

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Соціально-гуманітарний факультет
Кафедра психології та соціальної роботи

ЮЦИК Вікторія Геннадіївна

**Соціально-психологічні чинники професійного самовизначення
студентів ЗВО / Socio-psychological factors of professional self-determination
of higher education students**

спеціальність: 231 – Соціальна робота
освітньо-професійна програма – Соціальна робота

Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи
СРзм-21
В.Г. Юцик

Науковий керівник:
к.психол.н., доцент
Я.М. Бугерко

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту

«___» _____ 20__ р.
Завідувач кафедри
_____ **А.Н. Гірняк**

ТЕРНОПІЛЬ-2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. НАУКОВИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	7
1.1. Професійне становлення майбутнього фахівця: категорійний аналіз та основні підходи вивчення	7
1.2. Психологічний простір професійного та особистісного самовизначення майбутнього фахівця	14
Висновки до розділу 1	
РОЗДІЛ 2. ДИНАМІКА ЗМІСТОВНИХ І ФУНКЦІОНАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ	22
2.1. Психологічні механізми та умови професійного самовизначення студентів ЗВО.	22
2.2. Професійна спрямованість як чинник професійного самовизначення спеціаліста.	26
Висновки до розділу 2	34
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ (на прикладі студентів спеціальності «Соціальна робота»)	35
3.1. Мета, завдання та діагностичні методики емпіричного дослідження	35
3.2. Психологічний аналіз основних чинників професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників (за результатами емпіричного дослідження).	43
Висновки до розділу 3	59
ВИСНОВКИ	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	65
ДОДАТКИ	71

ВСТУП

Актуальність дослідження. У нових соціально-економічних умовах зросла потреба суспільства у компетентних кадрах, здатних коригувати свою діяльність, приймати відповідальні рішення. Саме у закладі вищої освіти закладаються основи становлення професіонала, які надалі забезпечують його успішну професійну самореалізацію. Відтак, високий освітній результат визначається якістю освітньої діяльності ЗВО та його ресурсів. А тому важливим стає створення умов не лише для здобуття майбутнім соціальним працівником певної системи знань, умінь та навичок, а й можливість розвитку його ключових компетентностей, які містять не лише когнітивну та операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову.

Успішне професійне самовизначення особистості сучасному суспільству вимагає швидкого і гнучкого реагування на зміни економічної ситуації, постійного професійного саморозвитку і самовдосконалення фахівця задля досягнення ним високої конкурентоспроможності на ринку праці. Тому в роботах сучасних вчених, присвячених проблемам професійного саморозвитку особистості акценти все більше зміщуються з питань профорієнтації, профпридатності, відповідності особистісно-професійних якостей людини тій чи іншій професії на процеси активного рефлексивного самоаналізу власних професійних потреб і можливостей, реалізації екзистенційно-професійної діяльності, процеси активного самотворення людиною проекту своєї майбутньої кар'єри. У професійній літературі ці процеси описуються в термінах професійного самовизначення і професійного самопроекування особистості.

Стан наукової розробки теми. Професійний розвиток особистості зазвичай ототожнюють із прогресивним розвитком людини: дозріванням, формуванням, саморозвитком та самовдосконаленням і розглядають як багаторівневий та багатоступінчастий процес. Однак, як зазначають більшість дослідників (Г.О.Балл, Ж.П.Вірна, В.В. Рибалка, Н.І. Пов'якель, Н. В. Чепелева,

Н. Ф. Шевченко та ін.) досі не визначена єдина думка стосовно розуміння сутності, механізмів, етапів та особливостей здійснення професіогенезу спеціаліста. Більшість закордонних та вітчизняних учених наголошують, що професіогенетичні процеси розгортаються в часі та просторі; визначаються різними факторами; мають свої специфічні етапи, стадії та фази. Аналіз професійного становлення фахівців соціогуманітарного профілю розглядають у таких аспектах, як професійна готовність та придатність; професійна компетентність; професійно значущі якості особистості; засоби формування ціннісної свідомості майбутніх фахівців. Однак умови формування професійної самосвідомості та чинники професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників вивчені недостатньо.

Мета дослідження: виявлення та психологічне обґрунтування основних чинників професійного самовизначення студентів соціогуманітарного профілю.

Для досягнення мети вирішувалися такі **завдання наукового пошуку:**

- 1) дослідити особливості професійного становлення майбутнього соціального працівника;
- 2) розглянути основні чинники професійного самовизначення майбутніх фахівців соціальної сфери;
- 3) емпірично вивчити умови становлення і розвитку професійного самовизначення студентів спеціальності «Соціальна робота».

Об'єктом вивчення є процес професійної підготовки студентів - майбутніх соціальних працівників.

Предмет дослідження становить вивчення соціальних та психологічних факторів, котрі сприяють успішному самовизначенню студентів під час навчання в закладі вищої освіти .

Гіпотеза дослідження. Професійне самовизначення майбутнього соціального працівника характеризується вибіркоким (мотиваційно-смысловим) ставленням до професійної діяльності, яке формується у процесі професіоналізації під час навчання в ЗВО.

Методи дослідження. Під час виконання кваліфікаційного дослідження було використано теоретичні (аналітичний огляд, критичний аналіз, порівняльний синтез і узагальнення) та емпіричні методи (анкетування, спостереження, методи діалогічної бесіди, окремі проєктивні техніки, спрямовані на розвиток основних компонентів професійного самовизначення особистості). Діагностичний комплекс дослідження містив наступні методики: опитувальник професійних настанов І. Кондакова, методика В. Д. Шадрикова та С. С. Кургіняна «Рефлексія діяльності», модифікований А. Борисюк опитувальник В. Століна, С. Пантилеєвої «Ставлення до себе як до професіонала», експрес-діагностика ідентичності, методика визначення ясності Я-концепції.

Методологічні засади дослідження представляє сукупність підходів – системного, особистісно-зорієнтованого, інтегрованого, культурологічного та циклічно-вчинкового, що забезпечує надійність дослідження та ефективність процесу формування професійного самовизначення студентів - майбутніх соціальних працівників.

Наукова новизна роботи полягає у тому, що у роботі виділено ключові психологічні чинники професійного самовизначення майбутнього фахівця та згруповано їх за принципом кватерності: 1) професійна спрямованість, 2) навички професійної рефлексії та саморегуляції, 3) афективно-оцінкове ставлення до себе як до професіонала, 4) професійна свідомість (образ Я-в-професії).

Практична значущість дослідження полягає у спрямованості його результатів на вдосконалення професійної підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота»; у визначенні соціально-психологічних чинників формування та розвитку процесу професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників з урахуванням сучасних вимог до особистості спеціаліста соціальної сфери, апробованих у Західноукраїнському національному університеті.

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження знайшли відображення у публікаціях в матеріалах Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціальна робота в громаді: сучасні виклики та перспективи розвитку» (м. Дніпро, 24 березня 2023 року) – «Професійна компетентність соціального працівника як чинник ефективної діяльності в громаді», та Міжнародної науково-практичної конференції «Психологічний супровід особистості в умовах сучасних викликів постмодерного суспільства: теоретичні засади та прикладні аспекти» (Дніпро-Слов'янськ, 25 листопада 2022 року) - «До проблеми вивчення психологічних механізмів професійного самовизначення студентів ЗВО».

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, який містить 52 наукові праці українських і зарубіжних авторів та додатків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Професійне становлення майбутнього фахівця: категорійний аналіз та основні підходи вивчення

У сучасному суспільстві висуваються високі вимоги до особистісних та професійних якостей майбутнього фахівця. На сьогодні система знань, умінь та навичок випускника навчального закладу не так важлива сама по собі, як можливість створити максимально сприятливі умови для розвитку ключових компетентностей, що, своєю чергою, передбачає не лише когнітивну та операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову.

Визначальна роль у професійному становленні майбутнього фахівця належить процесам професійної спрямованості та самосвідомості. Проблеми самосвідомості як динамічної системи та як процесу, з допомогою якого людина усвідомлює себе, детально проаналізовані в працях як вітчизняних, так і закордонних психологів [29; 36; 50; 51]. Завдяки їх зусиллям складено доволі струнку структуру категорійного апарату вивчення самосвідомості, виявлено взаємозв'язки між поняттями самосвідомість, самоствавлення, самооцінка, досліджено питання співвідношення свідомості та самосвідомості, структури самосвідомості, вікових особливостей розвитку та формування самосвідомості, її зв'язок з Я-концепцією особистості [4; 24; 42; 46; 47; 50].

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблему професійної підготовки фахівців соціогуманітарного профілю доцільно розглядати у різних аспектах, зокрема як професійну готовність та придатність (В.М. Кроз, А.Є. Жалінський, О.А.Рибкіна та ін.); професійну компетентність (К.А. Букалов, В.А.

Васильєв, В.В. Романов та ін.); професійно значущі якості особистості (О.С. Лапшова та інші); засоби формування ціннісної свідомості майбутніх фахівців (В.В. Волчкова, А.П. Комаров, ін.). Однак умови формування професійної самосвідомості та чинники професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників вивчені недостатньо.

Найбільш поширеним у розробці концепції професійного становлення у вітчизняній психології є *комплексний підхід*, котрий ґрунтується на категорії професійної придатності, головними показниками якої є успішність у професійній діяльності та суб'єктивна задоволеність трудовою діяльністю. Часто зустрічається підхід, пов'язаний з поняттям «готовність до праці» та розгляд процесу професійного становлення фахівця як формування певної рангової схильності до допрофесійної та професійної готовності трудової діяльності [13; 16].

Багато напрацювань стосуються поняття академічної готовності, котра формується як наслідок професійної. Трансформація *академічної готовності* у професійну відбувається на перших щаблях діяльності і характеризується самостійністю у форматі професійного пристосування.

Не менш поширеною є концепція *системогенезу професійної діяльності*. Саме в ній ключовим є поняття психологічної системи професійної діяльності. Відтак, сутність професійного розвитку полягає у формуванні та подальшому розвитку психологічної системи професійної діяльності, котра має певну функціональну будову. Концепція системогенезу розкриває сутність поняття професійних здібностей та психологічної системи діяльності, специфіку утворення значимих для особистості системи мотивів та знань, зумовлених професійною діяльністю, власне, представляє своєрідний макет психологічного аналізу професійної діяльності [13; 33].

Значний внесок у формування психологічної концепції професійного становлення як єдиного процесу належить Є.О. Клімову. У його дослідженнях чітко визначено уявлення про особливості суб'єкта діяльності, виявлено основні протиріччя процесу професійного розвитку та періоди професійного

становлення, охарактеризовано сутність індивідуального стилю діяльності, представлено видову різноманітність професійної діяльності з урахуванням специфіки її домінуючих системних складових.

У дослідженнях Т.В. Кудрявцева професійне становлення визначається як процес набуття суб'єктом діяльності *соціальної зрілості*. Згідно з позицією автора, процес професійного становлення проходить чотири етапи, чергування яких зумовлене виникненням кризових ситуацій. Професійне становлення у форматі цієї теорії має три вектори, зокрема: професійне самовизначення, становлення та розвиток мотиваційно-потребової сфери суб'єкта діяльності та формування операційно-технічних складових у межах професійної діяльності.

У зарубіжній психології дослідження професійного становлення фахівців в основному реалізується у форматі, який умовно можна позначити як «*кар'єрний розвиток*». Дані дослідження беруть свій початок з напрацювань Е. Шпрангера та Ф. Паркінсона та базуються на дослідженнях Е. Еріксона та Ш. Бюллер, котрі вивчали еволюційний розвиток особистості. У зазначеному підході професіоналізація розглядається одночасно як процес і як результат пошуку та набуття суб'єктом моделі професійної діяльності, що відповідає певній категорії суб'єктивної індивідуальності. Яскравим представником цього підходу є Дж. Голланд, який вважає, що професійна задоволеність особистості не обмежується лише професійним реєстром дій і операцій, котрі реалізуються, а передбачає комунікацію в рамках професійної діяльності з людьми однієї духовної організації, які є важливими соціальними компонентами духовного середовища суб'єкта професійної діяльності [52].

В сучасній літературі професійний розвиток часто співставляють із життєвим розвитком людини, зокрема із процесами дозрівання, становлення, саморозвитку, самовдосконаленням, аналізують як багаторівневий та багатоступінчастий процес. Проте, як зазначають українські дослідники Г.О.Балл, В.В. Рибалка та інші, досі не прийшли до єдиної точки зору стосовно сутності, етапів, механізмів, особливостей здійснення професіогенезу спеціаліста. Більшість як зарубіжних, так і вітчизняних учених вважають, що

професіогенетичні процеси розгортаються у часі та просторі; вони визначаються різними факторами та мають свої специфічні етапи, стадії і фази. А. М. Цільмак підкреслює, що у найбільш ґрунтовних періодизаціях життєвого та професійного становлення людини робляться спроби охарактеризувати основні фази її життя в єдності біологічних, психологічних та соціальних змін особистості.

Професійне становлення розгортається у часі з початком формування професійних інтересів та нахилів до закінчення активної професійної діяльності [35]. Водночас відмічають таку важливу детермінанту професіогенезу особистості як вікові зміни людини протягом тривалого періоду онтогенезу. Аналіз існуючих закордонних та вітчизняних концепцій професійного розвитку показав, що не існує єдиної розробленої класифікації етапів професійного шляху особистості. Різні вчені, виходячи із своїх критеріїв періодизації професійного шляху, виділяють етапи, фази та стадії професіогенезу.

Відтак проаналізуємо наявні в сучасній психологічній науці підходи зарубіжних (Дж. Сьюпер, Є. Гінзберг, Ш. Бюлер, Р. Хейвіґхерст, Л. Готтфредсон та ін.) та вітчизняних (Ж. П. Вірна, Н. Ю. Воляннюк, Г. Х. Яворська, В. В. Рибалка, В. І. Оседло, А. Н. Цільмак та ін.) вчених що стосуються періодизації професійного розвитку спеціаліста.

Переважає більшість зарубіжних авторів розглядають професіогенез, виходячи з онтогенетичної позиції. Так, наприклад, Ш. Бюлер у своїх дослідженнях показала, що професійне становлення не може бути відірвано від *життєвого шляху*. Вона вважала, що більшість людей проходить через певні стадії розвитку, причому у подібні всім вікові періоди, яким відповідають відповідні стадії професійного розвитку. У дослідженнях, виконаних під її керівництвом, по аналогії із фазами онтогенезу, виділено п'ять фаз життєвого циклу особистості, які охоплюють періоди з моменту народження та до моменту оцінки якості свого життєвого шляху та професійної діяльності (відповідно до критерію досягнення чи не досягнення поставлення цілей). За основу періодизації життя Ш. Бюлер вибрала таку структуру самосвідомості, як *самовизначення*.

На основі зазначених уявлень про життєвий шлях Ш. Бюлер, інший дослідник - Дж. Сьюпер здійснив більш докладну градацію професійного шляху та ввів поняття «*професійна зрілість*» особистості у відповідності із різними стадіями розвитку професіонала у своїй концепції професійного розвитку. На перший план для нього вийшли питання, які стосувалися усвідомлення людиною своїх нахилів та здібностей та пошук такої професії, котра актуалізує її професійну Я-концепцію. Відповідно до цих уявлень, дослідник детально описав п'ять основних етапів професійного розвитку особистості та в кожному з них він виділив певні фази. Такими етапами є:

- а) етап зростання (охоплює період від народження до 14 років);
- б) етап дослідження (охоплює період від 15 до 24 років);
- в) етап зміцнення кар'єри (охоплює період від 25 до 44 років);
- г) етап збереження досягнутого (охоплює період від 45 до 64 років);
- д) етап спаду (охоплює період після 65 років).

Дж. Сьюпер наголошує, що в процесі переходу через всі зазначені етапи, особистість формує, розвиває та уточнює свою *професійну Я-концепцію*. Основний фактор, який визначає успішний професійний розвиток та зрілість особистості, на думку науковця, - усвідомлення особливостей професії та себе у ній. Відповідно, *професійна зрілість*, за його означенням, - це поінформованість про свою майбутню професію, шляхи її набуття, потреба в ній; усвідомлення зв'язку між навчанням та подальшою професійною діяльністю; достатній обсяг професійних знань, навичок та вмінь, усвідомлення факторів, які визначають успішний професійний розвиток і т. д. Загалом, професійна зрілість характеризується наявним ступенем самостійності вирішенні проблем професійного розвитку, і цей рівень змінюється під час переходу від однієї стадії до іншої [14, с.132].

