**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Західноукраїнський національний університет**

**Соціально-гуманітарний факультет**

Кафедра психології та соціальної роботи

**ВОЛОЩУК Надія Володимирівна**

**Психологічні чинники позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ сфери у їхньому професійному самоздійсненні**

спеціальність: 053 Психологія

освітньо-професійна програма «Психологія»

Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи ПСм-21

Н.В. Волощук

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

Науковий керівник:

д.психол.н., доцент

А.Н. Гірняк

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

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту:

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_2021 р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ А.Н. Гірняк

ТЕРНОПІЛЬ - 2021

**ЗМІСТ**

**Вступ……………...………………………………………………………………..3**

**Розділ 1*.* наукові засади дослідження професійного самоздійснення фахівців ІТ-сфери …………………….…….……....7**

1.1. Проблема професійного самоздійснення у вітчизняній та зарубіжній науково-психологічній літературі ……………………………………...…..………7

1.2. Сутність, зміст і структура професійного самоздійснення фахівців ІТ-сфери на етапі професійної підготовки ………………….…………………………….....15

1.3. Роль позитивно-емоційної спрямованості особистості у процесі професійного самоздійснення фахівців ІТ-сфери ……………………..…………25

**Висновок до першого розділу …………………………………..……………….34**

**Розділ 2. дослідження психологічних особливостей позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери
в контексті їхнього професійного самоздійснення ...…..36**

2.1. Діагностичний інструментарій дослідження психологічних особливостей позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні ………………………….…………………………………...……..36

2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних особливостей позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні...………………………………………………………….………...40

**Висновок до другого розділу …………………………………..……..………….47**

**Розділ 3. шляхи розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні** **……………………………………………...……..……….48**

3.1. Обґрунтування програми розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні …….………...……48

3.2. Програма розвитку психологічних особливостей позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні
та її ефективність……………………..………………….…………………………55

**Висновок до третього розділу …………………………………..…..…………...65**

**Висновки………………………………...……………………………………...67**

**Список використаних джерел……………………………………….70**

**Вступ**

**Актуальність дослідження.** Сучасне суспільство потребує нових підходів до підготовки фахівців у різних сферах життя та діяльності, оскільки колишні ціннісно-моральні та професійні орієнтації багато в чому не відповідають реальному життю, а нові ще не сформовані. Ці зміни не оминули і вищу школу, студентство виявилося у ситуації невизначеності, невпевненості у професійному майбутньому. Тому проблема професійного самовизначення є надзвичайно актуальною за умов сучасних соціокультурних перетворень.

Професійне становлення фахівця на всіх етапах професійного шляху пов'язані з виникненням протиріч між його особистістю та вимогами професії. Ці протиріччя виступають джерелами як позитивних, так і негативних варіантів розвитку особистості спеціаліста. Професійне самоздійснення розглядається як інтегративний процес, зумовлений соціально-психологічними детермінантами і включає розвиток індивідуально-психологічних можливостей, формування цілей, мотивів, цінностей професійної діяльності в ході освоєння операційного (знання, вміння та навички) та особистісного компонентів обраної професії.

У працях вчених професійне самоздійснення досліджувалося у тісному зв'язку з професійною самосвідомістю (Є. Климов, Д. Леонтьєв, М. Шевченко), професійною ідентичністю (Л. Шнейдер), рефлексивністю (А. Карпов), ціннісно-сенсовою сферою особистості (Л. Долинська , С. Максименко), мотиваційними механізмами феномену (Н. Сорокіна), що вивчається, самодетермінованою особистісною діяльністю (Є. Кучеренко). Важливо, що структура професійного самовизначення та його зміст не залишаються незмінними і трансформуються під час професійного становлення майбутнього фахівця, який знаходить у обраній професії нові сенси, нові форми. У той же час професійне перетворення призводить до подальшого особистісного зростання – не тільки за рахунок формування операційного аспекту діяльності (знання, вміння та навички), але й через процес персоналізації: розвитку емоційно-вольової складової, рефлексії, усвідомлення себе як професіонала та формування на цій основі «Я-концепції». Дані особистісні категорії наповнюють професійну діяльність, у тому числі й у процесі професійної підготовки, новим сенсом, надситуативним змістом, активізуючи у майбутнього спеціаліста систему ціннісних орієнтацій.

Увага до проблеми професійного самовизначення викликана не тільки актуальною необхідністю адаптації до сучасних соціально-економічних умов, а й природною для молодих людей потребою знайти своє місце в житті. На цьому фоні особливого значення набуває дослідження внутрішніх детермінантів професійного самовизначення студентства як особливої ​​вікової та соціальної групи. У психології смислоутворюючою, стрижневою характеристикою формування особистості, у тому числі й у професійній сфері, вважається її спрямованість – стійка спрямованість думок, почуттів, бажань, психологічних установок та вчинків, які є наслідком домінування провідних мотивів та ціннісних орієнтацій (Л. Божович, Б.Б. Додонов, Г. Костюк, Г. Ложкін, Б. Ломов,
С. Максименко, К. Платонов, С. Рубінштейн). При вивченні різних варіантів розвитку спеціаліста проблема співвідношення спрямованості його особистості та професійних вимог виступає на перший план.

Емоційна спрямованість особистості сприймається як індикатор ціннісних орієнтацій фахівця, його спрямованості. Відповідно до концепції Б. Додонова, відповідність емоційної спрямованості фахівця вимогам професії дає можливість реалізувати у діяльності свої ціннісні орієнтації та пов'язані з ними суб'єктивно значущі емоційні переживання. У дослідженнях Б. Додонова, О. Доценка порушується питання мотивування професійної діяльності структурно-змістовними особливостями емоційної спрямованості особистості. Водночас, проблемі розвитку емоційної спрямованості особистості студентів ІТ-сфери та її впливу на процес професійного самовизначення майбутніх спеціалістів особливої ​​уваги не приділялось.

