**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Західноукраїнський національний університет**

**Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій**

Кафедра психології та соціальної роботи

**ВЕЛИКАНИЧ Наталія Володимирівна**

**Мотиваційно-змістове наповнення професійної спрямованості особистості студентів у просторі сучасного ЗВО/Students' personality motivational and semantic content of professional orientation in the space of a modern higher education institution**

спеціальність: 053 – Психологія

освітньо-професійна програма – Психологія

Кваліфікаційна робота

Виконала студентка

групи ПСзм-21

Н.В. Великанич

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Науковий керівник

к.пс.н., доцент, Т.Л. Надвинична

­­­­­­­­­­­\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту:

“ ” 20 р.

Завідувач кафедри

**А. Н. Гірняк**

**ТЕРНОПІЛЬ - 2022**

**ЗМІСТ**

**ВСТУП……………………………………………………………………………3**

**РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СПРЯМОАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ………………………………………………..7**

* 1. Спрямованість особистості як соціально-психологічний феномен……7
  2. Професійна спрямованість як провідний критерій успішної соціалізації студентської молоді……………………………………………………...……………13

**Висновки до розділу 1…………………………………………………...……21**

**РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОСТОРІ СУЧАСНОГО ЗВО ТА ЇЇ МОТИВАЦІЙНО-ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ**……………………………………………………….23

2.1. Професійна спрямованістьяк як центральна ланка професійного становлення особистості студента під час навчання у ЗВО…………………………………………..23

2.2. Мотиваційно-змістові компоненти професійної спрямованості особистості…………………………………………………………………………….30

**Висновки до розділу 2………………………………………………………...39**

**РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО……………………………………………..41**

* 1. Методи та методики дослідження……………………………………...41
  2. Організація, зміст та результати емпіричного дослідження……..43

**Висновки до розділу 3…………………………………………………………67**

**ВИСНОВКИ………………………………………………………..………….69**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ЛТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ……………...73**

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження.** Одним знайважливіших пріоритетів сучасної вищої школи є формування та розвиток особистості студента як професіонала. Так, у Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що «мова повинна йти про професійне становлення і професійне зростання особистості студента як спеціаліста, професіонала, про формування творчої, духовно багатої особистості з урахуванням її потреб, інтересів, бажань, здібностей» [41]. Успішність професійного становлення майбутнього фахівця залежить від багатьог умов і факторів. Серед них чільне місце займає професійна мотивація як спонукальна та спрямовуюча активність особистості на задоволення не тільки біологічних потреб, але насамперед потреб у праці, спілкуванні, самоствердженні, самореалізації, самовдосконаленні.

Сьогодні у системі вищої освіти все більше уваги приділяється особистісному та професійному розвитку майбутнього фахівця, але при цьому не акцентуються питання, пов’язані саме з його ставленням до професії, адже вважається, що воно має бути вже сформоване на етапі вибору. На нашу думку, це не завжди так, адже більшість молодих людей не завжди мають чітке уявлення про реалії, з якими їм доведеться зіштовхнутися у професійній діяльності, їм важко оцінити свою психологічну та особистісну готовність до неї та й на шляху здобування освіти також трапляються перешкоди і труднощі, які можуть негативно повпливати на ставлення до обраного фаху. У той же час формування професійної спрямованості, яка має міцне змістово-мотиваційне підгрунтя - необхідна та важлива складова процесу соціалізації студента у ЗВО, яка визначає та забезпечує не лише якість підготовки, а й успішність його професіоналізації та гарантує продуктивність майбутньої фахової діяльності.

Професійна спрямованість у психологічній літературі визначається як прояв загальної спрямованості у професійній діяльності та пов’язана із формуванням компетентності, соціально значущих і професійно важливих якостей, готовністю до постійного особистісного і професійного зростання. Дослідження загальнотеоретичних аспектів даної проблематики є предметом уваги багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців – С. Максименка, В. Мерлін, В. Рибалки, Д. Сьюпера, Т. Титаренка, С. Шандрука та ін. Питання ж професійної спрямованості як особистісної складової, що характеризується проявом мотиваційних утворень: установок, потреб, цілей, інтересів, цінностей, смислів тощо стосовно професійної діяльності, а також ставленням особистості до професії, до себе як фахівця, емоційно-вольової готовності до професійної діяльності, соціально-професійним статусом тощо цікавилися Антонова Н.О, Белей М.Д., Бех І. Д., Вілюжаніна Т.А., Вірна Ж. П., Дуб В.Г., Галян І.М., Кокун О.М., Панок В.Г. та ін.

Незважаючи на таке доволі грунтовне дослідження даної проблематики, досі залишаються ціла низка питань, які потребують вирішення. Зокрема, вони стосуються вивчення проявів вибіркового ставлення до професійної діяльності визначення міри співвідношення загальної та професійної спрямованості, її мотиваційно-змістового наповнення. На нашу думку, особливо цікавим видається аналіз саме останнього аспекту, адже період навчання у ЗВО є сензитивним не тільки для формування професійної спрямованості, але й багатьох особистісних структур та якостей (ціннісних, смисложиттєвих орієнтацій, мотиваційної сфери, професійних інтересів, самосвідомості, відповідальності тощо). У зв'язку з цим є доречним дослідження професійної спрямованості особистості студентів саме в динаміці професійної соціалізації у ЗВО від молодшого ступеня навчання до старшого.

**Мета роботи** полягає у дослідженні мотиваційно-змістового наповнення професійної спрямованості особистості студентів у просторі сучасного ЗВО.

**Об'єктом дослідження** є професійна спрямованість особистості студентської молоді, **предмет дослідження** – їїмотиваційно-змістове наповнення.

**Завдання дослідження:**

1. Виявити взаємозв'язки показників мотиваційно-змістових, рефлексивних характеристик та типів професійної діяльності у студентів різних напрямів професійної підготовки, ступеня навчання та рівня самоактуалізації.
2. Дослідити структурно-рівневу організацію професійного спрямування особистості студентів університету.
3. Визначити відмінності у структурній організації професійної спрямованості особистості студентів залежно від ступеня навчання, напряму професійної підготовки та рівня самоактуалізації.
4. Визначити загальні та специфічні фактори професійної спрямованості особистості студентів різних напрямів професійної підготовки та ступеня навчання.

**Методи дослідження.** Для вирішення теоретичних завдань використовувалися методи системного, метасистемного підходів, узагальнення та систематизації, аналіз філософської, психологічної літератури щодо проблеми дослідження. Збір емпіричної інформації здійснювався за допомогою наступного набору психодіагностичних методик: методика ОПГ («Опитувальник професійної готовності»); дослідження мотиваційно-змістових характеристик – методика САТ, методика сенсожиттєвих орієнтацій (тест СЖО), морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ), методика парних порівнянь; для діагностики рефлексивних показників – методика діагностики індивідуального рівня індивідуального розвитку рефлексивності.

**Емпірична база дослідження**. Психологічна служба ЗУНУ. Вибірка – студенти технічної професійної підготовки (Т, до складу якої увійшли 20 студентів спеціальності «Комп’ютерна інженерія») та студенти гуманітарної професійної підготовки (Г – 20 студентів спеціальності «Психологія») ЗУНУ.

**Теоретична значущість дослідження.** полягає у дослідженні професійної спрямованості особистості студентів як критерію соціалізації у ЗВО із позиції структурно-рівневого підходу. Описано модель професійної спрямованості особистості студентів університету, змістовною стороною якої є мотиви, потреби, цінності, сенсожиттєві орієнтації та професійні інтереси. Визначено динаміку професійної спрямованості особистості студентів університету технічного та гуманітарної підготовки, молодшого та старшого ступенів навчання з різним рівнем самоактуалізації. Виділено метафактори, що характеризують загальну спрямованість особистості, та фактори професійної спрямованості особистості студентів університету. Визначено ступінь організованості структури професійної спрямованості особистості студентів з різним рівнем самоактуалізації, напрямів підготовки та ступеня навчання.

**Практична значимість.** Результати дослідження можуть використовуватись для оптимізації освітнього процесу з метою формування мотиваційно-змістового компонента професійної спрямованості та компетентної підготовки випускників до професійної реалізації у суспільстві. Дані можуть бути корисні для формування програм, що реалізуються у службах зайнятості населення, маркетингових відділах, assessment-centers, які забезпечують добір та відбір персоналу, створення нових робочих місць відповідно до потреб, мотивів, цінностей та сенсів реалізації своєї майбутньої професійної діяльності у випускників ЗВО. Матеріали дослідження можуть бути включені до лекційних та практичних курсів із соціальної, загальної, вікової, диференціальної психології та психології праці.

**Структура та обсяг кваліфікаційної роботи.** Дослідження складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку літературних джерел, який представлений 63 джерелами, зокрема 7 – іноземною мовою. Текст містить 1 таблицю. Загальний обсяг – 78 сторінки.

**РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СПРЯМОАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

* 1. **Спрямованість особистості як соціально-психологічнийфеномен**

Оскільки професійна спрямованість є проявом загальної спрямованості особистості стосовно професійної діяльності, вважаємо за необхідне докладніше розглянути цей феномен.

Насамперед, для визначення місця спрямованості у структурі особистості проаналізуємо різні уявлення структурної організації у психології.

Так, розробляючи теоретичні засади особистісно-діяльнісного підходу, його представники наголошували на активній природі людини та розглядали особистість у трьох аспектах: 1) спрямованість (установки, інтереси, потреби); 2) можливості; 3) темперамент і характер, що утворюють динамічну єдність та визначають її формування. Особистість постає як єдино пов'язана сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються всі зовнішні впливи [42].

Також серед науковців дволі популярною є позиція, відповідно до якої особистість розглядається через сукупність громадських відносин та обстоювану нею суспільну позицію [40]. Різноманітність її зв'язків з суспільством загалом, з різними соціальними групами та інститутами визначає перехід інтеріндивідуальних зв'язків, які функціонують у певних обставинах життя та які є обов'язковою умовою утворення структури особистості. Як і будь-яка структура, остання є цілісним утворенням та передбачає певну організацію якостей. Функціонування такої системи можливе лише за допомогою взаємодії різних властивостей, що є компонентами структури. Сформовані і стійкі комплекси особистісних властивостей регулюють обсяг і міру активності соціальних контактів особистості, впливають на ситуацію розвитку. При цьому до переліку особистісних якостей входять тенденції, спрямованість, риси характеру та можливості особистості. Статус і соціальні функції – ролі, мотивація поведінки й ціннісні орієнтації, структура і динаміка відносин – усе це також характеристики особистості, що визначають її світогляд, життєву спрямованість, громадську поведінку, основні тенденції розвитку [35].

Нині у сучасній науці існує декілька напрямків дослідження даної проблематики. На думку предтавників діяльнісного підходу, структури особистості утворюються в результаті «зв'язування» властивостей особистості певним чином відповідно до вимог діяльності. Вони переконані, що до основних структурних блоків відносяться темперамент (система природних властивостей), здібності (поєднання інтелектуальних, вольових та емоційних властивостей), характер (синтез відносин та способів поведінки), спрямованість (система потреб, інтересів, ідеалів), а також самоконтроль (сукупність властивостей саморегуляції, що з усвідомленням особистістю самої себе) [43]. Ці блоки діють взаємопов'язано й утворюють системні, цілісні характеристики. Серед них основне місце належить з езистенційно-буттєвим властивостям, які пов'язані з цілісним уявленням особистості про саму себе (самовідношення), про своє «Я», про сенс буття, про відповідальність, про призначення у цьому світі.

Відтак, структура особистості – це складно організована ієрархія окремих властивостей, блоків (спрямованості, здібностей, характеру, самоконтролю) та системних екзистенційно-буттєвих цілісних властивостей особистості.

Науковці, котрі працюють у межах смислового підходу особливу увагу приділяють смисловій сфері особистості та її співвідношенню з іншими компонентами, що утворюють її структуру.

Так. Б.С. Братусь виділяє три рівні структури особистості: власне особистісний (або особистісно-смисловий), індивідуально-виконавчий (або рівень реалізацій) та психофізіологічний [7].

При цьому він зазначав, що саме загальні смислові компоненти (у разі їх усвідомлення – особистісні цінності), що є основними утворюючими одиницями особистості, визначають головні та відносно постійні ставлення людини до основних сфер життя – до світу, інших, самої себе.

Найважливіша функція смислових утворень, на його думку, полягає в наступному: будь-яка діяльність людини може оцінюватися та регулюватися з боку її успішності у досягненні тих чи інших цілей та з боку її моральної оцінки. Остання може бути вироблена «зсередини» самої поточної діяльності, з актуальних мотивів і потреб. Моральні оцінки та регулювання передбачають іншу, позаситуативну опору, особливий, самостійний психологічний простір, прямо не захоплений безпосереднім перебігом подій. Цією опорою і стають для людини смислові утворення, особливо у формі їх усвідомлення – особистісних цінностей, оскільки вони задають не власними силами конкретні мотиви та цілі, а площину відносин між ними, найзагальніші принципи їх співвіднесення. Смисловий рівень регуляції таким чином не навязує готових рецептів, але формує загальні принципи, які у різних ситуаціях можуть бути реалізовані різними зовнішніми (але єдиними за внутрішньою суттю) діями. Лише на основі цих принципів уперше з'являється можливість оцінки та регуляції діяльності не з її раціональної, прагматичної сторони – успішності чи не успішності перебігу, повноти досягнутих результатів тощо, а з боку моральної, смислової, тобто з боку того, наскільки правомірні з погляду цих принципів реально сформовані в цій діяльності відносини між мотивами та цілями, цілями та засобами їх досягнення [25].

Підтверджуючи цю думку, низка науковців трактує особистість як супідрядність мотиваційно-потребових утворень. Структуру особистості вони визначають як ієрархію мотивів, що передбачає конфігурацію основних, ієрархізованих мотиваційних ліній. Він вважав, що особистість виникла порівняно пізніх етапах онтогенетичного розвитку, і вона породжується специфічно людськими відносинами [29].

У цих роботах пропонується наступна трирівнева модель особистості: 1) рівень центрових механізмів особистості – свобода і відповідальність, що утворюють психологічний каркас; 2) смисловий рівень – відносини особистості зі світом, їх змістовна сторона; 3) експресивно-інструментальний рівень – типові особистості форми чи способи взаємодії зі світом. Психофізіологічний рівень також віднесено до передумов особистості, які не входять до її структури як складова частина [там само].

Дослідження смислової сфери у структурі особистості доповнюють та розкривають екзистенційно-буттєві властивості особистості, що розглядаються в рамках діяльнісного підходу [45; 50].

Нині серед науковців [54], які вивчають дану проблематику, особливої прихильності набуває думка про те, при вивченні будь-якої структури, в тому числі і особистості, необхідно обов'язково врховувати її динамічність, що визначаються тимчасовим параметром її зміни під впливом зовнішніх факторів та внутрішньої закономірності. В цьому контексті пропонується концепція динамічної функціональної структури особистості, відповідно до якої виділяють чотири підструктури особистості:

1-а підструктура об'єднує спрямованість та відносини особистості, що виявляються як її моральні риси. Елементи (риси), які входять у цю підструктуру, не мають безпосередніх вроджених задатків, а відображають індивідуально заломлену групову суспільну свідомість. Вона і може трактуватися як *спрямованість особистості* тавключати такі підструктури: потяги, бажання, інтереси, схильності, ідеали, світогляд, переконання. У цих формах спрямованості особистості проявляються відносини, моральні якості особистості, різні форми потреб, цінності.

2-я підструктура особистості поєднує знання, навички, вміння та звички, набуті в особистому досвіді шляхом навчання, але вже з помітним впливом і біологічно, і навіть генетично обумовлених властивостей особистості. Цю підструктуру іноді називають індивідуальною культурою, підготовленістю або *досвідом*. Активність досвіду проявляється через вольові навички.

3-я підструктура особистості поєднує *індивідуальні особливості* окремих *психічних процесів* , або психічних функцій, які розуміються як форми психічного відображення: пам'яті, емоцій, відчуттів, мислення, сприйняття, почуттів.

4-а підструктура особистості поєднує біологічно обумовлені особливості (*темперамент, задатки, інстинкти, статеві та вікові* *властивості особистості* та її патологічні, так звані «органічні» зміни).

Усі чотири підсруктури тісно взаємодіють одна з одною. Домінуючий вплив, однак, завжди залишається за соціальною стороною особистості – її світоглядом та спрямованістю, потребами та інтересами, ідеалами та прагненнями, моральними та естетичними якостями [6].

Розглянуті теорії багато в чому відображають погляди вчених на співвідношення соціального і біологічного у особистості загалом, а й у підструктурах різних рівнів. При цьому *провідною характеристикою особистості* різних вітчизняних теоріях є спрямованість, хоча зміст даного поняття в різних концепціях розкривається по-різному: як «динамічна тенденція», «смислотворний мотив», «домінуюче ставлення», «ставлення до інших людей, до суспільства, самого себе», «соціально обумовлена підструктура особистості», «основна життєва спрямованість», «системотворча властивість» тощо.

У межах даного дослідження, на нашу думку, актуальним є питання змісту спрямованості, її структуроутворюючих елементів, що має складний динамічний характер. До змістовних компонентів спрямованості відносять потреби, інтереси, ідеали, схильності. Всі ці прояви спрямованості можуть перетворюватися, переходити один одного, утворюючи розгалужену систему та забезпечуючи мотивацію діяльності [52]. При цьому вона формується у процесі розвитку особистості в системі суспільних відносин, і те, як саме конкретна людина бере участь у тих чи інших соціальних процесах (сприяє їх розвитку, протидіє, гальмує або ухиляється від участі в них), залежить від її спрямованості [57].

Відтак спрямованість особистості є системоутворюючою якістю, своєрідним інтегратором всіх динамічних тенденцій особистості, вона виражає ставлення особистості до цілей її діяльності. Її також можна розглядати як домінуючу мотивацію, що визначає життєві цілі людини, ціннісні орієнтації та способи самоствердження. Важливим компонентом спрямованості особистості є потреби, мотиви, цілі діяльності, що утворюють перспективні лінії особистості та дозволяють говорити про тенденції її розвитку. Вираженням спрямованості особистості є її світогляд і особистісні сенси, що визначають ціннісні орієнтації [10].

Отже, аналіз різних теорій структурної організації особистості уможливлює визначення того, що саме мотиваційна сфера становить підгрунтя її спрямованості. При цьому у психологічній літературі прийнято розділяти дві групи мотиваційних утворень. Перші – узагальнені та стійкі (мотиватори) – ціннісні орієнтації, диспозиції, настанови, інтереси тощо, а другі – ситуативні, конкретні та динамічніші (мотиви). Останні беруть безпосередню участь у спонуканні, регуляції та розгортанні діяльності суб'єкта та управляють нею [4, с. 20]. Окрім цього існують т. з. надситуативні мотиваційні утворення – потреби та особистісні цінності, які є джерелами стійких смислів об'єктів та явищ дійсності і є узагальненими інваріантами мотиваційної сфери особистості. Потреби та особистісні цінності конкретизуються у ситуативних мотивах конкретної діяльності [там само].