Досить цікавою та самобутньою є *теорія винятків та компромісу* Л. Готтфредсон. Дослідниця дуже детально проаналізувала період професійного розвитку, який відповідає стадії зростання (за Дж. Сьюпер). Ключовим моментом вивчення була здатність дітей синтезувати та організовувати

інформацію про різні види професійної діяльності. Саме така когнітивна характеристика давала їм можливість вибудовувати «карту видів професійної діяльності». При цьому вони спочатку орієнтувались на стереотипи оточення, а вже потім на свою власну Я-концепцію. Відповідні стереотипи показані у трьох вимірах: стать, престиж, сфери професійної діяльності. Саме вони є основними для тривалого процесу виключень із «картки» неприйнятних попередніх виборів певного виду професійної діяльності. Цей процес виключень триває до віку 14+ і має певні стадії орієнтації (табл. 1.1)

Таблиця 1.1

Вплив стереотипів на створення індивідуальної карти видів професійної діяльності

Вік	Види орієнтацій	Підстави для процесу виключень
3-5 років	орієнтація на дорослих	прикидання ролей
6-8 років	орієнтація на професійні відмінності, зумовлені статевою належністю	гендерні стереотипи
9-13 років	орієнтація на соціальні цінності	соціальна приналежність і статус
14 і більше років	орієнтація на унікальність власних інтересів, здібностей, особистісних характеристик	розвиток «Я-концепції», поняття про баланс робота - життя

При остаточному виборі кар'єри, на думку дослідниці, людина повинна координувати свої професійні уподобання з викликами сучасності (зміни на ринку праці, економічні спади та підйоми, сімейні традиції та ін.). Тому наступний процес професійного розвитку це компроміс, тобто вибір із зони прийнятних альтернатив, які залишилися на карті після винятків. Саме цей процес вимагає серйозної підтримки, оскільки компроміс неможливий без інформації, взаємодії із соціальним оточенням та фахівцями, котрі готові запропонувати відповідні методики визначення стратегій процесів [27, с. 412].

Однак варто відмітити, що зазначена теорія не отримала подальшого експериментального розвитку та підтримки у наукових колах, хоча можна чітко окреслити певні перспективи цього підходу при побудові навчальних програм професійної орієнтації старшокласників у загальноосвітній школі. Зазначимо, що важливим моментом є можливість визначитися самої людини у своєму житті, її вміння знайти і зайняти своє місце у вибраному професійному просторі. Це важливо з огляду на те, що саме правильність вибору обумовить подальшу спрямованість всього процесу професійного розвитку.

У сучасній науці існує достатньо багато теорій, концепцій і підходів, які описують вікову динаміку професійного самовизначення. Таким, зокрема, є підхід Е. Гінзберга, який одержав назву теорії *компромісу з реальністю*. Вчений зазначав, що вибір професії процесуально розвивається протягом тривалого часу та містить серію проміжних рішень, сукупність яких і призводить до остаточного вибору. Важливість кожного проміжного рішення в тому, що воно надалі обмежує свободу вибору особи та можливість досягнення нею нових цілей. Зазначений вибір ґрунтується на порівнянні ідеалу та реальності. У цьому процесі дослідник виділяє три стадії: стадію фантазії, реалістичну та пробну, в кожній з яких є кілька періодів, у яких перед особистістю постає необхідність вирішення конкретних завдань.

Важливим є твердження, що вибір кар'єри не закінчується з вибором першої професії, відтак можливою стає зміна професійного вектора своєї трудової діяльності. Окрім того існують значні індивідуальні варіанти здійснення свідомого професійного вибору ще до закінчення школи та з настанням зрілості професійного вибору близько 30 років.

Оскільки у своєму особистому розвитку людина проходить через закономірну зміну відповідних типів провідної діяльності та саме професійне становлення охоплює тривалий період життя (53-40 років), їх вивчення дозволило вітчизняним та зарубіжним психологам побудувати різні варіанти періодизації професіогенезу спеціаліста.

Таким чином, оволодіння особистістю професією є тривалим складним процесом із певними закономірностями та психологічними особливостями. Він охоплює різні етапи професіоналізації особистості, зокрема професійний розвиток та становлення фахівця у просторі та часі професійної діяльності.

1.2. Психологічний простір професійного та особистісного самовизначення

Самовизначення молоді людини відбувається на перетині кількох просторів – внутрішньоособистісного, загальнокультурного, етнічного, сімейного. Зовнішніми чинниками самовизначення слугують об'єктивні параметри середовища, котрі є суб'єктивним відображенням умов і обставин життя і водночас суб'єктивно визначаються сенсами, які людина їм надає. Таким чином, довкілля – у широкому сенсі, та конкретні умови життєдіяльності – у вузькому, є *зовнішніми чинниками* самовизначення. При цьому необхідно враховувати такі фактори, як специфіка суспільних відносин, умови конкретної країни, систему груп, до яких включена людина (родина, дружня компанія, школа, навчальна група, професійна група) [20, с. 241].

Особливе місце серед названих факторів займає група, в якій відбувається спеціально організована активність молодих людей. Її мета – засвоєння знань, накопичених людством, досвіду життєдіяльності в соціумі. В такій навчальній групі складається певна соціально-психологічна атмосфера, яка безпосередньо впливає на розвиток особистості і є своєрідним буфером між людиною і навчальним закладом. При правильно організованому процесі соціалізації саме останній є для юнаків і дівчат першою та основною моделлю соціального світу, котрий допомагає освоювати межі законів, способи існування, за якими живуть і вчиняють всі учасники освітнього, а пізніше – професійного середовища.

До *внутрішніх чинників* відносяться різні утворення інтегральної індивідуальності людини, зокрема нейродинамічні, психодинамічні, особистісні,

мета-індивідуальні. Аналіз наукової літератури дозволяє висновувати, що якщо певні фактори виступають в якості допоміжних засобів процесу самовизначення, їх варто аналізувати як опосередковуючі ланки цього процесу [31].

Іншим важливим моментом є те, що для нормального функціонування самовизначення необхідна наявність певних *передумов*, котрі, своєю чергою, створюють готовність до сприйняття дії інших факторів. Такими є певний рівень психічного та особистісного розвитку молодої людини, що складається в умовах спілкування та діяльності, та характеризується здатністю до соціального мислення і рефлексії, наявністю суб'єктного досвіду життєреалізованості, сформованістю самосвідомості, Я – концепції, нормативно-ціннісної системи та образу світу [39; 48].

Існує низка досліджень, в яких стверджується, що самовизначення молодої особи здійснюється у період шкільного навчання у старших класах (Л.І. Божович, І.С. Кон, М.Р. Гінзбург), інші дослідники зазначають, що відбувається лише формування готовності до нього у цей віковий період (І.В. Дубровіна), ще інші вказують на одночасність готовності та здійснення самовизначення (А.С. Чернишов).

Самовизначення як системна особистісна властивість проходить кілька етапів:

- підготовчий - створюються передумови для виникнення самої можливості самовизначення, виробляються внутрішні критерії оцінки об'єктів, здійснюється вирішення проблем різного рівня, що сприяє накопиченню суб'єктного досвіду. На цьому етапі, що відноситься до юності, людина формує власну ідентичність, цілісність.

- основний етап передбачає дві лінії: підтримання самототожності та її вдосконалення. Можливо, що одна з них виявиться домінуючою або на одному з життєвих етапів або протягом усього життя. Від цього і залежатиме якісний рівень самовизначення, що розкриває сутнісні характеристики суб'єкта, котрий конструює своє життєве поле в ситуації невизначеності [40].

У ракурсі проблематики даного питання важливо розглянути проблеми професійного старту, початкової професійної адаптації молоді. Психолог М.С. Пряжніков виділяє такі важливі для випускника закладу вищої освіти питання у ситуації профорієнтації: вибір місця роботи, допомога при працевлаштуванні, адаптація на новому робочому місці. При цьому в сучасних умовах часто проступають два взаємосуперечливі фактори:

По-перше, більшість студентів закладу вищої освіти поєднують навчання з роботою, тобто вже мають роботу. По-друге, для переважної більшості студентів закінчення закладу вищої освіти – це межа психологічного подієвого поля. Тобто студенти ясно бачать і планують своє життя до закінчення ЗВО, але після випуску життєві перспективи для них сховані у тумані невідомості.

Протиріччя цих фактів пояснюється тим, що під час навчання студенти погоджуються на доступні для них малооплачувані та неперспективні роботи – сторожа, офіціантки, прибиральника тощо. Після отримання диплому вони розраховують придбати цікаву, престижну, високооплачувану професію, бажано за фахом. Але дуже рідко пошук такої роботи поєднується з навчанням, здебільшого відкладається «на потім», «коли буде диплом».

Факт здійснення молодою людиною професійного вибору ще не означає закінчення процесу професійного самовизначення. По-перше, існує низка нормативних та ненормативних криз адаптації молодого фахівця на робочому місці. Основними проблемами є адаптація до умов професійної діяльності та входження до системи відносин організації. Зупинимось докладніше на кожній з них.

Початок трудової діяльності можна порівняти із кризою народження – настільки різко змінюються умови життя людини. Соціальна ситуація студентства характеризується такими особливостями, як фізична, інтелектуальна та соціальна дорослість, володіння максимальною кількістю прав – за мінімальної кількості обов'язків. Поступлення на роботу змушує молоду людину змінювати стиль життя – вона виконувати трудовий розпорядок, дотримуватися режиму, підкорятися груповим нормам.

Починається етап *професійної адаптації* – складного та тривалого процесу, який починається з часу вступу в трудову діяльність і триває протягом усього життя. Важливим завданням на даному етапі для прикладної психології є вивчення мотивації та потреби працівника у зв'язку з задоволеністю (чи незадоволеністю) роботою, дослідження впливу різних індивідуальних та організаційних характеристик на трудову діяльність.

На цьому етапі для значної частини випускників виникає проблема, пов'язана з тим, що професійна освіта, на їх думку, не підготувала їх до реалізації завдань професійної діяльності. Так, програми вищої професійної освіти досить універсальні, спрямовані на формування універсальних компетентностей – творчого мислення, дослідницької діяльності тощо, але коли випускники намагаються застосовувати ці компетентності до конкретних практичних завдань, то часто виявляють *дефіцит технологій та алгоритмів* – що саме необхідно робити і в якій послідовності. Ця реальна проблема є не вирішеною, оскільки підготовка у закладі освіти не може (і не має на меті) сформувати готовності до всіх типів робочих завдань. Тому у молодого фахівця обов'язково виникають труднощі при входженні в зміст професійної діяльності.

У вчорашнього студента появляються трудові обов'язки, які він повинен виконувати і це спричиняє появу певних організаційних та психологічних труднощів. Особливо яскраво вони проявляються у випускників, котрі потрапляють у середовище зі сформованими стереотипами поведінки – в навчальні заклади, адміністративні і соціальні структури, військові організації, тощо. Однією із проблем може стати намагання новоприйнятих працівників уникнути диктату норми, що проявляється у підтримці товариського стилю спілкування, носіння одягу у молодіжному стилі. Часто (хоча не завжди) така поведінка – невідповідність рольовим стереотипам – призводить до виникнення професійних проблем. Так, наприклад, молодого педагога школярі можуть не сприйняти як авторитетного, класичного вчителя, відтак не виконувати його вимог, працівника соціальних служб клієнти можуть сприйняти як недостатньо кваліфікованого, незнаючого, думаючого лише про себе. Резюмуючи, зазначимо,

що перші труднощі, які виникають, а відтак і – завдання професійної адаптації молодого фахівця – це засвоєння нових норм діяльності, які полягають як у змісті діяльності, так і в самоорганізації та дотриманні статусно-рольових поведінкових норм.

Наступною важливою проблемою адаптації молодого фахівця є *входження в новий колектив*. У будь-якому випадку поява новачка в колективі, що склався, впливає на статусно-рольову структуру групи. Якщо ж новий член колективу – молодий фахівець, то ситуація ускладнюється його свідомо низьким статусом у колективі через відсутність будь-яких заслуг. Відповідно, аналіз наукових джерел показує наявність такої поширеної проблеми молодих фахівців як негативна реакція колективу на можливості кар'єрного зростання вчорашнього випускника [17; 18].

Аналіз наукової психологічної літератури показує наявність низки теорій, котрі пояснюють процес професійної адаптації. Так, теоретик у сфері професійного розвитку, Д. Сьюпер та його колеги виділяють три стадії у процесі професійної адаптації (визначення, підтримання та спад). Дослідник описав ті завдання розвитку, котрі молодому фахівцю необхідно вирішувати на кожній зі стадій.

Основне завдання початкової фази, або *фази визначення кар'єри*, полягає у реалізації професійних переваг та усвідомленні потреби досягнення стабільності у професійній кар'єрі. На наступній фазі індивід або дійсно набуває постійну роботу, або виявляється змушеним змиритися з більш менш постійною нестабільністю. Нарешті, індивід закріплюється та прогресує в обраній професійній кар'єрі.

Іншою важливою проблемою молодого фахівця, котра активно вивчається і досліджується в сучасній психологічній науці – це *стилі адаптації до роботи*. Дослідник Нефф виділив п'ять ключових типів порушень (у авторському визначенні – патології трудової адаптації), зокрема: низька робоча мотивація,

реакція страху чи тривоги на вимоги до робочої продуктивності, чітко виявлена агресія та ворожість, залежність та соціальну наївність.

Аналіз теорії Лофквіста і Девіса показує, що професійне оточення здатне виробляти різноманітні патерни підкріплення, які вступають у взаємодію з потребами і здібностями молодого фахівця. Якщо є відповідність, або гармонія між молодим спеціалістом та його робочим оточенням, це сприяє стану задоволеності та приводить до певного рівня сталості чи трудової стабільності. Саме взаємна задоволеність є комплементарним результатом адаптації.

Професійна діяльність профорієнтанта у роботі з молодими фахівцями на етапі їх первинної адаптації відповідно спрямована на вирішення наступних завдань:

- розвиток навичок саморегуляції, самоорганізації молодого фахівця (елементи тайм-менеджменту: не спізнюватися на роботу; планувати робочий час, щоб встигати виконати робочі обов'язки тощо);
- встановлення гармонійних відносин у робочому колективі, утвердження свого статусу;
- формування кар'єрної перспективи – аналіз і формування професійних домагань та розуміння шляхів і способів їх досягнення.

В ракурсі заявленої тематики ще одним важливим питанням є розгляд поняття професіоналізму діяльності – якісної характеристика суб'єкта діяльності як представника даної професії, що визначається мірою володіння ним сучасним змістом та сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами її здійснення. Хоча зазначена характеристика є якісною, є можливості проаналізувати і описати її і через кількісні критерії та показники [1, с. 157].

Так, ключовою характеристикою професіоналізму діяльності є, насамперед, висока продуктивність діяльності. Водночас, дослідження, проведені в останні роки в акмеології, показали, що доцільним є розглядати професіоналізм не лише у діяльнісному контексті, але й у нерозривному зв'язку з особистісним (власне, це відповідає важливому методологічному принципу єдності діяльності та особистості. Відтак, є потреба розглядати категорію

професіоналізму у ширшому контексті, у діяльнісному та особистісному проявах. У науковій літературі є достатньо фактів, які підтверджують, що процес становлення професіоналізму діяльності тісно пов'язаний з особистісним розвитком працівника. При цьому необхідно аналізувати не менше чотирьох напрямків даного розвитку: особистісно-професійний, професійно-кваліфікаційний, професійно-посадовий і моральний (Є. Н. Богданов, А. А. Деркач, В. М. Дьякова, В. Г. Зазикін, А. М. Омаров, А. О. Реан, В. М. Шепель та ін).

Підсумовуючи зазначимо, що професіоналізм особистості – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень розвитку професійно важливих та особистісно-ділових якостей спеціаліста, відповідний професійній ситуації рівень домагань, акмеологічні складники професіоналізму, мотиваційну сферу та ціннісні орієнтації молодого фахівця. Окрім того, професіоналізм особистості відображає професійні стандарти, які зорієнтовують на високе якісне виконання діяльності (відображається у визначенні «професіонал своєї справи»), своєрідну систему професійних моральних норм. Відтак, визнання професіоналізму передбачає певні жорсткі зобов'язання, як відображають якість діяльності суб'єкта праці та систему його відносин.

Висновки до першого розділу

1. Визначальна роль у професійному становленні майбутнього фахівця належить процесам професійної спрямованості та самосвідомості. Проблеми самосвідомості як динамічної системи та як процесу, з допомогою якого людина усвідомлює себе, детально проаналізовані в працях як вітчизняних, так і закордонних психологів. складено чітку структуру категорійного апарату вивчення самосвідомості професіонала, професійної зрілості, однак досі не прийшли до єдиної точки зору стосовно сутності, етапів, механізмів, особливостей здійснення професіогенезу спеціаліста.

2. Більшість як зарубіжних, так і вітчизняних учених вважають, що професіогенетичні процеси розгортаються у часі та просторі; вони визначаються різними факторами та мають свої специфічні етапи, стадії і фази. У найбільш ґрунтовних періодизаціях життєвого та професійного становлення людини робляться спроби охарактеризувати основні фази її життя в єдності біологічних, психологічних та соціальних змін особистості.

3. Професіоналізм особистості – це якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень розвитку професійно важливих та особистісно-ділових якостей спеціаліста, відповідний професійній ситуації рівень домагань, акмеологічні складники професіоналізму, мотиваційну сферу та ціннісні орієнтації молодого фахівця. Окрім того, професіоналізм особистості відображає професійні стандарти, які зорієнтовують на високе якісне виконання діяльності, відповідну систему професійних моральних норм. Визнання професіоналізму передбачає певні жорсткі зобов'язання, які відображають якість діяльності суб'єкта праці та систему його відносин.