Таким чином, вибір теми дослідження **«Психологічні чинники позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні»** зумовлено соціальною та психолого-педагогічною значущістю проблеми й необхідністю подальшого розширення її у напрямку теоретичних та експериментальних досліджень.

**Об`єктом дослідження** є професійне самоздійснення фахівців ІТ-сфери.

**Предметом дослідження** є психологічні чинники позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні.

**Мета** **дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити психологічні чинники позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні.

Згідно з метою, поставлені такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати актуальний стан висвітлення проблеми професійного самоздійснення у вітчизняній та зарубіжній науково-психологічній літературі, охарактеризувати зміст та структуру професійного самоздійснення фахівців
ІТ-сфери.

2. Визначити роль позитивно-емоційної спрямованості особистості у процесі професійного самоздійснення фахівців ІТ-сфери.

3. Емпірично обґрунтувати психологічні особливості позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні.

4. Розробити та апробувати на практиці програму розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні.

**Методи дослідження:**аналіз, синтез, класифікація, систематизація та узагальнення науково-психологічної літератури з проблем розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні, психологічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи), тестування, активне соціально-психологічне навчання, методи кількісно-якісної обробки експериментальних даних.

***База дослідження.*** Дослідження психологічних чинників позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні проводилося на базі Західноукраїнського національного університету. У ньому взяли участь 57 студентів. Згідно з поставленими завданнями, експериментальне дослідження проводилося у три етапи (констатувальний, формувальний та контрольний).

**Теоретичне значення** дослідження полягає у визначенні психологічних чинників позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні. Зокрема, подальшого розвитку дістали поняття «позитивно-емоційна спрямованість», «професійне самоздійснення», вивчено основні теоретичні підходи до феномену професійного самоздійснення особистості у вітчизняній і зарубіжній психологічній літературі; обґрунтовано сутність, зміст та структура професійного самоздійснення фахівців ІТ-сфери; виявлено роль позитивно-емоційної спрямованості особистості у процесі професійного самоздійснення фахівців ІТ-сфери; проведено теоретичне обґрунтування програми розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні.

**Практичне значення** дослідження полягає у розробленні діагностичного інструментарію для вивчення психологічних чинників позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні та апробації тренінгової програми розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні. Вказана програма, а також запропонований психодіагностичний комплекс, можуть бути використані викладачами та практичними психологами закладів вищої та професійної освіти з метою формування позитивно-емоційної спрямованості фахівців в контексті їхнього професійного самоздійснення.

**Структура роботи*.*** Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів, висновків, а також списку використаної літератури (84 позиції). Основний зміст проведеного дослідження викладено на 69 сторінках комп’ютерного набору.

**Розділ 1**

**наукові засади дослідження професійного самоздійснення фахівців ІТ-сфери**

**1.1. Проблема професійного самоздійснення у вітчизняній**

**та зарубіжній науково-психологічній літературі**

Проблема професійного самовизначення досить активно розробляється у вітчизняній та зарубіжній психологічній науці. У сучасній психології проблема професійного самовизначення конструктивно опрацьована як у плані змісту, так і у процесуальному аспекті. Але, попри наявність різних підходів до цієї проблеми, досі немає єдності у визначенні як психологічного змісту, так і закономірностей, психологічних механізмів розвитку досліджуваного феномена.

У зарубіжних дослідженнях коло проблем, пов'язаних із професійним самовизначенням, як правило, вирішується в рамках теорій професійного розвитку та профорієнтації (Д. Міллер, Д. Сьюпер) [26; 39]. Найбільш цінним, на наш погляд, у цих теоріях є виділення динамічного критерію вибору шляху, активності суб'єкта професійної діяльності, визнання можливості професійного зростання та прояву індивідуальності.

Низкою авторів професійне самоздійснення входить у процес особистісного самовизначення, що є новоутворення періоду ранньої юності, що з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини (Л. Божович, М. Гинзбург, І. Кон). Окремі автори досліджують професійне самоздійснення як важливий і необхідний процес, невід'ємний від розвитку особистості в цілому (Є. Головаха, Є. Климов, Т. Кудрявцев), як результат і механізм усвідомленого волевиявлення та реалізації свого способу життя, як творчий процес, в якому людина є активним суб'єктом свого життя (Н. Пряжніков). Важливе місце у цьому займають не тільки осмислення і вибір професії, а й активність особистості вцілому [19]. Провідну роль у професійному самовизначенні грає суб'єктна позиція особистості, що передбачає більш глибоке вивчення даного феномена у здійсненні професійного самовизначення молодих людей у ​​професійному освітньому середовищі.

Таким чином, професійне самоздійснення розуміється як усвідомлений вибір, що спирається на професійні знання, активність особистості та сформовану позицію суб'єкта діяльності, тобто цей процес спирається на внутрішні детермінанти розвитку особистості.

Розглянемо теоретичну основу розвитку концепції професійного самовизначення у філогенезі.

Першу групу складають найбільш відомі та поширені теорії, які можна назвати методологічними чи традиційними. Автори цих теорій Г. Мюнстерберг та Ф. Парсонс пояснювали перевагу особистості у виборі професії тим, що майбутньому працівникові необхідно:

1) ясне розуміння себе, своїх здібностей, умінь, інтересів, домагань, можливостей, обмежень та його причин;

2) знання вимог та умов для досягнення успіху, переваг та недоліків, винагород, можливостей та перспектив у різних напрямках роботи;

3) обґрунтоване співвідношення перших двох груп факторів. Внаслідок цього кожна людина за своїми професійно значущими властивостями підходить до єдиної професії; професійна успішність та задоволеність професією обумовлені ступенем відповідності індивідуальних якостей та вимог професії; професійний вибір є процесом, у якому людина чи консультант визначає диспозицію індивідуальних якостей та вимог професії [14].

