496**	,426**	,446**	,310**	,229*	-,085	-,042	,385**	-,057	,367**	,353**	,511**	,062	,430**	,682**	,827**	1	,645**	,734**	-	,411**	
Ля	,358**	,401**	,365**	,518**	,346**	,148	-,010	-,054	,297**	-,096	,471**	,289**	,314**	,034	,305**	,670**	,665**	,645**	1	,589**	-	,370**	
Лж	,564**	,448**	,506**	,460**	,278*	,341**	-,145	-,024	,382**	-,152	,426**	,530**	,434**	,012	,444**	,737**	,733**	,734**	,589**	1	-	,349**	
Р	-	-	-	-,257*	-	-	-,098	,010	-	,006	-	-,151	-,230*	-,205	-	-	-	-	-	-	-	1	
	,339**	,361**	,373**	,458**	,367**				,448**		,441**				,345**	,411**	,418**	,411**	,370**				

Додаток Б
Значення критерія Манна-Уїтні чоловіків і жінок за окремими показниками саморозвитку

	З	К	Пр	Пс	В	О	С	А	Вп	Тд	Д	Пв	Таф	Псм	ІЗП	Ц	Пж	Рж	Ля	Лж	Р
Статистика U Манна-Уїтні	15,5	11,5	15	9	17,5	21	12	5	16,5	23	8,5	10	6,5	10,5	14,5	2,5	2,5	,000	5,5	,000	19,5
Z	- 1,151	- 1,665	- 1,221	- 1,983	- ,901	- ,454	- 1,639	- 2,525	- 1,032	- ,193	- 2,067	- 1,867	- 2,315	- 1,793	- 1,288	- 2,833	- 2,827	- 3,137	- 2,447	- 3,155	- ,643
Асимпт. знч. (двухстороння)	,250	,096	,222	,047	,367	,650	,101	,012	,302	,847	,039	,062	,021	,073	,198	,005	,005	,002	,014	,002	,520
Точная знч. [2*(1-стороння Знач.)]	,259	,097	,259	,053	,383	,710	,128	,011	,318	,902	,038	,073	,017	,073	,209	,002	,002	,001	,011	,001	,535

Додаток В

Значення критерія Манна-Уїтні респондентів 3-ого та 4-ого курсу навчання

	З	К	Пр	Пс	В	О	С	А	Вп	Тд	Д	Пв	Таф	Псм	ІЗП	Ц	Пж	Рж	Ля	Лж	Р
Статистика U Манна-Уїтні	115,5	84,5	91,0	111,5	118	108,5	85,5	81	116,5	113	102,5	100	120,5	91,5	113	106,5	112,5	105,5	100,5	111,5	121
Z	-,472	-	-	-,629	-,379	-,739	-	-	-,440	-,568	-,965	-	-,285	-	-,569	-,813	-,585	-,851	-	-,623	-,265
Асимпт. знч. (двухстороння)	,637	,100	,162	,530	,705	,460	,106	,073	,660	,570	,334	,289	,776	,164	,570	,416	,558	,395	,297	,533	,791
Точная знч. [2*(1-стороння Знач.)]	,642 ^a	,102 ^a	,171 ^a	,539 ^a	,724 ^a	,468 ^a	,110 ^a	,080 ^a	,669 ^a	,590 ^a	,341 ^a	,305 ^a	,780 ^a	,171 ^a	,590 ^a	,423 ^a	,564 ^a	,402 ^a	,305 ^a	,539 ^a	,809 ^a