РОЗДІЛ 2

ДИНАМІКА ЗМІСТОВНИХ І ФУНКЦІОНАЛЬНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

2.1. Психологічні механізми та умови професійного самовизначення студентів ЗВО

Однією з пріоритетних, з точки зору теоретичного опрацювання поняття та його прикладного аспекту, є проблема професійного самовизначення студентів. При цьому необхідно врахувати той факт, що загалом професійне самовизначення має складну багатокомпонентну структуру та у своєму розвитку проходить низку етапів. Найважливішим фактором у період його становлення є включення молодої людини у професійне середовище, здійснення нею перших професійних проб та рефлексування власного квазіпрофесійного досвіду з позиції відповідності індивідуальних характеристик вимогам обраної професії [19; 23].

Приналежність до сфери соціальної роботи як особливої галузі людської діяльності пред'являє до її фахівців низку загальних вимог, зумовлених специфікою предмета праці соціального працівника (робота з різними категоріями населення); особливостями праці (емоційна напруженість, здійснення певних владних повноважень, наявність ситуацій ризику, підвищена соціальна відповідальність за професійні помилки); особливостями діяльності (різноманітність соціальних, правових, психологічних завдань); змістом праці (надання соціальної допомоги). Відтак у процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти формування професійного самовизначення студентів-майбутніх соціальних працівників стає певною стратегією освітнього закладу [5; 10].

Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців визначається рівнем сформованості їх професійної самовизначеності, чому сприяє включення студентів в процес цілеспрямованого отримання інтегрованого знання засобами-джерелами інформації та засобами освоєння інформації, що відображають професійний контекст. Відтак, сукупність певних психолого-педагогічних засобів сприяє розвитку умінь самооцінки, самоаналізу, самоконтролю (Я-розуміння); умінь саморегуляції у складних ситуаціях (Я-ставлення); умінь подолання труднощів та здібностей до реалізації професійних завдань (Я-поведінка) [45].

Інтегральність внутрішньої сутності професійного самовизначення потребує розгляду її у форматі складного процесу опосередкованого пізнання себе від одиничних ситуативних взірців до цілісного утворення (самопізнання, емоційно-ціннісне ставлення до себе, саморегуляція). Таке формування може активізуватися в спеціально організованих умовах навчання, котрі сприяють розумінню вимог професії, співвіднесення себе з нею, самооцінці та самоконтролю, адекватним цим вимогам [22; 25].

Студентський вік є найбільш сензитивним періодом для професійного та особистісного саморозвитку особистості. Якщо у підлітковому віці пізнання молоді людини спрямоване в основному на окремі властивості та якості свого характеру, то в юнацькому віці відбувається розгляд та оцінка особистості в загальному, сприйняття цілісності та унікальності своєї особистості, розвивається орієнтація на майбутнє, активно функціонують самопізнання та саморозвиток юнаків та дівчат. До того ж головними новоутвореннями в цьому віці є: світогляд, який активно формується і розвивається, утворення цілісного уявлення про себе та формування Я-концепції, утворення власних життєвих планів, активне функціонування процесів особистісного та професійного самовизначення [43; 44]. Саме юнацький вік займає особливу позицію у процесі формування особистості, її соціалізації у зв'язку із здійсненим вибором професії, системи цінностей тощо. Відтак, вивчення процесу саморозвитку особистості в юнацькому віці набуває особливої важливості, оскільки саме у цьому віці

відбуваються процеси самопізнання та самовизначення як особистісного, так і професійного.

Аналіз наукової літератури з вікової та педагогічної психології показує, що навчання у ЗВО збігається із другим періодом юності (його ще називають першим періодом зрілості) і характеризується складними процесами становлення особистості. Саме в цей вік характерним є істотне посилення свідомих мотивів поведінки, зміцнення вольових якостей особистості, зокрема цілеспрямованості, самостійності, наполегливості, рішучості, саморегуляції, спостерігається значне підвищення зацікавленості моральними проблемами. Водночас науковці відмічають, що здатність молодшої людини до свідомої саморегуляції своєї поведінки у цьому віці ще не є в повній мірі розвиненою [3; 9].

Варто зазначити, що саме освіта об'єктивно містить у собі значні резерви і потенціали для активізації особистісного зростання наступників, а відтак вона може стати системою психолого-педагогічного забезпечення особистісного саморозвитку учасників освітнього процесу [21]. Під час навчання у ЗВО відбувається формування професійно важливих властивостей майбутнього спеціаліста, формування структури його професійних цінностей, відбувається налаштування професійного саморозвитку, закладається вектор особистісного саморозвитку, його величина, напрямок, швидкість та сталість. Потрібно врахувати, що важливим фактором, котрий значною мірою впливає на поведінку людини, є специфіка обраної нею професії. Саме професія служить «фактичним виразником» моделей поведінки, тоді як соціокультурне середовище впливає на закріплення особистісних якостей молодшої людини. А тому соціокультурний простір освітнього закладу має важливий вплив на саморозвиток особистості у студентському віці. Власне, одним із завдань соціокультурного освітнього середовища і є розвиток професійних мотивів, ціннісних орієнтацій, інтересів молодшої людини, котрі забезпечують її професійне та особистісне становлення та саморозвиток [37; 45].

Вчені вважають, що психологічними механізмами професійно-творчої спрямованості особистості може бути багаторівнева структура мотивів, цінностей, особистісних смислів та здібностей, які визначають професійно важливі якості суб'єкта творчої діяльності, котрі, своєю чергою впливають на продуктивність певного виду спеціальної діяльності та успішність її засвоєння. При цьому у зміст поняття «професіоналізм» поряд із високим рівнем знань, умінь та результатів особи в певній сфері діяльності входить ще й системна організація її свідомості та психіки, котра містить такі компоненти як:

- властивості людини як суб'єкта діяльності – представника певної професійної спільноти (образ світу, спрямованість, ставлення до зовнішнього світу, людей, своєї діяльності, себе, особливості саморегуляції, креативність, інтелектуальні риси індивідуальності, емоційність та її прояви та ін.);
 - праксис професіонала (виконавчий аспект: уміння, навички, дії);
 - гнозис професіонала (професійна специфіка психічних процесів);
- поінформованість, знання, досвід, культура професіонала;
- психодинаміка емоційних процесів та психічних станів;
 - осмислення питань своєї віково-статевої приналежності згідно з вимогами професії.

Зазначені складові є умовою високих результативних здобутків професіонала. Підтвердженню цього слугують експериментально встановлені факти, що успішність навчання операторів залежить від цілого комплексу їх суб'єктних властивостей, зокрема, від рівня рефлексії (здатності та звички дивитись на себе ніби з боку та усвідомлювати різноманіття сторін своєї активності), від типу локусу контролю (схильності покладатися на себе або інших в оцінці подій) тощо [6; 11].

Аналіз наукової літератури дозволив зауважити ще один важливий момент у розгляді професійного розвитку особистості : зміна професійної спрямованості передбачає розширення кола інтересів та зміни системи потреб, актуалізацію мотивів досягнення, зростання потреби у самоактуалізації та саморозвитку

Подібну структуру професійної спрямованості особистості студентів виділяють інші дослідники, зокрема виділяючи емоційний, когнітивний, поведінковий, мотиваційно-потребовний, перспективно-цільовий, духовний і ціннісно-смысловий (як системоутворюючий) компоненти. Важливо, що центральним, системоутворюючим компонентом професійної спрямованості особистості студента в будь-якому типі професії вважають ціннісно-смысловий. Ще одна особливість професійної спрямованості в тому, що вона має три ієрархічні рівні: емоційний, когнітивний, поведінковий компоненти відносяться до нижчого (перетворюючого) рівня, мотиваційно-потребовний, перспективно-цільовий – до середнього (соціального) рівня, духовний і ціннісно-смысловий – до вищого (суб'єктного) рівня [2; 12].

Таким чином, ще раз підтверджується думка, що ціннісно-смысловий компонент є основним, центральним компонентом професійної спрямованості. Відтак, саме ціннісно-смыслові характеристики відображають особливості професійного самовизначення студентів під час навчання у закладах вищої освіти та визначають специфіку професійної спрямованості особистості студентів як майбутніх суб'єктів. Формування у студентів у процесі навчання стійких ціннісних орієнтацій стосовно обраної ними професії, знаходження у ній особистісних смислів є важливою умовою розвитку суб'єкта професійної діяльності.

2.2. Професійна спрямованість як чинник професійного самовизначення спеціаліста

У психологічній літературі аналіз особливостей професійної спрямованості проводиться як прояв загальної спрямованості у професійній діяльності. Водночас відзначається, що професійна спрямованість має свою специфіку, свій особливий зміст та характеристики. Так, в низці досліджень вказується на те, що професійна спрямованість – це інтегративна характеристика

мотивації професійної діяльності, а відтак вона визначається також усіма спонуками мотиваційної сфери особистості і виражається, зокрема, в проявах інтересів, ставлень, цілеспрямованих зусиль тощо. Такими компонентами професійної спрямованості визначаються ціннісні орієнтації, мотиви, зацікавленості особистості. При перенесенні структури спрямованості особистості на професійну сферу, в неї включаються ще потреби, інтереси, любов до своєї професії, широкий кругозір, ідеали, емоційно-вольову готовність [14; 26]. Аналіз особистості як суб'єкта професійної діяльності визначає спрямованість як систему домінуючих потреб та мотивів. А тому виділяють наступні компоненти професійної спрямованості:

- мотиви (схильності, інтереси, ідеали, наміри;
- ціннісні орієнтації (сенси і смисл праці, добробут, кваліфікація, кар'єра, соціальний стан, заробітна плата тощо),
- професійна позиція (ставлення особи до професії, її установки, очікування та готовність до професійного розвитку),
- соціально-професійний статус.

Переважає більшість дослідників визначають професійну спрямованість через аналіз професійних інтересів, схильностей, мотивів, намірів, ставлення до самого вибору професії. Так, І. Корнієнко розглядає професійну спрямованість як специфічну форму спрямованості особистості, котра виражається у вибіркового ставленні людини до професії, що, своєю чергою, зумовлене її індивідуальними особливостями та знаннями і формується в процесі життєдіяльності особистості [26]. Інші науковці вказують на те, що структура професійної спрямованості є складним утворенням, котре містить: а) предметний зміст (спеціалізація професійної спрямованості); б) світогляд; в) динаміку протікання психічних станів та процесів. Відтак, професійна спрямованість особистості проявляється через емоції, установки, інтереси, схильності, ідеали, переконання. Зазначені формовияви мають між собою функціональний зв'язок та відображають динаміку професійної спрямованості [38].

Значне зацікавлення викликають сучасні дослідження, в котрих структура професійної спрямованості містить такі компоненти як:

- 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 [35].

Вчені вважають, що психологічними механізмами професійно-творчої спрямованості особистості може бути багаторівнева структура мотивів, цінностей, особистісних смислів та здібностей, які визначають професійно важливі якості суб'єкта творчої діяльності, котрі, своєю чергою впливають на продуктивність певного виду спеціальної діяльності та успішність її засвоєння.

Л.М. Мітіна розглядає професійну спрямованість особистості як інтегративну характеристику професіонала, і вказує, що вона, разом із професійною компетенцією та емоційною гнучкістю, є ключовою психологічною засадою для всіх видів професійної діяльності, які містять емоційно-ціннісні та регулятивні аспекти. Найбільш поширене визначення структури професійної спрямованості особистості (за Є. Клімовим) містить:

- інтерес до сфери трудової діяльності, її мети і сенсів, об'єктів, засобів, знарядь, процесів, результатів
- потребу у продуктивній суспільно-ціннісній діяльності,
- відповідні переконання та інші мотиви.

У зарубіжних психологічних дослідженнях часто використовують типологію Дж. Холланда, який визначив основними компонентами професійної спрямованості ціннісні орієнтації, ставлення, мотиви, інтереси, установки та виділив шість професійно зорієнтованих типів особистості: реалістичний, конвенційний, художній, інтелектуальний, підприємницький, соціальний. Модель кожного із зазначених типів особистості, на думку вченого, конструюється за певною схемою: цілі, інтереси, цінності, здібності, професійні ролі, можливі досягнення та кар'єра. Аналіз наукової літератури дозволив зауважити ще один важливий момент у розгляді професійного розвитку особистості: зміна професійної спрямованості передбачає розширення кола інтересів та зміни системи потреб, актуалізацію мотивів досягнення, зростання потреби у самоактуалізації та саморозвитку.

Можна зробити висновок, що з одного боку, професійна спрямованість (як і спрямованість особистості) характеризується проявом мотиваційних утворень особистості (установки, потреби, цілі, цінності, смисли тощо). З іншого – професійна спрямованість має свою специфіку та визначається ставленням людини до професії, до себе як фахівця, її професійними компетенціями, емоційно-вольовою готовністю, соціально-професійним статусом тощо [38].

Особливе значення для формування професійної спрямованості має період навчання у професійному навчальному закладі. Молода людина потрапляє у нову соціальну ситуацію, котра визначається її новою соціальною роллю студента, взаємовідносинами в новому колективі, порівняно більшою соціальною незалежністю, громадянським та політичним повноліттям. Важливо зазначити, що розвиток діяльності на етапі професійної підготовки проходить стадії від навчально-пізнавальної до навчально-професійної, а пізніше – до реальної професійної діяльності.

Саме період навчання у закладах вищої освіти характеризується професійним становленням індивіда, формуванням його особистості як суб'єкта професійної діяльності, яке здійснюється на основі розвитку професійної

спрямованості, професійних здібностей та професійної самосвідомості студента [19].

В сучасній соціально-психологічній літературі основним критерієм стадії навчання у ЗВО вважається професійне самовизначення, як центральна ланка професійного становлення. Його результатом є розвиток професійної спрямованості у процесі навчання та освоєння професії. З огляду на зазначене, важливою є думка П.Г. Щедровицького про самовизначення як здатність людину будувати саму себе, свою індивідуальну історію, як уміння переосмислювати свою сутність. М.С. Пряжников вказує на нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією людини в інших важливих сферах життя та зазначає, що сутнісною особливістю професійного самовизначення є самостійне та усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи та всієї життєдіяльності у конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації.

Підсумовуючи здійснений аналіз літературних джерел, можна зазначити, що **професійне самовизначення** – це активність особистості, спрямована на знаходження смислів та цінностей у своїй професійній діяльності, що забезпечує можливість реалізації її внутрішнього потенціалу. Відтак, самовизначення передбачає *рефлексивну роботу*, спрямовану на осмислення своїх професійних уподобань та можливостей їх реалізації, і здійснюється у конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації. Варто зазначити, що формування *професійної спрямованості* здійснюється на основі *професійного самовизначення* студентів у процесі навчання, і є важливою умовою становлення майбутнього спеціаліста як суб'єкта професійної діяльності. Зміни соціально-економічних умов у процесі навчання студентів в закладі вищої освіти можуть вплинути на результат їхнього професійного самовизначення а, відтак, визначити специфіку професійної спрямованості.

Аналіз соціально-психологічних наукових джерел показує, що професійна спрямованість є системним утворенням [22; 28; 30; 32]. Проаналізуємо основні моделі професійної спрямованості особистості. До найбільш розроблених

відноситься модель, яка містить низку взаємопов'язаних компонентів: мотиваційний, емоційний, контрольо-оцінний, цільовий, когнітивний, вольовий. Зазначені компоненти у системі професійної спрямованості утворюють три структурні блоки:

- мотиваційно-цільовий,
- емоційно-когнітивний,
- регулятивний.

У моделі А.А. Підліснова, розробленій для студентів, які отримують музичну освіту, структуроутворюючими є такі компоненти як:

- когнітивний,
- потребо-мотиваційний,
- ціннісно-смысловий,
- емоційний,
- перспективно-цільовий,
- рефлексивний.

При цьому вклад окремих компонентів у загальну структуру професійної спрямованості може бути різний не лише кількісно, а й за значимістю їх впливу. Відтак, одержуємо наступний ряд: зв'язка емоційний компонент – когнітивний компонент – потребо-мотиваційний компонент – ціннісно-смысловий компонент. Основна функція перерахованих компонентів у структурі професійної спрямованості є спонукаюче-направляюча, а, відповідно, перспективно-цільовий та рефлексивний компоненти є за своєю функціональною роль власне направляючі [25].

Окрім того, зазначені компоненти мають ієрархічний принцип організації. Відповідно, можна виділити певну типологію професійної спрямованості. Так, встановлено, що у процесі професіоналізації суб'єкта можна охарактеризувати як одного з трьох типів професійної спрямованості особистості:

- емоційного плану,
- потребо-мотиваційного,

- ціннісно-сміслового.

А саму динаміку професійної спрямованості можна представити як актуалізацію ієрархії структурних компонентів від емоційного до ціннісно-сміслового. Відповідно, сформована та стійка професійна спрямованість особистості може бути визначена як спричинена системоутворюючою роллю ціннісно-сміслового компонента, який знаходиться у функціональному зв'язку з перспективним та рефлексивними блоками її структури.