Цікавим є твердження деяких науковців про існування ще однієї групи мотивів – «недіяльних», які виявляються і реалізуються не в зовнішньому вияві, а по-особливому структурують загальну мотиваційно-змістову картину спрямованості людини. Такі мотиви можуть і переживатися суб'єктом, і входити до його свідомості, а тому доступні об'єктивному вивченню та психологічному виміру [14]. У цьому контексті потрібно говорити і про «недіяльнісні» потреби, які для свого задоволення не вимагають жодної спеціальної діяльності (у класичному розумінні цього поняття).

Таким чином, мотиваційну сферу особистості утворюють як ситуативні мотиваційні складові, які безпосередньо детермінують та регулюють діяльність, так і надситуативні стійкі компоненти, що виявляються в різних сферах життєдіяльності людини та визначають спрямованість особистості її мотиваційні орієнтації та смислові установки.

Представники структурно-рівневого підходу [38, с. 164] розглядають мотиваційну сферу як систему із вбудованим метасистемним рівнем. З одного боку, вважають вони, мотиваційна сфера – це відносносамостійна, складноорганізована *система.* У той же час, з іншого боку, вона все ж таки виступає *частиною* особистості, входить у неї як в свою метасистему. Відповідно до цієї концепції виділяють основні рівні організації мотиваційної сфери особистості, кожен з яких має власну якісну визначеність і не може бути редукувати ні кодного іншого рівня: - метасистемний (особистісний); - системний (рівень організації мотиваційної сфери («як системи»); субсистемний (рівень мотиваційних підсистем); компонентний (рівень «окремих мотивів») та елементний (рівень потреб, стимулів – окремих «складових» мотивів) [42].

Вважаємо, що дане твердження є достатньо актуальним у межах теми кваліфікаційної роботи, оскільки період навчання у ЗВО є сензитивним для формування багатьох особистісних структур, зокрема, ціннісних та сенсожиттєвих орієнтацій, світогляду, стійких професійних орієнтацій тощо. Виходячи з цього, можна припустити, що в процесі соціалізації у закладі вищої освіти мотиваційна сфера студентів трансформується під впливом внутрішніх (особистісних) змін, а також і під впливом суспільно-значущих явищ, які можуть значно впливати на соціально зумовлені структури особистість, зокрема на особистісну та професійну спрямованість.

**1.2. Професійна спрямованість як критерій соціалізації студентської молоді**

Поняття «соціалізація» належить до т.з. міждисциплінарних категорій, яка активно вивчається як у низці соціогуманітарних наук – педагогіці, соціологіі, політологіі, зарубіжній і у вітчизняній психології тощо.

Вперше поняття «соціалізація» у науковий вжиток ввів американський соціолог Ф.Г. Гіденс наприкінці ХІХ ст. Відповідно до запропонованого визначення, його сутнісний зміс полягає у виявленні соціальних детермінант активності особистості, ролі у цьому процесі соціального середовища та його значення у формуванні ціннісних диспозицій особистості. Відтак соціалізація – основний механізм пристосування індивіда до умов соціуму за допомогою освоєння сформованих у суспільстві цінностей та норм [52, с. 165].

Незважаючи на давню історію свого дослідження у сучасній психології даний термін досі немає однозначного тлумачення. Думки науковців з цього приводу розділилися принаймі на дві суперечливі позиції залежно від рівня активності особистості.

Так, з одного боку, соціалізація є одностороннім процесом засвоєння соціальних норм, цінностей, правил, ролей. В цьому варіанті вона трактується як сукупність всіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює певну систему знань, норм і ціннісних орієнтацій, що дають йому змогу функціонувати як повноцінному члену суспільства. При цьому особистість виступає у ролі пасивного обєкта цього впливу [27]. У зарубіжній психології з цією точкою зору співвідносяться уявлення психологів бігевіористичного спрямування, де соціалізація розглядається лише як об'єкт зовнішнього впливу, а суть цього процесу зводиться до соціального навчання індивіда [63].

При цьому різновидам навчання можуть виступати як певні форми поведінки, так і соціальні норми, моральність, мораль. З позиції Т. Шибутані, соціалізація – це безперервний процес комунікації, під час якого новачок вибірково вводить у систему поведінки ті шаблони, які санкціоновані групою. Людина така, якою її навчили бути – основний принцип теорій соціального навчання [44, с. 234].

Основною ідеєю іншої, протилежної позиції є положення про те, що соціалізація це двосторонній процес, що включає, з одного боку, засвоєння індивідом досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого – це процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення до соціального середовища.

Відтак соціалізація передбачає активну участь самої людини у опануванні культури людських відносин, у формуванні певних соціальних норм, ролей і функцій, засвоєнні умінь та навичок, необхідних для їх успішної реалізації. Прихильники такого підходу звертають увагу над двосторонню активність цього процесу: з одного боку, середовище передає свій досвід і цінності індивіду, з іншого – відбуваєжться їх активне творче сприйняття, а індивід вступає з останнім в перетворюючу взаємодію.

У зарубіжній психології близькими до такого трактування є ідеї представників гуманістичного спрямування JI. Колберга, А. Маслова, Г. Олпорта, К. Роджерса, які розглядають проблеми становлення цілісної, неповторної особистості, спроможної до постійного самотворення, самореалізації, самостійного пошуку та прийняття рішень [59 – 61].

У такому варіанті активність людини в процесі соціалізації реалізується через *мотиваційно-потребову та ціннісну сфери* та спрямована на забезпечення можливостей для *самоактуалізації*. На цьому підгрунті здійснюється її особистісне зростання та саморозвиток.

Схильність тлумачення процесу соціалізації не лише як пристосування до навколишнього світу, але як його перетворення характерна й для американського психолога Е. Фрома. Він зазначав, що, хоча людина є об'єктом владних над ним природних і соціальних сил, проте її не можна розглядати тільки як об'єкт відповідних обставин. Вона має волю, здатність і свободу перетворювати і змінювати світ, хоча й у відомих межах. Вирішальним при цьому є не сила волі та міра свободи, а той факт, що людина не приймає абсолютної пасивності. Це змушує особистість перетворювати та змінювати світ, а не тільки самій ставати перетвореною та змінененою. Все це випливає із здатності людини спрямовувати свою волю на певну мету і працювати доти, доки ціль не буде досягнута [63].

Відтак сутнісний зміст соціалізації розкривається на перетині таких її процесів, як адаптація, інтеграція, саморозвиток і самореалізація. Діалектична їхня єдність забезпечує оптимальний розвиток особистості протягом усього життя людини у взаємодії з навколишнім середовищем [52]. При цьому соціалізація виступає двостороннім актом, який полягає у засвоєнні соціальних норм, ролей, цінностей, знань, системи соціальних відносин і передбачає активну участь особистості в цьому процесі. На наш погляд, активність особистості, творчий перетворюючий характер її взаємодії з середовищем, що відзначається низкою авторів, визначається суб'єктністю особистості.

У контексті розгляду поняття соціалізації слід виділити культурно-історичну концепцію Л. С. Виготського. У межах своєї теорії він запроваджує ідею про «соціальну ситуацію розвитку», яка передбачає необхідність розгляду в органічній єдності характеристик соціального середовища та позиції, що займає в ній особистість, яка формується [13]. З погляду Л.С. Виготського, існує нерозривна єдність взаємодії між індивідом і довкіллям, що відображається у його «соціальній ситуації розвитку». У індивіда при взаємодії з навколишнім світом складається певна система відносин, зміст якої визначається як зовнішніми чинниками соціокультурного впливу середовища, і внутрішніми характеристиками індивіда, що відображають специфіку його психічної діяльності [там само]. Соціальне середовище, виступаючи носієм активності, транслює його індивіду у вигляді соціалізації. Таким чином, він засвоює досвід, цінності та норми суспільства, творчо сприймає їх, відтворює системи соціальних зв'язків за рахунок активної діяльності та перетворюючої взаємодії із середовищем. У результаті особистісного та соціального розвитку в процесі діяльності індивід набуває позиції активного соціального суб'єкта власного життя.

У рамках цієї роботи нам також видається доречним розглянути уявлення про соціалізацію Р.М. Шаміонова [19], зокрема аналізоване ним питання виділення критеріїв, за якими можна оцінювати рівень (глибину, повноту) соціалізованості особистості.

З погляду автора, соціалізація є складним багаторівневим та багатофункціональним процесом та результатом входження людини в соціальне середовище, засвоєння, використання та подальшої трансляції соціальної інформації у вигляді установок, цінностей, соціальних ролей, властивостей особистості, моделей поведінки, що реалізується на основі зміни детермінант та їх відносин [25]. При цьому соціальна інформація не тільки засвоюється шляхом включення до соціальних зв'язків, а й вбудовується в цілісну систему (структуру) особистості, завдяки чому і відбувається її становлення.

В процесі своїх пошукувань науковець виявив різнорівневі критеріальні утворення соціалізації: інтегральні та лінійні. Так, перші визначають процес та результат соціалізації на різних етапах особистісного розвитку. Наприклад, у підлітковому періоді соціалізації інтегральним критерієм є соціальна адаптованість, у юнацькому – особистісна зрілість, у старшому юнацькому та першій третині молодості – ефекти особистісного та професійного самовизначення, у зрілості – самоактуалізація. Другі можуть бути розглянуті як явища, що пронизують процес соціалізації на всіх етапах і стадіях. До них належать: ціннісно-мотиваційна структура, переконання, соціальні установки, структура соціальних ролей, особистісні сенси, що у своїй сукупності характеризують спрямованість особистості [21]. *Інакше кажучи – спрямованість особистості є універсальним (лінійним) критерієм соціалізації.*

Провідні напрямки соціалізації відповідають ключовим сферам життєдіяльності людини: політичній, економічній, статевій, професійній тощо. При цьому професійна соціалізація, формується паралельно до загальної.

Професійна соціалізація починається задовго до входження до професійного середовища. Різні соціальні інститути прямямо чи опосередковано зорієнтовані на те, щоб особистість була здатна функціонувати як активний суб'єкт, з певного моменту самовизначилася у різних іпостасях і включилася у процес професійної діяльності [31]. Особливу роль у цьому процесі відіграє заклад вищої освіти, адже у період навчання у ньому відбувається не лише формування особистості як суб'єкта професійної діяльності, що здійснюється на основі розвитку професійних здібностей, а й розвиток професійної самосвідомості студента та його професійної спрямованості [32].

Грунтовний аналіз цілої низки наукових джерел уможливив виокремлення основних визначень поняття «професійна спрямованість»: - як специфічна форма професійної активності особистості, яка визначає психологічний зміст професійної соціалізації та індивідуалізації [25]; - самостійне та усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи та всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній ( соціально-економічній) ситуації» [35] тощо.

Виходячи з цього та визначаючи критерії соціалізації, можна сказати, що в період навчання у ЗВО *професійне самовизначення та професійна спрямованість є критеріями професійної соціалізації.* При цьому професійна спрямованість – результат самовизначення студентської молоді у фаховому плані.

Соціалізація особистості, зокрема і професійна складова, характеризується виборчим сприйняттям соціальної інформації (норм, цінностей, смислів, установок тощо.), і навіть «вбудовуванням» цієї інформації у цілісну систему особистості [39].

На наш погляд, інтеграція даної «соціальної інформації» в структуру особистості є одним з основних параметрів соціалізації особистості. Так, на етапі навчання у ЗВО процес професійної соціалізації характеризується як освоєнням професійних умінь, знань, навичок, розвитком загальнокультурних та професійних компетенцій, так і формуванням відносин, прийняттям професії, присвоєнням професійної ролі, знаходженням смислів, можливості реалізації своїх цінностей та задоволення потреб у отримуваній професії – її "входженням" в особистісний план.

У деяких роботах (Е.А. Клімова) професійна спрямованість розглядається як спрямованість особистості на ту чи іншу сферу професійної діяльності («людина – природа», «людина – техніка», «людина – знакова система», «людина – художній образ» та «людина – людина»). Про високий рівень професійної спрямованості особистості свідчить прояв інтересу до професії, до її цілей і сенсів, процесів, об'єктів, результатів, задоволення від освоєння та практичної роботи в даній галузі, актуалізація потреби у продуктивній суспільно-цінній діяльності [23].

На наш погляд, осмислення студентами типів професійної діяльності, що відповідають напряму їхньої професійної підготовки (технічної чи гуманітарної), характеризує результативність їхнього професійного самовизначення у ЗВО та визначає місце професії в їхньому особистісному плані, формуючи, при цьому, професійну спрямованість.

Як зазначалося раніше, соціалізація є двостороннім процесом, що передбачає *активність* суб'єкта у освоєнні професії. Ефективність даного процесу в період навчання у ЗВО, на наш погляд, також визначатиметься спроможністю молоді приймати відповідальність за своє професійне навчання та становлення. У зв'язку з цим прояв відповідальності як *властивості соціально зрілої особистості* було виділено як параметр соціалізованої особистості.

Спираючись на методологічні принципи суб'єктно-діяльнісного підходу та гуманістичної психології, ми вважаємо, що в юнацький період і період ранньої дорослості (розглянуті нами в рамках даного дослідження) професійна соціалізація найбільш ефективною буде здійснюватися у студентів, здатних «бути господарем власного життя», які беруть відповідальність за свою поведінку, навчання, професіоналізацію, тобто які мають внутрішній локус контролю.

Дж. Роттер назвав локусом контролю якість, що характеризує схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності зовнішнім силам *(екстернальність),* або власним здібностям і зусиллям *(інтернальність)* [44, с. 234]. На думку автора, переважання того чи іншого виду локусу контролю є стійкими властивостями особистості.

Думку щодо важливості відповідальності у процесі соціалізації розділяють й інші автори [37; 52]. Вони вважають її найважливішою характеристикою зрілої особистості, яка організує зв'язок, переходи між життєвими завданнями та гарантує їх вирішення. Відповідальність розвивається не в результаті безпосереднього присвоєння соціального досвіду, а в ході активної творчої взаємодії індивіда із соціальним середовищем.

Ще одним важливом механізмом процесу професійної соціалізації (як і соціалізації в цілому) є *рефлексія* [8; 9; 30 та ін.], що забезпечує аналіз, оцінку, прийняття (або не прийняття) тих чи інших цінностей, властивих освоюваної професії, на основі якого формується виборче сприйняття та засвоєння соціальної інформації. У зв'язку з цим у рамках даної роботи також було виділено соціально-професійну рефлексію як параметр соціалізації особистості студентів у ЗВО (і рефлексивність як характеристика соціалізованої особистості). У цьому контексті *соціально-професійна рефлексія* як механізм соціалізації пов'язаний із внутрішнім діалогом, у якому людина аналізує, оцінює, приймає чи відкидає ті чи інші цінності професійної діяльності.

Загалом у психологіі рефлексія розглядається як універсальний психологічний механізм подолання меж свого життя; як проблему способу життя, відзначаючи у цьому цінність самобутнього, самостійного, самодіяльного, самоспрямованого існування; як знання межі власних знань, умінь, можливостей; як особливе вміння людини розглядати основу способів власної дії та один із показників розумового розвитку [8-9].

Аналіз процесуально-психологічного регулювання діяльності та поведінки дав змогу дослідникам довести необхідність диференціації двох класів (рівнів) організації процесів психіки: традиційних - когнітивних, емоційних, вольових, мотиваційних (процеси «першого порядку»), і синтетичних – регулятивних (процесів «другого порядку»). Відповідно до цієї концепції саме останні займають проміжне положення між основними психічними процесами та цілісною структурою регуляції поведінки та діяльності (свідомістю) до яких і належать рефлексивні процеси [37, с. 5].

У цілому нині різнобічність підходів до вивчення явища рефлексії призвело до появи різноманіття у трактуванні поняття, де виділяється та чи інша «грань» рефлексії, акцентується той чи інший її аспект. Ця багатоваріантність простежується не тільки у визначенні та психологічному змісті рефлексії, але також і в її класифікаціях. Зокрема, простежується принаймні чотири вектори дослідження цього поняття: кооперативний, комунікативний, особистісний та інтелектуальний. У цьому перші два аспекти виділяються у дослідженнях колективних форм діяльності та опосередковують їх процесах спілкування, інші два – в індивідуальних формах прояви мислення та свідомості [40].

Також дослідники даної проблематики виділяють різноманіття змістів, у які може бути спрямована рефлексія. Так, суб'єкт може рефлексувати: а) знання про рольову структуру та позиційну організацію колективної взаємодії; б) уявлення про внутрішній світ іншої людини та причини тих чи інших її вчинків; в) свої вчинки та образи власного «я» як індивідуальності; г) знання про об'єкт та способи дії з ним [37].

У цілому нині можна назвати дві форми рефлексії: рефлексію своєї діяльності і рефлексію внутрішнього світу іншу людину.

За функціями, що виконують рефлексивні процеси у тій чи іншій ситуації, у часі, виділяється три види рефлексії: ситуаційну рефлексію, ретроспективну та перспективну рефлексію [30].

Проведений аналіз показав, що активність, яку приписують рефлексії, пов'язана з суб'єктністю особистості, з її саморегуляцією, цим поширюючи рефлексію як на самопізнання, а й самоврядування загалом.

У нашому дослідженні рефлексія розглядається як параметр соціалізації і розумітися як психічне явище, що дає змогу в процесі та результаті аналізу студентами змісту різних типів професійної діяльності (насамперед типів професій, відповідних напряму їх професійної підготовки) визначити значимість діяльності у структурі їх професійної спрямованості.

Аналізуючи процес соціалізації молоді у ЗВО, також варто враховувати і соціальну ситуацію розвитку, яка є одним із значущих факторів соціалізації особистості на етапі освоєння професії у закладі вищої освіти, тому що в даний період йде активне формування ставлення до професії, аналіз затребуваності, актуальності спеціальності на ринку праці, статус професії, які багато в чому визначаються конкретними соціально-економічними умовами та соціальним запитом. Зміни культурно-історичних (соціально-економічних) умов у період навчання студентів у вузі можуть визначити специфіку їхнього професійного самовизначення та спрямованості особистості.

Таким чином, соціалізація є двостороннім процесом, що полягає у засвоєнні соціальних норм, ролей, цінностей, знань, системи соціальних відносин, що передбачає активну участь особистості в освоєнні, відтворенні та перетворенні даних відносин із середовищем. Критеріями соціалізації особистості можуть виступати різні компоненти (соціальна адаптованість, особистісна зрілість, ефекти самовизначення, самоактуалізація), які будуть значущими на тому чи іншому віковому етапі, а також спрямованість особистості.