Значення критерія Манна-Уїтні респондентів 4-ого та 5-ого курсу навчання

	З	К	Пр	Пс	В	О	С	А	Вп	Тд	Д	Пв	Таф	Псм	ІЗП	Ц	Пж	Рж	Ля	Лж	Р
Статистика U Манна-Уїтні	119	108,5	119	86,5	98	122,5	104,5	102	113,5	104,5	68	76	81	118,5	94,5	102	86	96,5	89,5	105	111
Z	-,340	-,737	-,341	-	-	-,208	-,893	-,985	-,551	-,890	-	-	-	-,359	-	-,982	-	-	-	-,871	-,645
Асимпт. знч. (двухстороння)	,734	,461	,733	,116	,257	,835	,372	,325	,582	,373	,023	,049	,074	,719	,206	,326	,113	,234	,145	,384	,519
Точная знч. [2*(1-стороння Знач.)]	,752 ^a	,468 ^a	,752 ^a	,119 ^a	,270 ^a	,838 ^a	,381 ^a	,341 ^a	,590 ^a	,381 ^a	,023 ^a	,051 ^a	,080 ^a	,724 ^a	,210 ^a	,341 ^a	,119 ^a	,239 ^a	,149 ^a	,402 ^a	,539 ^a

Значення критерія Манна-Уїтні респондентів 3-ого та 5-ого курсу навчання

	З	К	Пр	Пс	В	О	С	А	Вп	Тд	Д	Пв	Таф	Псм	ІЗП	Ц	Пж	Рж	Ля	Лж	Р
Статистика U Манна-Уїтні	94	61	85	86	106,5	101,5	108,5	118,5	98,5	123,5	97	106,	85	92,5	91,5	82,5	95,5	59	66	94,5	104
Z	-	-	-	-	-,813	-	-,742	-,360	-	-,170	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Асимпт. знч. (двухстороння)	1,284	2,529	1,625	1,601		1,009			1,123		1,176	,816	1,640	1,342	1,383	1,719	1,228	2,607	2,350	1,267	,909
Точная знч. [2*(1-стороння Знач.)]	,210 ^a	,011 ^a	,110 ^a	,119 ^a	,423 ^a	,323 ^a	,468 ^a	,724 ^a	,270 ^a	,867 ^a	,254 ^a	,423 ^a	,110 ^a	,184 ^a	,171 ^a	,086 ^a	,224 ^a	,008 ^a	,019 ^a	,210 ^a	,381 ^a

Додаток Г
Порівняльні результати контрольної й експериментальної груп

Показники	ЕГ	Висновок про достовірність відмінностей	КГ	Висновок про достовірність відмінностей
залученість	,000	$p \leq 0,01$ **	,776	$p > 0,05$
контроль	,765	$p > 0,05$,661	$p > 0,05$
прийняття ризику	,932	$p > 0,05$,915	$p > 0,05$
пристрасність	,061	$p > 0,05$,067	$p > 0,05$
винахідливість	,242	$p > 0,05$,139	$p > 0,05$
оптимізм	,000	$p \leq 0,01$ **	,030	$p \leq 0,05$ *
сміливість	,061	$p > 0,05$,067	$p > 0,05$
адаптивність	,594	$p > 0,05$,823	$p > 0,05$
впевненість	,656	$p > 0,05$,666	$p > 0,05$
толерантність до двозначності	,394	$p > 0,05$,404	$p > 0,05$
досягнення успіху	,579	$p > 0,05$,586	$p > 0,05$
прагнення до влади	,419	$p > 0,05$,444	$p > 0,05$
тенденція до афіліації	,938	$p > 0,05$,926	$p > 0,05$
рефлексія попереднього досвіду	,433	$p > 0,05$,367	$p > 0,05$
задоволеність працею	,371	$p > 0,05$,399	$p > 0,05$
прагнення до саморозвитку	,000	$p \leq 0,01$ **	,925	$p > 0,05$
цілі в житті	,000	$p \leq 0,01$ **	,667	$p > 0,05$
процес життя	,000	$p \leq 0,01$ **	,285	$p > 0,05$
результат життя	,000	$p \leq 0,01$ **	,253	$p > 0,05$
локус Я-контролю	,579	$p > 0,05$,586	$p > 0,05$
локус контролю-життя	,938	$p > 0,05$,926	$p > 0,05$

$p \leq 0,01$ ** наявність високо достовірних відмінностей

$p \leq 0,05$ * наявність достовірних відмінностей

$p > 0,05$ відсутність достовірних відмінностей

$p > 0,95$ * достовірна відсутність відмінностей

N = 55

ДОДАТОК Д
СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Омельченко Тетяни Валентинівни

**« Психологічні чинники особистісного саморозвитку майбутніх
практичних психологів»**

**Зі спеціальності 05 – соціальні та поведінкові науки ,053 «
Психологія»**

***Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати
дисертації***

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Омельченко Т. В. Експериментальне дослідження самооцінки реалізації життєвих цілей майбутніх практичних психологів. *Психологія: реальність та перспективи. Збірник наукових праць РДГУ*. Рівне, 2019. Вип. 13. С. 90–96.