Подібну структуру професійної спрямованості особистості студентів виділяють інші дослідники, зокрема виділяючи емоційний, когнітивний, поведінковий, мотиваційно-потребовний, перспективно-цільовий, духовний і ціннісно-смісловий (як системоутворюючий) компоненти. Важливо, що центральним, системоутворюючим компонентом професійної спрямованості особистості студента в будь-якому типі професії вважають ціннісно-смісловий. Ще одна особливість професійної спрямованості в тому, що вона має три ієрархічні рівні: емоційний, когнітивний, поведінковий компоненти відносяться до нижчого (перетворюючого) рівня, мотиваційно-потребовний, перспективно-цільовий – до середнього (соціального) рівня, духовний і ціннісно-смісловий – до вищого (суб'єктного) рівня [28; 41].

Таким чином, ще раз підтверджується думка, що ціннісно-смісловий компонент є основним, центральним компонентом професійної спрямованості. Відтак, саме ціннісно-сміслові характеристики відображають особливості професійного самовизначення студентів під час навчання у закладах вищої освіти та визначають специфіку професійної спрямованості особистості студентів як майбутніх суб'єктів. Формування у студентів у процесі навчання стійких ціннісних орієнтацій стосовно обраної ними професії, знаходження у ній особистісних смислів є важливою умовою розвитку суб'єкта професійної діяльності.

Важливим аспектом дослідження є визначення професійної спрямованості як одного із типів спрямованості особистості, котрий зумовлений змістом мотиваційної сфери особистості студентів. Остання визначається стійкими

мотиваційними утвореннями, які виявляються і конкретизуються в ситуативних мотивах конкретної діяльності. Відтак важливим є розгляд так званих «недіяльних» (Б.А. Сосновський) особистісних мотивів та потреб, які поряд із цінностями та смислами, є узагальненими інваріантами мотиваційної сфери особистості та відображають її професійні інтереси «тут і зараз».

Таким чином, підсумовуючи, зазначимо, що професійна спрямованість є проявом спрямованості особистості у професійній діяльності. Аналіз різних психологічних теорій показав, що спрямованість визначається мотиваційною сферою особистості, характеризується стійкими мотиваційними утвореннями (цінностями, смислами, установками, особистісними потребами та мотивами тощо). У структурі професійної спрямованості виділяють різні компоненти: в одних типологіях – це мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеали), ціннісні орієнтації (сенса праці, заробітна плата, добробут, кваліфікація, кар'єра, соціальний стан та ін.), професійна позиція (ставлення до професії, установки, очікування та готовність до професійного розвитку), соціально-професійний статус; в інших – мотиваційний, цільовий, емоційний, когнітивний, контрольний, оцінний, вольовий; ще в інших – емоційний, когнітивний, потребо-мотиваційний, перспективно-цільовий, ціннісно-смысловий та рефлексивний; або емоційний, когнітивний, поведінковий, мотиваційно-потребовий, перспективно-цільовий, духовний і ціннісно-смысловий (як системоутворюючий) компоненти. Саме ціннісно-смысловий компонент характеризує бажання людини знаходити смисли і сенси своєї праце- та життєдіяльності, а також її прагнення реалізувати цінності у професійній діяльності, у структурі професійної спрямованості.

А відтак саме мотиваційно-смысловий аспект професійної спрямованості особистості студентів, який проявляється через особистісні потреби та мотиви, ціннісні та смисложиттєві орієнтації є системо утворюючим.

Висновки до розділу 2

1. Аналіз наукової літератури показав, що важливим компонентом професійного самовизначення особистості є її професійна спрямованість – інтегративна характеристика мотивації професійної діяльності, яка визначається усіма спонуками мотиваційної сфери особистості і виражається, зокрема, в проявах інтересів, ставлень, цілеспрямованих зусиль тощо. Компонентами професійної спрямованості визначаються ціннісні орієнтації, мотиви, зацікавленості особистості.

2. Структура професійної спрямованості є складним утворенням, котре містить: а) предметний зміст (спеціалізація професійної спрямованості); б) світогляд; в) динаміку протікання психічних станів та процесів. Відтак, професійна спрямованість особистості проявляється через емоції, установки, інтереси, схильності, ідеали, переконання. Зазначені формовияви мають між собою функціональний зв'язок та відображають динаміку професійної спрямованості.

3. Динаміку професійної спрямованості можна представити як актуалізацію ієрархії структурних компонентів від емоційного до ціннісно-сислового. Відповідно, сформована та стійка професійна спрямованість особистості може бути визначена як спричинена системоутворюючою роллю ціннісно-сислового компонента, який знаходиться у функціональному зв'язку з перспективним та рефлексивними блоками її структури. Зміна професійної спрямованості передбачає розширення кола інтересів та зміни системи потреб, актуалізацію мотивів досягнення, зростання потреби у самоактуалізації та саморозвитку.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ (НА ПРИКЛАДІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»)

3.1. Мета, завдання та діагностичні методи емпіричного дослідження

Ефективність професійної підготовки майбутніх соціальних працівників визначається сформованістю їх професійного самовизначення, важливу роль в чому відіграє їх включення до процесу цілеспрямованого отримання інтегрованого знання засобами-джерелами інформації та засобами освоєння інформації, що відображають професійний контекст. Відтак, саме в процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти створюються сприятливі умови для розвитку умінь самоаналізу та самооцінки своїх професійних здатностей, відшліфовуються навички самоконтролю та саморегуляції в складних ситуаціях, розвиваються здібності до подолання труднощів та здатності до реалізації професійних завдань.

Період навчання у закладі вищої освіти є сензитивним для формування багатьох особистісних структур та властивостей особистості майбутнього фахівця, зокрема його ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій, мотиваційно-вольової сфери, професійних інтересів та самосвідомості, відповідальності, котрі є ключовими для професійного становлення майбутнього соціального працівника. Відмітимо, що професійне самовизначення особистості має інтегральну природу, що потребує його розгляду у вигляді складного процесу опосередкованого пізнання себе як професіонала від поодиноких ситуативних взірців до цілісного утворення, котре містить результати самопізнання своїх професійних якостей, емоційно-оцінкове ставлення до себе як професіонала,

навики професійної рефлексії та саморегуляції, професійну самосвідомість тощо) [8; 31]. Формування останньої стає можливим саме в умовах спеціально організованого навчання, що сприяє розумінню вимог професії до особи, співвіднесенню себе з можливістю ефективного виконання професійних ролей, достатнього рівня самооцінки та самоконтролю, адекватним вимогам професії.

Метою нашого дослідження було емпіричне вивчення психологічних та соціальних чинників професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. Теоретичною *гіпотезою* було припущення про те, що професійне самовизначення майбутнього соціального працівника характеризує вибіркоче (мотиваційно-сміслові) ставлення до професійної діяльності та формується у процесі професійної соціалізації під час навчання в ЗВО.

Здійснення зазначеної мети потребувало вирішення завдань:

- 1) організації та проведення емпіричного дослідження професійного самовизначення студентів спеціальності «Соціальна робота» Західноукраїнського національного університету;
- 2) аналізу та інтерпретації одержаних результатів.

На першому етапі були підібрані відповідні дослідницькі методики, які відповідають критеріям валідності, надійності, поліінформативності (максимальної багатовимірності) та врахування вікових особливостей обстежуваних.

Проведений аналіз наукової літератури стосовно проблематики професійного самовизначення в юнацькому віці дозволив нам, спільно з науковим керівником, виділити ключові психологічні чинники професійного самовизначення майбутнього фахівця та згрупувати їх за принципом кватерності (рис. 3.1.)

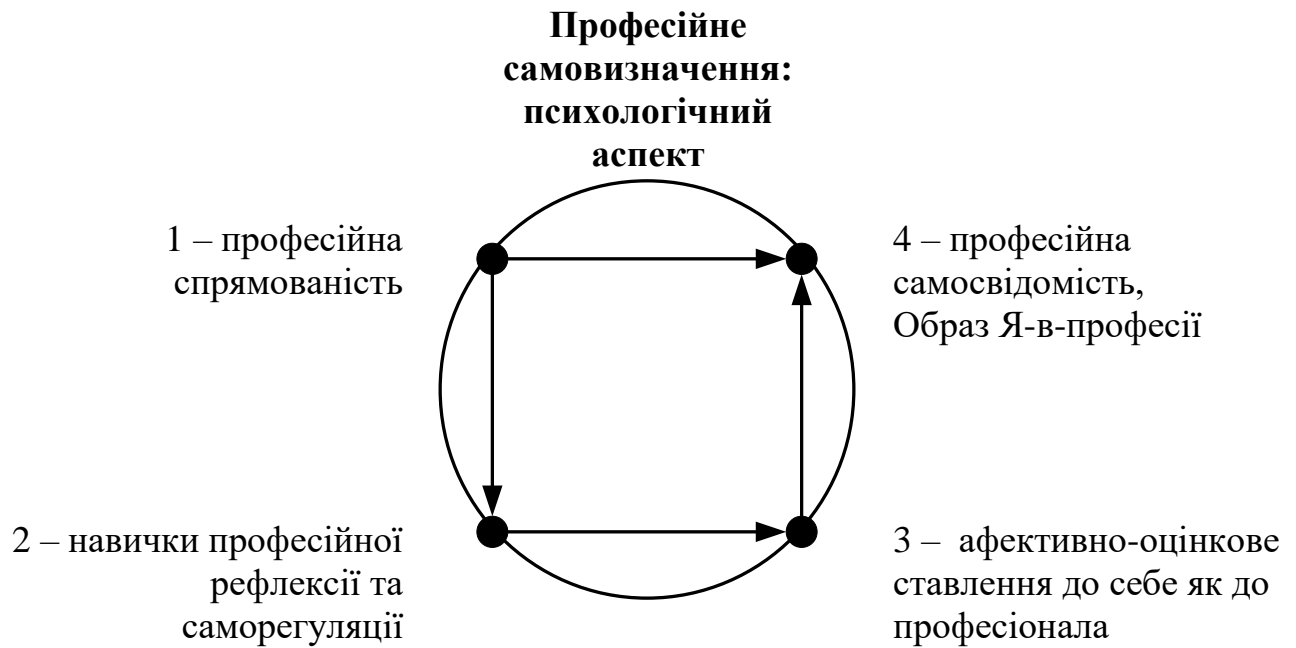


Рис. 3.1. Психологічні чинники професійного самовизначення
майбутнього фахівця соціогуманітарної сфери

Відповідно до створеної моделі професійного самовизначення майбутнього соціального працівника було підібрано діагностичний комплекс методик, в який увійшли: а) опитувальник професійних настанов І. Кондакова, б) методика В. Д. Шадрикова та С. С. Кургіняна «Рефлексія діяльності», в) модифікований А. Борисюк опитувальник В. Століна, С. Панталеєвої «Ставлення до себе як до професіонала» та методика експрес-діагностики професійної ідентичності, г) Методика визначення ясності Я-концепції.

Окрім того, комплекс дібраних методичних засобів містив анкетування, спостереження, методи діалогічної бесіди, окремі проєктивні техніки, спрямовані на розвиток основних компонентів професійного самовизначення особистості

Експериментальне дослідження проводилося протягом 2022 – 2023 років на базі соціально-гуманітарного факультету ЗУНУ (Західноукраїнського національного університету). Вибірку склали студенти спеціальностей «Соціальна робота» денної та заочної форми навчання. Саме дослідження

характеризувалося теоретико-експериментальним пошуковим змістом, здійснювалось у три етапи:

1) *теоретичний етап* – вивчення відповідної соціально-психологічної, методичної, нормативної літератури з даної проблематики, означення сфери дослідження, формулювання мети та завдань дослідження, виявлення ключових проблем, побудова моделі та висунення гіпотези дослідження, підбір адекватних методик, аналіз процедурних особливостей їх використання;

2) *експериментальний етап* (грудень 2022 року – травень 2023 року) дослідження особливостей професійного самовизначення студентів спеціальності «Соціальна робота» за дібраними методиками, котрі визначають чотири ключові аспекти даного феномену;

3) *теоретико-узагальнювальний* етап дослідження – здійснення підсумовуючого теоретичного аналізу та узагальнення одержаних результатів експерименту, презентація одержаних результатів кваліфікаційного дослідження на міжнародних конференціях, окреслення подальших перспектив роботи.

Об'єктом дослідження була молодь студентського віку (18 - 25 років). Обсяг вибірки становив 107 осіб. Вибір зазначеної категорії визначався тим, що саме цей віковий період є найбільш чутливим етапом професійного самовизначення, коли «людина не тільки оволодіває різними соціальними ролями, а й формує свої соціальні очікування, створює систему ціннісних орієнтації, інтересів, ідеалів, стає активним повноправним членом суспільства...» [21, с.160].

Емпіричне вивчення проблеми професійного становлення майбутніх соціальних працівників проводилося в декілька етапів. Спочатку було проведено аналіз критеріїв для вибору найбільш адекватних методик, які б відповідали наступним принципам: доцільності (ефективність стосовно одержаного масиву результатів), релевантності досліджуваним процесам, валідності, надійності та стандартизованості дібраних методик, доступності у проведенні та інтерпретації одержаних результатів, що, зокрема передбачало можливість їх застосування та обробки результатів за мінімальних технічних умов, водночас без зниження

якості отриманих даних. Основний етап емпіричного дослідження включав формування вибірки дослідження та проведення вивчення проблематики професійного становлення студентів соціогуманітарного профілю закладу вищої освіти з використанням дібраного діагностичного інструментарію. Так, для дослідження професійної спрямованості майбутнього фахівця було використано опитувальник професійних настанов І. Кондакова. Зasadничим положенням методики є поняття про *професійні установки*, котрі виражають готовність особистості приймати професійно важливі рішення. Зазначені установки пов'язані як з об'єктивними вимогами ситуації професійного вибору, а отже і з завданнями професійного розвитку, так і з уже наявним у особистості досвідом вирішення життєвих завдань. Зазначений опитувальник був розроблений на основі методики «Шкала зрілості професійних установок» Дж. Крайтса, котра була спрямована на вияв п'яти дуальних типів установок: впевненість та рішучість – нерішучість у професійному виборі; егоцентризм та матеріальні інтереси – безтурботність та матеріальна забезпеченість; самостійність та активність – залежність; соціальний престиж – реалізм та готовність до компромісів; поінформованість та раціональність – страх. У дослідженні професійних настанов І. Кондакова аналіз ситуаційно-специфічних особливостей професійного вибору був здійснений на інших засадах, ніж у Дж.Крайтса. Основним підґрунтям стало поняття суб'єктивного сприйняття індивідом навколишнього світу в аспекті можливостей його пізнання та оволодіння ним. Методика дозволяє визначити особливості професійних установок особистості відповідно до п'яти шкал:

1) Нерішучість в професійному виборі. Високі показники вказують на наявність невпевненості у виборі спеціальності, недостатню поінформованість стосовно світу професій, не сформованість критеріїв власного професійного розвитку. Низькі – на протилежні фактори: впевненість та рішучість у правильності професійного вибору;

2) Раціоналізм професійного вибору. Високі показники свідчать про розсудливість, раціоналізм, готовність діяти згідно плану, а низькі, відповідно – на імпульсивність та необґрунтованість;

3) Оптимізм стосовно професійного вибору. Високі значення вказують на прояв схильності до ідеалізації, «юнацький максималізм», низькі – на реалістичні тенденції професійного вибору

4) Висока самооцінка. Високі показники вказують на надмірний вияв віри у власні сили, завищену самооцінку, велику довіру суб'єктивним враженням, завзятість, наполегливість і прагнення долати наявні перешкоди та труднощі. Низькі значення – на невдалий досвід долаття життєвих завдань

5) Залежність професійного вибору. Високі показники вказують на - несамостійність, піддатливість, певну соціальну незрілість, конформізм, залежність від інших. Низькі – на протилежні позитивні якості.

Професійні установки є формою реалізації наявного досвіду вирішення життєвих проблем у конкретній ситуації (ситуації вибору професії). Відповідно виявлені фактори професійних установок мають тісний зв'язок з стійкими особистісними властивостями, насамперед з характерологічними особливостями людини.

Навички *професійної рефлексії і саморегуляції* досліджувались з допомогою методики В. Д. Шадрикова та С. С. Кургіняна «Рефлексія діяльності» (форма С). Серед значної кількості різноманітних методик з визначення різних аспектів рефлексивності особистості зазначена методика відрізняється тим, що за означенням авторів рефлексія діяльності – це «процес усвідомлення індивідом засобів і способів своєї діяльності, причин і наслідків досягнутих успіхів і невдач... здатність усвідомлено відтворювати отриманий досвід, опановувати його, перетворювати в узагальнений спосіб впливу у конкретній ситуації» [11]. Зазначена методика містить чотири шкали, кожна з яких відображає певні типи рефлексії, котрі характеризують різні аспекти усвідомлення людиною реалізованої нею діяльності. Шкала ІОД визначає стан рефлексування інформаційної основи діяльності. Шкала МЦД вказує на рівень мотивації та цілепокладання діяльності. Шкала ПРЗД характеризує особливості прийняття людиною рішень та здійснення діяльності. Шкала ЗРД вказує на загальний рівень рефлексії діяльності. Форма С методики «Рефлексія діяльності»

спрямована на визначення особливостей рефлексивної діяльності, пов'язаною саме із професійною підготовкою студентів. Вибір методики В. Д. Шадрикова та С. С. Кургіняна здійснено з огляду на важливі завдання: по-перше, оцінити динаміку розвитку рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти; по-друге, охарактеризувати відмінності у їх розвитку на різних етапах освітньо-професійного навчання.