**Висновки до розділу 1.**

1. Одним з ключових питань формування та розвитку особистості як серед вітчизняних так і зарубіжниних науковців нині залишається проблема співвідношення соціального і біологічного у підструктурах різних рівнів. При цьому більшість з них погоджується з позицією, що провідною характеристикою особистостіє спрямованість особистості. До її змістовних компонентів відносять потреби, інтереси, цінності, ідеали, схильності тощо, які можуть перетворюватися, переходити один одного, утворюючи розгалужену систему та забезпечуючи мотивацію діяльності.
2. Спрямованість особистості є системоутворюючою якістю, інтегратором всіх динамічних тенденцій особистості, яка виражає ставлення особистості до цілей її діяльності. Одночасно її також можна розглядати як домінуючу мотивацію, що визначає життєві цілі людини, ціннісні орієнтації та способи самоствердження. Формування та розвиток мотиваційної сфери особистості триває усе життя та становить невідємну частину її соціалізації, яка передбачає активну участь самої людини у опануванні культури людських відносин, у формуванні певних соціальних норм, ролей і функцій, засвоєнні умінь та навичок, необхідних для їх успішної реалізації.

У такому варіанті активність людини в процесі соціалізації реалізується через мотиваційно-потребову та ціннісну сфери та спрямована на забезпечення можливостей для самоактуалізації. На цьому підгрунті здійснюється її особистісне зростання та саморозвиток. Інакше кажучи – спрямованість особистості є універсальним критерієм соціалізації.

1. Хоча процес соціалізації триває усе життя, є декілька визначальних етапів, які можуть кардинально повпливати на її змістове наповнення. Одним із таких ключових періодів є навчання у ЗВО, який є сензитивним для формування багатьох особистісних структур, зокрема, ціннісних та сенсожиттєвих орієнтацій, світогляду, стійких професійних прагнень тощо. В процесі соціалізації у закладі вищої освіти мотиваційна сфера студентів трансформується під впливом внутрішніх (особистісних) змін, а також і під впливом суспільно-значущих явищ, які можуть значно впливати на соціально зумовлені структури особистість, зокрема на особистісну та їх професійну спрямованість, що одночасно є критеріями професійної соціалізації та результатом самовизначення студентської молоді у фаховому плані.

**РОЗДІЛ 2. ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОСТОРІ СУЧАСНОГО ЗВО ТА ЇЇ МОТИВАЦІЙНО-ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ**

**2.1. Професійна спрямованість як як центральна ланка професійного становлення особистості студента під час навчання у ЗВО**

Як зазначалося у попередньому параграфі, професійна спрямованість є одним із видів загальної спрямованості особистості. У той же час вона має свою специфіку, сутнісний зміст і характеристики. Змістове наповнення даного поняття розглядають у зв'язку з такими близькими категоріями як професійне самовизначення та професійне становлення.

Насамперед зазначимо, що у науковій літературі зустрічається ціла низка як визначень поняття «професійна спрямованість», так і її системоутворюючих компонентів серед яких найчастіше зустрічаються наступні: інтереси, відносини, цілеспрямовані зусилля [5]; інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації [18], компонентами професійної спрямованості; потреби, інтереси, ідеали, і широкий світогляд, любов до своєї професії, емоційно-вольова готовність [24]; мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеали), ціннісні орієнтації (сенс праці, вести, добробут, кваліфікація, кар'єра, соціальне становище та інших), професійна позиція (ставлення до професії, установки, очікування готовність до професійного розвитку), соціально-професійний статус [6]; внутрішні ресурси та стан людини (психічний стан здоров'я, внутрішні інформаційно-енергетичні ресурси, фізичний стан здоров'я), здібності (творчі, спеціальні, загальні здібності), потреби (духовні, матеріальні, спонукання до професійно-творчої діяльності), погляди та переконання (світогляд) , ідеали,інтереси та схильності, потяги та бажання, цілі та установки, творча активність, самовизначення, самоактуалізація, самоорганізація, самовираження, саморегуляція, саморозвиток [9] тощо.

Як зазначалося у попередньому розділі, Є.А. Климов називає п'ять типів професій за принципом ставлення людини до різних об'єктів навколишнього світу: «людина – природа», «людина – техніка», «людина – знакова система», «людина – художній образ» та «людина – людина». У межах кожного типу професій він виділяє їх класи за ознакою цілей: гностичні (мета – розпізнати відоме), перетворюючі (перетворити щось) та пошукові (відшукати невідоме) професії [23, с. 179]. На думку автора, до змісту поняття «професіоналізм» поруч із високим рівнем знань, умінь і результатів людини у цій галузі діяльності входить певна системна організація її свідомості та психіки, що включає, як мінімум, наступні компоненти: властивості людини як суб'єкта діяльності – представника певної професійної спільності (образ світу, спрямованість, ставлення до зовнішнього світу, людей, своєї діяльності, собі, особливості саморегуляції, креативність, інтелектуальні риси індивідуальності, емоційність та її прояви тощо); праксис професіонала (виконавчий аспект: уміння, навички, дії); гноз професіонала (професійна специфіка психічних процесів); поінформованість, знання, досвід, культура професіонала; психодинаміка емоційних процесів та психічних станів; осмислення питань своєї віково-статевої власності у зв'язку із вимогами професії. Без зазначених складових високі результативні здобутки фахівця неможливі, вважає автор. Так, експериментально доведено, що успішність навчання операторів залежить від цілого комплексу найбільш, здавалося б, несподіваних суб'єктних якостей, зокрема, від рівня рефлексії (спроможність оцінювати власні думки та дії), від типу локус контролю (схильності покладатися він або інших в оцінці подій) та інших [там само].

У зарубіжній психологічній літературі використовують типологію Дж. Холанда, який визначив як основні компоненти професійної спрямованості ціннісні орієнтації, установки, відносини, мотиви, інтереси. Він виділив шість професійно орієнтованих типів особистості: реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенційний, підприємницький та художній. Модель будь-якого типу особистості конструюється за такою схемою: мета, цінності, інтереси, здібності, професійні ролі, можливі досягнення і кар'єра. Розглядаючи професійний розвиток особистості, автор зазначає, що зміна професійної спрямованості передбачає розширення кола інтересів та зміни системи потреб, актуалізацію мотивів досягнення, зростання потреби у самоактуалізації та саморозвитку [57].

Таким чином, з одного боку, професійна спрямованість (як і загальна спрямованість особистості) характеризується проявом мотиваційних утворень (установки, потреби, мети, цінності, смисли тощо). З іншого – вона має свою специфіку і визначається ставленням особистості до професії, себе як фахівця, професійними компетенціями, емоційно-вольовою готовністю, соціально-професійним статусом тощо.

Для більш глибокого розуміння сутності професійної спрямованості проаналізуємо це поняття у такому визначенні як «професійне становлення особистості», яке здебільшого розглядається як складне полісистемне утворення, що регулюється на основі соціальної та індивідуальної детермінації, тісно пов'язана з реальною життєдіяльністю людини, здійснюється на основі її цілеспрямованої активності, включаючи професійне навчання та розвиток, саморозвиток, професійне виховання та самовиховання [52].

Відтак професійне становлення особистості – процес поетапного розвитку та реалізації суб'єктом професійного шляху (професіоналізації), що здійснюється на основі цілеспрямованої активності особистості, комплексного врахування зовнішніх та внутрішніх, соціальних та індивідуальних факторів професіоналізації [50]. Воно передбачає продуктивний шлях розвитку та саморозвитку особистості, освоєння та самопроектування професійно орієнтованих видів діяльності, визначення свого місця у світі професій, реалізацію себе у професії та самоактуалізацію свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму [35, с. 91]. При цьому професійне становлення обов'язково передбачає наявність актуалізованої потреби у розвитку та саморозвитку та наявність реальної можливості її задоволення. Це також динамічний процес «формоутворення» особистості, адекватної діяльності, що виявляється у розвитку особистості, суб'єкта та індивідуальності за рахунок набуття професіоналізму та формування індивідуального стилю діяльності.

Процес професійного становлення займає більшу частину онтогенезу людини. Тому виникає потреба поділу даного процесу на періоди чи стадії. На наш погляд, найбільш змістовними є класифікації, які розглядають професіоналізацію з позиції соціальної ситуації професійного розвитку та провідної діяльності, у тому числі й ті, які зосереджують особливу увагу на фазах, повязаних із навчанням у закладі вищої освіти.

Враховуючи об'єктивний зміст соціальної ситуації професійного розвитку, процес професіоналізації у ЗВО можна поділити на два періоди. Перший – навчально-академічний, який охоплює 1–3-й курси, другий – навчально-професійний, що включає другу половину 3-го і 4-6-й курси. Можна припустити, що на кожному щаблі навчання професійна спрямованість особистості студентів визначатиметься своїм комплексом характеристик.

Специфіка соціальної ситуації професійного розвитку першого періоду полягає в тому, що вона у прямій чи непрямій формі ставить вимоги до рівня фундаментальної підготовки студентів, до способу навчально-пізнавальної діяльності, до якостей особистості студента. Основними новоутвореннями даного періоду є становлення особистості студента, подолання шкільної та набуття студентської ідентичності, формування академічної форми освітньої діяльності та структури пізнавальних здібностей, необхідних для її реалізації, *актуалізація навчально-пізнавальної мотивації професійного розвитку* як провідної.

У межах другого періоду соціальна ситуація професійного розвитку пред'являє особистості та діяльності студента переважно професійні вимоги. Тому провідними новоутвореннями цього періоду є *актуалізація професійної мотивації*, становлення елементів системи професійно-академічної діяльності та переорієнтація навчально-академічної діяльності на її формування, набуття елементів професійної ідентичності, становлення структури професійного інтелекту.

Характеризуючи стадію навчання у ЗВО, дослідники зазначають, що соціальна ситуація визначається новою соціальною роллю особистості (учень, студент), новими взаєминами в колективі, більшою соціальною незалежністю, політичною та громадянською. Розвиток діяльності на етапі професійної підготовки проходить від навчально-пізнавальної до навчально-професійної та від неї – до реальної професійної діяльності.

Відтак можна відзначити, що у період навчання у ЗВО професійне становлення індивіда полягає у формуванні особистості як суб'єкта професійної діяльності, що здійснюється на основі розвитку *професійної спрямованості*, професійних здібностей, професійної самосвідомості студента [17].

Основним критерієм успішності навчання у ЗВО вважається професійне самовизначення, яке є центральною ланкою професійного становлення, і в результаті якого розвивається *професійна спрямованість* у процесі навчання та освоєння професії [19].

Г. Щедровицький розглядає самовизначення як здатність людини будувати саму себе, свою індивідуальну історію, як уміння переосмислювати власну сутність [55]. Постійно підкреслюючи нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією людини у інших важливих сферах життя, науковець зазначає: «сутністю професійного самовизначення є самостійне і усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи та всієї життєдіяльності у конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації» [там само, с.25].

Узагальнюючи аналіз професійного становлення особистості, можна виділити такі основні моменти цього процесу:

1. Професійне самовизначення – вибіркове ставлення індивіда до світу професій загалом і до конкретної обраної професії.

2. Ядром професійного самовизначення є *усвідомлений* вибір професії з урахуванням своїх особливостей та можливостей, вимог професійної діяльності та соціально-економічних умов.

3. Професійне самовизначення здійснюється протягом усього професійного життя: особистість постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття та самостверджується у професії.

4. Актуалізація професійного самовизначення особистості ініціюється різними подіями, такими як закінчення загальноосвітньої школи, професійного навчального закладу, підвищення кваліфікації, зміна місця проживання, атестація, звільнення з роботи тощо.

5. Професійне самовизначення є важливою характеристикою соціально-психологічної зрілості особистості, її потреби у самореалізації та самоактуалізації.

Для виконання завдань нашого дослідження пропонуємо розглянути теоретичну модель професійної спрямованості особистості студентів на етапі соціалізації у ЗВО з позицій структурно-рівневого підходу (таблиця 1).

***Таблиця 1.***

***Структурно-рівнева організація професійної спрямованості студентів у ЗВО***

|  |  |
| --- | --- |
| **Рівні структурної організації** | **Рівні структурної організації професійної спрямованості** |
| Метасистемний | Загальна спрямованість особистості |
| Загальносистемний | Професійна спрямованість особистості студентів |
| Субсистемний | Підсистеми професійної спрямованості особистості студентів різного напряму підготовки (технічної та гуманітарної) |
| Компонентний | Мотиваційно-змістовий компонент |
| Елементний | Потреби, цінності, смисложиттєві орієнтації, професійні інтереси |

Отож. професійне самовизначенням – активність особистості, спрямована на знаходження смислів та цінностей у професійній діяльність, що забезпечує можливість реалізації свого внутрішнього потенціалу. Самовизначення передбачає рефлексивну роботу, спрямовану на осмислення своїх професійних переваг і можливостей їх реалізації, та здійснюється у конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації.

Таким чином, формування професійної спрямованості здійснюється на основі професійного самовизначення студентів у процесі навчання, і є важливою умовою становлення майбутнього фахівця у ролі суб'єкта професійної діяльності.

Зміни соціально-економічних умов у процесі навчання студентів у ЗВО можуть вплинути на результат їхнього професійного самовизначення і, як наслідок, визначити специфіку професійної спрямованості.

На думку більшості авторів [1; 3; 10; 19 тощо] професійна спрямованість є системним процесом. Найбільш відома модель професійного спрямування включає низку взаємопов'язаних компонентів: мотиваційний, цільовий, емоційний, когнітивний, контрольно-оцінний, вольовий. Дані компоненти у системі професійної спрямованості утворюють три структурні блоки: мотиваційно-цільовий, емоційно-когнітивний, регулятивний. Деякі дослідники доповнюють цей перелік додатковими компонентами: перспективно-цільовий, ціннісно-змістовий та рефлексивний [26]. При цьому вони зауважують, що внесок окремих компонентів у стійкість структури професійної спрямованості різний і за значимістю цього впливу. Їх можна розмістити в наступному порядку: емоційний – когнітивний – потребово-мотиваційний – ціннісно-змістовий.

Основна функція перерахованих компонентів у структурі професійної спрямованості визначається як спонукаючо-спрямовуюча, а принцип їх організації- ієрархічний. Відповідно до цієї ієрархії визначена типологія професійної спрямованості: емоційного, потребово-мотиваційного або ціннісно-змістового характеру. При цьому сформована та стійка професійна спрямованість особистості визначається як така, що детермінована системоутворюючою роллю цінносто-смислового компонента та перебуває у функціональному звязку з перспективним та рефлексивними блоками її структури [31].

Також до структури професійної спрямованості особистості студентів дослідники часто включають духовний та ціннісно-змістовий компоненти [57].

При цьому центральним, системоутворюючим компонентом професійної спрямованості особистості у будь-якому типі професій є саме останній. Адже саме ціннісно-смислові характеристики відображають особливості професійного самовизначення студентів на етапі навчання у ЗВО в умовах соціально-економічних змін. Тому в межах даної роботи актуальним є дослідження саме ціннісно-змістового компонента. Вважаємо, що формування у студентів процесі навчання стійких ціннісних орієнтацій стосовно обраної ними професії, перебування у ній особистісних смислів є важливим передумовою становлення суб'єкта професійної діяльності.

Так як професійна спрямованість (будучи одним із типів спрямованості особистості) обумовлена змістом мотиваційної сфери особистості студентів, яка визначається стійкими мотиваційними утвореннями, що виявляються і конкретизуються в ситуативних мотивах конкретної діяльності. У зв'язку з цим важливим видається також розгляд т.з. «недіяльних» особистісних мотивів та потреб, які нарівні з цінностями та смислами, є узагальненими інваріантами мотиваційної сфери особистості і відображають професійні інтереси особистості «тут і зараз».

Таким чином, у рамках дослідження професійної спрямованості особистості молоді у процесі соціалізації у ЗВО ми розглядатимемо саме мотиваційно-змістовий аспект.

**2.2. Мотиваційно-змістові компоненти професійної спрямованості особистості**

*Особистісні смисли як компонент професійної спрямованості.*На думку більшості дослідників даної проблематики, знаходження смислів у своїй професійній діяльності вважається основним механізмом професійного самовизначення, яке визначає професійну спрямованість особистості [45].

У психології поняття «смисл» нерозривно пов'язане з особистістю, що гармонійно розвивається. Розробка поняття смислу зарубіжних дослідженнях насамперед пов'язані з роботами У. Дільтея, Еге. Шпрангера, А. Адлера, До. Левіна, У. Франкла. При цьому виокремлюють три основні визначення смислу у зарубіжній психології та відповідних їм психологічних підходів (навколо яких концентруються інші теоретичні уявлення): 1) смисл як інтеграція особистої та соціальної дійсності, 2) смисл як пояснення та інтерпретація життя і 3) смисл як життєва мета та завдання [там само].

У цих уявленнях важливо виділити дві основні характеристики смисл: 1) смисл розуміється як взаємодія індивідуального та соціального, суспільного в людині; 2) смисл є деякою вершиною особистості, її інтеграцією.

У вітчизняній психології особистісний смисл прийнято визначати як «індивідуалізоване відображення дійсного ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, усвідомлюване як «значення для мене» засвоюваних суб'єктом безособових знань про світ, що включають поняття, вміння, дії і вчинки, що здійснюються людьми, соціальні ролі, цінності та ідеали» [47, с. 192].

У роботах О.М. Леонтьєва поняття смислу було перенесено в площину реальної життєдіяльності індивіда, а особистісного сенсу віддано роль сполучної ланки між свідомістю та діяльністю [30]. Завдяки його роботам поняття смислу з 1940-х років. стає одним із ключових пояснювальних понять психологічної теорії діяльності і аж до 1970-х років. розвивається у структурному, генетичному та функціональних аспектах. Пізніше більшість науковців почали вказувати на надмірну узагальненість поняття «смисл» та необхідність його диференціації. Так виникають такі поняття, як «смислова установка», «динамічна смислова система», «смислове утворення», «смислова сфера особистості» та ін.

У вітчизняній психологіі роботах проблематика смислу розглядається переважно в двох площинах «особистість-діяльність» та «особистість-свідомість». Незважаючи на принципову відмінність цих підходів все ж таки можна знайти певні позиції, які є ключовими для обох:

- смисл є діяльнісним (виконує функції регуляції практичної діяльності);

* смисли породжуються та змінюються у діяльності, у якій тільки й реалізуються реальні життєві відносини суб'єкта;
* смислові утворення не функціонують ізольовано, а утворюють єдину систему;
* смисл породжується реальними відносинами, що пов'язують суб'єкта з об'єктивною реальністю;
* безпосереднім джерелом смислоутворення є потреби та мотиви особистості.