Можна відзначити, що у цих теоріях професійне самоздійснення зводилося до успішного вибору професії. Обрав «відповідну» професію – значить «визначився», обрав «невідповідну» – не визначився. Такий підхід не влаштовував вчених, які ведуть лонгітюдні дослідження, які пізніше стали складовою другої групи – структурних теорій. Дослідників Ш. Бюлер,
Д. Міллера, Е. Фромма об'єднувало прагнення знайти загальний схематичний опис людей та їх роботи. Професійний розвиток розглядався цими авторами в нерозривній єдності і в контексті із загальним розвитком особистості в процесі трудової діяльності та низки інших. Це відіграло велику роль у розумінні професійного самовизначення як невід'ємного компонента всього процесу розвитку особистості [47].

Прихильники третьої групи (Ф. Герцберг, Д. Макклелланд та А. Маслоу) у руслі мотиваційного підходу критерієм успішності професійного самовизначення є задоволення суб'єкта працею [9].

Від людини, від її неповторності відштовхуються представники четвертої групи дослідників – теорій індивідуальності. Д. Сьюпер і Ф. Тейлор трактують професійний розвиток як формування та зміцнення саморозуміння, а професійні переваги і тип кар'єри як спроби реалізувати уявлення, що склалося, [69].

Можна констатувати, що у зарубіжній психології проблема професійного самовизначення розглядається з двох сторін: як найбільш значущий компонент професійного розвитку людини і як критерій одного з етапів цього процесу.

Вітчизняні дослідники, спираючись на принцип єдності зовнішніх впливів та внутрішніх умов, велику увагу приділяють психологічним чинникам, опосередковуючи професійне самоздійснення особистості (Л. Божович, Є. Климов, П. Шавір). До них відносяться схильності, загальні та спеціальні здібності, характерологічні особливості, стильові риси саморегуляції, професійні інтереси, потреби та мотиви, а також психологічна готовність до праці та професійна спрямованість загалом [52].

Керуючись принципом єдності свідомості та діяльності, радянські психологи підкреслюють провідну роль свідомості у процесі вибору професії. Так, Т. Кудрявцев дає таке визначення поняття «професійне самоздійснення»: «Формування в особистості ставлення до себе як до суб'єкта певної діяльності та професійної спрямованості, в якій відображається настанова на розвиток професійно важливих якостей» [11, с. 55].

Г. Щедровицький розглядає самовизначення як здатність людини будувати себе, індивідуальну історію, як уміння переосмислювати власну сутність [49].

Докладно аналізуючи процес професійного самовизначення, Є. Климов розуміє його «як важливий прояв психічного розвитку, формування себе як повноцінного учасника спільноти «робителів» чогось корисного, спільноти професіоналів» [5, с.53].

Існування непрофесійної сфери особистісної суті людини підтверджує той факт, що професійне самоздійснення – складова частина якогось більш загального феномену, який визначається психологами як «психосоціальна самоідентичність» (за Е. Еріксон) або особистісне самовизначення (Л. Божович, М. Гінзбург) [74].

За підсумками аналізу вищевказаних наукових позицій дослідження процесу професійного самовизначення можна назвати, що це складний процес, що має свою структуру і динаміку. Ми солідарні з позицією Є. Евладової, яка розглядає професійне самоздійснення як багатовимірний процес, що включає соціологічні, соціально-психологічні та диференційно-психологічні компоненти. З цього випливає, що професійне самоздійснення детерміновано як зовнішніми (вплив соціальних, економічних і політичних), так і внутрішніми (особливості формування особистості) факторами [11].

Протягом усього життя відбувається не тільки професійне, але й соціальне, а водночас і життєве самовизначення особистості. У понятті самовизначення, яке набуло широкого поширення в психологічній літературі, підкреслено той важливий момент розуміння проблеми розвитку особистості, який пов'язаний з її самостійним вибором професійного, а отже, і життєвого шляху.

Зупинившись на розумінні професійного самовизначення як багатокомпонентного процесу пошуку сенсу діяльності, що виконується, нам видається доцільним проаналізувати його основні компоненти.

М. Пряжников вважає, що професійне самоздійснення має містити цілий комплекс показників, зокрема:

- ціннісно-моральний (пошук сенсу професійної діяльності та узгодженість ціннісних орієнтацій особистості);

- емоційний (розумний розвиток позитивної оцінки себе як професіонала);

- планувальний (відображає ступінь сформованості особистісного професійного плану);

- інформаційний (що показує рівень поінформованості про професію);

- морально-вольовий [63].

Слід зазначити, що вивчення планувальної складової професійного самовизначення особистості було успішно здійснено Є. Климовим та його співробітниками [52], які визначили не тільки зміст цього поняття, а й виділили основні критерії його сформованості. Як планувальну складову вони розглядають особистий професійний план, під яким розуміють сукупність професійних цілей особистості. Ступінь сформованості особистого професійного плану визначається наступними показниками: визначеністю, повнотою, усвідомленістю, обгрунтованістю та стійкістю.

Особистий професійний план вважається певним, якщо оптант називає конкретну професію, сферу діяльності чи навчальний заклад. Критерій повноти включає головну мету життя та діяльності на даний момент, уявлення про ланцюжок найближчих і більш віддалених цілей, уявлення про шляхи та засоби досягнення найближчих цілей, запасні варіанти цілей та шляхів їх досягнення. Під ланцюжком найближчих цілей розуміють «життєву перспективу» (перша сфера діяльності, спеціальність, робота, можливі варіанти попередньої проби своїх сил, можливі професійні навчальні заклади, бажані трудові зразки після закінчення професійного навчання) [52].