Третя складова професійного самовизначення – *афективно-оцінкове ставлення до себе як професіонала* передбачала аналіз професійно важливих якостей особистості майбутнього соціального працівника, особливості його ідентифікації з обраною спеціальністю. Відтак було обрано дві методики. Опитувальник В. Століна, С. Пантилеєвої, модифікований А. Борисюк «Ставлення до себе як до професіонала». Зазначена методика містить 11 шкал, які визначають: 1) прогнозоване ставлення до себе як до професіоналу зі сторони інших; 2) шкалу аутосимпатії до своїх уявлень професіонала; 3) шкалу професійної самоповаги; 4) шкалу самопослідовності в професії; 5) шкалу саморозуміння себе в професійній якості; 6) шкалу самоприйняття себе як професіонала; 7) шкалу самооцінки себе в професійному плані; 8) шкалу невпевненості у своїх професійних якостях; 9) шкалу самоконтролю; 10) шкалу негативного оцінювання себе в якості професіонала; 11) шкалу самозвинувачення себе.

Другою використаною методикою була експрес-діагностика ідентичності О.Мерзлякової. Перевагою зазначеної експрес-методики є одержання достовірної інформації при порівняно невеликій затраті часу. При заповненні бланку методики особливий акцент робиться на дотримання постійної суми 10 балів з обраних параметрів ідентичності в двох протилежних стовпчиках. Методика передбачає визначення наступних параметрів ідентичності: 1) самооцінка своєї ефективності; 2) ставлення до себе; 3) емоційна оцінка; 4) ставлення до людей; 5) стратегія взаємодії; 6) позиція (самовідчуття), 7) світ навколо; 8) взаємодія зі світом. Збалансованість показників ідентичності та високі оцінки параметрів шкал, які визначають толерантність, прийняття,

єдність, впевненість характеризує визначену збалансовану, зрілу позицію людини у її взаємодії з оточуючим світом. Завдяки гармонізації ставлень людини до себе та навколишнього світу вона здатна вчинити певний вибір (життєвий чи професійний) більш усвідомлено та відповідально. Якщо такого балансу немає, це показник для аналізу і відпрацювань звичних даних людині стратегій мислення та відповідно, її стратегій взаємодії з навколишнім світом. Одержані дані діагностики спрямовують напрям її консультування стосовно професійного самовизначення та спрямовують подальші дії в простір коучингу, тобто психологічного супроводу саморозвитку людини (життєвого та професійного).

Підсумовуючим чинником професійного самовизначення студентів спеціальності «Соціальна робота» є формування їх професійної самосвідомості, образ Я-в-професії. Відтак дослідженню підлягав такий провідний конструкт самосвідомості як ясність Я-концепції. Для його вивчення ми використали методику визначення ясності Я-концепції (SCC). Даний опитувальник створений на основі Шкали ясності Я-концепції Дж.Кемпбелла. Сам дослідник визначав критерієм ясності Я-концепції «межі, в яких зміст індивідуальної Я-концепції є чітко і послідовно визначений, внутрішньо завершений і достатньо стабільний на цьому етапі розвитку особистості».

Self-Concept-Clarity (ясність уявлення про себе) відображає, наскільки Я-концепція особистості є порівняно стійкою, достатньо усвідомленою, складається з індивідуальної системи уявлень людини про себе і визначає її взаємодію як з іншими людьми, так і з самою собою. Саме Я-концепція особистості відображає чіткість та визначеність уявлень особи про себе, їх внутрішню узгодженість та стабільність. Зазначена методика використовується для визначення показника усвідомлення уявлень себе. Вона містить наступні рівні: дуже високий рівень ясності Я-концепції; середній рівень, але ближче до високого рівня; середній рівень ясності; середній рівень ясності, але ближчий до низького; дуже низький рівень).

Заключним етапом дослідження було проведення аналізу одержаних результатів, здійснення їх інтерпретації та узагальнення, оформлення отриманих даних дослідження та їх апробація.

3.2 Психологічний аналіз основних чинників професійного самовизначення майбутніх фахівців соціальної сфери (за результатами емпіричного дослідження)

Професійне становлення фахівців соціальної сфери в сучасних кризових умовах розвитку нашої держави потребує особливої уваги до формування їх майстерності та професіоналізму. Специфіка діяльності сучасного соціального працівника потребує не лише високорозвинених професійних якостей та професійної компетентності, а й особистісної сформованості, здатності до постійного самовдосконалення та саморозвитку. На думку І. Д. Бега, особливого значення потрібно приділяти саме навчанню молодих спеціалістів у закладах вищої освіти. Причому починатися професійне становлення повинно з формування у наступників ціннісно-сміслового ставлення до своєї майбутньої професії. Відтак, він аналізує наступні етапи професіогенезу: перше знайомство з особливостями майбутньої професії та становлення адекватного уявлення про неї; формування реального уявлення про висококваліфікованих професіоналів з обраної спеціальності; формування ціннісних уявлень; складання «образу себе як професіонала» [1, с.268].

Процес професійного навчання можна розділити на два періоди: навчально-академічну діяльність (1–3 курси) та навчально-професійну (друга половина 3–4 курси, магістратура). Саме в цей період формуються особистісні структури та властивості особистості майбутнього фахівця, його ціннісні і смисложиттєві орієнтації, професійні інтереси. Можна припустити, що на кожному періоді навчання професійне становлення особистості майбутнього

фахівця має свої особливості. Тому вибірку нашого дослідження склали студенти I, III та V курсів спеціальності «Соціальна робота».

Аналіз теоретичного матеріалу показав, що первинним чинником професійного самовизначення майбутнього фахівця є його професійна спрямованість – інтегральна характеристика мотивації професійної діяльності, яка визначається певними спонуканнями в мотиваційній сфері і виражається в інтересах, відносинах, цілеспрямованих зусиллях особистості. Така складна багаторівнева структура мотивів, цінностей, особистісних смислів і здібностей особистості визначає в подальшому формування професійно важливих якостей фахівця. Для визначення даної складової професійного самовизначення майбутнього працівника соціальної сфери було використано методикою І. Кондакова «Опитувальник професійних настанов». Результати діагностики представлено в табл. 3.1.

Таблиця 3.1

Результати визначення професійних настанов студентів спеціальності «Соціальна робота» (за методикою І. Кондакова «Опитувальник професійних настанов»)

Курс рівень	Показники професійних настанов студентів (%)											
	Рішучість-нерішучість			Раціоналізм-імпульсивність			Оптимізм – реалізм			Незалежність - залежність		
	0-3	4-5	6-8	0-3	4-5	6-8	0-3	4-5	6-8	0-3	4-5	6-8
I курс	12,5	25,0	62,5	51,2	25,0	23,8	15,2	12,5	72,3	12,5	19,7	67,8
3 курс	29,2	29,2	41,6	21,7	25,0	53,3	12,5	34,2	53,3	29,2	41,6	29,2

5 курс с	34,1	21,7	44,2	12,5	15,2	72,3	44,2	17,7	38,1	72,3	15,2	12,5
----------------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	------

Високі показники за шкалою *рішучість – нерішучість* в професійному виборі (дана шкала інвертується, згідно методики), які спостерігаються у значної частини першокурсників свідчать про їх невпевненість у виборі спеціальності, недостатню поінформованість стосовно даної професії та про не сформованість критеріїв власного професійного розвитку. Найменші показники – у студентів-третьокурсників, дещо зростають в здобувачів другого, магістерського рівня освіти. Опитування студентів показало, що зазначений показник зумовлений різними причинами у студентів різних курсів. Так, нерішучість у виборі професії в першокурсників часто пов'язана з недостатніми знаннями про себе та зміст праці в майбутній діяльності, тоді як у магістрів це зумовлено невпевненістю у власній конкурентоспроможності (зокрема це стосується тих, хто здобуває магістерську освіту не по профілю спеціальності бакалавра). У третьокурсників, порівняно з новонабраними студентами, зростає рівень знань (теоретичних та практичних), які стосуються обраної спеціальності, відтак збільшується рівень впевненості у правильності (чи неправильності) обрання фаху і, відповідно, знижується показник нерішучості.

Зазначені дані тісно співвідносяться з результатами показника *раціоналізму* професійного вибору. Цілком очікувано є наявність високих показників цієї шкали у студентів-третьокурсників та магістрів 53,3% та 72,3% відповідно. Це вказує на те, що старшокурсники співставляють обрану спеціальність із своїми життєвими інтересами, а першокурсники не враховують (або й не знають) про наявність у себе особистісних ресурсів для досягнення професійної мети. Характерною особливістю є те, що якщо серед третьокурсників є частина студентів, які поєднують навчання із працею (всі – не за спеціальністю), то серед здобувачів магістерського рівня переважна більшість вже працює і значна частина з них – за спеціальністю. А тому їх вибір

спеціальності є виваженим і обґрунтованим як внутрішніми уподобаннями, так і аналізом ситуації на ринку праці, можливістю працевлаштування, прогнозом майбутнього кар'єрного зростання тощо.

Аналіз подальших результатів показав істотній зв'язок даного показника із таким явищем, як соціально-професійна рефлексивність, котра забезпечує аналіз, оцінку, прийняття / не прийняття тих чи інших типів професійної діяльності

Результати визначень показника «*оптимізм – реалізм*» професійних настанов особистості показали різку відмінність у здобувачів першого та другого рівня вищої освіти. Так, якщо студентам-бакалаврам мало характерним є міркування стосовно своєї придатності до професії, наявності у них професійно важливих якостей, бачення лише оптимістичного варіанту свого професіогенезу (особливо першокурсникам), то студенти-магістри ґрунтовно розраховують свої можливості, прогнозують можливі перешкоди, які можуть виникнути на різних етапах їх кар'єри, аналізують, які власні особистісні ресурси потрібно буде використати для подолання або попередження прогнозованих перешкод у кар'єрному зростанні. Загалом, їх відрізняє високий реалізм бачення професії та спеціальності.

Цілком прогнозованим виявився четвертий показник професійних настанов – «*незалежність-залежність*». Високий рівень залежності професійного самовизначення у студентів-першокурсників пов'язаний з тим, що вони ще не набули ідентичності, відтак не здатні протистояти психологічному тиску батьків, не мають власних коштів для навчання за контрактом, тому не мають можливостей для автономного, незалежного від соціального впливу самовизначення. Частина з них здійснили вибір «за компанію» з друзями, щоб не втратити бажаного неформального спілкування. Натомість, у здобувачів другого рівня вищої освіти всі (або майже всі) зазначені проблеми вирішені. Часто вони складають цілком автономні, значущі саме для них плани професійного вдосконалення і самореалізації.

Важливо відмітити, що професійне становлення є однією з форм соціалізації, і на етапі навчання у закладі вищої освіти характеризується як присвоєнням професійних умінь, знань, навичок, розвитком загальнокультурних та професійних компетентностей, так і формуванням певних відносин, сприйняття професії як особистісно значущої, освоєння професійної ролі, коли відбувається своєрідне «входження» професії в особистісний план майбутнього фахівця, знаходженням смислів, можливість реалізації своїх цінностей та задоволення потреб у отримуваній професії.

Одним із механізмів даного процесу є *рефлексія*, яка забезпечує аналіз, оцінку, прийняття (або не прийняття) тих чи інших цінностей, котрі властиві освоєній професії. Оскільки соціалізація є двостороннім процесом, що передбачає активність суб'єкта в освоєнні професії, то ефективність даного процесу також визначатиметься здатністю студентів приймати відповідальність за своє професійне навчання та становлення, бути причиною своєї навчально-професійної активності. Тому однією з актуальних проблем є формування під час навчання в ЗВО у студентів-майбутніх соціальних працівників уявлення про себе як про суб'єкта професійної діяльності, котрий володіє навичками *професійної рефлексії та саморегуляції*.

Навички *професійної рефлексії і саморегуляції* досліджувались з допомогою методики В. Д. Шадрикова та С. С. Кургіняна «Рефлексія діяльності» (форма С). Вибір методики В. Д. Шадрикова та С. С. Кургіняна здійснено з огляду на завдання: по-перше, оцінити динаміку розвитку рефлексивних здібностей здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів; по-друге, охарактеризувати відмінності у їх розвитку на різних етапах освітньо-професійного навчання.

Зазначена методика містить чотири шкали, кожна з яких відображає певні типи рефлексії, котрі характеризують різні аспекти усвідомлення людиною реалізованої нею діяльності та водночас, рефлексія є специфічним самоуправлінням людини собою. Шкала ІОД визначає стан рефлексування інформаційної основи діяльності. Шкала МЦД вказує на рівень мотивації та

цілепокладання діяльності. Шкала ПРЗД характеризує особливості прийняття людиною рішень та здійснення діяльності. Шкала ЗРД вказує на загальний рівень рефлексії діяльності. Результати діагностичних визначень представлені в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Результати визначень рефлексивних компетентностей здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» (методика В. Д. Шадрикова, С. С. Кургіняна «Рефлексія діяльності»)

Шкали методики	Види рефлексивних компетентностей	Показники		
		I курс	III курс	V курс
ЮД	рефлексія інформаційної основи діяльності	15,4	18,2	18,8
МЦД	рефлексія мотивації та цілепокладання діяльності	17,1	28,4	28,9
ПРЗД	рефлексія прийняття рішень та здійснення діяльності	16,2	23,4	35,7
ЗРД	загальний показник рефлексії діяльності	48,7	70,0	83,2

Рефлексивна компетентність - це певна властивість людини, котра сприяє максимальній реалізації процесів, пов'язаних із рефлексією. Вона тісно пов'язана з формуванням та саморозвитком людини, дозволяє їй використовувати творчі підходи до професійної діяльності.

Результати визначень показують, що найвищі показники рефлексії прийняття рішень та здійснення діяльності характерні студентам-магістрам. Саме рефлексивні здібності дозволяють їм успішно здійснювати процеси самоформування себе як фахівця, реалізовувати свої творчі засади, що водночас є основою для їхнього професійного розвитку.

Аналіз робіт, пов'язаних з вивченням професійної рефлексії, показує, що по-перше професійна рефлексія, як правило, трактується як відношення особистості та вимог, які висуваються професією; по-друге, це складне і багатокомпонентне явище, яке має різні рівні, форми та механізми; по третє, рефлексивні здібності тісно пов'язані з розвитком самооцінки та самоконтролю. Відтак, рефлексія є однією з найважливіших професійно важливих властивостей

людини і є визначником ефективності її діяльності, допомагає розвитку творчих засад, сприяє розвитку професіоналізму та є механізмом професійного розвитку та творчої реалізації особистості

Аналіз результатів проведеного дослідження особливостей професійної рефлексії студентів-майбутніх соціальних працівників показав, що помітний відрив у рівнях розвитку рефлексивності, яка стосується мотивації та цілепокладання діяльності спостерігається у здобувачів вищої освіти третього курсу (рис. 3.2).



Рис.3.2. Порівняльна динаміка розвитку показників рефлексії мотивації і цілепокладання серед студентів I, III та V курсів спеціальності «Соціальна робота» (за методикою В. Д. Шадрикова, С. С. Кургіняна «Рефлексія діяльності»)

Результати визначень показали, що переломний етап та інтенсивний розвиток рефлексивних компетентностей починаються у майбутніх соціальних працівників із третього курсу. Це може бути пояснено тим, що в цей час розширюється та поглиблюється професійна складова освітньої діяльності студентів, відбувається усвідомлення специфіки професійної діяльності соціального працівника, виникають перші професійні труднощі, які формують потребу у отриманні нових знань та ще не освоєних професійних дій, закладається самооцінка професійних навичок.

Що стосується здобувачів другого рівня освіти (магістерського), то у них максимальні показники має рефлексія прийняття рішень та здійснення діяльності (рис.3.3). Можна припускати, що студенти з високим рівнем професійної рефлексивності будуть успішнішими у професійних досягненнях та вибудовуванні своїх професійних перспектив.