Головним тут вважається позиція щодо усвідомленого уявлення про сенс життя, що складається в результаті не лише усвідомлення і рефлексії, а й насиченість реальної повсякденної життєдіяльності реальним сенсом, почуття осмисленості життя. *Прагнення людини до пошуку смислу виступає однією з найважливіших потреб людини,* задоволення якої визначається здатністю взяти на себе *відповідальність,* вірою у власну здатність здійснювати контроль за своєю долею. Ключовим показником наявності особистісного смислу є свідомість життя. Осмисленість життя визначається як свідомість минулого, сьогодення і майбутнього, як наявність мети в житті, як переживання індивідом його онтологічної значущості [11]. Таким чином, свідомість життя характеризує особистість як суб'єкт творчої активності, спрямованої на самовдосконалення та зміну реальності.

*Потреби та особистісні цінності як універсальні структури спрямованості особистості.*Питання про зміст поняття потреби як самостійна наукової проблеми став обговорюватися в психології у першій чверті двадцятого століття. До цього періоду переживання потреби розглядалося через призму емоцій та як різновид інстинкту. З того часу з'явилося багато різних поглядів на її сутнісний зміст – від суто біологічних до соціально-економічних [24]. Так, зазначається, що поняття «потреба» стосується всього, що є необхідним для організму, але чого на даний момент він не має. При такому визначенні наявність потреби визнається не тільки у людини, а й у тварин та рослин. У теоріях, що розглядають потребу у взаємозв'язку з нестачею, дефіцитом, найбільш поширеною є точка зору, згідно з якою потреба – це не сама потреба, а її відображення у свідомості людини [17]. Також поширеним є погляд на потребу як на відображення у свідомості людини того предмета, що може її задовольнити, усунути. Інакше кажучи, потреба має «опредметиться». Інший погляд на сутність потреби пропонує Мова Л.В., визначаючи її як стан відсутності блага. Перебуваючи в такому стані, суб'єкт ніби вимагає відновлення своєї порушеної цілісності або розвитку, або появи умов, що забезпечують ці результати. Також потреби можна розглядати як своєрідне джерело активності людини, внутрішню програму життєдіяльності, що відображає залежність від умов існування та необхідність виконання цієї програми для того, щоб функціонувати [32]. Одночасно вони є формою безпосередніх життєвих відносин індивіда зі світом. Вони діють «тут-і-тепер», відображаючи поточний стан цих динамічних відносин, що постійно змінюються. Смислоутворюючі процеси, що беруть початок потреб суб'єкта, відображають динаміку самого життя, актуальні вимоги поточного моменту, які пред'являє суб'єкту його життєвий світ.

Узагальнюючи всі погляди на сутність потреби, можна констатувати низку беззаперечних фактів, а саме: потребовий стан людини є реакцією організму й особистості на впливи зовнішнього та внутрішнього середовища, що набули для неї особистісної значимості; виникнення потреби особистості запускає активність людини на пошук та досягнення мети. В цілому потребу можна визначити як відображення у свідомості потреби, що часто переживається як внутрішня напруга і спонукає психічну активність особистості, пов'язану з цілепокладанням [61].

У межах різних теорій існує безліч класифікацій потреб людини, які будуються як у залежності організму чи особистості якихось об'єктів, і з потреб, які вона відчуває. Найбільш визнаню та простою для розуміння є класифікація, запропонована А. Масловим. Науковець виділяє такі групи, як фізіологічні потреби, потреби у безпеці, у соціальних зв'язках, повазі та самоповазі, самоактуалізації. Потреби нижчих рівнів він називає базовими, а найвищих –метапотребами. При цьому Маслов зазначає, що вища природа людини спирається на її нижчі ланки. Фрустрація ж метапотреб може викликати мегапотології, які можуть виявлятися в нестачі цінностей, безглуздості або безцільності життя [59].

Система цінностей людини як і її потреби є регулятором активності суб'єкта, смислоутворюючою і мотиваційною структурою. Питання вивчення цінностей має міждисциплінарний характер. У психологічному аспекті поняття «цінності» включає у собі мету, ідеали, переконання, інтереси та інші значущі особистості світоглядні прояви, які формуються при засвоєнні соціального досвіду [53]. Цінності, що становлять ядро особистості людини, за своєю природою соціальні, а процес їх формування відбувається в процесі соціалізації і багато в чому залежить від конкретної соціальної ситуації, в якій розвивається людина. При цьому культура і суспільство – це не просто зовнішні умови, а й матеріал індивідуального розвитку, що полягає у їхньому привласненні, перетворенні на власне надбання, на елементи внутрішньої організації особистості. Але є й інша сторона їхньої особистості – суб'єктність, яка передбачає, що людина входить до соціальної групи зі своїми цілями, цінностями, поглядами і має узгоджувати їх з іншими [54]. Таким чином, для того щоб суспільна цінність стала основою індивідуального світогляду та поведінки, необхідна особистісна активність суб'єкта з осмислення цієї цінності та втілення її у життя, прийняття на себе відповідальності за реалізацію відповідної поведінки.

Система цінностей завжди пов'язана із певною сферою життєдіяльності та належить до емоційно-потребової сфери особистості. Це стійкі усвідомлені та впорядковані емоційно-оцінкові ставлення особистості до певних об'єктів. Система цінностей визначає змістовну сторону спрямованості особистості та становить основу її світогляду, ядро мотиваційної життєвої активності. У свою чергу, спрямованість особистості можна оцінити за тим, які життєві цілі ставить собі людина [47; 53].

Низка авторів вказує на смислову природу цінностей [33; 47; 53 та ін.]. Особистісні цінності є усвідомленими та прийнятими людиною загальні смисли її життя. Особистісні цінності опосередковують перехід на більш високий рівень особистісних структур, тих смислових утворень, які могли виступати як значні психічні регулятори діяльності суб'єкта, «але набувають ціннісного статусу лише при зверненні його особистісних зусиль на свою смислову сферу, на власне Я» [33, с. 100].

Таким чином, система цінностей виступає, з одного боку, як найвищий контролюючий орган регуляції всіх спонукачів активності людини, визначаючи прийнятні способи їх реалізації, а з іншого – як внутрішнього джерела смислоутворення [53].

Особистісні цінності та потреби, будучи компонентами мотиваційної сфери особистості, детермінують та регулюють активність особистості за принципом смислоподібності та відображають ставлення особистості до світу. Співвідношення потреб і цінностей (їхній баланс) теж відіграє важливу роль. Як зазначають дослідники даної проблематики людина з домінуючою ціннісною регуляцією більшою мірою підпорядковуватиме свою поведінку принципам, «абсолютним», стійким, позаситуативним орієнтирам, для неї більш значущою є соціальна ідентичність, вона більшою мірою схильна приймати інтереси своєї соціальної групи (груп), до якої (яким) вона належить ніж свої власні. Людина з домінуючою потребовою регуляцією більшою мірою підпорядковуватиме поведінку своїм миттєвим бажанням, мало зважати на оточуючих і оцінювати віддалені наслідки своїх вчинків і рішень.

Таким чином, мотиваційна сфера, як основний компонент структури спрямованості особистості, визначає вибірковість та цілеспрямованість поведінки людини. Знаходження особистісних смислів у діяльності, прагнення задовольнити актуальні потреби та реалізувати особистісні цінності, характеризують цілісну мотиваційно-смислову регуляцію життєдіяльності особистості.

*Самоактуалізація як метапотреба особистості*.На нашу думку, в контексті нашого дослідження,однією із значущих характеристик суб'єкта професіоналізації є його самоактуалізація. Вважаємо, що у процесі професійного становлення студентів як майбутніх суб'єктів професійної діяльності, прагнення до самоактуалізації є значущим критерієм їх професійного самовизначення, яке визначає специфіку та зміст професійної спрямованості особистості.

Першим у науковий вжиток поняття «самоактуалізація» ввів німецький нейрофізіолог К. Гольдштейн. Згідно з його уявленнями, будь-який організм (і особливо організм людини) прагне актуалізації та використання тих можливостей, які закладені в ньому від природи, настільки, наскільки дозволяє навколишній світ. Процес розгортання цих можливостей Гольдштейн назвав самоактуалізацією [58].

Надалі «самоактуалізація» стала наріжним каменем теорії А. Маслова та загалом гуманістичної психології. Автор визначає самоактуалізацію як безперервну актуалізацію потенцій, здібностей і талантів, як здійснення місії, як повніше знання та прийняття власної потаємної сутності, як безперервне прагнення єдності, інтеграції та синергії особистості [59]. А. Маслов першим звернув увагу на те, що найбільш загальною характеристикою людей, яких він вивчав і спостерігав (і яких потім назвав особистостями, що «самоактуалізуються»), є здатність до творчості – риса, властива всім людям від народження. Він вважав, що більшість людей втрачає цей потенціал у міру «вростання» в культуру, однак цей потенціал може бути наново набутий нею в пізніші роки свого життя. Прагнення самоактуалізації є вершиною піраміди ієрархії потреб. У міру того, як людина задовольняє свої базові потреби, вона стає дедалі вільнішою у виборі напряму особистісного зростання, розвивається як індивід, як особистість, як суб'єкт діяльності, а, в останньому випадку, насамперед як професіонал. Зв'язуючи самоактуалізацію з мотивацією розвитку, А. Маслов так само, як і К. Роджерс, стверджує: «Самоактуалізація є певною мірою доконаним фактом лише в небагатьох людей. Тим не менш, у більшості вона присутня у вигляді надії, прагнення, потягу, чогось невиразно бажаного, але ще не досягнутого. Людина є одночасно тим, ким вона є, і тим, ким вона прагне бути» [61, с. 132].

К. Роджерс зазначає, що самоактуалізація сприяє розвитку індивіда у напрямі все більшої складності, самодостатності, зрілості та компетентності [там само, с. 355]. Самоактуалізація – це головний мотив людини, прагнення стати собою, істинною, автентичною та цілісною.

Засновник логотерапії В. Франкл вважає, що процес самоактуалізації здійснюється через «розуміння змісту», що характеризує більш високу стадію розвитку, ніж «привласнення» вже відомого, «представленого» людині смислу [45, с. 93].У рамках зарубіжної психології поняття самоактуалізації найчастіше співвідноситься зі схожим поняттям – «самоздійснення самості», що відображає процес реалізації свого Я.

Загалом уявлення про «самоактуалізацію» у різних закордонних напрямках характеризуються неоднозначністю використання та трактування даного поняття. Однак існує схожість у розумінні самоактуалізації як процесу розуміння своїх потенційних можливостей і смислів, переведення їх з потенційного стану в актуальне і втілення в реальних умовах навколишньої дійсності.

У вітчизняній психології також звертаються до феномену самоактуалізації, насамперед, в межах діяльнісного, системного, суб'єктного та акмеологічного підходів. Багато представників цих напрямків у своїх роботах так чи інакше намагалися торкнутися дослідження сутності феномену «самоактуалізація», заломлюючи його через категорії «діяльність», «спрямованість», «система відносин», «індивідуальність», «суб'єкт», «життєвий шлях» та ін. .

Так, представники діяльнісного підходу схильні розгядати поняття "самоактуалізація" через категорію "спрямованість", що своєю чергою розглядається як інтегральна характеристика особистості. Аналізуючи здібності суб'єкта до саморозвитку, самовизначення, самовдосконалення вони зазначають, що «особистісний розвиток може бути зрозумілий як реалізація індивідом своєї потенційної універсальності, нескінченності, як становлення людини в індивіді» [56].

У межах системного підходу частіше всього використовують поняття «потенції» як можливості людської психіки використовувати внутрішні резерви, здатні актуалізуватися під впливом певних умов [36]. Науковці, котрі обстоюють цю тезу також звертають увагу на необхідність сприятливих умов для актуалізації потенційних можливостей людини. Вони зазначають, що прагнення людини до зростання і розвитку можливе лише завдяки трансформації , що відбувається у неї в процесі життєдіяльності в системі відносин із різними сторонами об'єктивної дійсності та з власною індивідуальністю [там само, с. 368].

У контексті нашого дослідження особливий інтерес становить розгляд самоактуалізації через категорію «суб'єкт», найвищий рівень, акме розвитку психіки людини, найвища вершина його сходження життям. За наявності рівня зрілого суб'єкта людина не лише стає творцем свого життя, а й сприяє творчості інших людей, приймає відповідальні рішення щодо взаємодії із зовнішнім світом, спільнотою. Зрілого суб'єкта можна порівняти з вищим рівнем розвитку особистості, який у західної психології позначається терміном «самоактуалізація» [59]. Позиція суб'єкта завжди передбачає активність, спрямовану на творче перетворення навколишньої дійсності та на актуалізацію та реалізацію свого внутрішнього потенціалу. У цьому всі різноманітні форми активності суб'єкта єдині одному – їх «внутрішня» мета і «кінцеве призначення» у тому, щоб забезпечити підтримання та відтворення індивідуальної цілісності суб'єкта як найвищої цінності його буття. А цілісність, як зазначається у зарубіжних концепціях, є критерієм успішності процесу самоактуалізації.

Комплексне дослідження людини, її розвиток та розкриття нею власного потенціалу також здійснюється в рамках акмеології. «Акме» розуміється як вершина творчого саморозвитку людини, у якій найповніше виявляється його зрілість як особистості, суб'єкта та індивідуальності. Для досягнення цього рівня людина має створювати умови для свого розвитку та постійно актуалізувати свої можливості.

Самоактуалізація в межах акмеологічного підходу – сприймається як інтегральне явище, що є процесом, і станом, і властивістю особистості тобто це своєрідний комплекс системних якостей, які сприяють розкриттю внутрішнього потенціалу людини у процесі його індивідуалізації і соціалізації.

При цьому самоактуалізація визначається як метасистема, включена в різні системи функціонування особистості та *позитивно впливає на параметри професійного розвитку* та життєдіяльність особистості. Вона інтегрує в собі всі базові категорії психології: самоусвідомлення, свідомість, особистість, спілкування, діяльність і здібності, вона ними пов'язана через метасистему і впливає на них, через них проявляється [40]. Самоактуалізація пронизує структуру особистості і проявляється на кожному з її рівнів .

У ціннісно-смисловій концепції самоактуалізація як метасистема описана в подвійному варіанті – як система високого та система низького рівнів розвитку самоактуалізації, з їх структурами, компонентами та механізмами функціонування, а також представлена трьома рівнями її прояву (функціонально-генетичним, особистісно-діяльнісним та ціннісно-смисловим), кожен із яких є системою зі своєю структурною організацією [36].

Структура самоактуалізації є складною інтегральною динамічною системою і організована за ієрархічним принципом, що включає встановлення вертикальних і горизонтальних зв'язків. Ієрархія проявляється в тому, що кожен горизонтальний рівень організований із структурних елементів, які групуються в симптомокомплекси навколо ядер, що є критеріями самоактуалізації.

У дослідженнях прихильників акмеологічного підходу доведено, що загальна структура самоактуалізації є складною інтегральною особистісно-соціальною, динамічною системою, кількісний та якісний склад якої залежить від змісту майбутньої професійної діяльності, або напряму підготовки, а також від змісту реальної професійної діяльності.

У них визначено загальнопсихологічні фактори самоактуалізації: високий інтелектуальний розвиток, професійна (соціальна) креативність, ділова спрямованість, відсутність психологічних бар'єрів при домінуючій ролі сформованих ціннісно-смислових орієнтацій.

Якісний аналіз симптомокомплексів навколо виявлених критеріїв-ядер дав змогу визначити існування двох типів самоактуалізованої особистості – альтруїстичного, що реалізується у процесі самоактуалізації на духовному, ціннісно-змістовому, високому рівні та егоїстичного, що реалізується в процесі самоактуалізації на матеріально-соціальному, низькому рівні.

Варто зазначити, що в рамках цієї концепції самоактуалізація сприймається як найвища стадія самореалізації людини. Самореалізація розглядається як особистісне зростання, а самоактуалізація як «Я вже відбувся», «Я дійсний». Феномен самоактуалізації, аналізуючись представниками різних підходами у вітчизняній психології, відображає найвищий рівень розвитку особистості, саморозвитку людини, що здійснюється у процесі вибудовування системи відносин із навколишнім світом та своїм Я. Відтак, самоактуалізація – психічне явище, що характеризує особистість як суб'єкта діяльності та життя, що виражається через актуалізацію внутрішнього потенціалу особистості та виступає як активність суб'єкта з метою реалізації свого «Я» на внутрішньому та зовнішньому планах. Самоактуалізація забезпечує соціальну результативність особистості та реалізацію смисложиттєвих та ціннісних орієнтацій у процесі соціальної індивідуалізації.

**Висновки до розділу 2.**

1. Професійна спрямованість, з одного боку, як частина загальної спрямованості особистості характеризується проявом мотиваційних утворень (установки, потреби, мета, цінності, смисли тощо), а з іншого – вона має свою специфіку і визначається ставленням особистості до професії, себе як фахівця, професійними компетенціями, емоційно-вольовою готовністю тощо.
2. Формування професійної спрямованості здійснюється на основі професійного самовизначення студентів у процесі навчання, і є важливою умовою становлення майбутнього фахівця у ролі суб'єкта професійної діяльності.
3. Професійне становлення є однією з форм соціалізації, і на етапі навчання у ЗВО характеризується як присвоєнням професійних умінь, знань, навичок, розвитком загальнокультурних та професійних компетенцій, так і формуванням відносини, прийняття професії, освоєнням професійної ролі, «*входженням» професії в* особистісний план, можливість реалізації своїх цінностей та задоволення потреб у отримуваній професії. Як зазначалося раніше, одним з механізмів даного процесу (професійної соціалізації) є *рефлексія*, що забезпечує аналіз, оцінку, прийняття (або не прийняття) тих чи інших цінностей, властивих професії, що здобувається. Оскільки соціалізація є двостороннім процесом, що передбачає активність суб'єка, то його ефективність також визначатиметься здатністю студентів приймати *відповідальність* за своє професійне навчання та становлення.
4. Аналіз різних психологічних теорій показав, що спрямованість, насамперед, визначається мотиваційною сферою особистості, що характеризується стійкими мотиваційними утвореннями (цінностями, смислами, установками, особистісними потребами та мотивами тощо). Відтак у структурі професійної спрямованості науковці виділяють різноманітні *компоненти*: мотиваційно-цільовий (наміри, інтереси, схильності, ідеали), емоційний (ставлення до професії, установки, очікування і готовність до професійного розвитку), когнітивний, вольовий, рефлексивний тощо.
5. Основними мотиваційно-змістовими компонентами професійної спрямованості особистості виступають особистісні смисли як усвідомленість власного життя, потреби й особистісні цінності, які детермінують та регулюють активність особистості за принципом смислоподібності та відображають ставлення особистості до світу та самоактуалізація, що інтегрує в собі всі базові категорії психології: самоусвідомлення, свідомість, особистість, спілкування, діяльність і здібності, вона ними пов'язана через метасистему і впливає на них, через них проявляється.

**РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗВО**

* 1. **Методи та методики дослідження**

Для реалізації мети дослідження використовувалася батарея психодіагностичних методик, що дозволило вивчити професійні типи діяльності та мотиваційно-смислові та рефлексивні характеристики особистості студентів університету.