Особистий професійний план вважається усвідомленим, якщо в оптанта сформовані уявлення як про зовнішні (труднощі, можливі перешкоди та протидії тих чи інших людей), так і про внутрішні умови досягнення намічених цілей (свої можливості, здібності до навчання, стан здоров'я). Обґрунтованість передбачає збіг інтересів і нахилів з обраною професією, а стійкість - витримку професійних намірів [52].

Істотний внесок у розуміння планувальної складової професійного самовизначення особистості зробив М. Пряжніков [64]. Експериментальні дослідження дозволили йому доповнити схему побудови особистого професійного плану ціннісно-моральними компонентами:

- усвідомленням цінності чесної праці як ціннісно-моральної основи самовизначення;

- загальним орієнтуванням у соціально-економічній ситуації у країні та прогнозуванням перспектив її зміни;

- усвідомленням необхідності професійної підготовки для повноцінного самовизначення та самореалізації;

- загальним орієнтуванням у світі професійної праці як макроінформаційної основи самовизначення;

- виділенням дальньої професійної мети та її узгодження з іншими важливими життєвими цілями;

- виділення ближніх та найближчих професійних цілей як етапів та шляхів до дальньої мети;

- знанням про цілі, що вибираються, як мікроінформаційну основу самовизначення;

- уявленням про основні зовнішні перешкоди на шляху до виділених цілей і знання шляхів та способів їх подолання;

- уявленням про внутрішні перешкоди, що ускладнюють досягнення професійних цілей, знанням шляхів та способів їх подолання, знанням своїх переваг, що сприяють підготовці та вибору професійної діяльності [64].

Показавши залежність самовизначення особистості від сформованості світоглядних позицій, усвідомленості сенсу професійної діяльності, буде доречно розглянути особливу роль ціннісно-моральної складової у становленні професійного самовизначення. На одностайну думку дослідників даного феномену, ціннісні орієнтації з одного боку становлять основу для формування професійного самовизначення особистості (Є. Головаха, Є. Клімов, С. Крягжде, Н. Пряжніков).

У структурі професійного самовизначення представлена потреба у професійному самовизначенні. Формування цілісної структури професійного самовизначення, як зазначає А. Кузнєцов, передбачає, що специфічні мотиви самовизначення стають спонукаючими та визначальними щодо діяльністі суб'єкта [48].

У структурі мотивації професійного самовизначення виділяють внутрішні та зовнішні стосовно процесу та результату праці мотиви професійного вибору (Є. Головаха). У низці досліджень підкреслюється взаємозв'язок процесів формування мотивації вчення, навчально-професійної діяльності та професійного самовизначення (Н. Пряжніков). До структурних компонентів мотивації професійного самовизначення відносяься такі групи мотивів: мотиви вибору професії та місця навчання, мотиви навчання та вибору місця роботи, а також усвідомлення та вивчення здібностей і особистісних якостей, необхідних для освоєння даної професії. Проміжним результатом процесу професійного самовизначення є професійний вибір [71].

З цього випливає, що структура мотивації професійного самовизначення є індивідуальною для кожного суб'єкта цієї діяльності, проте вона має й низку універсальних рис, обумовлених спільністю соціальної ситуації розвитку особистості в суспільстві, загальною структурою мотиваційної сфери особистості та професійного вибору суб'єкта у зв'язку з віковими особливостями.

З перерахованих провідних мотивів професійного самовизначення формується професійна спрямованість особистості [28]. Таким чином, вона розглядається нами як сукупність мотиваційних утворень (інтересів, потреб, схильностей, прагнень), пов'язаних із професійною діяльністю людини, які впливають на вибір професії, на весь професійний шлях, а також на задоволеність професійною діяльністю.

Спрямованість особистості виділяється вченими як провідна характеристика і визначається у різних авторів по-різному: «динамічна тенденція», «основна спрямованість по життю», «смислоутворюючий мотив». Проблема суб'єктивних відносин, їхньої онтології та гносеології вперше була поставлена О. Лазурським. Він особливо виділив ставлення особистості до професії, до праці взагалі, до власності, до інших людей і до суспільства [36].

На думку Т. Дубовицької, структура професійної спрямованості включає такі провідні компоненти:

- предмет професійної спрямованості (віддана професія, вид діяльності);

- види мотивів професійної діяльності;

- сила, рівень спрямованості, що виявляються у ступені та виразності прагнення до оволодіння професією та роботи за нею;

- знак, що виражає задоволеність / незадоволеність людини своєю професією [29].

М. Гінзбург розглядає самовизначення як механізму соціальної детермінації, яка не може діяти інакше, як будучи активно заломленою самим суб'єктом. Він підкреслює ціннісно-смислову природу самовизначення, що є активним визначенням своєї позиції щодо суспільно виробленої системи цінностей, визначення на цій основі сенсу свого власного існування. Воно має на увазі виділення провідних особистісних смислів і нерозривно пов'язане з плануванням свого майбутнього та вибором професії [15].

У свою чергу, досить високий рівень сформованості ціннісних орієнтацій дозволяє людині вибірково ставитися до навколишніх явищ, проявляти надситуативну активність, найбільш адекватно сприймати та оцінювати, встановлювати не лише їхню суб'єктивну цінність (для себе), а й об'єктивну (для всіх), орієнтуватися у світі матеріальної та духовної культури суспільства [22].

Отже, ціннісні орієнтації є ланкою, сполучною не тільки свідомості і поведінки особистості, а й опосередковуючим її зв'язку зі світом, з іншими людьми, є механізмом її індивідуалізації і соціалізації одночасно. Одне з провідних місць у системі ціннісних орієнтацій особистості займають орієнтації на професійні цінності, формування яких дослідники вважають найважливішою умовою як професійного самовизначення, а й становлення особистості в цілому.