2. Омельченко Т. В. Саморозвиток особистості в системі психологічних понять. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Запоріжжя, 2018. Вип. 1 (13). С. 104–109.

3. Омельченко Т. В. Експериментальне дослідження особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів. *Міжнародний науковий рецензований періодичний журнал «Психологічні перспективи» Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки*. Луцьк, 2019. Вип. 34. С. 194–205.

Статті у наукових виданнях інших держав

4. Омельченко Т. В. Саморозвиток майбутніх психологів в період професійного навчання. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Budapest: Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe, 2018. Issue 181, Vol. VI (75). P. 69–72.

Опубліковані праці апробаційного характеру

5. Омельченко Т. В. Змістовно-організаційні засади психологічного супроводу особистісного саморозвитку майбутніх психологів. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин*: матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2019 р.). Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006», 2019. С. 40-43.

6. Омельченко Т. В. Саморозвиток як складова життєтворчості особистості. *Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 25-26 травня 2018 р.). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. С. 108–109.

7. Омельченко Т. В. Гендерні відмінності особистісного саморозвитку студентів-психологів. *Проблеми та перспективи розвитку сучасної науки в країнах Європи та Азії*: матеріали XXI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Переяслав, 30 листопада 2019 р.). Переяслав, 2019. С. 210–211.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дослідження

8. Омельченко Т. В. Професійний саморозвиток особистості юнацького віку. *Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття*: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (Хмельницький, 26-27 жовтня 2018 р.). Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. С. 18–20.

ДОДАТОК Е
ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ
Омельченко Тетяни Валентинівни
« Психологічні чинники особистісного саморозвитку майбутніх
практичних психологів»
Зі спеціальності 05 – соціальні та поведінкові науки ,053 «
Психологія»

Основні результати дисертаційного дослідження доповідались на міжнародних та усеукраїнських та обласних науково-практичних конференціях.

1. XI Міжнародній науково-практичній конференції « Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин»(Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2019). Форма участі – заочна . Публ. Тез.
2. IV Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття» (Хмельницький, 26-27 жовтня 2018). Форма участі – заочна . Публ. Тез.
3. III Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний розвиток науки нового тисячоліття» (Чернівці, 25-26 травня 2018). Форма участі – заочна . Публ. Тез.
4. Міжнародній науково-практичній конференції «Практична психологія сучасності: ресурси та перспективи» (Луцьк, 2019). Форма участі – заочна . Публ. Тез.


ДОДАТОК Є
ДОВІДКИ ТА АКТИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ
ДИСЕРТАЦІЇ

Омельченко Тетяни Валентинівни

**« Психологічні чинники особистісного саморозвитку майбутніх
 практичних психологів»**

**Зі спеціальності 05 – соціальні та поведінкові науки ,053 «
 Психологія»**

(СКАНОВАНИ КОПІЇ)




МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Респіна, 12, м. Ізмаїл,
 Ізмаїльський район, Одеська область, 68610
 Тел./факс: (04841) 5-13-88
 E-mail: idgu@ukr.net
 Веб-сайт: <http://www.idgu.edu.ua/>

Банк ДКСУ м. Київ
 МФО 820172
 Р/р UA728201720343151001200012580
 Код ЄДРПО 02125467

№ 1-7/184
13.03.2020

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
 директор з науково-педагогічної роботи
 Ізмаїльського державного
 гуманітарного університету
 проф. Циганенко Л.Ф.



ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня «доктор філософії»
за спеціальністю 053 Психологія
Омельченко Тетяни Валентинівни
«Психологічні чинники особистісного саморозвитку майбутніх
практичних психологів»

Протягом 2019-2020 рр. на базі Ізмаїльського державного гуманітарного університету здобувачем наукового ступеня доктора філософії Омельченко Т.В. було впроваджено результати експериментального дослідження.