1. *«Опитувальник професійної готовності»* [23]*.* В основу даного опитувальника покладено принцип самооцінки респондентом своїх можливостей у реалізації певних умінь (навчальних, творчих, трудових, соціальних тощо) та свого реального, пережитого і сформованого в особистому досвіді емоційного ставлення до майбутньої професії.

Усі описані в методиці види діяльності, проблемні ситуації, які виникають при їх виконанні, за умовами, засобами або предметом праці співвідносяться з найбільш типовими уявленнями про п'ять основних професійних сфер: «Людина-Знак», «Людина-Техніка», «Людина – Природа», «Людина-Художній образ», «Людина-Людина».

За результатами відповідей респондента робиться висновок про те, до якої сфери професійної діяльності він схильний. Характер роботи з опитувальником та форма фіксації результатів дают можливість кількісно оцінювати та порівнювати «уміння», «емоційне ставлення» та «професійні переваги» учасників як усередині кожної професійної сфери, так і між ними. Це дає змогу диференціювати отримані результати навіть якщо кількісно (за загальною сумою балів) вони збігаються в декількох професійних сферах.

Для дослідження мотиваційно-змістових показників використовувалися такі методики.

2. *Тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО),* якийє адаптованою версією тесту «Мета в житті» (Purpose-in-LifeTest, PIL) Джеймса Крамбо та Леонарда Махоліка. Методика була розроблена авторами на основі теорії пошуку сенсу та логотерапії Віктора Франкла [29]. Тест СЖО використовувався для дослідження свідомості життя студентів їхніх основних сенсожиттєвих орієнтацій: цілі в житті; процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя; результативність життя, або задоволеність самореалізацією і двох аспектів локус контролю: локус контролю-Я (Я-господар життя) і локус контролю-життя або керованість життям.

У цьому дослідженні за допомогою тесту СЖО діагностується виразність у студентів університету одного з трьох компонентів сенсожиттєвих суб'єктів.

3. *Морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ)* спрямований на дослідження мотиваційно-ціннісної структури особистості, а точніше – визначення значущості особистості життєвих цінностей у різних життєвих сферах [61]. Його основу складає тест Д. Сюнера та Д. Невіл «шкала цінностей», методика М. Рокича «Вивчення цінностей людини», опитувальник Олпорта-Верона-Ліндсея та ін.

МТЖЦ містить 112 тверджень (60 у скороченій формі), кожне з яких потрібно оцінити за 5-бальною шкалою. Опитувальник дає змогу визначити показники за такими цінностями: саморозвиток, духовне задоволення, креативність, активні соціальні контакти, власний престиж, досягнення, матеріальне становище, збереження власної індивідуальності – та життєвих сфер: професійного життя, навчання та освіти, сімейного та суспільного життя, захоплень, фізичної активності. Основною метою включення методики «МТЖЦ» в наше дослідження було визначення провідних цінностей у та основних життєвих сфер студентів.

4. *Тест "Парні порівняння".* Використовується для оцінки ступеня задоволеності основних потреб людини. Методика дозволяє продіагностувати ступінь виразності у респондента 5 видів потреб: потреби в матеріальному достатку, безпеці, спілкуванні, повазі та самореалізації [28].

Для діагностики психологічних властивостей соціалізації були використані такі методики.

5. *Методика діагностики рівня індивідуального розвитку рефлексивності.* Опитувальник містить 27 тверджень, кожне з яких потрібно оцінити за 7-бальною шкалою. Методика дозволяє визначити загальний показник рефлексивності та її види: ретроспективну, ситуативну, перспективну та комунікативну [62].

6. *Самоактуалізаційний тест (САТ)* розроблений на основі Personal OrientationInventory – POI Е. Шостром [62].

САТ побудований за тим самим принципом, що і POI, і складається з 126 пунктів, кожен з яких включає два судження ціннісного або поведінкового характеру. Респонденту пропонується вибрати те з них, яке більшою мірою відповідає його уявленням або звичним способам поведінки.

САТ вимірює самоактуалізацію за двома базовими та рядом додаткових шкал. Базовими є шкали Компетентності у часі та Внутрішньої підтримки. Вони незалежні одна від одної і, на відміну додаткових шкал, не мають спільних пунктів. 12 додаткових шкал становлять 6 блоків – по дві у кожному. Кожен пункт тесту входить до однієї або більше додаткових шкал і, як правило, до однієї базової. Таким чином, додаткові шкали фактично включені в основні, вони складаються з тих же пунктів. Подібна структура тесту дозволяє діагностувати велику кількість показників, не збільшуючи при цьому значною мірою обсяг тесту.

Дані, отримані за тестом, були співвіднесені з нормами для визначення ступеня самоактуалізованості студента, а також використовувалися у «сирому» вигляді для порівняння самоактуалізаційного профілю студентів різних курсів навчання. Самоактуалізація відповідає значення Т-балів - 55-70. Значення, які знаходяться у більш високому діапазоні розглядаються як псевдосамоактуалізація, значення 45–54 – як фізична та психічна норма, помірна виразність прагнення актуалізації свого потенціалу, значення нижче 45 – як наявність внутрішньоособистісного конфлікту та невротичних проявів.

У нашому дослідженні рівень самоактуалізації (СА) визначається за результатами шкали «Підтримка» (САТ -I).

* 1. **Організація та зміст емпіричного дослідження.**

Для виконання основних завдань кваліфікаційної роботи нами була запропонована програма емпіричного дослідження, яка проходила на базі Західноукраїнського національного університету та включала наступні етапи:

1. формуючий, який полягав у дослідженні мотиваційно-смислових, рефлексивних характеристик і типів професій у студентів різних напрямів професійної підготовки та ступенів навчання залежно від рівня самоактуалізації з метою визначення значних відмінностей між сформованими з обраних умов підгрупами. Загальна вибірка дослідження становила 40 осіб.

*Першою умовою поділу вибірки виступив напрямок професійної підготовки*, який визначив 2 підвибірки: студенти технічної професійної підготовки (Т, до складу якої увійшли 20 студентів спеціальності «Компютерна інженерія») та студенти гуманітарної професійної підготовки (Г – 20 студентів спеціальності «Психологія») ЗУНУ.

*Другою – період підготовки* - академічної (1–3 курси) та освітньо-професійної діяльності (4–5 курси).

Кожна підвибірка студентів (технічної та гуманітарної підготовки) була розділена залежно від ступенів навчання, що дозволило сформувати 4 групи: студенти технічної підготовки молодшого ступеня навчання (МТ-10 осіб), студенти технічної підготовки старшого ступеня навчання (СТ-10 осіб) , студенти гуманітарної підготовки молодшого ступеня навчання (МГ-10 осіб) та студенти гуманітарної підготовки старшого ступеня навчання (СГ-10 осіб). При цьому студенти 3 курсів склали групу студентів молодшого ступеня навчання, а 5 курсів – групу студентів старшого ступеня навчання.

Відповідно до обстоюваної нами позиції, на третьому курсі навчання у закладі вищої освіти остаточно формується особистість студента як суб'єкта освітньо-академічної діяльності, а на пятому – як суб'єкта освітньо-професійної діяльності. Тобто на старших курсах формується професійна ідентичність і відбувається остаточне ухвалення рішення *– пов'язувати свою подальшу долю з обраною професією чи ні* [56].

Як *третя умова був обраний рівень самоактуалізації особистості*, оскільки саме СА в рамках даного дослідження, що визначається за шкалою I-САТ – шкалою підтримки (згідно з нормами методики САТ, 35–44 Т-балів – низький, 45–54 Т-балів – середній, 55-71 Т-балів - високий рівень СА) характеризує локус контролю, відповідальність особистості. Високий бал за цією шкалою свідчить про інтернальність особистості, здатність особистості брати на себе відповідальність за свої вчинки, бути відносно незалежним у своїх вчинках, прагнути керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками та принципами, бути джерелом власної активності, діяльності. Низький бал свідчить про високий рівень залежності, конформності, несамостійності особистості, зовнішній локус контролю.

На наш погляд, внутрішній локус контролю, здатність прийняти відповідальність за свої вчинки є одним із значущих параметрів соціалізації особистості в період професійного навчання, коли формується ставлення до професії, професійна мотивація. Так, у процесі професійного становлення людина може бути «господарем» власної професійної діяльності або бути «керованою ззовні» на шляху своєї професіоналізації, що може значною мірою визначати її професійну мотивацію (внутрішню чи зовнішню).

Саме високий рівень самоактуалізації, що характеризує здатність студентів у процесі навчання у ЗВО бути джерелом своєї активності, прийняття відповідальності за свої вчинки, реалізацію свого потенціалу як у процесі життєдіяльності загалом, так і у майбутній професії, зокрема, на нашу думку, забезпечує формування професійної спрямованості особистості молоді у процесі соціалізації у закладі вищої освіти.

Таким чином, на базі третьої умови – рівня самоактуалізації – у кожній із чотирьох груп було оформлено підгрупи студентів з високим, середнім та низьким рівнями СА. Виявлені відмінності дали змогу сформували симптомокомплекси відмінностей показників досліджуваних характеристик, властиві для тієї чи іншої підгрупи студентів. Було встановлено, що найрозвиненішим і найскладнішим симптомокомплексом відмінностей досліджуваних змінних характеризуються студенти різного ступеня навчання та напряму підготовки *з високим рівнем СА*, тому що вони (симптомокомплекси) включають не тільки найбільшу кількість змінних, але й різноманітні характеристики: самоактуалізаційні якості, сенсожиттєві орієнтації, цінності, потреби. Також варто відзначити той факт, що у студентів з *низьким рівнем СА* різного ступеня навчання та напряму підготовки більшою мірою розвинені рефлексивні характеристики.

Значних відмінностей між показниками типів професій та їх компонентів у студентів усередині груп (певної професійної підготовки та ступеня навчання) залежно від рівня СА виявлено не було, що вказує на те, що студенти, котрі належать до однієї групи, незалежно від рівня СА, мають схожі професійні орієнтації.

Далі було виявлено відмінності між значеннями шкал у студентів *різної професійної підготовки*в межах одного ступеня навчання та рівня СА. Отримані результати також дозволили сформувати симптомокомплекси відмінностей показників досліджуваних змінних, характерні для тієї чи іншої підгрупи студентів.

Аналіз показав, що незалежно від рівня СА та ступеня навчання студенти технічної та гуманітарної підготовок значно відрізняються за ступенем виразності певних типів професій та їх компонентів. Для студентів технічної підготовки (щодо студентів гуманітарних спеціальностей) властивий тип професій «Людина-Техніка» та прояв всіх компонентів даного типу діяльності (умінь, емоційного ставлення, професійних уподобань). Студенти гуманітарних спеціальностей, на відміну від студентів технічної підготовки, переважно орієнтуються на типи професій «Людина-Художній образ» та «Людина-Людина», які відповідають специфіці професійної підготовки студентів, і також виявляють усі компоненти даних типів професій. Таким чином, первинний статистичний аналіз (порівняння середніх значень) показує, що студенти технічних та гуманітарних спеціальностей зорієнтовані на професії, що відповідають їх професійній підготовці.

На завершення описового аналізу відмінностей між показниками змінних досліджень у студентів університету було виявлено значні відмінності між показниками шкал у підгрупах студентів різних ступенів навчання *у межах однієї професійної підготовки та рівня СА.*Метою даного етапу роботи було визначити, чи існують кількісні зміни мотиваційно-смислових, рефлексивних характеристик та виразності типів професій у студентів у процесі навчання у ЗВО від молодшого ступеня до старшого.

Виявлено кількісні відмінності симптомокомплексів мотиваційно-смислових, рефлексивних характеристик та типів професій у студентів різного ступеня навчання в рамках одного напряму професійної підготовки та рівня СА. Студенти старшого ступеня навчання гуманітарної підготовки з різним рівнем СА та студенти технічної підготовки з високим рівнем СА, на відміну від студентів молодшого ступеня навчання, більш орієнтовані на типи професій, що відповідають їх професійній підготовці, що може вказувати на те, що в період освітньо-професійної діяльності під впливом спеціалізованих предметів, навчальної практики у них формується більш стійка орієнтація на профільні типи професійної діяльності. Також у студентів старшого ступеня навчання більш виражені самоактуалізаційні характеристики (крім студентів технічної підготовки з високим рівнем СА), сенсожиттєві орієнтації (у студентів старшого ступеня навчання технічної підготовки з високим рівнем СА та гуманітарної підготовки з низьким рівнем СА) та ціннісні орієнтації (у студентів старшої ступеня навчання технічної підготовки із середнім рівнем СА). Отримані результати підтверджують той факт, що навчання у ЗВО збігається з періодом життя людини, який є найбільш сензитивним для формування сенсожиттєвих та ціннісних орієнтацій, актуалізації особистісного потенціалу, а також формування стійких професійних інтересів.

Таким чином, на даному етапі дослідження було встановлено, що:

* студенти різних ступенів навчання та напрями підготовки *залежно від рівня СА*мають різні симптомокомплекси відмінностей. Найбільш розвинений та складний симптомокомплекс відмінностей характерний для студентів *із високим рівнем СА.* При цьому зміст даних симптомокомплексів не включені типи професій та їх компоненти, що говорить про те, що студенти певної професійної підготовки та ступеня навчання незалежно від рівня СА мають схожі професійні орієнтації. Також було встановлено, що студентам з низьким рівнем СА більшою мірою, ніж студентам з високим та середнім рівнем СА, властиво виявляти різні рефлексивні характеристики;
* спрямованість студентів університету на ті чи інші типи професій різняться *залежно від напряму професійної підготовки*(технічної та гуманітарної). Студенти технічних спеціальностей різних ступенів навчання та рівня СА, на відміну від студентів гуманітарної підготовки, орієнтовані на тип професій «Людина-Техніка», а студенти гуманітарних спеціальностей – «Людина-Художній образ» та «Людина- Людина»;
* існують кількісні відмінності типів професій, мотиваційно-смислових та рефлексивних характеристик, у студентів *залежно від ступеня навчання*в рамках одного напряму професійної підготовки та рівня СА, які характеризуються збільшенням показників досліджуваних змінних від молодшого ступеня навчання до старшого.

Таким чином, на підставі первинного аналізу можна припустити, що студенти певної підготовки будуть орієнтовані на типи професій, що відповідають профілю їх навчання, а також, що саме у студентів з високим рівнем СА старшого ступня навчання, що характеризуються більш розвиненими самоактуалізаційними, ціннісно-смисловими якостями (щодо студентів із середнім та низьким рівнями СА) та більш стійкими професійними орієнтаціями (щодо студентів молодшого ступеня навчання), буде сформовано мотиваційно-смислове ставлення до професійної діяльності, що визначає їх професійну спрямованість.

1. Формуючий етап, передбачав аналіз взаємозв'язків показників п'яти типів професій з показниками мотиваційно-змістових (самоактуалізаційних, потребних, ціннісних та смисложиттєвих) характеристик у студентів з різним рівнем СА *технічної та гуманітарної* підготовок на різних ступенях навчання (молодшого та старшого) з метою вивчення впливу мотиваційно-змістовиххарактеристик на тип професій. При цьому також були виявлені взаємозв'язки типів професій з рефлексивними характеристиками з метою визначити, які типи професій аналізуються студентами в процесі соціалізації у ЗВО. На цій підставі були складені профілі мотиваційно-змістового характеру типів професійної діяльності студентів різних підгруп.

Даний етап включав два підетапи. *На першому підетапі*було проаналізовано взаємозв'язки досліджуваних змінних *у студентів технічної підготовки з різним рівнем СА* у період навчально-академічної діяльності (молодший ступінь навчання). Відповідно до особливостей підготовки студентів було визначено два типи професій, які безпосередньо відповідали профілю навчання даних студентів у ЗВО, а саме: «Людина-Знак» (Л-З) та «Людина-Техніка» (Л-Т). Насамперед, були проінтерпретовані результати у студентів молодшого ступеня навчання технічної підготовки *з високим рівнем СА.*При цьомубуло виявлено значущі зв'язки показників типів професій з показниками мотиваційно-змістових показників у студентів цієї підгрупи.

Так, для студентів технічної підготовки одним із пріоритетних типів професійної діяльності є «Людина-Знак». Даний тип діяльності студенти з високим рівнем СА пов'язують із освітою, професією та громадською активністю, а також з можливістю керувати власним життям. У професії «Людина-Знак» студенти прагнуть розвивати свої соціальні контакти та реалізовувати себе, відчуваючи при цьому емоційне задоволення. Варто зазначити, що в даному типі професійної діяльності прояв суспільної активності та самовдосконалення, які надають емоційної насиченості та осмисленості життя, студенти пов'язують зі здатністю відстоювати власну думку та свою позицію, а реалізація своїх професійних переваг у діяльності типу «Людина-Знак» дає їм можливість контролювати власне життя і надає йому насиченості та усвідомленості, підвищує самооцінку. Діяльність у професії «Людина-Знак» студенти також пов'язують із сферою сімейного життя, вважаючи, що професійна діяльність цього типу у майбутньому допоможе їм розвивати свою родину.

Другим пріоритетним типом професійної діяльності студентів технічної підготовки є «Людина-Техніка» (Л-Т). Показник цього типу професії у студентів з високим рівнем СА має взаємозв'язок з показником тесту САТ «Уявлення про природу людини». Студенти, які вибрали для себе як найбільш пріоритетний тип професійної діяльності «Людина-Техніка», що мають високий рівень самоактуалізації, цілісно реалізують себе в житті, не виявляючи дихотомій.

Показник типу професії «Людина-Природа» (Л-П) має взаємозв'язокз показником шкали «Уявлення про природу людини», що характеризує цілісне сприйняття світу природи та поведінку людини у ньому.

Показник професії типу «Людина-Художній образ» (Л-Х) у студентів молодших курсів з високим рівнем СА має декілька позитивних зв'язків із показниками шкал дослідження. Так, у професійній діяльності «Людина-Художній образ» студенти з високим рівнем СА бачать можливість задоволення потреб у реалізації свого внутрішнього потенціалу та таких цінностей як креативність та збереження власної індивідуальності. Діяльність у творчій сфері має осмислений характер та сприймається студентами як цікавий, емоційно насичений процес, який контролюється та керується самими молодими людьми. Творча активність у сфері суспільної діяльності та сфері захоплень характеризує студентів як впевнених у собі та здатних відстоювати свою позицію

Показник типу професій «Людина-Людина» (Л-Л) у студентів з високим рівнем СА має 5 зв'язків, 4 з яких позитивні та 1 негативний. Професійна діяльність у сфері «Людина-Людина» для студентів з високим рівнем СА є осмисленою та усвідомленою, проте вони не бачать у себе здібностей займатися нею. Взаємодія з людьми надає студентам осмисленість життя і робить його емоційно насиченим та цікавим. Студенти цієї підгрупи припускають, що професійна діяльність «Людина-Людина» вимагає загальної здатності до рефлексії, а також уміння планувати свою поведінку у взаємодії з людьми.