Професійні ціннісні орієнтації надають вирішальний вплив, як у професійне, так і на особистісне самовизначення особистості, ними опосередковується вся професійна діяльність. Формування професійних ціннісних орієнтацій як основи мотиваційно-ціннісного ставлення до професії, на думку дослідників, визначає формування виконавського (процесуального) компонента професійної готовності, який виступає похідним від рівня їх розвитку (М. Максимчук, В. Сластенін, В. Шадріков) [47].

Наявність в особистості професійно значимих ціннісних орієнтацій забезпечує сумлінне ставлення до справи, спонукає її до пошуку, творчості, вдосконалення і певною мірою компенсує недостатньо розвинені вміння та навички. Відсутність позитивної орієнтації може стати причиною професійного краху, втрати вже наявної майстерності у конкретній професії [69].

Як бачимо, у вирішенні питань професійного самовизначення більшість авторів (М. Гінзбург, І. Кон, Н. Пряжніков) єдині, визнаючи визначальну роль особистості. Саме вона, як ціннісно-смислова освіта, є генетично вихідною, що визначає розвиток усіх інших її проявів. Воно задає особистісно-значиму орієнтацію на досягнення певного рівня в системі соціальних відносин, тобто задає професійне самоздійснення [71].

Аналіз сучасного стану проблеми професійного самовизначення показує, що у вітчизняній та зарубіжній психологічній школі є велика різноманітність підходів і точок зору щодо сутності даного явища. Тим не менш, можна виділити авторів, які наголошують на соціальному аспекті професійного самовизначення (Є. Клімов, І. Кон), особистісному (М. Гінзбург, Н. Пряжніков) і комплексному, що об'єднує названі вище аспекти професійного самовизначення (Е .Головаха). З нашого погляду, найбільш системна третя точка зору, що враховує і формування життєвих перспектив, і знаходження суті виконуваної діяльності [64].

Відповідно до теоретичного аналізу можна назвати такі особистісні компоненти професійного самовизначення особистості:

- професійна спрямованість (схильності, мотивація) суб'єкта;

- сформовані професійні ціннісні орієнтації.

Ці психологічні категорії стануть основними категоріями у вивченні специфіки професійного самовизначення.

Таким чином, професійне самоздійснення – тривалий, динамічний, багатоплановий процес самореалізації особистості у професії, який детермінується соціально-економічними, соціально-психологічними, власне-психологічними, суб'єктно-особистісними, індивідуально-особистісними та індивідуально-демографічними факторами. Він включає кілька стадій, серед яких особливу роль грає стадія професійного навчання.

**1.2. Сутність, зміст та структура професійного самоздійснення**

**фахівців ІТ-сфери на етапі професійної підготовки**

Особистість сучасного студента як етап розвитку розглядається з урахуванням теоретичних позицій (Б. Ананьєв, Л. Виготський, А. Леонтьєв,
В. Петровський, С. Рубінштейн). У поняття «особистість» включені сукупність внутрішніх умов, через які заломлюються зовнішні впливи.

Студентство як віковий період онтогенетичного розвитку пов'язане з локалізацією мотивації поведінки та діяльності в аспектах «економічної активності», під якою демографи розуміють включення людини в самостійну виробничу діяльність, початок трудової біографії та створення власної родини. Життєві плани студента пов'язані з здобуттям вищої освіти, забезпеченням матеріального благополуччя, визначенням у професійному життєустрої, набуттям статусу, вирішенням сімейних проблем. Особистісний зміст пов'язаний з оцінкою життєвого значення для суб'єкта об'єктивних обставин та його дій у цих обставинах [31].

В даний час немає загальноприйнятого погляду на тимчасові межі процесу професійного самовизначення, проте можна відзначити наявність загальних тенденцій у існуючих періодизаціях:

- процес професійного самовизначення з погляду професійного розвитку показує, що у кожному етапі професійного самовизначення існують свої особливості та завдання;

- кожна стадія професійного самовизначення неоднорідна за своїм змістом та структурою діяльності;

- професійне самоздійснення починається у шкільному віці з виникнення інтересів до професії та триває все трудове життя людини;

- одним з найважливіших етапів професійного самовизначення особистості є етап професійного навчання у виші, оскільки на цьому етапі, окрім освоєння необхідних знань, умінь та навичок, відбувається розвиток уявлення про себе як спеціаліста і формування готовності до самостійної професійної діяльності [21].

У віці 16-23 років переважна більшість дівчат і юнаків здобувають професійну освіту у навчальних закладах або професійну підготовку на підприємствах чи в установах [63].

Мотиваційна сфера особистості студента найповніше розкривається у ситуації діяльності, де вона постає як позиція суб'єкта. Даний віковий етап включає: пристосування до соціальних і професійних норм, умов процесу трудової діяльності, подальший розвиток самовизначення в обраній професії, самосвідомість правильності вибору, узгодження життєвих і професійних цілей та установок, розвиток спеціальних здібностей, емоційно-вольових якостей, значущих рис особистості професіонала [54].

У дослідженні О. Кожурової виділено детермінанти, які зумовлюють професійне самоздійснення особистості студентів вищих навчальних закладів:

1. • соціальні детермінанти – об'єктивні умови, які у результаті розвитку соціальних процесів: суспільно-політичні; соціально-економічні; культурні та соціально-демографічні;
2. • соціально-психологічні детермінанти: соціальне оточення (родина, школа, професійні навчальні заклади), що формує людину як до вступу до професії, так і протягом усього періоду активної трудової діяльності, особливості міжгрупової взаємодії та внутрішньогрупові процеси (групова згуртованість, становище суб'єкта у групі);
3. • індивідуально-психологічні детермінанти: психічні функції людини (пам'ять, мислення, увага тощо); здібності (загальні та спеціальні); особливості особистості (інтереси та схильності), мотивація, життєві цінності, самосвідомість, особисті якості та ін. [41].

Всі вони багато в чому визначають успішність професійного самовизначення людини та виступають у комплексі, доповнюючи одне одного.