Висновки й положення дисертаційної роботи Т.В. Омельченко використовувались під час викладання навчальних дисциплін психологічного циклу. Було впроваджено авторську технологію оптимізації процесу саморозвитку майбутніх психологів, спрямовану на забезпечення необхідних і достатніх соціально-психологічних умов успішного особистісно-професійного саморозвитку здобувачів. Особливістю впровадженної технології було поєднання теоретичних уявлень про психологічні чинники особистісного

саморозвитку в процесі навчання у ЗВО та емпіричних підходів, принципів та методів роботи зі студентами. Провідними засобами організованого психологічного впливу виступили інтерактивні форми роботи, психологічні тренінги, комплекси завдань і вправ, методи сучасної психотерапії, що активізувало мотивацію студентів до особистісного саморозвитку. Майбутні практичні психологи розв'язували проблемні ситуації, виконували творчі завдання, брали участь у рольових іграх, що значно підвищили їхню компетентність в окресленому проблемному полі. Окрім цього, контентом організації самостійної роботи студентів були методичні рекомендації щодо розробленого автором елективного курсу «Основи саморозвитку особистості в процесі професійного навчання», які дозволили здобувачам систематизувати відповідні знання та опанувати навички оптимізації рівня особистісного розвитку.

Вивчення результатів впровадження матеріалів дисертаційної роботи Т.В. Омельченко «Психологічні чинники особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів» в освітній процес Ізмаїльського державного гуманітарного університету обговорено і схвалено на засіданні кафедри загальної і практичної психології (протокол № 9, від 05.03.2020р). Матеріали дослідження здобувачки рекомендується використовувати в інших закладах вищої освіти.

Завідувач кафедри
загальної та практичної
психології ІДГУ



доц. Запорожченко О.В.



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

вул. Семінарська, 2, м.Острого, Рівненська обл., Україна, 35800, тел./факс (03654) 2-29-49, e-mail: osa@oa.edu.ua, www.oa.edu.ua

вип 15.05.2020 № 131-1
на №

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження **Омельченко Тетяни Валентинівни** „Психологічні чинники особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів”, подану на здобуття наукового ступеня «Доктор філософії» за спеціальністю 053 Психологія

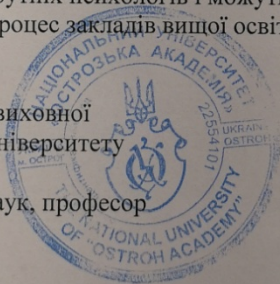
Протягом 2019-2020 навчального року на базі Національного університету «Острозька академія» впроваджувалися результати експериментального дослідження Омельченко Т.В. За рекомендаціями та пропозиціями здобувачки у освітній процес факультету політико-інформаційного менеджменту впроваджено авторську технологію оптимізації саморозвитку майбутніх практичних психологів, спрямовану на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання, психологічного розвитку особистості та оптимізації навичок саморозвитку студентів-психологів.

Підхід здобувачки був спрямований на створення умов для підвищення рівня соціально-психологічної адаптації майбутніх психологів, розвиток їх онтогенетичної рефлексії, внутрішньої мотивації професійного становлення, самоактуалізації та саморозвитку; підвищення особистісного потенціалу та готовності до особистісного зростання в процесі професійного навчання.

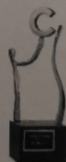
Було використано такі методи організованого психологічного супроводу: лекції, психологічні тренінги, окремі підходи сучасної психотерапії. Навчання, організоване згідно з авторською технологією, дозволило учасникам проаналізувати чинники, що сприяють успішній самореалізації та саморозвитку; розвинути навички ефективного саморозуміння, критичного переосмислення власних поведінкових бар'єрів та розширення особистісного діапазону подолання хибних особистісних отожднень та стереотипів реагування.

Теоретичні положення та навчально-методичні розробки, обґрунтовані в дисертаційному дослідженні Омельченко Т.В., є актуальними та збагачують зміст і форми фахової підготовки майбутніх психологів і можуть бути рекомендованими для впровадження у навчально-виховний процес закладів вищої освіти України.