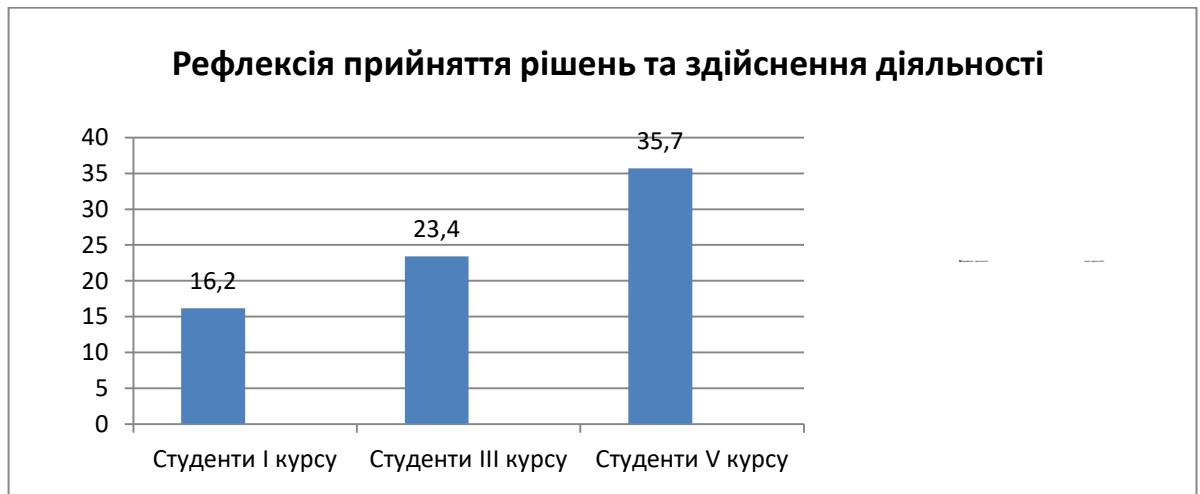


Рис.3.3. Порівняльна динаміка розвитку показників рефлексії прийняття рішень та здійснення діяльності серед студентів I, III та V курсів спеціальності «Соціальна робота» (за методикою В. Д. Шадрикова, С. С. Кургіняна «Рефлексія діяльності»)

Вивчивши особливості професійної рефлексії здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів, можна зробити висновок про нерівномірність її розвитку. За загальним показником рефлексивної діяльності, у студентів першого курсу спостерігається середньо-низький рівень розвитку, а на п'ятому курсі відбувається інтенсивне зростання та розвиток професійної рефлексії досягає середньо-високого рівня. На третьому курсі відзначено певну позитивну динаміку середнього та високого рівня, що може вказувати на сприятливий період для розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців соціальної справи.

Розвиток рефлексивних здатностей у вирішальній мірі визначає і оцінкове ставлення до себе як до професіонала, формування образу Я та уявлень про себе як професіонала. Причому формування образу Я – професіонал відбувається,

головним чином, через формування «образу себе в професії» (як я поводитимуся, які я проявлю здібності і чи досягну значного успіху, наскільки я буду «важливий», або «впливовий», або «значимий» у цій професії, які «важливі» та цікаві люди мене оточуватимуть)

Аналіз наукових джерел показує, що найчастіше структуру професійної самосвідомості складають:

1. Образ Я - саморозуміння, визначення себе у власних цінностях і смислах, потребах і мотивах, характерних особистісних властивостях.
2. Образ професії - сприйняття професії, усвідомлення її різних сторін.
3. Образ Я у професії – усвідомлення себе у професії, готовність здійснити даний вибір та зробити зусилля щодо його реалізації.

Для визначення *афективно-оцінкового ставлення до себе як професіонала* було використано опитувальник В. Століна, С. Панталеєвої, модифікований А. Борисюк «Ставлення до себе як до професіонала».

Аналіз одержаних результатів показав прогнозовані істотні відмінності в розвитку професійного самоусвідомлення студентів першого, третього, і особливого п'ятого року навчання. Однак несподіваним було те, що студенти-першокурсники, на відміну від третьокурсників, значно вище оцінили саморозуміння себе в професійній якості, прогнозоване ставлення до себе як до професіонала зі сторони інших та самооцінку себе в професійному плані.

Пояснюється даний феномен недостатньою поінформованістю і низьким рівнем знань про специфіку роботи соціального працівника серед першокурсників. Немаловажну роль і відіграє значно нижчий рівень рефлексивності в новонабраних студентів, порівняно із старшокурсниками. Тому це ще раз показує потребу у проведенні спеціальних тренінгово-корекційних занять для першокурсників з розвитку рефлексивної компетентності і зокрема, професійної рефлексії.

Результати оцінки ставлення до себе як до професіонала серед студентів-третьокурсників та студентів-магістрів мають подібні тенденції (шкали аутосимпатії до своїх уявлень професіонала, самопослідовності в професії,

самоконтролю, професійної самоповаги та самоприйняття себе як професіонала) з дещо вищими показниками у здобувачів другого рівня вищої освіти. Однак за шкалами негативного оцінювання себе в якості професіонала та самозвинувачення себе вищі показники теж виявились в студентів-магістрів.

Для зрозуміння і точнішої інтерпретації одержаних даних було проведено експрес-методику з визначення *професійної ідентичності* О. Мерзлякової. Ми виходили з того, що результатом професійного самовизначення є професійна ідентичність, що проявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійної спільноти, ототожненні та диференціації себе зі справою та іншими та виявляється у когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах «Я». Відтак, провели співставлення одержаних даних з видами професійної ідентичності.

Аналіз одержаних результатів показав, що професійна ідентичність сформована у 22,5% першокурсників, майже половини третьокурсників (48,6%) та переважної більшості студентів-магістрів (84,5%), що свідчить про готовність здобувачів вищої освіти до здійснення усвідомленого вибору свого професійного розвитку. У 17,5% першокурсників та 14,3% третьокурсників спостерігається криза професійної ідентичності, що характеризується статусом «Мораторій», серед магістрів таких студентів не виявлено. Подібна динаміка, але із зворотнім знаком, характерна для таких статусів професійної ідентичності як невизначена та нав'язана ідентичність.

Таким чином, одержані результати свідчать про те, що у майже половини третьокурсників та більшої частини студентів-магістрів (48,6% та 84,5% відповідно) сформована професійну ідентичність, а в переважної більшості першокурсників (77,5%) профідентичність не виражена чи пасивна.

Збалансованість показників ідентичності та високі оцінки параметрів шкал, які визначають толерантність, прийняття, впевненість характеризує визначену збалансовану, зрілу позицію здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. У них спостерігається гармонізація ставлення до себе та навколишнього світу, а тому вони здійснюють певний вибір (як життєвий, так і

професійний) більш усвідомлено та відповідально. Водночас це засвідчує про високий рівень ясності їх Я-концепції.

Четвертий компонент-чинник самовизначення особистості майбутнього соціального працівника, яким ми досліджували був провідний конструкт самосвідомості - *ясність Я-концепції*. Для його вивчення ми використали Шкалу ясності Я-концепції Дж.Кемпбелла (адаптовану І.Я. Шемелюк).

Одержані результати показують наскільки Я-концепція особистості є порівняно стійкою та усвідомленою. Переважна більшість третьокурсників (48,2 %) мають середній рівень ясності своєї Я-концепції. Серед першокурсників таких лише 28,0 % студентів. В цих студентів спостерігаються ситуативні уявлення про себе, які досить швидко можуть змінюватися залежно від ситуацій успіху чи неуспіху, в які вони потрапляють. Відповідно, в деяких життєвих і навчальних ситуаціях ці уявлення є узгоджені та стабільні, а в деяких, через відсутність внутрішньої стійкості, вони можуть змінюватися. Високий рівень ясності Я-концепції характерний для 35,7% третьокурсників та 17, 2 % першокурсників. Це означає, що в цієї категорії здобувачів вищої освіти уявлення про себе чіткі, характеризуються внутрішньою узгодженістю та стабільністю. У студентів-магістрів найкращі загальні показники ясності Я-концепції. Якісно співвідношення рівнів показників (високого, середнього і низького) таке ж як у третьокурсників, але кількісні показники значно вищі (49,8%, 40,7%, 9,5% відповідно). Наочно результати визначень ясності Я-концепції демонструє рис.3.4.

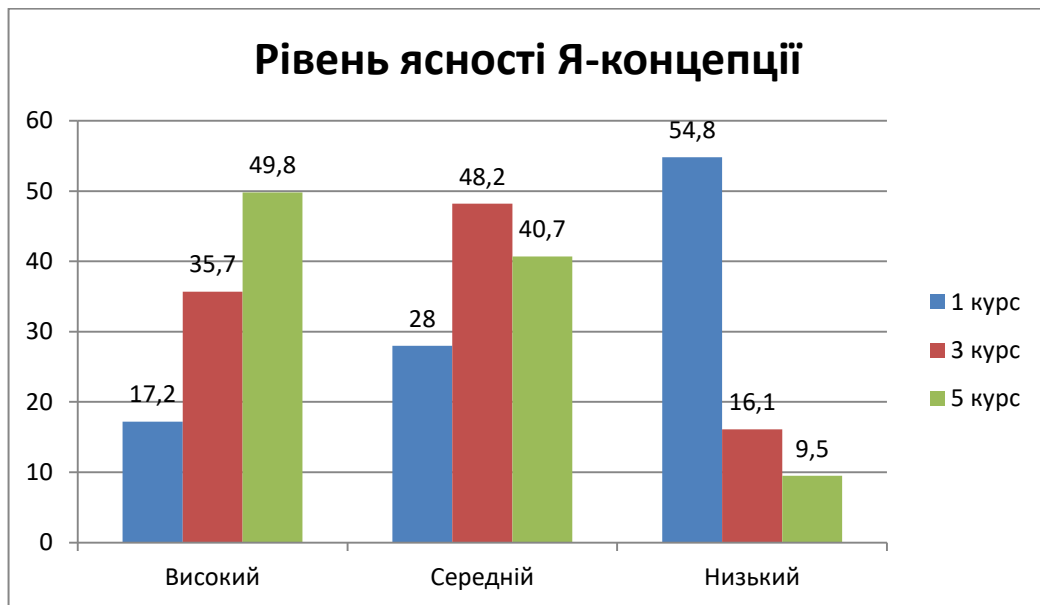


Рис.3.4. Рівень ясності Я-концепції у студентів I, III, та V курсів спеціальності «Соціальна робота» (за методикою «Шкала ясності Я-концепції» Дж.Кемпбелла, адаптованою І.Я.Шемелюк)

Таким чином, результати нашого дослідження показали, що під час засвоєння змісту професійної підготовки, через сукупність навчальних дисциплін з домінуванням професійно значущої складової, формується професійна самосвідомість майбутнього фахівця, виробляється індивідуальний стиль його діяльності, його професійна вмільість. Професійна самосвідомість, на відміну від загальної самосвідомості, значно специфічніша за своїм змістом, оскільки є проекцією структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність. Вона є категорією, яка реально відображає сутність процесу становлення фахівця на різних етапах професійної підготовки. Саме професійна самосвідомість ставить особистісний сенс майбутньої діяльності, оскільки формується переконаність у доцільності вибору тих чи інших мотивів та засобів, задаються внутрішні установки та формується самостійна професійна позиція.

Розвиток професійної самосвідомості свідчить про здатність соціального працівника знаходити оптимальне співвідношення між соціальними та індивідуальними вимогами, здатність до самоспричинення професійного розвитку, вдосконалення процесів саморегуляції. Ясність його Я-концепції забезпечує усвідомлення себе як суб'єкта у соціальному просторі діяльності, у

системах професійного спілкування та власній особистості. Регулювання цього процесу відбувається під час професійної підготовки, яка зумовлена багатьма факторами, як зовнішніми (особливості освітньої діяльності, соціокультурного простору закладу вищої освіти), так і внутрішніми індивідуальними особливостями самого здобувача.

Ключовим чинником, який визначає успішність професійного самовизначення студента, є рівень його рефлексії. Однак саме цей показник, за результатами нашого дослідження є найбільш проблемним для студентів-першокурсників. Тому з числа студентів нового набору було сформовано експериментальну групу для проведення тренінгових занять з метою підвищення рівня професійного самовизначення, де ключову роль було приділено розвитку рефлексивної компетентності особистості. Програма тренінгу складена на основі розвивальних програм В.А. Банделюк, М. В. Гриньової, М. М. Кононової та низки авторських напрацювань (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Програма тренінгу зростання рівня професійного самовизначення
для студентів першого курсу спеціальності «Соціальна робота»**

Етап тренінгу, к-сть занять	Мета	Завдання	Темп занять
1	2	3	4
Підготовчий (2 заняття)	Ознайомлення студентів із специфікою тренінгу, створення позитивної групової атмосфери та налаштування на конструктивну взаємодію	- ознайомлення учасників з правилами роботи групи; - діагностування очікування учасників та виокремлення їхніх проблем; - згуртування учасників групи та створити позитивної атмосфери; - освоєння методів самодіагностики і способів саморозкриття.	1. Знайомство 2. Зустріч із собою

Продовження табл. 3.3

1	2	3	4
Розвивальний (10 занять)	Розвиток когнітивної складової професійного самовизначення студентів: розвиток навичок пізнання, самопізнання, адекватної самооцінки; розвиток рефлексії інформаційної основи діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - розвиток більш глибокого усвідомлення студентами сутності поняття «професійне самовизначення»; - розвиток поінформованості про світ професій, ринок праці та освітні послуги; - формування здатності співвіднести інформацію про професію зі своїми особливостями; - підвищення усвідомленості впливу зовнішніх чинників на проф. самовизначення; - розвиток рефлексії теперішньої діяльності; - підвищення внутрішнього інтересу до самого себе; - аналіз особливостей своєї особистості як одного із чинників успішного оволодіння професією; - розвиток уміння враховувати сильні і слабкі сторони своєї особистості 	3. Мандрівка у світ професій 4. Визнання власної самоцінності 5. Формула професійного пошуку
	Розвиток емоційно ціннісного компонента професійного самовизначення студентів: розвиток усвідомлення власних життєвих цінностей як основи професійного самовизначення та позитивного ставлення до самого себе як до суб'єкта вибору професійного шляху; розвиток рефлексії мотивації та <u>цілепокладання</u> діяльності	<ul style="list-style-type: none"> - актуалізація та пізнання власних цінностей для їх врахування в процесі професійної підготовки; - формування орієнтації на пізнання та розвиток моральних якостей, які визначають ставлення студентів до себе; - стимулювання до усвідомлення праці і майбутньої професії як важливої цінності життя; - усвідомлення власного емоційного ставлення до вибору професії і його впливу на цей вибір; - розвиток позитивного ставлення до себе і свого професійного вибору, почуття власної самоцінності 	6. Мої життєві цілі 7. Моя система цінностей. 8. Ставлення до вибору професії

Продовження табл. 3.3

1	2	3	4
	<p>Розвиток орієнтовно поведінкового компонента професійного самовизначення студентів:</p> <p>устремління здобувачів освіти до самореалізації;</p> <p>розвиток рефлексії прийняття рішень та здійснення діяльності</p>	<ul style="list-style-type: none"> - формування у студентів спрямованості на самостійність та усвідомленість життєвих виборів; - спонукання до усвідомлення ними власної відповідальності за свій професійний вибір; - засвоєння алгоритму прийняття рішення; - формування вміння приймати рішення в професійній діяльності; - <u>підвищення</u> у студентів рівня професійної компетентності в процесі планування професійного шляху; - формування у студентів вміння планувати професійну кар'єру; - ознайомлення учасників тренінгу з методами самоорганізації й самопрезентації особистості на початкових етапах професійного становлення. 	<p>9. Логіка вільного вибору.</p> <p>10. Особистий професійний план</p> <p>11. Мій професійний імідж</p>
<p>Заключний (2 заняття)</p>	<p>Пошук внутрішніх ресурсів професійного самовизначення старшокласників та підведення підсумків спільної роботи.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - усвідомлення <u>студентами</u> своїх внутрішніх ресурсів щодо подолання труднощів їхнього професійного самовизначення; - підведення підсумків спільної роботи; - отримання зворотного зв'язку; - обговорення пропозиції щодо покращення роботи групи. 	<p>12. Ресурси особистості</p> <p>13. Підсумки.</p>

Розвивально-корекційний тренінг проводився протягом двох місяців по два заняття в тиждень. Всього було проведено 14 тренувальних занять. Після завершення занять проведено діагностичне визначення показників рефлексивності студентів (табл. 3.4).

Таблиця 3.4.

Порівняльні результати визначень рефлексивних компетентностей студентів першого курсу спеціальності «Соціальна робота» (методика В. Д. Шадрикова, С. С. Кургіняна «Рефлексія діяльності»)

Шкали методики	Види рефлексивних компетентностей	Показники	
		До експерименту	Після експерименту
ІОД	рефлексія інформаційної основи діяльності	15,4	17,8
МЦД	рефлексія мотивації та цілепокладання діяльності	17,1	18,7
ПРЗД	рефлексія прийняття рішень та здійснення діяльності	16,2	19,2
ЗРД	загальний показник рефлексії діяльності	48,7	55,7

Результати повторної діагностики показали, що відбулося зростання всіх трьох видів рефлексивних компетентностей, найбільше в студентів-першокурсників зросла рефлексія прийняття рішень та здійснення діяльності, істотно покращились показники рефлексії інформаційної основи діяльності та мотивації і цілепокладання діяльності. Водночас аналогічне визначення рефлексивної компетентності у студентів-третьокурсників та магістрів не показало ніяких змін у рівні розвитку їх рефлексивних здібностей.

Важливо відмітити, що в процесі тренінгових занять у студентів розвинулось системне перспективне бачення та інноваційне мислення. А головне – відбулись зміни в їх професійній Я-концепції.

Результати нашого дослідження показали, що під час здобуття професії соціального працівника у закладі вищої освіти змінюється професійна самосвідомість студентів. Розширюються її межі, зазнають змін критерії оцінки

власних професійних якостей і можливостей, набувається професійна ідентичність, формується образ себе як професіонала. Успішність здійсненого самовизначення сприятиме в майбутньому ефективній професійній діяльності сучасного соціального працівника в складних реаліях сьогодення.