Вивчаючи професійну спрямованість особистості студента, І. Юматова виділила складові професійного самовизначення на різних етапах навчання у ЗВО. Було доведено, що у студентів із різною професійною спрямованістю вплив суб'єктивних факторів на рухомий компонент планувальної складової професійного самовизначення проявляється по-різному, залежно від типу професійного самовизначення, а саме:

- для *діяльнісно-орієнтованого* типу характерно зменшення кількості цих факторів (залишається тільки вплив цілеспрямованості) у поєднанні з відсутністю довіри до себе;

- для *навчально-орієнтованого* типу властиве збільшення як впливу цих факторів, так і їх кількості за відсутності довіри до себе;

- в *особистісно-орієнтованого* типу вплив цілеспрямованості, уявлення себе як про сильну особистість («Локус Я») супроводжується підвищенням довіри до себе, і, як наслідок, підвищенням впевненості у власних силах [75].

Виділені факти можуть свідчити про різний характер професійного самовизначення. Залежно від поставленої мети задіяні різні характеристики особистості, актуалізовані саме ті суб'єктивні фактори, які можуть сприяти їх досягненню.

В результаті проведеного порівняльного аналізу взаємозв'язку планувальної складової професійного самовизначення студентів та суб'єктивних факторів, що детермінують цей процес, І. Юматова робить висновок, що сформованість особистого професійного плану (як рухомого компонента планувальної складової професійного самовизначення студентів) пов'язана з показниками смисложиттєвої орієнтації особистості (суб'єктивно) такими, що детермінують цей процес) [75].

Професія вибирається у віці, коли більшість реальних життєвих труднощів не враховується після ухвалення рішення про вибір професії. Крім того, при розширенні кола соціальних ролей з'являються цінності, які можуть вступати в конкуренцію з «юнацькими» ціннісними стереотипами [28].

З погляду життєвих смислів розглядає професійне самоздійснення студентів К. Абульханова-Славська. Стверджуючи, що розвиток особистості залежить від того, який сенс має професія в житті людини, вона наголошує, що вступ до вишу може виступати в неоднорідних якостях і мати різні перспективи розвитку. Для одних ця подія є підтвердженням їхньої зрілості, самостійності, для інших є випадковою. Професійне самоздійснення ґрунтується на системі життєвих смислів, які виділяє для себе людина і які впливають на її діяльність та життєву ситуацію. Порушення діяльнісної та смислової єдності може призвести до тотальної дисгармонії особистості, неадекватної соціальної та професійної адаптації [7].

Аналогічного погляду дотримується І. Кон. Аналізуючи студентський вік, він наголошує, що чим старші люди, тим більше розгалужуються їхні життєві шляхи і з цим змінюються і життєві орієнтації. Ті, хто вибрав професію не цілком продумано, часто мають труднощі (не справляються з навчанням, відчувають розчарування у спеціальності, сумніваються у правильності вибору вишу). До старших курсів кількість студентів, не задоволених обраною спеціальністю, зростає, що, на думку автора, може бути пов'язане як з рівнем викладання у ЗВО, так і з виявленням тіньових сторін майбутньої спеціальності, з кризовою точкою у розвитку. Але оскільки перший вибір вже зроблено, особистість вже включена в діяльність, свобода нового вибору та зміни професійних планів обмежена [36].

Тут доречно згадати зроблений Є. Климовим аналіз особливостей професійного становлення особистості. Підкреслюючи стадіальний характер індивідуальної ситуації вибору професії, що передбачає проектування професійного шляху, що триває кілька років, він виділяє фазу адепта, де відбувається освоєння професії. Цей період характеризується своїми закономірностями та кризами розвитку, оскільки при багаторічній підготовці професіонала (період студентства) відбуваються суттєві зміни самосвідомості, спрямованості особистості, поінформованості, вмілості та інших сторін індивідуальності. Крім того, відомо, що перехід від однієї стадії професійного становлення особистості до іншої, як правило, супроводжується нормативною кризою професійного розвитку. Відбувається перебудова смислових структур професійної свідомості, переорієнтація на нові цілі, корекція та розвиток соціально-професійної позиції [52].

На стадії професійного навчання, на думку Е. Зеєра, виникає криза ревізії та корекції професійного вибору. Для нього характерне розчарування в отримуваній професії, невдоволення окремими предметами, сумнів у правильності професійного вибору, падіння інтересу до навчання. Випадковий вибір професії чи місця навчання ускладнює перебіг цієї кризи, додається невдоволення своїм соціальним та професійним статусом. Прийнявши мало продумане рішення, особистість не знаходить оптимального способу вийти із кризи [21].

Слід особливо відзначити виділені різними авторами особливості професійного самовизначення на різних етапах навчання. Зокрема, М. Дмітрієва, вивчаючи адаптацію студентів, вказує на відмінності проблем, які стоять перед студентами першого, третього та п'ятого курсів. Для першокурсників характерне недостатнє знання своїх особливостей, у студентів третього курсу з'являються сумніви щодо майбутньої професійної діяльності, переживання, пов'язані з усвідомленням відповідальності за вибір та професійний шлях, для п'ятикурсників властиво усвідомлення перспектив реалізації свого професійного потенціалу, самостійне вирішення професійних завдань [16].

Проаналізувавши мотиви професійних виборів студентів різних курсів,
М. Зіміна та Є. Каганкевич стверджують, що при переході від молодших курсів до старших знижується частка студентів, які керуються у своєму виборі покликанням, і зростає частка мотивів, пов'язаних із престижністю, перспективами зростання, рівнем оплати [57].

У дослідженнях М. Мельник розглядається професійне самоздійснення студента з погляду рівня професійної ідентичності. Узагальнення результатів її емпіричного дослідження дозволило зафіксувати певні тенденції впливу *антиципаційної компетентності* формування професійної ідентичності [60].