Варто відзначити, що всі три типи професійної діяльності мають загальні та специфічні взаємозв'язки з мотиваційно-змістовими характеристиками. Так, діяльність у всіх трьох типах професій має осмислений характер та сприймається студентами з високим рівнем СА як цікавий, емоційно насичений процес. Діяльність у професіях «Людина-Знак» та «Людина-художній образ» для студентів даної підгрупи пов'язана з можливістю проявляти активність у суспільному житті, відстоювати та виражати свою позицію.

В якості особливостей можна виділити те, що для студентів технічної підготовки з високим рівнем СА діяльність у сфері «Людина-художній образ» є захопленням, хобі, в якому вони прагнуть реалізувати цінності творчості, виявити свою індивідуальність та задовольнити потребу у самореалізації. Тип професій «Людина-Знак» вони пов'язують з освітнім процесом та професійним майбутнім і прагнуть у цій діяльності до особистісного зростання, встановлення та розвитку соціальних контактів. Професійна діяльність «Людина-Людина» усвідомлюється студентами як така, що вимагає розвиненої загальної та перспективної рефлексивності, однак, на думку студентів, у них немає поки що достатньо знань та умінь у сфері соціальної комунікації.

Далі було проведено аналіз взаємозв'язків показників мотиваційно-змістовиххарактеристик із показниками типів професій у студентів молодших курсів технічної підготовки із середнім рівнем самоактуалізації. Усього було виявлено 29 значних взаємозв'язків типів професій із суб'єктними характеристиками.

Показник типу професій «Людина-Знак» (Л-З) у студентів цієї підгрупи має 8 зв'язків:їх 7 позитивних, а 1 негативний. У професійній діяльності «Людина-Знак» студенти із середнім рівнем СА бачать можливість задоволення потреби у повазі та самоповазі за рахунок вміння відстоювати власну точку зору. Діяльність даного типу ними докладно і всебічно не рефлексується, вони аналізують свою поведінку і вважають себе здатними керувати зовнішніми подіями в рамках професійної діяльності «Людина-Знак». Дані студенти більшою мірою, ніж студенти з високим рівнем СА, відчувають себе здатними до рефлексованих міжособистісних контактів, гармонійної недихотомічної поведінки, цілісного сприйняття світу та людей. Студентами також усвідомлюється неможливість навіть у майбутньому задовольнити за допомогою цієї професійної діяльності «Людина-Знак» свої матеріальні потреби.

Показник типу професій «Людина-Техніка» (Л-Т) має 6 позитивних зв'язків із показниками шкал дослідження. Студентами із середнім рівнем СА професійна діяльність типу «Людина-Техніка» усвідомлюється у зв'язку зі сферою навчання та освіти, розвитком своїх здібностей та реалізацією себе, отриманням морального задоволення та цілісним сприйняттям світу та інших. Такі можливості студенти пов'язують із майбутнім, всебічно рефлексуючи свою поведінку та міжособистісні стосунки, реалізовуючи себе у професійній діяльності «Людина-Техніка». Здобуття технічної освіти входить у сенси життя даних студентів, які хочуть з його допомогою досягти цілей у майбутньому, спираючись на отримані результати та свої здібності керувати подіями навколишньої дійсності відповідно до смислів свого життя.

Показник типу професій «Людина-Природа» (Л-П) має 6 значнихзв'язків із показниками шкал дослідження: 5 позитивних та 1 негативний взаємозв'язок. Так, студенти із середнім рівнем СА усвідомлюють людину і себе частиною природи, бачать у ній джерело свого духовного задоволення та розуміють значущість міжособистісної рефлексивності для гармонійної поведінки у суспільстві. Рефлексивність займає значне місце щодо даних студентів до природи, проте вони ще не володіють нею при спонтанному прояві своїх емоцій та почуттів.

Показник типу професій «Людина-Художній образ» (Л-Х), який, як і тип професій «Людина-Природа», не властивий технічному профілю навчання, має 2 зв'язки:1 позитивний взаємозв'язок з показником потреби в самореалізації та 1 негативну – з показником потреби в безпеці. У цьому типі діяльності студенти прагнуть задовольнити потребу у реалізації свого внутрішнього потенціалу, але при цьому творча діяльність не сприяє задоволенню потреби у безпеці та стабільності.

Показник типу професій «Людина-Людина» (Л-Л) у студентів із середнім рівнем СА має 7 зв'язків, 5 з яких позитивні та 2 негативні. У діяльності, пов'язаній з типом професії «Людина-Людина» студенти середнього рівня СА цілісно сприймають світ і людей і задовольняють свої потреби у спілкуванні, у процесі якого вони аналізують поведінку співрозмовників та прагнуть усвідомити, як вони сприймаються партнером по спілкуванню. Таким чином вони пізнають та розвивають себе, удосконалюють комунікативні навички. Даний вид професій не пов'язаний для студентів із можливістю задоволення матеріальних потреб та потреби у безпеці. Уміння грамотно вибудовувати стосунки з оточуючими є важливим для студентів у сфері сімейного життя. Цілісне сприйняття навколишнього світу та людини, особистісне зростання та розвиток свого потенціалу через усвідомлену взаємодію з оточуючими людьми є для студентів цілями в майбутньому, які надають життю осмисленості, спрямованості та тимчасової перспективи, у той час як досягнення матеріального благополуччя за рахунок навичок спілкування для студентів метою життя не є.

Відтак, можна виділити загальні характеристики, властиві для цього типу професій. Для студентів даної підгрупи характерно, що цілісне сприйняття світу та людини взаємопов'язане з міжособистісною рефлексією і виступає як усвідомлена і прогнозована мета, що надає їх життю осмисленість. Таке цілісне сприйняття світу і людей за допомогою міжособистісної рефлексії у студентів із середнім рівнем СА проявляється в таких типах професійної діяльності, як «Людина- Знак», «Людина-Техніка» та «Людина-Людина», а уявлення про природу людини за допомогою міжособистісної рефлексії формуються у професіях типу «Людина-Природа» та «Людина-Знак». У цілому нині діяльність у всіх типах професій, крім «Людина-Художній образ», з допомогою механізму міжособистісної рефлексії формує у студентів концепцію людської природи. У професійній діяльності «Людина-Знак» та «Людина-Людина» студенти не прагнуть задовольнити потреби в матеріальному достатку, які загалом є метою їхнього життя і не сприяють синергічному сприйняттю світу. Особистісне зростання, розвиток професійних компетенцій у сферах діяльності «Людина-Техніка» та «Людина-Людина» є для студентів осмисленою метою в житті, а сам процес розвитку в даних сферах відбувається через усвідомлену міжособистісну взаємодію. Студенти не бояться проявляти себе в професіях типу «Людина-Людина» та «Людина-художній образ». Діяльність у професіях «Людина-Техніка» та «Людина-Природа» завдає студентам морального задоволення, а діяльність у професіях «Людина-Знак» та «Людина-Техніка» загалом рефлексується студентами як основна.

Також варто позначити ті характеристики, які відображають специфічну особливість типів професій у студентів із середнім рівнем СА. У професійній діяльності типу «Людина-Знак» студенти цієї підгрупи бачать можливість задоволення потреб у повазі та визнанні через прояв впевненості у собі та відстоювання своєї позиції. Студенти усвідомлюють той результат, той рівень знань, який вони мають у цій професійній сфері, та професійну діяльність даного типу сприймають як найбільш рефлексовану. Діяльність у сфері «Людина-Техніка» студенти пов'язують з освітнім процесом, а сам процес освіти є для них осмисленим, контрольованим процесом, який також виступає як мета життя. У професії типу «Людина-Природа» студенти поки що не можуть рефлексувати спонтанне вираження своїх емоцій та почуттів, оскільки не мають ситуативної рефлексивності. Зміст професійної діяльності «Людина-Художній образ» приваблює студентів можливістю задовольнити потребу у самореалізації, а зміст професійної діяльності «Людина-Людина» – потребою у спілкуванні.

Далі було проаналізовано взаємозв'язки показників характеристик мотиваційно-смислової сфери з показниками п'яти типів професій у студентів молодших курсів технічної підготовки з низьким рівнем самоактуалізації. Було виявлено 25 значущих зв'язків між типами професій та мотиваційними характеристиками

Показники типів професійної діяльності «Людина-Знак» та «Людина-Техніка», що відповідають технічному профілю навчання студентів, які мають найменшу кількість зв'язків. Так, показник типу професії "Людина-Знак" має 1 негативну кореляціюз показником шкали САТ "Креативність"; а показник типу професії «Людина-Техніка» – 1 позитивний зв'язокіз показником цінності «Креативність». Можна сказати, що у професійній діяльності «Людина-Знак» студенти не бачать можливості прояву самостійності свого мислення, тоді як у професії «Людина-Техніка» вони цінують можливість реалізації своїх творчих здібностей та створення чогось нового.

Показник типу професійної діяльності «Людина-Природа» (Л-П), що не відповідає профілю підготовки студентів даної підгрупи, має 3 позитивні взаємозв'язкиз показниками цінностей «Духовне задоволення» та «Креативність», сфери життя «Хоббі». Даний вид професійної діяльності приносить студентам з низьким рівнем СА задоволення і є хобі, в рамках якого вони можуть реалізовувати свої творчі здібності.

Показник типу професій «Людина-Художній образ» (Л-Х) має 8 зв'язків,2 позитивні та 6 негативних. Професійна діяльність за таким спрямуванням приваблює студентів з низьким рівнем СА можливістю спілкування та задоволення своїх потреб (сензитивністю до себе). Проте вона пов'язана їм із метою у майбутньому, з саморозвитком, результативністю і керованістю подіями відповідно до власними сенсами життя. Цей тип професійної діяльності не дає студентам відчуття безпеки та захищеності.

Показник типу професій «Людина-Людина» (Л-Л) так само, як і типи професій «Людина-Природа» та «Людина-Художній образ», що не відповідає профілю навчання студентів цієї підгрупи, має 12 зв'язківіз показниками шкал дослідження.

Зміст професійної діяльності, пов'язаної із соціальними комунікаціями (Л-Л), приваблює студентів даної підгрупи можливістю особистісного зростання, досягнень, а також збереження власної унікальності та неповторності. У процесі спілкування студенти отримують моральне задоволення та усвідомлюють свої внутрішні відчуття та почуття. Діяльність даного типу збагачує знання студентів про внутрішню природу людини. Взаємодія з оточуючими має значення таких сферах життя студентів, як громадська активність, хобі, фізична активність. При цьому у процесі спілкування у межах своїх захоплень студенти цієї підгрупи не виявляють гнучкість поведінки та не реалізують свої цінності при взаємодії з іншими людьми. Діяльність у сфері «Людина-Людина» не є для них метою в житті, так само, як і прагнення рефлексувати свої почуття та потреби. Студенти з низьким рівнем СА у діяльності «Людина-Людина» не виявляють самостійність свого мислення, при цьому все ж таки прагнуть реалізувати себе в творчій діяльності.

В цілому, у студентів з низьким рівнем СА молодших курсів технічної підготовки можна виділити загальні характеристики, властиві більше одного типу професій. У професіях типу «Людина-Техніка», «Людина-Природа» та «Людина-Людина» студенти даної підгрупи прагнуть виявляти свій творчий потенціал, при цьому безпосередній вираз своєї творчої спрямованості вони не пов'язують з професіями «Людина-Знак» та «Людина-Людина». Зміст типів професій «Людина-Природа» та «Людина-Людина» приймається студентами як додаткове, що компенсує, яке вони можуть реалізувати як хобі та захоплення. Ці види діяльності приносять їм моральне, духовне задоволення. Зміст професій «Людина-Художній образ» та «Людина-Людина» приймається студентами з низьким рівнем СА як такий, що сприяє розвитку рефлексивності, усвідомленню своїх почуттів, емоцій, потреб, але в контексті їхнього власного життя сензитивність до себе не дозволить їм досягти цілей у житті так само, як і професійна діяльність, пов'язана з творчістю та соціальними комунікаціями.

*На третьому етапі* нашого дослідження було проаналізовано взаємозв'язки показників типів професійної діяльності з показниками мотиваційно-змістових та рефлексивних характеристик у студентів з різним рівнем СА *технічної та гуманітарної* підготовки в період *освітньо-професійної діяльності* (5 курс).

У вибірці студентів цієї групи, було виділено три підгрупи залежно від рівня СА. Відповідно до особливостей їх підготовки було виявлено два типи професій, які безпосередньо відповідають профілю навчання даних студентів у ЗВО, а саме «Людина-Знак» (Л-З) та «Людина-Техніка» (Л-Т).

Спочатку були проаналізовані взаємозв'язки показників типів професій з мотиваційно-змістовими та рефлексивними характеристиками у студентів *з високим рівнем СА.* У студентів цієї підгрупи показник шкали «Людина-Знак» (Л-З) має 7 значних взаємозв'язків: 5 позитивних та 2 негативних.

Для студентів технічної підготовки старшого ступеня навчання з високим рівнем СА тип професійної діяльності «Людина-Знак» є одним із провідних типів професій нарівні з професіями типу «Людина-Техніка». У цьому типі професійної діяльності (Л-З) студенти бачать можливість задоволення своїх пізнавальних потреб та потреби у самореалізації. При цьому ці потреби взаємопов'язані між собою: пізнавальні потреби у професії «Людина-Знак» є основою для професійної самореалізації студентів у цій галузі, і, навпаки, прагнення реалізувати свій внутрішній потенціал у професії «Людина-Знак» підживлює пізнавальний інтерес до цієї професійної діяльності. Набуття знань у професії типу «Людина-Знак» входить у сенси життя студентів з високим рівнем СА, які сприймають цей процес як емоційно насичений та осмислений, спираючись на отримані результати та свої здібності керувати подіями навколишньої дійсності відповідно до смислів свого життя. Самореалізація у професії «Людина-Знак» також надає їх життю осмисленості та емоційної насиченості, вони вважають себе здатними свідомо керувати зовнішніми подіями в рамках професійної діяльності «Людина-Знак». Студенти даної підгрупи усвідомлено розвивають свої вміння та навички в даному типі діяльності, взаємодіючи з оточуючими та аналізуючи ситуацію, в якій безпосередньо перебувають. Вони не бояться йти на ризик і не бажають виявляти консервативну поведінку. Потреба у матеріальному достатку не входить у сенси їхнього життя, і вони пов'язують матеріальне благополуччя з діяльністю «Людина-Знак».

Показник шкали «Людина-Техніка» (Л-Т) у студентів даної підгрупи має 11 зв'язків**:** 9 позитивних та 2 негативних. Для студентів технічних спеціальностей з високим рівнем СА на завершальному етапі навчання «Людина-техніка» також є провідним типом професійної діяльності, як і «Людина-Знак». Діяльність у професії «Людина-Техніка» вони пов'язують із своєю майбутньою професійною діяльністю, яка ними ретельно рефлексується на даному етапі навчання. Також дана сфера діяльності входить у сенси життя студентів з високим рівнем СА, у ній вони мають на меті досягти у майбутньому певних цілей, контролюючи події власного життя та навколишньої дійсності. Вони прагнуть реалізувати свій творчий потенціал у професійній діяльності «Людина-Техніка», що є для них осмисленим прагненням, реалізувати себе як особистість у даній сфері діяльності, задовольняючи свій пізнавальний інтерес і не боячись піти на ризик і всупереч усталеним парадигмам, змінювати навколишній світ відповідно до своїх сенсів життя. Зміст професії «Людина-Техніка» також як і «Людина-Знак», студенти не пов'язують із матеріальним достатком, який не входить до їхніх смислів життя

Крім типів професій, що відповідають підготовці у вузі (Л-З та Л-Т), у студентів технічного профілю навчання з високим рівнем СА можна виділити ще два типи професій, які є значущими для цієї підгрупи, але не відповідають їх профілю навчання: «Людина-Художній образ» (Л-Х) та «Людина-Людина» (Л-Л).

Показник шкали «Людина-Художній образ» (Л-Х) у студентів цієї підгрупи має 11 взаємозв'язківіз показниками шкал дослідження. Було виділено 9 позитивних та 2 негативних.

У сфері творчої діяльності студенти старшого ступеня навчання технічної підготовки з високим рівнем СА бачать можливість реалізації свого внутрішнього потенціалу, ціннісних орієнтацій, творчого початку, задоволення пізнавального інтересу. В даному типі професійної діяльності студенти не бояться поводитися природно і розкуто, демонструючи оточуючим свої емоції, при цьому аналізуючи реакцію у відповідь оточуючих на спонтанний прояв своїх почуттів. Творча активність приносить їм моральне задоволення, яке глибоко рефлексується у процесі міжособистісного спілкування. Гармонійна недихотомічна поведінка, цілісне сприйняття світу та людей у сфері творчості у студентів даної підгрупи включено до смислів їхнього життя. Творчу діяльність вони пов'язують із отриманням матеріальних благ, з «безпечним», стабільним проживанням життя.

Показник шкали «Людина-Людина» (Л-Л) має 20 значнихзв'язків. Діяльність у сфері соціальних комунікацій для студентів даної підгрупи пов'язана з такими сферами їхнього життя, як освіта, громадська діяльність, професія, хобі. Студенти усвідомлено ставляться до підвищення своєї компетентності у професії «Людина-Людина», глибоко рефлексуючи міжособистісну взаємодію у конкретних ситуаціях спілкування. Вони прагнуть реалізувати свою соціальну спрямованість через активне суспільне життя, яке ними аналізується та осмислюється. Цей тип професійної діяльності (Л-Л) для студентів також насичений змістами: спілкування з оточуючими робить їхнє життя емоційно насиченим і цікавим, вони задоволені своєю самореалізацією в даній сфері та отримують моральне задоволення від взаємодії з людьми, прагнуть особистісно розвиватися та самовдосконалюватися, перетворювати навколишній світ, підвищувати свій рівень освіченості у діяльності даного типу. У процесі спілкування вони орієнтуються на цінності особистості, що самоактуалізується, і цілісно сприймають навколишній світ і людей, прагнуть реалізовувати свої творчі можливості, внутрішній потенціал і не бояться ризикнути. Студенти цієї підгрупи взаємодіють із людьми на усвідомленому рівні та аналізують процес міжособистісного спілкування. Діяльність цього типу для них пов'язані з матеріальним достатком.

Проведений аналіз взаємозв'язків типів професійної діяльності з самоактуалізаційними, рефлексивними та сенсожиттєвими характеристиками показав, що у всіх типах професій студенти даної підгрупи виявляють пізнавальний інтерес, прагнуть розширити свої знання як у сферах своєї професійної підготовки (Л-З та Л-Т), так і у сферах, які безпосередньо не пов'язані з нею. У всіх описаних типах професій студенти на рівні потреб (тут-і-зараз) готові до реалізації свого внутрішнього потенціалу, своїх здібностей та вмінь, при цьому вони відкриті для нового досвіду і не бояться піти на ризик. Потреби в самореалізації та підвищення рівня своєї компетенції у різних типах професійної діяльності взаємопов'язані між собою і для студентів з високим рівнем СА є осмисленими потребами. Зміст типів професійної діяльності «Людина-Техніка» та «Людина-Людина» включено до сенсів життя даних студентів та пов'язане з їх майбутнім професійним життям.