Проректор з навчально-виховної роботи Національного університету «Острозька академія»,
доктор психологічних наук, професор



Каламаж Р.В.

Національний університет
«Острозька академія»The National University
of Ostroh AcademyXXVII Міжнародний
приз «За якість»
Париж 1999XXVII International
Trophy for Quality
Paris 1999



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

33028 Рівне, вул. С.Бандери, 12, тел. (0362) 26-78-65, e-mail: rectorat@rdgu.uar.net

19.06.2020 № 01-12/47
На № _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Омельченко Тетяни Валентинівни „Психологічні чинники особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів”, подану на здобуття наукового ступеня «Доктор філософії» за спеціальністю 053 Психологія

На базі Рівненського державного гуманітарного університету протягом 2018-2019 рр. упроваджувалися результати експериментального дослідження Омельченко Т.В. За рекомендаціями та пропозиціями здобувачки у навчальний процес психолого-природничого факультету впроваджено авторську технологію оптимізації саморозвитку майбутніх практичних психологів, спрямовану на забезпечення соціально-психологічних умов для успішного професійного навчання, психологічного розвитку особистості та оптимізації навичок саморозвитку студентів-психологів.

Запропонована технологія ґрунтувалася на таких засадах: створення умов для підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студентів, розвиток їх онтогенетичної рефлексії, внутрішньої мотивації професійного становлення, самоактуалізації та саморозвитку; підвищення особистісного потенціалу та готовності до особистісного зростання у руслі професійного навчання на спеціальності «Психологія». Провідними методами організованого психологічного супроводу виступили лекції, психологічні тренінги, методи сучасної психотерапії.

У процесі застосування авторської технології учасники отримали можливість розвинути навички адекватного та ефективного саморозуміння, проаналізувати чинники, що сприяють успішній самореалізації та саморозвитку; критичного переосмислення власних поведінкових бар'єрів та розширення особистісного діапазону подолання хибних особистісних ототожнень та стереотипів реагування.

Теоретичні положення та навчально-методичні розробки, обґрунтовані в дисертаційному дослідженні Омельченко Т.В., є актуальними та збагачують зміст і форми фахової підготовки майбутніх практичних психологів і можуть бути рекомендованими для впровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів України.

Перший проректор РДГУ,
доктор психол. н., професор



Павелків Р.В.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
 E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

М.О.Б. 2020 № 15

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Омельченко Тетяни Валентинівни
 «Психологічні чинники особистісного саморозвитку майбутніх
 практичних психологів»,**

подану на здобуття наукового ступеня «Доктор філософії» за спеціальністю
 053 Психологія

Результати дисертаційного дослідження Омельченко Т.В. «Психологічні чинники особистісного саморозвитку майбутніх практичних психологів» протягом 2019-2020 н.р. було впроваджено в освітній процес психолого-педагогічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.

Предметом впровадження виступили основні теоретико-методологічні та емпіричні результати дослідження проблеми особистісного саморозвитку студентів у процесі професійної підготовки. Впровадження авторської технології відбувалося на підставі матеріалів розробленого здобувачкою спецкурсу «Основи саморозвитку особистості в процесі професійного навчання», а також тренінгової програми оптимізації навичок саморозвитку майбутніх психологів у системі професійної освіти. Означений підхід ґрунтувався на таких засадах: створення умов для підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студентів, розвиток їхньої онтогенетичної рефлексії, внутрішньої мотивації професійного становлення, самоактуалізації та саморозвитку; підвищення особистісного потенціалу та готовності до особистісного зростання у руслі професійного навчання на спеціальності «Психологія». Провідними засобами організованого психологічного впливу виступили лекції, психологічні тренінги, методи психотерапії.

Проведена робота засвідчила ефективність запропонованого підходу та викликала стійкий інтерес студентів до практики участі у тренінговій програмі.

Запропонована експериментальна методика роботи з майбутніми психологами є актуальною, ефективною і заслуговує на подальше впровадження в інших регіонах України.

Перший проректор, директор
з науково-педагогічної роботи,
доктор історичних наук, професор



Володимир ДЯТЛОВ