М. Мельник експериментально довела, що високий рівень осмислення реальності в сьогоденні, яке відбувається при критичному осмисленні минулого досвіду та проекції в «майбутнє» особистих уявлень, очікувань і планів, які виступають як ціннісні орієнтири діяльності в «сьогоденні», сприяє досягнутій ідентичності. Переважання майбутньої тимчасової децентрації та установки на майбутнє дозволяє прогнозувати більший спектр професійних характеристик в образі Я. Середній рівень антиципаційної компетентності сприяє появі в самоописаннях ідентифікаційних проспективних характеристик, які пов'язані з перспективами, побажаннями, намірами, мріями, що не належать до професійної сфери, статусів мораторію професійної ідентичності та передчасної ідентичності. Низький рівень антиципаційної компетентності, що характеризується відсутністю тимчасової децентрації, слабкою рефлексією ставлення до своєї діяльності в майбутньому ускладнює формування чіткого професійного плану, вирішення проблем, що виникають у ході професійного становлення, і підвищує рівень проблемності майбутнього, веде до дифузії ідентичності [28].

У зв'язку з цим цікаві виділені Є. Волковим основні стадії професійного розвитку особистості в період навчання у ЗВО стосовно педагогічної спеціальності. Він вважає, що перша стадія – це період емоційної адаптації студента в групі (домінує орієнтація на успіх у спілкуванні, а орієнтація на професійну діяльність не виражена зовсім). Друга стадія, з погляду автора, полягає у пізнавальній адаптації студентів (домінує орієнтація на успіх у навчанні, а орієнтація на працю фахівця виражена слабо). Третя стадія є адаптацією до професії (домінує орієнтація успіху в оволодінні навчальними предметами, на обрану професію) [74].

Виділяючи специфіку студентів різних педагогічних спеціальностей з додатковою психологічною спеціалізацією, О. Гриньова висувала такі найбільш значущі передумови успішного професійного самовизначення, які одночасно є його компонентами: професійна самосвідомість, мотиви, інтереси, спрямованість, здібності, потреба у професійній самоосвіті [60].

Є. Кучеренко, вивчаючи професійне самоздійснення майбутніх психологів, експериментально довів, що з переходом студентів на старші курси рівень відповідності їх уявлень про реальну та ідеальну діяльність інтегрується з якісними перетвореннями у компонентах професійного самовизначення. Дослідник встановив, що на третьому курсі студенти переживають кризу, яка полягає в необхідності визначити конкретний вид професійної діяльності, яка б відповідала наявним професійним та особистісним якостям. Змістовний компонент домінує у професійному самовизначенні студентів, оскільки безпосередньо пов'язаний із професійною «Я-концепцією» та спрямований на інтеграцію образів реального та ідеального «Я». У ціннісно-цільовому компоненті з переходом на старші курси зростає відповідність між цінністю – метою та цінністю – засобом [17].

З погляду Є. Борисової, під впливом цілей та умов праці складається професійний тип особистості з характерною для нього манерою діяльності, спілкування та поведінки, інтересами, установками та традиціями. При цьому професійне становлення слід розглядати як «вростання» людини в професію, коли з одного боку професійні інтереси починають проникати у всі сфери життєдіяльності, а з іншого боку відбувається розвиток та стабілізація професійної мотивації [3; 81а].

Є. Каганкевич вивчала студентський вік із погляду формування творчого мислення. Творче мислення студентів на початковому етапі професійного навчання характеризується високою варіативністю показників побіжності та гнучкості, а також схильністю до стандартних відповідей. У більшості респондентів екстенсивний компонент творчого мислення переважає над інтенсивним – якісною продуктивністю: нестандартністю підходів до проблеми, новизною і успішністю вирішення завдань. Дослідження залежності між рівнем розвитку творчого мислення та успішністю у навчанні показало, що залежність між академічною успішністю та рівнем розвитку творчого мислення існує, але не носить прямолінійного характеру. Він стверджував, що студент, який має високий рівень розвитку творчого мислення, успішно освоюватиме програму навчання, демонструючи позитивну динаміку порівняно зі своїми шкільними результатами. Однак це не означає, що всі студенти, які добре встигають, мають високий рівень розвитку творчого мислення [21].

Аналіз взаємозв'язків творчого мислення з інформаційним та мотиваційним компонентами професійного самовизначення показав, що високому рівню сформованості інформаційного компонента найчастіше відповідає середній рівень творчого потенціалу особистості та збалансованість прояву всіх його складових, високому рівню сформованості мотиваційного компонента – високий рівень творчого мислення. Низький рівень творчого мислення відповідає низький рівень сформованості інформаційного компонента професійного самовизначення [76].

Успішність навчання у ЗВО, з погляду О. Карпачової, є показником рівня сформованості самосвідомості, саморозуміння. Студентство є сензитивним періодом у розвиток саморозуміння. Результати її дослідження дозволили виділити три групи на основі рівня розвитку саморозуміння. У першу групу увійшли молоді люди, які мають поверхневе розуміння себе. Їм властиво емоційне ставлення до себе. Вони визначають себе категоріями: «подобаюся» собі чи «не подобаюсь». До другої групи увійшли молоді люди, які без вираженого емоційного ставлення себе фіксували свої особистісні характеристики, які мають узагальнений характер. Відсутня критичність в описах самого себе. У цих студентів відзначається раціональність у всьому. Це навіть знаходить свій відбиток у психологічних захистах. Третю групу склали випробувані, які намагалися осмислити себе через встановлення гомеостазу між когнітивними та емоційними складовими. Виявляючи адекватний рівень критичності себе, молоді люди визначають себе суб'єктами свого майбутнього, прагнуть переосмислити своє ставлення у точках професійного становлення та розвитку у процесі навчання у виші [52; 14а].