Далі були проаналізовані взаємозв'язки показників п'яти типів професійної діяльності з показниками мотиваційно-змістовихта рефлексивних характеристик у студентів старшого ступеня навчання технічної підготовки із середнім рівнем СА. Було виявлено 13 значних зв'язків показників типів професій із даними характеристиками.

Показник типу професійної діяльності «Людина-Знак» (Л-З) не має жодного значущого взаємозв'язку з показниками самоактуалізаційних, рефлексивних та сенсожиттєвих характеристик. Це говорить про те, що для студентів технічної підготовки із середнім рівнем СА на завершальному етапі навчання тип професій «Людина-Знак», який безпосередньо відповідає їх профілю навчання, перестав бути актуальним і значимим.

Показник типу професій «Людина-Техніка» (Л-Т) має 1 значний взаємозв'язокіз показником шкали САТ «Ціннісні орієнтації», яка також пов'язана з показником шкали СЖО «Результат життя». У технічній сфері діяльності студенти даної підгрупи теоретично спрямовані на реалізацію морально-моральних цінностей, але гнучкість у реалізації цих цінностей у поведінці студенти не виявляють. Гуманістичні цінності, які мають студенти, є для них результатом самореалізації, осмисленого проживання життя.

Показник типу професій «Людина-Природа» (Л-П) має 3 значущі зв'язки: 2 позитивні з показниками шкали САТ «Сензитивність» та перспективної рефлексивності й 1 негативну – з показником шкали САТ «Контактність». Взаємодіючи з природою, студенти цієї підгрупи рефлексують свої потреби, почуття, перспективи власного життя, але у межах цього виду діяльності вони не здатні встановлювати суб'єкт-суб'єктні взаємини з оточуючими.

Показник типу професій «Людина-художній образ» (Л-Х) має 4 значні зв'язки:2 позитивні, 2 негативні. Творчу діяльність студенти технічної підготовки із середнім рівнем СА пов'язують з перспективами свого майбутнього, при цьому, не уявляючи себе такими, якими вони є в рамках даної професії. Вони задоволені вже досягнутим рівнем своїх умінь та знань у даному типі професійної діяльності, але прагнуть підвищити рівень своєї компетентності. Також студенти цієї підгрупи не можуть реалізовувати свої цінності у поведінці у тих творчої діяльності.

Показник типу професійної діяльності "Людина-Людина" (Л-Л) у студентів даної підгрупи має 5зв'язків. Тип професійної діяльності «Людина-Людина» для студентів даної підгрупи є захопленням і хобі, в процесі якого вони отримують моральне задоволення, виявляють власну індивідуальність, безпосередньо і спонтанно виражають свої емоції та почуття і прагнуть досягти конкретних та відчутних результатів у даному типі діяльності.

Загалом студенти технічної підготовки старшого ступеня навчання із середнім рівнем самоактуалізації орієнтовані на тип професій «Людина-Людина», яка є для них хобі та захопленням. Діяльність, пов'язана з природою і творчістю, аналізується в перспективі їхнього життя, але в творчій діяльності вони не приймають себе такими, якими вони є, а в роботі, пов'язаної з природою, вони не вміють встановлювати глибоких, емоційно-насичених контактів. Тип професій «Людина-Знак», який безпосередньо відповідає професійній підготовці студентів даної підгрупи, для них не є актуальним і значущим на завершальному етапі навчання, а в типі професій «Людина-Техніка» студенти лише припускають реалізацію цінності самоактуалізованої особистості, тоді як у своїй поведінці їх не виявляють.

Далі були проаналізовані взаємозв'язки показників мотиваційно-змістовихта рефлексивних характеристик з показниками п'яти типів професійної діяльності у студентів технічної підготовки з низьким рівнем СА у період освітньо-професійної діяльності (28 взаємозв'язків).

Показник професійної діяльності «Людина-Знак» (Л-З) у студентів даної підгрупи має 4 значущі взаємозв'язки:2 позитивні та 2 негативні. Професійна діяльність «Людина-Знак» для студентів з низьким рівнем самоактуалізації не є метою життя і не сприяє прояву своїх цінностей у поведінці. При цьому вміння адаптуватися до мінливих умов ситуації та гнучко виявляти свої цінності є для студентів осмисленою метою, але її реалізація, як уже було зазначено, із професійною сферою Л-З не пов'язана. Зміст професії «Людина-Знак» усвідомлюється студентами в контексті певної ситуації, що дозволяє їм аналізувати, координувати, контролювати, вносити корективи в хід виконання діяльності відповідно до умов, що змінюються. Студенти виявляють гнучкість мислення, аналізуючи ситуації, що змінюються в рамках даної діяльності.

Показник типу професій «Людина-Техніка» (Л-Т) не має значних зв'язків із самоактуалізаційними, рефлексивними та сенсожиттєвими характеристиками, що вказують на те, що для студентів технічної підготовки з низьким рівнем СА на завершальному етапі навчання тип професійної діяльності, що безпосередньо відповідає специфіці їх навчання не є актуальним і значущим.

Показник професійної діяльності «Людина-Природа» (Л-П) має 3 значні зв'язки. У діяльності, пов'язаної з природою, студенти цієї підгрупи не прагнуть задовольнити свої матеріальні потреби, а цілісно реалізують себе і свої творчі здібності у цій сфері діяльності, що надає їх життю осмисленості.

Показник типу професій «Людина-художній образ» (Л-Х) має 7 значних зв'язків. Студенти технічної підготовки з низьким рівнем СА на завершальному етапі навчання реалізують свої творчі здібності у сфері суспільного життя, свідомо розвиваючи їх та отримуючи від процесу творчості моральне задоволення, що надає їх життю насиченості та осмисленості. Творча діяльність сприяє рефлексії студентами своїх емоцій та почуттів, прояву власної індивідуальності та унікальності. Також цей тип діяльності проявляється у таких сферах життя студентів, як освіта та хобі.

Показник типу професійної діяльності «Людина-Людина» (Л-Л) має 14 значнихзв'язків. Для студентів старшого ступеня навчання технічної підготовки з низьким рівнем СА не властивий їхньому профілю навчання у ЗВО. Проте для них даний тип діяльності актуальний в освітній сфері, а також у професійному житті, що надає їхньому житті певної свідомості як у теперішньому часі, так і загалом. У сфері соціальних комунікацій студенти даної підгрупи прагнуть реалізувати свою гуманістичну спрямованість, цілісно реалізуючи в житті себе та свої творчі здібності, самовдосконалюючись, встановлюючи сприятливі взаємини з іншими людьми, підвищуючи рівень своїх умінь та навичок, що наповнює їхнє життя смислами. Так само як і у творчій діяльності студенти прагнуть реалізувати свої комунікативні навички та у сфері суспільного життя, що є для них осмисленим та контрольованим процесом. Вони вміють виявляти гнучкість мислення у ситуації спілкування, що також актуально і у сфері їх сімейного життя.

Загалом студенти технічної підготовки з низьким рівнем СА в період навчально-професійної діяльності орієнтовані на такі типи професійної діяльності, як «Людина-художній образ» та «Людина-людина». Дані типи діяльності для них на завершальному етапі навчання пов'язані зі сферами освіти та суспільної активності, а тип професій «Людина-Людина» та зі сферою професійної діяльності. У сфері соціальних комунікацій як і у творчої діяльності, студенти цієї підгрупи прагнуть реалізувати свої ціннісні орієнтації, і цей тип діяльності (Л-Л) осмислюється ними у тих життя. У типі професійної діяльності «Людина-Знак», яка безпосередньо відповідає профілю їх навчання у ЗВО, студенти здатні проявляти гнучкість розуму в ситуаціях, що змінюються, але не прагнуть реалізовувати свої цінності в поведінці. Цей тип діяльності пов'язані з цілями їх життя. Тип професійної діяльності «Людина-Техніка», який також відповідає типу їх підготовки у ЗВО, для студентів технічної підготовки з низьким рівнем СА на завершальному етапі навчання не є значущим та актуальним.

В цілому студенти гуманітарної підготовки з високим рівнем СА на завершальному етапі навчання орієнтовані на тип професійної діяльності «Людина-художній образ», в якому вони реалізують себе як цілісну особистість, що надає їхньому життю осмисленості. У професійній діяльності «Людина-Людина» вони цілісно сприймають власне життя і прагнуть задовольнити потребу у повазі. Діяльність, пов'язана з природою, входить у зміст їхнього життя, а в типах професій «Людина-Знак» і «Людина-Техніка» вони прагнуть задовольнити свій пізнавальний інтерес.

Далі було проаналізовано результати студентів старших курсів гуманітарної підготовки із середнім рівнем самоактуалізації. Було виявлено 8 значущих зв'язків показників типів професійної діяльності з мотиваційно-змістовими та рефлексивними характеристиками.

Показник типу професій «Людина-Знак» (Л-З) має 4 значущі зв'язки. Зміст даного типу професійної діяльності студенти пов'язують із задоволенням потреби у повазі та визнанні та можливістю підвищити рівень матеріального добробуту, що надає їхньому життю емоційну насиченість та наповнює її смислами. Тип професії «Людина-Знак», що відповідає профілю навчання студентів, пов'язаний з освітнім процесом і водночас є свідомим хобі, захопленням.

Показник типу професій «Людина-Техніка» не має жодної значущої кореляції із самоактуалізаційними, рефлексивними та ціннісно-смисловими характеристиками.

Показник типу професій «Людина-Природа» має 1 негативнийзв'язок. Діяльність у цій сфері студенти не пов'язують із можливістю задовольнити свої потреби у повазі та визнанні. Показник типу професійної діяльності «Людина-Художній образ» у студентів цієї підгрупи має 3 значні зв'язки. Студенти старшого ступеня гуманітарної підготовки із середнім рівнем СА не бояться виявляти свій творчий потенціал, прагнуть розвивати свої творчі здібності, встановлювати сприятливі взаємини з оточуючими, що робило б їхнє життя цікавим і надавало б йому сенсу.

Показник типу професійної діяльності «Людина-Людина» у студентів цієї підгрупи не має значних зв'язків з самоактуалізаційними, рефлексивними та ціннісно-смисловими характеристиками.

Далі були проаналізовані взаємозв'язки показників мотиваційно-змістових та рефлексивних характеристик з показниками п'яти типів професійної діяльності у студентів старшого ступеня навчання гуманітарної підготовки з низьким рівнем СА (25 взаємозв'язків).

Показник типу професій «Людина-Знак» (Л-З) у студентів з низьким рівнем СА має 4 негативні зв'язки, що говорить про те, що тип професій, який є одним профільним типом діяльності студентів цієї підгрупи, не включений до змісту їхнього життя.

Показник типу професійної діяльності «Людина-Техніка» (Л-Т) має 8 зв'язків: 1 позитивний та 7 негативних.

Тип професійної діяльності «Людина-техніка», як і «Людина-Знак», у студентів даної підгрупи не включений до змісту їхнього життя. У цьому даний тип професій вони пов'язують із можливістю задоволення своїх потреб, але з потреби у спілкуванні.

Показник типу професій «Людина-Природа» (Л-П) має 2 позитивних зв'язки з показниками загальної рефлексивності та цінності «Креативність», що вказує на усвідомлене ставлення до даного виду професій та прагнення реалізувати свої творчі можливості у цій сфері.

Показник типу професій «Людина-Художній образ» має 8 значних зв'язків:3 позитивні і 5 негативних. Творча діяльність так само, як і типи професій Л-З та Л-Т, не входить у сенси життя студентів цієї підгрупи. Вони сприймають її як своє хобі, захоплення, в процесі якого отримують моральне задоволення і рефлексують свої емоції та почуття, але при цьому не приймають себе такими, якими вони є.

Показник типу професій «Людина-Людина» (Л-Л) має 3 негативнізв'язки. У сфері соціальних комунікацій студенти цієї підгрупи не приймають себе такими, які вони є, у процесі спілкування не виявляють гнучкість мислення та не орієнтуються на гуманістичні цінності

Порівняльний аналіз загальної кількості значущих зв'язків показників типів професій з показниками мотиваційно-змістовихта рефлексивних характеристик у студентів різних ступенів навчання та спрямованостей професійної підготовки показав, що у студентів технічних спеціальностей кількість взаємозв'язків значно більша, ніж у студентів гуманітарних спеціальностей. Таке співвідношення свідчить про те, що студенти технічних спеціальностей, аналізуючи різні типи професійної діяльності, більшою мірою, ніж студенти гуманітарної підготовки, котрі знаходять особистісні сенси у сфері професійного життя, можливість реалізації цінностей і задоволення актуальних потреб. Інакше кажучи, їм переважно властиво прийняття типів професій у свій особистісний план.

Аналіз числа взаємозв'язків типів професій із рефлексивними характеристиками окремо показав, що у студентів технічних спеціальностей (17 зв'язків) виявлено у 2,7 разу більше взаємозв'язків, ніж у студентів-гуманітаріїв (9 зв'язків). Таким чином, студенти технічної підготовки схили більшою мірою аналізувати, всебічно рефлексувати зміст типів професій, що на наш погляд забезпечує *усвідомлене* прийняття професії у свій особистісний план у процесі соціалізації у вузі.

Отримані результати дозволяють зробити висновок про те, що у студентів технічної підготовки структура ПСО (професійна спрямованість особистості) розвинена більше, ніж у студентів гуманітарної підготовки. Це вказує на більшу стійкість даної системи, що може бути обумовлено специфікою професійної підготовки, а саме здобуттям студентами даної спеціальності фундаментальної освіти з великою часткою алгоритмізованості та точності, затребуваного ринку праці. Гуманітарна освіта має соціально-проблемну орієнтацію та виключає готові та точні схеми-відповіді на питання у сфері людських відносин, моралі, свободи та відповідальності, сенсу життя. Вона більшою мірою спрямовано розвиток особистості, ніж формування конкретних професійних навичок. Тому специфіка професійної підготовки може визначати якісно різну професійну спрямованість у студентів технічної та гуманітарної підготовки.

Зокрема було встановлено, що у студентів технічної та гуманітарної підготовок старшого ступеня навчання з високим рівнем СА професійна спрямованість особи має якісні відмінності в структурній організації ПСО.

Отримані результати у своїй сукупності дозволяють нам виділити дві підсистеми професійної спрямованості: підсистему професійної спрямованості особистості студентів технічної підготовки та підсистему професійної спрямованості особистості студентів гуманітарної підготовки, виділені на підставі критерію, що відображає взаємозв'язок особистісних характеристик та професійної сфери.

Так, щодо студентів **технічної** підготовки було виявлено, що у здобувачів з високим та низьким рівнями СА структурна організація професійної спрямованості особистості, загалом, розвивається у процесі навчання (від молодшого ступеня навчання до старшого).

У студентів **гуманітарної** підготовки на різних рівнях СА спостерігається зменшення ступеня організованості професійної системиспрямованості особистості від молодшого ступеня навчання до старшої. Дані результати можуть свідчити про втрату студентами в процесі навчання інтересу до спеціальностей, що набувають ними, зниження бажання бути суб'єктом своєї майбутньої професійної діяльності, що може бути відображенням власних відносин студентів до обраних раніше спеціальностям, незадоволеності професійною підготовкою та/або відображенням впливу соціально-економічних умов на уявлення про свою майбутню професійну діяльність у студентів на завершальному етапі навчання.

Узагальнюючи результати порівняльного аналізу серед студентів різних професійних підготовок, слід зазначити, що у процесі навчання ПСО студентів не зазнає якісних структурних змін (виняток: студенти гуманітарної підготовки з низьким рівнем СА). При цьому збільшення ступеня організованості структури ПСО виявлено лише у двох випадках із шести (студенти технічної підготовки з високим та низьким рівнями СА), в інших випадках спостерігається зворотна тенденція.

Таким чином, динаміка ПСО студентів характеризується двома векторами змін: *прогресивна динаміка* спостерігається у студентів-Т із високим та низьким рівнями СА, у всіх інших підгрупах присутні *регресивні тенденції* . У результаті можна сказати, що в процесі соціалізації у ЗВО на завершальному етапі навчання дві третини студентів не беруть своєї професії у внутрішній план, вони не пов'язують свій професійний та особистісний розвиток (в основному це студенти гуманітарної підготовки). Отриманий результат може бути зумовлений різними факторами, у тому числі аналізом студентами змісту своєї професійної підготовки, її актуальності та затребуваності на ринку праці в період соціально-економічних змін, що характеризуються високою конкуренцією для молодого спеціаліста (через перенасичення ринку праці вже готовими кваліфікованими спеціалістами) з досвідом роботи).

**Висновки до розділу 3.**

1. У межах теоретичного аналізу було виділено такі параметри соціалізації особистості вузі, як прийняття професії в особистісний план, відповідальність як властивість соціально зрілої особистості, соціально-професійна рефлексивність, які забезпечують формування професійної спрямованості.
2. Прийняття професії в особистісний план характеризує інтеграцію професійної сфери у структуру особистості та емпірично виявляється у домінуванні інтеграційних тенденцій у структурній організації професійної спрямованості над дезорганізаційними. Було встановлено, що студенти технічних спеціальностей більшою мірою приймають професію в особистісний план, ніж студенти гуманітарних спеціальностей (як було зазначено вище, кількість кореляцій показників типів професій з мотиваційно-змістовими характеристиками у студентів-Т у кілька разів більша, ніж у студентів-Г ). Вони мають виражені тенденціїінтеграції професійної сфери в структуру особистості та характеризуються більш організованою (сформованою) структурою ПСО.
3. Емпіричним шляхом також було встановлено, що на завершальному етапі навчання у студентів технічної підготовки професійне та особистісне становлення взаємопов'язані, а у студентів гуманітарної підготовки «йдуть» паралельно, що є результатом динаміки професійної спрямованості особистості студентів технічної та гуманітарної підготовки від молодшого ступеня навчання до старшої.
4. У ході дослідження було також встановлено, що в процесі соціалізації у ЗВО розвиток професійної спрямованості обумовлюється рівнем СА (інтернальністю-екстернальністю) та соціально-професійною рефлексивністю. Було виявлено, що студенти з високим рівнем СА характеризуються більшою розвиненістю мотиваційно-змістовиххарактеристик щодо студентів із середнім та низьким рівнями. Також було встановлено, що студенти з високим рівнем самоактуалізації мають високий рівень організованості структури кар'єрної спрямованості. Виходячи з цього, можна вважати, що сформованість професійної спрямованості прямо пропорційна до рівня самоактуалізації.
5. Аналіз рефлексивних характеристик, що виявляються студентами по відношенню до різних типів професії, показав, що найбільша кількість кореляцій типів професій з рефлексивними якостями властиво студентам технічної підготовки, які характеризуються вищим рівнем сформованості професійної спрямованості щодо студентів гуманітарної підготовки. Серед студентів гуманітарних спеціальностей молодшого та старшого ступенів також відзначена різниця в кількісному співвідношенні взаємозв'язків типів професій рефлексивними характеристиками. При цьому динаміка ПСО у процесі навчання устудентів-гуманітаріїв характеризується регресивними тенденціями на всіх рівня СА.
6. Крім цього було встановлено, що у структуру професійної спрямованості особистості студентів із найвищим індексом організованості структури, що відбиває більш високий рівень інтеграції професії в особистісний план, включені рефлексивні показники. У своїй сукупності отримані результати дозволяють зробити висновок, що рефлексія різних сфер професійної діяльності забезпечує розвиток сталої професійної спрямованості особистості студентів у процесі соціалізації у вузі.
7. Таким чином, емпірично було встановлено, що психологічні параметри соціалізації особистості забезпечують формування професійної спрямованості особистості студентів, що дозволяє стверджувати, що професійна спрямованість формується у процесі соціалізації особистості у вузі. Сформована професійна спрямованість є результатом соціалізації і може бути її критерієм.
8. В цілому, спостерігається загальна тенденція, яка полягає в тому, що професійна спрямованість особистості студентів у процесі соціалізації у ЗВО змінюється у двох напрямках: прогресуючому (більшість студентів технічної підготовки) та регресуючому (студенти гуманітарної) підготовки. На наш погляд, отримані результати частково можуть бути відображенням ставлення студентів до свого зміступрофесійної підготовки у конкретних культурно-історичних умовах.