Висновки до третього розділу

1. Студентський вік є найбільш сензитивним періодом для професійного та особистісного саморозвитку особистості. Головними новоутвореннями в цьому віці є: світогляд, який активно формується і розвивається, утворення цілісного уявлення про себе та формування Я-концепції, утворення власних життєвих планів, активне функціонування процесів особистісного та професійного самовизначення.

2. В процесі професійної підготовки в закладі вищої освіти створюються сприятливі умови для розвитку умінь самоаналізу та самооцінки своїх професійних здатностей, відшліфовуються навички самоконтролю та саморегуляції в складних ситуаціях, розвиваються здібності до подолання труднощів та здатності до реалізації професійних завдань.

3. Результати нашого дослідження показали, що під час засвоєння змісту професійної підготовки, через сукупність навчальних дисциплін з домінуванням професійно значущої складової, формується професійна самосвідомість майбутнього фахівця, виробляється індивідуальний стиль його діяльності, професійна вмільість. Однак існують певні проблеми особистісного та професійного плану в студентів молодших курсів. Тому було створено програму розвивально-тренінгових занять «Життява навігація». В процесі тренінгових занять у студентів розвинулось системне перспективне бачення та інноваційне мислення, відбулись зміни в їх професійній Я-концепції.

ВИСНОВКИ

1. Сучасне суспільство висуває високі вимоги до особистісних та професійних якостей майбутнього фахівця. Система знань, умінь та навичок випускника закладу вищої освіти важлива не сама по собі, значно більше значення має створення максимально сприятливих умов для розвитку ключових компетентностей майбутніх фахівців, що, своєю чергою, передбачає не лише когнітивну та операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову.

2. В сучасній літературі професійний розвиток часто співставляють із життєвим розвитком людини, зокрема із процесами дозрівання, становлення, саморозвитку, самовдосконаленням, аналізують як багаторівневий та багатоступінчастий процес. Більшість зарубіжних (Дж. Голланд, Дж. Сьюпер, Є. Гінзберг, Ш. Бюлер, Р. Хейвігхерст, Л. Готтфредсон) та вітчизняних учених (Г.О. Балл, Ж.П. Вірна, В.В. Рибалка, Н.І. Пов'якель, Н. В. Чепелева, Н. Ф. Шевченко та ін.) вважають, що професіогенетичні процеси розгортаються у часі та просторі, визначаються різними факторами та мають свої специфічні етапи, стадії і фази.

3. Аналіз поняття «професіоналізм діяльності» показав, що це якісна характеристика суб'єкта діяльності як представника даної професії, що визначається мірою володіння ним сучасним змістом та сучасними засобами вирішення професійних завдань, продуктивними способами її здійснення. Основною характеристикою професіоналізму діяльності є, насамперед, висока продуктивність діяльності. Процес становлення професіоналізму діяльності тісно пов'язаний з особистісним розвитком працівника, зокрема з такими напрямками як особистісно-професійний, професійно-кваліфікаційний, професійно-посадовий і моральний розвиток.

4. Професійне самовизначення особистості має складну багатокомпонентну структуру та у своєму розвитку проходить низку етапів. Найважливішим фактором у період його становлення є включення молодії

людини у професійне середовище, здійснення нею перших професійних проб та рефлексування власного квазіпрофесійного досвіду з позиції відповідності індивідуальних характеристик вимогам обраної професії. Ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців визначається рівнем сформованості їх професійної самовизначеності, чому сприяє включення студентів в процес цілеспрямованого отримання інтегрованого знання засобами-джерелами інформації та засобами освоєння інформації, що відображають професійний контекст.

5. Період навчання у ЗВО характеризується професійним становленням індивіда, формуванням його особистості як суб'єкта професійної діяльності, яке здійснюється на основі розвитку професійної спрямованості, професійних здібностей та професійної самосвідомості студента. Розвиток діяльності на етапі професійної підготовки проходить стадії від навчально-пізнавальної до навчально-професійної, а пізніше – до реальної професійної діяльності. В сучасній соціально-психологічній літературі основним критерієм стадії навчання у ЗВО вважається професійне самовизначення, як центральна ланка професійного становлення. Його результатом є розвиток професійної спрямованості у процесі навчання та освоєння професії.

6. Професійне самовизначення – це активність особистості, спрямована на знаходження смислів та цінностей у своїй професійній діяльності, що забезпечує можливість реалізації її внутрішнього потенціалу. Самовизначення передбачає рефлексивну роботу, спрямовану на осмислення своїх професійних уподобань та можливостей їх реалізації, і здійснюється у конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації. Формування професійної спрямованості здійснюється на основі професійного самовизначення студентів у процесі навчання і є важливою умовою становлення майбутнього спеціаліста як суб'єкта професійної діяльності.

7. Період навчання у закладі вищої освіти є сензитивним для формування багатьох особистісних структур та властивостей особистості майбутнього фахівця, зокрема його ціннісних і смисложиттєвих орієнтацій,

мотиваційно-вольової сфери, професійних інтересів та самосвідомості, відповідальності, котрі є ключовими для професійного становлення майбутнього соціального працівника. Освіта об'єктивно містить у собі значні резерви і потенціали для активізації особистісного зростання наступників. Під час навчання у ЗВО відбувається формування професійно важливих властивостей майбутнього спеціаліста, формування структури його професійних цінностей, відбувається налаштування професійного саморозвитку, закладається вектор особистісного саморозвитку, його величина, напрямок, швидкість та сталість. Соціокультурний простір освітнього закладу має важливий вплив на саморозвиток особистості у студентському віці, одним із його завдань є розвиток професійних мотивів, ціннісних орієнтацій, інтересів молодшої людини, котрі забезпечують її професійне та особистісне становлення та саморозвиток.

8. Професійне становлення на етапі навчання у закладі вищої освіти характеризується як присвоєнням професійних умінь, знань, навичок, розвитком загальнокультурних та професійних компетентностей, так і формуванням певних відносин, сприйняття професії як особистісно значущої, освоєння професійної ролі, коли відбувається своєрідне «входження» професії в особистісний план майбутнього фахівця, знаходженням смислів, можливість реалізації своїх цінностей та задоволення потреб у отримуваній професії.

9. Первинним чинником професійного самовизначення майбутнього фахівця є його професійна спрямованість – інтегральна характеристика мотивації професійної діяльності, яка визначається певними спонуканнями у мотиваційній сфері і виражається в інтересах, відносинах, цілеспрямованих зусиллях особистості. Результати визначення професійних настанов студентів спеціальності «Соціальна робота» за методикою І. Кондакова «Опитувальник професійних настанов» показали, що у значній частині першокурсників (62,5%) проявляється невпевненість у виборі спеціальності, недостатня поінформованість стосовно даної професії та не сформовані критерії власного професійного розвитку. Високі показники раціоналізму професійного вибору у студентів-третьоккурсників та магістрів (53,3% та 72,3% відповідно) вказують на

те, що старшокурсники співставляють обрану спеціальність із своїми життєвими інтересами, тому їх вибір спеціальності є виваженим і обґрунтованим як внутрішніми уподобаннями, так і аналізом ситуації на ринку праці, можливістю працевлаштування, прогнозом майбутнього кар'єрного зростання.

10. Професіоналізація є двостороннім процесом, що передбачає активність суб'єкта в освоєнні професії, відтак ефективність даного процесу визначається здатністю студентів приймати відповідальність за своє професійне навчання та становлення, бути причиною своєї навчально-професійної активності. Тому однією з актуальних проблем є формування під час навчання в ЗВО у студентів – майбутніх соціальних працівників уявлення про себе як про суб'єкта професійної діяльності, котрий володіє навичками професійної рефлексії та саморегуляції. Результати визначень показують, що найвищі показники рефлексії прийняття рішень та здійснення діяльності характерні студентам-магістрам. Саме рефлексивні здібності дозволяють їм успішно здійснювати процеси самоформування себе як фахівця, реалізовувати свої творчі засади, що водночас є основою для їхнього професійного розвитку.

11. Результатом професійного самовизначення є професійна ідентичність, що проявляється в усвідомленні себе представником певної професії та професійної спільноти, ототожненні та диференціації себе зі справою та іншими та виявляється у когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах «Я». Аналіз одержаних результатів показав, що професійна ідентичність сформована у 22,5% першокурсників, майже половини третьокурсників (48,6%) та переважної більшості студентів-магістрів (84,5%), що свідчить про готовність здобувачів вищої освіти до здійснення усвідомленого вибору свого професійного розвитку.

12. Результати нашого дослідження показали, що під час здобуття професії соціального працівника у закладі вищої освіти змінюється професійна самосвідомість студентів. Розширюються її межі, зазнають змін критерії оцінки власних професійних якостей і можливостей, набувається професійна ідентичність, формується образ себе як професіонала. Успішність здійсненого

самовизначення сприятиме в майбутньому ефективній професійній діяльності сучасного соціального працівника в складних реаліях сьогодення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аніщенко О. В., Баніт О. В., Василенко О. В., Волярська О. С., Дорошенко Н. І., Зінченко С. В., Сігаєва Л. Є. *Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: монографія*. Київ: ІПОД НАПН України. 2016. 354 с.
2. Афанасьєва Т. Психологічні особливості криз професійного становлення психолога. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки»*. Миколаїв, 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 29–32
3. Бех І. Д. *Особистісно зорієнтоване виховання: Науковометод. Посібник*. К.: ІЗМН. 1998. 204 с.
4. Білозерська С. І. Професійна Я-концепція як передумова професійного розвитку особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія*. 2015. Вип. 2. С. 10–18.
5. Бойчук Ю. Д., Таймасов Ю. С. Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті. *Новий колегіум: наук. наук.-інформ. журн.* Харків: ХНУРЕ. 2015. С. 38–44.
6. Боришевський М.Й., Семиченко В.А., Бондарчук О.І., ін. Соціально-психологічні чинники мотивації професійного вдосконалення особистості керівних кадрів освіти : наук.-метод. посібник. Київ : Логос, 2005. 128 с.
7. Бугерко Я. Буттєвість духовності в оптиці методологічного аналізу. *Психологія і суспільство*. № 1. 2017. С. 62-72.
8. Бугерко Я. Потенціал як психодуховна даність особистості. *Психологія і суспільство*. 2018. №1–2. С. 68–82.
9. Бугерко Я. Рефлексивна сутність лонгітюдного психолого-педагогічного експерименту з модульно-розвивальної системи навчання. *Психологія і суспільство*. 2011. №3. С. 137–153.
10. Бугерко Я. Ціннісні виміри духовної культури студентської молоді. *Проблеми сучасної психології* : Зб. наук. праць. К.-Подільського нац. ун-ту

- ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Вип. 29. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. С. 93–104.
11. Варбан М. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № № 6–7. С. 80–83.
12. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога. Луцьк: Вежа, 2003. 319 с.
13. Вірна Ж. Життєво-стильовий концепт мотиваційно-сміислової регуляції: професійна методологія і практика. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4. С. 192-193.
14. Вірна Ж., Шкарляюк К. Професійний прогноз: методологія та практика. *Психологія і суспільство*. 2011. № 1. С. 122-137.
15. Вітківська О.І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації. Київ: Науковий світ, 2001. 91 с.
16. Гаркуша І.В. Життєва перспектива особистості: психологічний аспект. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2017. Вип.5. Т.1. С. 33-39
17. Гірняк А.Н., Гірняк Г.С. Методологічна модель психологічного пізнання модульно-розвивальної освітньої взаємодії. *Психологічний часопис*. 2022. Том 8. Випуск 1 (57). С. 49-60.
18. Гірняк А.Н. Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО. автореф. дис. ... д-ра. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2021. 40 с.
19. Гилюн О. В. Освітні мотивації студентської молоді. *Грані : наук. теорет. і громад. політ. Альманах Дніпропетр. нац. унт ім. О. Гончара ; Центр соц. політ. досл.* 2012. № 1. С. 102–104.
20. Гринців М. Саморегуляція як компонент професійної підготовки майбутнього фахівця. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 4. С. 238–245.
21. Гриньова М. В. Саморегуляція як основа успішної навчальної діяльності молоді. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8(2). С. 159–163.

- 22.Гриньова М. В., Кононец Н. В. Саморегуляція як основа ресурсно-орієнтованого навчання студентів у вищій школі. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : матеріали II Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. / уклад.: Н. В. Кононец, В. О. Балюк. Полтава : КУЕП ПДАА, 2018. URL: <https://rbl3d.forumotion.me/t194-topic>*
- 23.Грищенко С.В. Самовдосконалення особистості : монографія / Під наук. редакцією Курлянд З.Н., Бужиної І.В. Чернігів: НУЧК імені Т.Г. Шевченка, 2019. 188с.
- 24.Гура О. І. Концепти професійної Я-концепції фахівця. *Наука і освіта : науково-педагогічний журнал Південного наукового центру АПН України. 2009. № 1-2. С. 150–155.*
- 25.Клюйко Л. Ф. Теоретико-методологічний аналіз феномену задоволеності якістю життя як умови розвитку професійної я-концепції особистості. *Психологічні перспективи. 2018. Вип. 32. С. 135–148.*
- 26.Корнієнко І. Професійні орієнтації в системі життєвих стратегій старшокласника. *Практична психологія та соціальна робота. 2000. №5. С. 35–38.*
- 27.Крикля К. Психологічні особливості професійного становлення майбутнього психолога в умовах сучасного суспільства. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна). 2012. Вип. 2. Ч. 1. С. 409–417.*
- 28.Кучеренко Є.В. Інтеграційно-діяльнісний підхід до проблеми структури професійного самовизначення студента. *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання незайнятого населення в умовах фінансово-економічної кризи : зб. наукових праць за матеріалами IV Всеукр.наук-практ. конф. (Київ, 30 жовтня 2009 р.). К. : ІПК ДСЗУ. 2009. С. 172 – 180.*
- 29.Москалець В. Функціонально-психологічна сутність свідомості як рамкової умови пізнання, методологування, віри, мислення, діяльності. *Психологія і суспільство. 2019. № 1. С. 35-51.*

30. Подолянчук Д.С. Ціннісні орієнтації студентської молоді як предмет соціально-психологічного дослідження. *Габітус*. 2020. Вип. 19. С. 263-270.
31. Подшивалкіна В. Соціальні умови та психологічні виміри тенденцій використання потенціалу особистості. *Психологія і суспільство*. 2009. №4. С. 127–137.
32. Приходько Ю.О., Кучеренко Є.В. Психологічні механізми професійного самовизначення студента: теоретичний аналіз проблеми. *Вісник психології і соціальної роботи*: зб. наук. праць . URL: <http://www.psyh.kiev.ua>
33. Професійна орієнтація : підручник / за ред. О.М. Ігнатович. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 240 с.
34. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. : П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
35. Романовський О. Г., Канівець М. В. Сутність професійноособистісного саморозвитку майбутніх фахівців та його механізми. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 193–197.
36. Свіденська Г. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи : дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2008. 19 с.
37. Томчук М. Методологічні засади дослідження та формування психологічної готовності особистості до діяльності. *Психологія і суспільство*. 2011. №4. С. 41–46.
38. Хавул Р. Життєва перспектива особистості в юнацькому віці. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11. С. 343-348.
39. Царьов Ю., Фрадинська А. Професійні очікування майбутніх фахівців на етапі первинної професіоналізації. *Психологія і суспільство*. 2011. №1. С. 138–144.
40. Фурман А.А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2017. 508 с.

41. Фурман А.В. Ідея професійного методологування: монографія. Ялта-Тернопіль: Економічна думка, 2008. 205 с.
42. Фурман А.В. Метатеоретична мозаїка життя свідомості. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3-4. С. 13-50.
43. Фурман О., Гірняк А. Сутнісні визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі. *Психологія і суспільство*. 2020. № 3. С. 53-81.
44. Фурман О., Фурман А.А., Дикий Я. Вчинок і подія як соціємна організованість життєвого шляху особистості. *Психологія і суспільство*. 2021. № 2. С. 143-168.
45. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності в процесі вузівської підготовки психолога-практика. Актуальні проблеми психології. Наук. записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка. Київ, 1999. Вип. 19. С. 271–278.
46. Шевченко Н. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2006. 296 с.
47. Шевченко Н. Розвиток професійної свідомості психолога: від концепції О.М. Леонтьєва до авторської моделі. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3-4. С. 103–111.
48. Ягупов В. В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. Т. 175. 2015. С. 22–28.
49. Фурман О. Я-концепція як предмет багатоаспектного теоретизування. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 38-67.
50. Ingvarson L. Professional development as the pursuit of professional standards: the standard based professional development system. *Teaching and Teacher Education*. № 14 (1). 1998. P. 127–140.
51. Joyce B., Calhoun E. *Models of professional development: a celebration of educators*. Corwin Press. 2010. 160 p.

52. Guskey T., Huberman M. *Professional development in education: in search of the life optimal fix. Development in education: new paradigms and practices*; eds. T. Guskey. New York: Teachers College Press. 1995. P. 114–132

Додаток А

Методика «Опитувальник професійних настанов» (автор І.М.Кондаков)

Інструкція.

Прочитайте запропоновані нижче вислови. Якщо ви з ними згодні, то в бланку відповідей обведіть той номер питання, з яким ви згодні. Якщо ви не згодні з висловлюванням, то в бланку відповідей нічого відмічати не треба. Час діагностики не обмежений.