**ВИСНОВКИ**

Закінчення закладу вищої освіти – один із значущих етапів у житті будь-якої людини, яка пов'язана як з «входженням у доросле життя», так і з «початком» самостійної професійної діяльності як кваліфікований фахівець. Успішність майбутньої професійної діяльності залежить від багатьох факторів (внутрішніх та зовнішніх), але важливим фактором, нарівні з формуванням професійних компетенцій у майбутнього фахівця, професійна соціалізація, і, як результат, формування професійної спрямованості особистості.

Теоретичне дослідження професійної спрямованості особистості студентів як майбутніх суб'єктів професійної діяльності показало, що даний варіант розвитку ситуації не завжди має місце. Тільки у 31,8% студентів у процесі соціалізації у ЗВО формується стійка професійна спрямованість, що характеризується усвідомленим прийняттям професії особистісного плану. В інших випадках спостерігається ситуація, коли студенти в процесі навчання не бачать в отримуваній професії можливості реалізувати свої цінності, внутрішній потенціал, не знаходять у ній особистісних смислів, в результаті чого на завершальному етапі навчання у них професійна спрямованість є несформованою.

Отримані результати може бути зумовлені різними чинниками, зокрема культурно-історичними умовами, у яких проходило навчання студентів у ЗВО. Так, наприклад, ситуація соціально-економічної кризи у 2018 та 2020 роках багато в чому показала, що деякі гуманітарні спеціальності є малоезатребуваними, за іншими спеціальностями ринок праці перенасичений готовими кваліфікованими фахівцями, які потрапили під скорочення, а по третіх для успішної діяльності передбачається розширення своїх компетенцій в інших професійних сферах.

Аналіз даної соціальної ситуації, рефлексія своїх професійних перспектив студентами на завершальному етапі навчання багато в чому може вплинути на їхнє професійне самовизначення в процесі соціалізації у ЗВО, і, як наслідок, визначити специфіку професійної спрямованості студентів.

Отож, за результатами проведеного теоретичного та емпіричного дослідження можна констатувати наступне:

1. Професійна спрямованість є результатом соціалізації особистості у ЗВО, тому об'єктивно може бути її критерієм. Інтеграція професійної сфери у структуру особистості, яка визначається взаємозв'язком мотиваційно-змістових характеристик особистості студентів з професійною діяльністю та виявляється у організованості даних взаємозв'язків, відображає сформованість професійної спрямованості.
2. Параметри соціалізації у ЗВО – прийняття професії в особистісний план, відповідальність як властивість соціально зрілої особистості та соціально-професійна рефлексивність, забезпечують формування професійної спрямованості:

• прийняття професії в особистісний план емпірично виявляється у домінуванні інтеграційних тенденцій у структурній організації професійної спрямованості над дезорганізаційними. Було встановлено, що студенти технічних спеціальностей, що характеризуються щодо студентів гуманітарної підготовки сформованою професійною спрямованістю, мають виражені тенденції інтеграції професійної сфери в структуру особистості;

• відповідальність як властивість соціально зрілої особистості, що емпірично визначається через рівень самоактуалізації (інтернальність/екстернальність) впливає на структурну організацію професійного спрямування особистості студентів. Встановлено, що у студентів з високим рівнем самоактуалізації організованість структури професійної спрямованості значно вища, ніж у студентів з низькими середніми рівнями самоактуалізації (виняток: студенти-МТ із середнім рівнем самоактуалізації), що не підтвердило припущення про те, що високим рівнем організованості структури професійної спрямованості особисто з різним рівнем самоактуалізації. На завершальному етапі навчання структурна організація професійної спрямованості особистості студентів з високим (інтернальний локус контролю) та низьким (екстернальний локус контролю) рівнем самоактуалізації якісно відрізняється;

• соціально-професійна рефлексивність, що виявляється в аналізі різних сфер професійної діяльності, забезпечує розвиток стійкої професійної спрямованості особистості студентів у процесі соціалізації у вузі. Встановлено, що у структуру професійної спрямованості особистості студентів із найвищим індексом організованості структури, що відображає високий ступінь інтеграції професії в особистісний план, включені рефлексивні характеристики, на відміну від підгруп з меншим ступенем сформованості професійної спрямованості. Виявлені взаємозв'язки показників типів професій із рефлексивними характеристиками також показують, що найбільше кількість кореляцій властива студентам технічної підготовки (порівняно зі студентами гуманітарної підготовки), які характеризуються вищим рівнем сформованості професійної спрямованості.

1. Існують динамічні зміни організованості професійної спрямованості особистості студентів у процесі соціалізації у ЗВО від молодшого ступеня навчання до старшого. Спостерігаються два вектори зміни ступеня сформованості професійної спрямованості особистості студентів: прогресивна динаміка, яка виражена у студентів технічної підготовки, та регресивні тенденції, які характерні для студентів гуманітарної підготовки. Отриманий результат частково підтверджує припущення, що студенти старшого ступеня навчання будуть характеризуватись більшою розвиненістю структури професійної спрямованості особистості.
2. Професійна спрямованість є проявом спрямованості особистості, яка представлена в ній «вбудованим» метасистемним рівнем. Визначено метафактори, властиві спрямованості особистості студентів університету всіх підготовок та ступенів навчання. Це «Смисленість цінностей життя», «Цінність соціальної активності» та «Самосприйняття», які можуть «включатися» в систему професійної спрямованості, набуваючи при цьому нових форм репрезентації та характеризуючи вибіркове ставлення до професійної діяльності.

5. Виявлено фактори, що характеризують спрямованість особистості студентів залежно від (1) напряму підготовки та (2) ступеня навчання. Для студентів гуманітарної підготовки (молодшого та старшого ступенів навчання) і для студентів технічного спрямування підготовки молодшого ступеня навчання загальним фактором є «Потреба в самореалізації». Фактор «Рефлексивність» характерний для студентів технічної підготовки (молодшої і старшої ступенів навчання) та студентів гуманітарного спрямування старшого ступеня навчання. Дані фактори так само, як і метафактори, визначають спрямованість особистості студентів і характеризуються своїми особливостями прояву у професійній діяльності у студентів різної підготовки та ступеня навчання.

6. Визначено відмінності професійної спрямованості особистості студентів різної професійної підготовки залежно від зв'язку особистісних характеристик із професійною сферою. Було встановлено, що студенти технічної підготовки характеризуються великою кількістю взаємозв'язків мотиваційно-змістовихі рефлексивних характеристик з різними типами професій. На завершальному етапі навчання у студентів технічної підготовки структура професійної спрямованості розвинена більшою мірою, ніж у студентів гуманітарної підготовки. Отримані результати дозволили виділити дві підсистеми у структурній організації професійної спрямованості: підсистему професійної спрямованості студентів технічної підготовки та підсистему професійної спрямованості студентів гуманітарної підготовки, які були визначені на підставі критерію, що відображає кількісні взаємозв'язку особистісних характеристик та професійної сфери.

7. Виявлено фактори професійної спрямованості особистості студентів певної підготовки та ступеня навчання. Студентам технічного напряму підготовки молодшого ступеня навчання властиві «Творча сміливість» та «Цінність людини». Для студентів технічного напрямку підготовки старшого ступеня навчання значущі «Цінність професійної самореалізації», «Професійне визнання» та "Життєві перспективи". Студентам гуманітарного спрямування підготовки молодшого ступеня навчання характерні «Безвідповідальне самоприйняття», «Виборність спілкування» та значущість «Професійних сфер життя». Для студентів гуманітарного напряму підготовки старшого ступеня навчання значущі «Духовна самореалізація» та «Професійна діяльність».

Таким чином, формування стійкої професійної спрямованості особистості студентів у процесі соціалізації у ЗВО визначається як культурно-історичними умовами їх професійного становлення у процесі навчання, так і усвідомленим, самостійним знаходженням смислів та можливостей задоволення та реалізації потреб, мотивів та цінностей у отримуваній ними професії.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ**

1. Антонова Н.О. Кризові явища у професійному становленні студентів-психологів та психологів-практиків. *Актуальні проблеми психології*. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. За ред. С.Д. Максименка. К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. Вип. 6. С. 3 – 9.
2. Белей М.Д. Проблеми формування професійних смислів у сучасного студентства. Науковий вісник Львівського юридичного інституту. Серія: Психологічна. Львів, 2005. № 2. С. 16 – 28.
3. Белей М.Д. Фахові орієнтири майбутніх психологів у контексті їх «професійного Я». Професійна кар’єра педагога: динаміка, основні проблеми, шляхи їх вирішення: Матеріали науково-практичної конференції. ІваноФранківськ, 2007. С. 38 – 45.
4. Белей М.Д. Ціннісно-мотиваційні особливості професійного становлення в умовах сучасного ВНЗ. Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ, 2011. Вип. 16 (1). С. 12 – 23.
5. Бех І. Д. Категорія становлення в контексті розвитку «образу Я» особистості. *Педагогіка і психологія*. 1992. № 3. С. 9 – 21.
6. Бондаренко З. П. Деякі аспекти професійної підготовки студентів в умовах ВНЗ. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el\_gurnal/pages/vyp7/konf3/Bondarenko.pdf
7. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии. *Вопросы психологии.* 1997. №5. С. 3 – 19.
8. Бугерко Я. М. Психологічна динаміка розгортанн рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі: автореф. дис... канд. психол. наук. Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. О., 2009. 20 с.
9. Веремчук А.М. Умови формування професійної рефлексії майбутніх вчителів. *Актуальні проблеми психології*. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. К.: ІВЦ Держкомстату України, 2007. Вип. 6. С. 52 – 60.
10. Вілюжаніна Т.А. Динаміка ціннісно-смислової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. К., 2006. – 22 с.
11. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога: дис… д-ра психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2004. 414 с.
12. Винославська О. В. Психологія: навч. посіб. для студ. вузів. К.: ІНКОС, 2005. 352 с.
13. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука: зб. ст. / за ред. М. В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. Вип. 1. 127 с.
14. Вірна Ж. П. Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога: дис… д-ра психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2004. 414 с.
15. Головська І.Г., Лазоренко Т.М., Чернєва Т.М. Мотивація навчання студентів в умовах дистанційного навчання. Габітус. 2020. Випуск 17. С. 57 – 61.
16. Гордеева Т.О., Сычев О. А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации». Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 98 – 109.
17. Дуб В.Г., Галян І.М. Навчально-професійна мотивація майбутніх педагогів як складова їх професійного становлення. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. 2012. №2 (2). С. 415 – 423.
18. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 82 – 86.
19. Єрко А.І., Тимощук А.В. Особистісно-професійне становлення фахівців в умовах вищого навчального закладу. *Молодий вчений*. № 12.1 (52.1) 2017.с. 64 – 67
20. Зеер Э.Ф. Профориентология: Теория и практика: Учебн. пособие для высшей школы. М.: Академический Проект, 2004. С. 122 – 130.
21. Кадикова Т.А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів: Автореф. дис.. канд. психол. наук: 19.00.01. Одеський національний ун-т ім. І.І.Мечникова. 2002. 17с.
22. Клепіков О. І. Основи творчості особи: навч. Посібник. К.: Вища школа, 1996. 295 с.
23. Климов Е.А. Понятие профессии. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. 177 – 184.
24. Кокун О. М. Методологічні засади та практичні заходи психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця: збірник наукових праць КІПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України 15.05.2009. URL: http:// [www.vmurol.com.ua/index.php?idd=us\_publication&group=4&us\_publication=837](http://www.vmurol.com.ua/index.php?idd=us_publication&group=4&us_publication=837)
25. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. К.: ДП "Інформ.-аналіт. агенство", 2012. 200 с.
26. Коломінський Н.Л. Методологічні засади професійної підготовки психолога. *Практична психологія та соціальна робота.* К., 2003. № 4. С.12–14.
27. Кон И. С. Категория “Я” в психологии. *Социологический журнал*. Пермь: ПГПИ, 1991. С. 48–49.
28. Крилова О. А. Тренінговий підхід у формуванні професійного становлення майбутнього фахівця. [Електронний ресурс]. Режим доступуhttp://www.google.com.ua/url
29. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
30. Леонтьєв Д.А. Феномен рефлексії у тих проблеми саморегуляції*. Психологічні дослідження:* електрон. наук. журн. 2011. N 2 (16). URL: <http://psystudy.ru> (Дата звернення: 14.03.2014). 0421100116/0012.
31. Лябик С. І. Проблеми підготовки спеціалістів. Професійне становлення особистості. Хмельницький національний університет. URL: [http://www.rusnauka.com/33\_DWS \_2010/33\_DWS\_2010/Pedagogica/74704.doc.htm](http://www.rusnauka.com/33_DWS%20_2010/33_DWS_2010/Pedagogica/74704.doc.htm)
32. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 /Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2003. 20с.
33. Павліченко А. А. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості. *Психологія і суспільство.* 2005. №4. С. 98 – 120.
34. Панок В.Г. Основні напрямки професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі. *Практична психологія та соціальна робота.* К., 2003. № 4. С. 14 – 17.
35. Петренко В.В., Василенко О.М. Професійна спрямованість та чинники, що впливають на вибір професії студентами закладів вищої освіти. Актуальні питання соціальної роботи: надбання, проблеми, перспективи: збірник наукових праць студентів та викладачів. Хмельницький, 2020. Вип. 1. С. 90 – 93.
36. Поваренков Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека. *Идея системности в современной психологии*. Под ред. В.А. Барабанщикова. М.: Изд–во «Институт психологии РАН», 2005. С. 360 – 384.
37. Пов'якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія та соціальна робота.* 1998. № 6 – 7. С. 3 – 6.
38. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи. К.: ТОВ Філ-студія, 2006. 320 с.
39. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Професійне становлення особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою. URL: https://www.psyh.kiev.ua
40. Пономарюк Л.П. Професійна спрямованість та її вплив на формування відповідальності молодшого медичного спеціаліста в процесі фахової підготовки. Наука і освіта. 2015. №5. С. 96 – 101.
41. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.2002 URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14/page>
42. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія. В. В. Рибалка; за ред. Г. О. Балла. К.: Академія педагогічних наук України, 1998. 160 с.
43. Татенко В.О. Суб’єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб’єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг.ред. В.О.Татенка. К.: Либідь, 2006. – 360 с.
44. Соціологічна енциклопедія. уклад. [В.Г. Городяненко](http://catalog.uccu.org.ua/opacunicode/index.php?url=/auteurs/view/3893/source:default). Київ: Академвидав, 2008. 456 с.
45. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. М.: [Прогресс](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B5%D1%81%D1%81_(%D0%B8%D0%B7%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE)" \o "Прогресс (издательство)), 1990. 368 с.
46. Фурман (Гуменюк) О. Є. Психологія Я-концепції: навч. пос. О. Є. Фурман (Гуменюк). Тернопіль: Економічна думка, 2004. 310 с.
47. Фурман А. А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: [монографія]. Анатолій Анатолійович Фурман. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.
48. Фурман А. В. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство.* 2001. № 3. С. 105–144.
49. Шварц Н.В. Реалізація принципу професійної спрямованості у викладанні гуманітарних дисциплін. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2012. №34 – 35. С. 49-54.
50. Шевченко Л.М. Професійна спрямованість: методологічний аспект. Науковий вісник. Київ, 2005. Випуск 88. С. 204 – 215.
51. Шевченко Н.Ф. Дослідження професійної спрямованості майбутніх психологів. Вісник Дніпропетровського університету імені А. Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2013. №1(5). С. 95-101.
52. Шерман М.І. Професійна спрямованість фахівців: дефініції та структура в педагогічному дискурсі. Збірник наукових праць. Педагогічні науки. 2019. Випуск LXXХVІII. С. 162 – 168.
53. Шахова Н.Є. Теоретичні аспекти дослідження ціннісних орієнтацій особистості. Вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. 2013. №3 – 4. С. 102- 109.
54. Шевченко Н.Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: [монографія]. К.: Міленіум, 2005. 298 с.
55. Щедровицкий Г. П. Процессы и структуры в мышлении (курс лекций). Т. 6. М., 2003. 320 с.
56. Щербакова Д.К. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих навчальних закладів. URL: <http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp11/1/Sherbakova.pdf>
57. Holland J. A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*. 1959. Vol. 6(1). pp. 35–45. URL: id=10002791 (дата звернення: 20.03.2014).
58. Goldstein, K. and Scheerer, M. Abstract and concrete behavior: an experimental study with special tests. Psychological Monograph, 1941. 53(2).
59. Maslow A. Motivation and Personalit. 2nd ed. New York: Harper & Row, 1970. 369 p.
60. .O'sullivan M. Professional lives of Irish physical education teachers: stories of resilience, respect and resignation. *Physical education and sport pedagogy*. 2006. Vol. 11. № 3. Р. 265 – 284.
61. Rogers К. Books Psychotherapy and Personality ChangeUniversity of Chicago Press, 1969. 447 р.
62. Slider N., Noell G., Williams K. Providing practising teachers classroom management professional development in a brief self–study format. *Journal of Behavioral Education*. 2006. Vol. 15. № 4. P. 215 – 228.
63. Towards a human science: The relevance of E. Fromm for today. Ed. R. Funk, N. McLaughlin. Gießen, 2015.