Опитувальник

1. Я дуже погано знаю світ професій.
2. Вибір професії не повинен робитися під впливом емоцій.
3. Багато від чого зараз цінного я можу відмовитися заради перспективних професійних цілей.
4. Якщо на моєму професійному шляху виникнуть проблеми, то ніяк не через нестачу у мене знань.
5. Я з великою увагою прислухаюся до кожної поради про мій професійний вибір.
6. У професійному виборі я відчуваю безпорадність, і мені потрібна чиясь підтримка і допомога.
7. Уже зараз мені варто робити конкретні кроки до вибору майбутньої професії, а не обмежуватися лише обмірковуванням становища.
8. Я відрізняюся від інших, тому і моя професія буде особливою.
9. Немає сумнівів, коли я виберу професію, докладу всіх зусиль, щоб стати першокласним фахівцем.
10. Мої вимоги до професії такі ж звичайні, як і у моїх однолітків.
11. У виборі професії мені вкрай не вистачає власної рішучості.
12. Вважаю, що мені необхідний такий план, який дозволить мені вибрати професію абсолютно вірно.
13. Я можу багато в собі міняти, щоб відповідати майбутній професії.
14. У майбутній професії я обов'язково знайду застосування всім своїм якостям.
15. Я відчуваю себе значно впевненіше, коли знаю, що мій професійний вибір хвилює і інших.
16. Зовсім не знаю, якими критеріями мені керуватися у виборі професії
17. Описи різних професій мають зазвичай не дуже об'єктивний характер.
18. Вважаю, що мені обов'язково повинна дістатися професія, яка дасть змогу проявитися моїй індивідуальності.
19. У мене досить здібностей, щоб стати дуже хорошим фахівцем.
20. Мені здається, що зазвичай не створюється умов, щоб людина працювала з повною віддачею.
21. Зовсім не знаю, з чого почати свій професійний шлях.
22. Навіть якщо професія вже вибрана, варто ще і ще раз подумати на цю тему.
23. Для мене дуже бажано якомога швидше набути соціальну незалежність.
24. Немає сумнівів, що в моєму професійному становленні мені будуть супроводжувати щастя і удача.
25. У виборі професії я занадто піддаюся зовнішнім впливам, порадам, прикладам.
26. Часом я сварю себе за зайву нерішучість у виборі професії.
27. Для мене дуже важливо знайти людину, яка передала б мені секрети професійної майстерності.
28. Я відчуваю емоційний підйом від згадки про можливості, які відкриє переді мною моя майбутня професія.
29. Перешкоди на моєму професійному шляху я обов'язково подолаю, навіть відмовляючись при цьому від чогось особистого.

30. Я зовсім не поспішаю за всяку ціну набути статус дорослого.
31. Через моє невезіння мені може не пощастити і з вибором професії.
32. Я не довіряю зовнішній привабливості професій.
33. У виборі професії я покладаюся в першу чергу на інтуїцію.
34. Мій професійний вибір буде остаточним і назавжди.
35. Я, ймовірно, поступлюся, якщо мене занадто наполегливо будуть переконувати вибрати ту чи іншу професію.
36. У мене немає стійких поглядів на моє професійне майбутнє.
37. Я не дуже довіряю почуттям у виборі професії.
38. Головне в моїй майбутній професії - домогтися особистих досягнень.
39. У майбутньої професії мені хотілося б робити що-небудь виняткове.
40. У будь-якому випадку, якщо є можливість вчитися далі, не слід поспішати йти працювати.

Інтерпретація результатів здійснюється за кожною шкалою окремо:

1 шкала – високі значення за цією шкалою свідчать про *нерішучість в професійному виборі*, яка проявляється у невпевненості, відсутності чітких уявлень і критеріїв щодо професійного розвитку, погану інформованість про світ професій. Низькі значення за цією шкалою свідчать про рішучість і впевненості в професійному виборі.

2 шкала – *раціоналізм професійного вибору*. Високі значення за цією шкалою свідчать про обґрунтованість, раціоналізм, розсудливість, готовність діяти за планом після ґрунтовних роздумів. Протилежний полюс цього фактору можна розглядати як показник імпульсивності і безпідставності.

3 шкала – високі результати свідчать про *оптимізм щодо професійного майбутнього*, пов'язаний з ідеалізацією, юнацьким максималізмом, почуттям вибраності, з відчуттям, що абсолютно всі проблеми можна вирішити. Протилежний полюс – реалізм професійного вибору.

4 шкала – *самооцінка*. Високі результати свідчать про завищену самооцінку, віру в свої сили і здібності, надмірну довіру своєму суб'єктивному враженню, наполегливість і готовності до подолання труднощів. Низькі значення цього чинника можуть свідчити про занижену самооцінку і наявність невдалого досвіду вирішення життєвих завдань.

5 шкала – *залежність у професійному виборі*. Високі показники за цією шкалою свідчать про несамостійність, конформізм, залежність від інших, соціальну незрілість. Низькі показники відображають незалежність у професійному виборі.

Додаток Б

Методика «Рефлексія діяльності» (В.Д. Шадріков, С.С. Кургінян)

Інструкція. Вам пропонується низка тверджень, які стосуються окремих аспектів Вашої професійної діяльності. Оцініть, наскільки кожне з тверджень є правильним для Вас, обираючи одну з відповідей - «безперечно так», «скоріше так», «складно відповісти», «скоріше ні», «безперечно ні»

№	Твердження	Безперечно так	Скоріше так	Складно відповісти	Скоріше ні	Безперечно ні
1	Я часто не розумію, як отримати те, чого я хочу. Я щось роблю, але це не приносить мені задоволення					
2	Часто я витрачаю на оцінку ситуації так багато часу, що завдання втрачає актуальність					
3	Беручись до якої-небудь справи, я слабко уявляю собі, що вийде в результаті					
4	Коли я починаю діяти, то сумніваюся в прийнятих рішеннях: чи все я врахувала(в), чи правильно оцінила(в) ситуацію, чи є в мене для цього достатньо ресурсів тощо					
5	Найчастіше я приймаю обдумані та зважені рішення, що дозволяють отримати бажані результати					
6	Часто я не можу точно сказати, чому прийняла те чи інше рішення					
7	Я рідко роблю те, чого дійсно хочу. Це занадто складно, пов'язано з великою кількістю непереборних обставин, що ставлять мене в глухий кут					
8	Роздуми про те, як виконати ту чи іншу діяльність віднімають у мене так багато часу й сил, що часто я навіть не беруся до задуманого					
9	Зазвичай у мене є чіткі орієнтири, що дозволяють контролювати хід своєї діяльності й досягати запланованих результатів					
10	Мої дії рідко відображають власні щирі бажання. Я сам(а) не можу розібратися, чого я хочу, бо боюся помилитися					
11	Я дуже втомлююсь від того, що під час виконання дій ситуація постійно змінюється, надходить нова інформація. Необхідно все враховувати та вносити корективи в свої плани					
12	Часто я стикаюся з невдачами через те, що не встигаю відстежити зміни ситуації, внести корективи в свою діяльність					
13	Здійснюючи будь-яку дію, я завжди адекватно оцінюю свій потенціал					

14	Часто всі сили йдуть у мене на те, щоб зрозуміти чого я хочу. Я занадто багато про це думаю й не можу перейти до активних дій					
15	Мені складно приймати рішення, я завжди досить довго думаю та сумніваюся					
16	Я завжди можу адекватно оцінити завдання, які потрібно виконати й ресурси, що необхідні для досягнення бажаних результатів					
17	Я часто стикаюся з невдачами, оскільки в мене не вистачає терпіння заздалегідь продумати свої дії					
18	Я часто відмовляюся від задуманого, оскільки бачу дуже багато можливих ризиків, чинників, які складно врахувати, починаю сумніватися у власних силах					
19	Кінцеві результати моєї роботи зазвичай відповідають початковим задумкам або перевершують їх					
20	Приймаючи рішення, я намагаюся врахувати всі можливі наслідки, зважую всі «за» та «проти». Цей процес часто затягує рішення та призводить до втрати часу і сил					
21	Я завжди чітко знаю, чого хочу та на підставі цього ставлю перед собою завдання					
22	Мені хотілося б навчитися менше думати та більше діяти, не зациклюватися на кожному зробленому кроці на його наслідках					
23	Часто я не розумію, чому зазнала(в) поразки					
	Разом					

Обробка результатів тесту та їх інтерпретація

Переклад варіантів відповідей на пункт тесту в бали здійснюється так:

за відповідь «**безперечно ні**» ставиться 1;

за відповідь «**скоріше ні**» - 2;

за відповідь «**складно відповісти**» - 3;

за відповідь «**скоріше так**» - 4;

за відповідь «**безперечно так**» - 5.

Далі проводиться підрахунок суми балів, отриманих за відповідь по пункту, що входить у конкретну шкалу, згідно з ключем:

Шкала «інформаційна основа дій» (6 пунктів): 1, 3, 6, 12, 17, 23.

Шкала «мета та цілепокладання діяльності» (6 пунктів): 5, 9, 13, 16, 19, 21.

Шкала «прийняття рішень та здійснення діяльності» (11 пунктів): 2, 4, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 18, 20, 22.

Загальний показник рефлексії діяльності (ЗРД) розраховується за сумою балів на відповіді пунктів, що складають тест опитувальника в цілому

Додаток В
Опитувальник «Ставлення до себе як до професіонала»
 (В. В. Столін, С. Р. Пантілеєва у модифікації А. С. Борисюк)

Інструкція:

Вам пропонується ознайомитись із 31 твердженням. Якщо Ви погоджуєтесь з ним, то поставте знак «+», якщо ні, то знак «-».

Твердження	Знак
1. Мої слова не так часто розходяться зі справою у тому, що стосується моєї професії.	
2. Вважаю, що багато людей моєї професії бачать у мені щось подібне з собою.	
3. Думаю, що як професіонал я можу бути привабливим для інших.	
4. Моє професійне «Я» завжди цікаве для мене.	
5. Вважаю, що мені як професіоналу не гріх пожаліти самого себе.	
6. У моєму професійному житті є чи були люди, з якими я був(ла) надзвичайно близький (а).	
7. Я сам (а) хотів (ла) б багато в чому переробити себе як професіонала.	
8. Я широко хочу, щоб у мене було все гаразд у професійному житті.	
9. Навряд чи хтось із людей моєї професії зможе відчутти свою подібність зі мною.	
10. Я рідко в'їжливо жартую над собою як над професіоналом.	
11. Найбільш розумне, що може зробити людина у своєму житті – це підкоритися власній долі у всьому, що стосується професії.	
12. На жаль, щодо того, що стосується професії, якщо я і обіцяв (ла) щось, це не означає, що саме так і буду чинити.	
13. У мене не виходить бути для коханої людини цікавим як професіонал протягом тривалого часу.	
14. Як професіонал я навряд викликаю симпатію у більшості моїх знайомих.	
15. Мені буває дуже приємно побачити себе як професіонала очима люблячої мене людини.	
16. Іноді мені здається, що якби якась мудра людина змогла би мене побачити наскрізь, вона відразу ж зрозуміла би, який (а) я нікчемний (а) у професійному сенсі.	
17. Часом я сам (а) собою захоплююсь як професіоналом.	
18. Можна сказати, що, як професіонала я ціную себе досить високо.	
19. Іноді я сам (а) себе погано розумію в тому, що стосується виконання професійної ролі.	
20. Мені як професіоналу не вистачає енергії, волі, цілеспрямованості.	
21. Вважаю, що інші загалом оцінюють мене досить високо.	
22. У мені як у професіоналі є, напевно, щось таке, що здатне викликати в інших неприязнь.	

23. Більшість моїх знайомих не сприймають мене як професіонала серйозно.	
24. Сам (а) у себе я як професіонал часто викликаю роздратування.	
25. Навіть мої негативні риси як професіонала не здаються мені чужими та контролюються мною.	
26. Загалом, мене влаштовує те, який я професіонал.	
27. Навряд чи мене можна по справжньому поважати як професіонала.	
28. Те, що зі мною відбувається у зв'язку із професією, зазвичай мені зрозуміло та контролюється мною.	
29. Мені як професіоналові важливо жити у злагоді з власною совістю.	
30. Я можу сказати, що загалом я контролюю свою професійну долю.	
31. Мені зазвичай нескладно пояснити собі мої професійні вчинки та почуття.	

Ключ до опитувальника:

Інтегральний показник ставлення до себе як до професіонала

«+»: 2; 4; 18; 21; 26; 28; 30.

«-»: 7; 9; 12; 13; 14; 16; 19; 20; 22; 23; 24; 27.

Шкала 1. Очікуване ставлення з боку інших як допрофесіонала

«+»: 21; «-»: 14; 23; 27.

Шкала 2. Аутосимпатія як до професіонала

«+»: 3; 18; 26.

«-»: 7; 19; 20.

Шкала 3. Самоповага як професіонала

«+»: 3.

«-»: 6; 12; 19; 20.

Шкала 4. Самопослідовність як професіонала

«+»: 5; 17; 25; «-»: 19.

Шкала 5. Саморозуміння як професіонала

«+»: 28; 29; 31.

«-»: 13.

Шкала 6. Самоприйняття як професіонала

«+»: 2; 25.

«-»: 7; 9; 22.

Шкала 7. Самооцінка як професіонала

«+»: 1; 4; 10; 21.

Шкала 8. Невпевненість у собі як професіоналі

«+»: 14; 22.

«-»: 3; 8.

Шкала 9. Самоконтроль

«+»: 25; 28; 30; «-»: 11.

Шкала 10. Негативна оцінка себе як професіонала

«+»: 16; 22; 24; «-»: 15.

Шкала 11. Самозвинувачення як професіонала

«+»: 6; 13; 20.

Додаток Д
Експрес-діагностика ідентичності О.Мерзлякової

Бланк експрес-діагностики ідентичності

Параметри ідентичності	←	1-10	0	1-10	→
1. Я (оцінка власної ефективності)	неспроможний				спроможний
2. Моє ставлення до себе	відторгнення				прийняття
3. Люди (емоційна оцінка)	погані				гарні
4. Моє ставлення до людей	категоричне				толерантне
5. Моя стратегія взаємодії	підкорення				тиск
6. Моя позиція (самовідчуття)	слабка				впевнена
7. Світ навколо мене	не контролюється				контролюється
8. Моя взаємодія зі світом	протистояння				єдність

Сума обраних балів за кожним з виділених параметрів ідентичності в «лівому» та «правому» стовпчиках має дорівнювати 10.

В ідеальному випадку оцінки параметрів, що подані під номерами 1, 3, 5, 7 мають бути збалансованими, з тяжінням до рівноваги — 4:6; 5:5; 6:4.

Оцінки параметрів під номерами 2, 4, 6, 8 мають тяжіти до найвищих балів правого стовпчика (високі бали шкал «прийняття», «толерантність», «впевненість», «єдність»).

Такий розподіл оцінок буде свідчити про збалансовану, «дорослу» позицію людини у її взаємодії з оточуючим світом. Наявність балансу в ставленні людини до самої себе та оточуючого світу дозволить їй зробити вибір — життєвий, професійний тощо — більш усвідомлено, зважено й відповідально.

Відсутність такого балансу — привід проаналізувати звичні для людини стратегії мислення і, як наслідок, стратегії взаємодії з оточуючим світом. В цьому випадку діагностика та консультування з професійного самовизначення можуть перейти в площину коучингу, тобто супроводу життєвого та професійного саморозвитку людини.

Додаток Е

Методика визначення ясності Я-концепції (SCC)»

(автор Т.Кемпбелл, адаптована І.Я.Шемелюк)

Інструкція:

«Перед Вами 12 тверджень. Оцініть їх, використовуючи 5 – бальну шкалу:

- 1 - абсолютно не згоден;
- 2 - не згоден;
- 3 - частково згоден, частково не згоден;
- 4 - згоден;
- 5 - абсолютно згоден».

Текст опитувальника

1. Мої думки часто суперечать одна одній.
2. Сьогодні у мене може бути одна думка про себе, завтра - інша.
3. Я витрачаю багато часу, розмірковуючи про те, якою людиною я насправді є.
4. Іноді я відчуваю, що не є дійсно тією людиною, якою я повинна бути.
5. Коли я намагаюся згадати, яким/ою людиною я був/ла в минулому, мені важко це зробити.
6. Я рідко переживаю конфлікт між різними сторонами моєї особистості.
7. Іноді я думаю, що знаю інших людей краще, ніж самого себе.
8. Мої уявлення про себе, здається, змінюються досить часто.
9. Якби мене попросили описати мою особистість, мій твір кожен раз би закінчувалося по-різному.
10. Навіть якщо б я хотів/ла, не думаю, що зміг/змогла би кому-небудь розповісти, яким/якою насправді я є.
11. Взагалі, у мене є чітке уявлення, хто я і який/яка я.
12. Мені часто буває важко скласти власну думку про різні речі, тому що я не знаю, чого я хочу насправді.

Показник SCC отримується шляхом підсумовування балів за всіма пунктами і відображає вищу ясність Я-концепції при вищих значеннях.