Таким чином, основним критерієм успішності навчання студентів у ЗВО є академічна успішність студентів, що дає можливість визначати рівень результативності цього процесу. Успішність характеризується безпосередньо результатом діяльності. Можна констатувати, що професійне самоздійснення не припиняється з вступом до ЗВО, здійснюється протягом усього періоду навчання та характеризується низкою особистісних особливостей: рівнем сформованості самосвідомості та саморозуміння, прогностичних здібностей, антиципаційної компетентності, розвитку творчих здібностей тощо.

Так, специфіка професійного самовизначення на етапі професійного навчання, його складність і неоднозначність визначається, на наш погляд, його двоїстим характером. Причому, ця двоїстість відноситься як до вікових характеристик, так і до індивідуальних. З одного боку, на цьому етапі можна виділити два вікові періоди – юність і ранню дорослість та перехід з одного на іншу супроводжується кризою юності. З іншого боку, етап професійного навчання включає як професіоналізацію особистості, адаптацію професійної діяльності, і професійний вибір. Не визначившись остаточно щодо галузі професійної діяльності, студент, проте, змушений вже в ній удосконалюватися. Відсутність впевненості у правильності вибору знижує ефективність професійного навчання. Крім того, специфічними особливостями даного періоду є певна професійна незрілість молоді, ламання шкільних стереотипів вчення та нове соціокультурне середовище [69].

Крім того, професійне самоздійснення студентів проходить різні етапи, що характеризуються різними цілями. У міру знайомства з професією на перший план виходить усвідомлення сенсу майбутньої професійної діяльності, до завершення навчання головним завданням знову стає професійний вибір, але вже на якісно новому рівні, з урахуванням набагато повнішої поінформованості як про професійну діяльність, так і про себе, як про професіонала [82].

Констатація цих особливостей професійного самовизначення студентства переконливо свідчить про необхідність спеціально організованої психолого-педагогічної підтримки в аналізований період. Один із головних фахівців у галузі професійного самовизначення, М. Пряжніков, стверджує, що в сучасних умовах на перший план виступає не стільки певна готовність до обраної професії, скільки прогноз її етичної та смислової прийнятності для оптанта. Він наголошує на необхідності формування готовності здійснювати професійний вибір, здатності до усвідомленого та самостійного планування, коригування та реалізації перспектив свого розвитку. Сутність запропонованої допомоги полягає у пошуку особистісно-значущого сенсу в обраній діяльності [67].

Рівні мотивації навчання у виші студентів першого та п'ятого курсу, згідно з дослідженнями Р. Цвєткової, мають суттєві відмінності. Так, у тих першокурсників, що брали участь у випробуванні переважає пасивний рівень мотивації навчання у виші, тенденція до регресії посідає друге місце, на третьому місці знаходиться високий рівень мотивації навчання студентів. На п'ятому курсі у студентів переважає потенційний рівень мотивації, але на другому місці – рівень високої мотивації. Високий рівень мотивації навчання, на жаль, все ще залишається таким, що рідко зустрічається, тоді як це, безсумнівно, є однією з головних умов формування особистості професіонала [30].

Можна констатувати, що аналіз психологічних досліджень, присвячених специфіці професійного самовизначення студентів показав, що: професійне самоздійснення студентів є відносно самостійним етапом професійного самовизначення особистості; відмінною особливістю даного етапу є суперечливе поєднання готовності та здатності до професійного самовизначення з одного боку, та невпевненості у своїй здатності зробити правильний вибір – з іншого; наявність криз професійного розвитку ускладнює процес професійного самовизначення студентів; професійне самоздійснення під час навчання проходить кілька періодів, кожен з яких характеризується своїми цілями: початковий – обґрунтуванням вже зробленого професійного вибору, переломний – пошуком сенсу майбутньої професійної діяльності та завершальний – плануванням своєї професійної кар'єри.

**1.3. Роль позитивно-емоційної спрямованості особистості**

**у процесі професійного самоздійснення фахівців ІТ-сфери**

Темі спрямованості особистості, її змісту та структурі присвячено чимало наукових досліджень у вітчизняній та зарубіжній психології. При цьому однозначного тлумачення даного феномену не існує, що, ймовірно, обумовлено різнобічним підходом до розуміння сутності особистості в цілому (як суб'єкта життя, діяльності або відносин).

Спрямованість особистості переважно виявляється у найбільш стійких і домінуючих мотивах особистості, її потребах, життєвих цілях і здібностях, що створюють орієнтир руху особистості системі суспільних відносин. Напрямок такого руху особистості, на думку Д. Фельдштейна, визначається системою відносин суб'єкта до навколишнього світу, а саме: позитивним чи негативним ставленням до себе та ставленням до інших. На основі можливих поєднань відносин до себе та інших учений виділяє 4 типи спрямованості особистості – гуманістичний, егоїстичний, соціоцентричний і негативістичний. Акцентуації спрямованості особистості – альтруїстична, індивідуалістична, егоцентрична, мізантропічна, самознижувальна та конформістська – являють собою підтипи спрямованості особистості, в яких усередині однієї спрямованості ставлення до себе або ставлення до інших виражено більшою чи меншою мірою [71].

Спрямованість безпосередньо пов'язана з мотивами та мотивацією особистості. Як пише Є. Ільїн, спрямованість особистості є складною мотиваційною освітою. Проте розуміння спрямованості особистості лише як сукупності мотиваційних утворень розкриває лише один бік її сутності. Інша сторона полягає в тому, що мотиви визначають напрямок поведінки та діяльності людини, орієнтують її, визначають тенденції поведінки та дій [42].

Спрямованість є «стійко домінуючою системою мотивів», вона пов'язана з домінуючими потребами та інтересами особистості. Цьому підходу відповідає позиція М. Карпової. Досліджуючи феномен «мотиваційної включеності», автор оцінює її як ядро інтрагенної активності та виділяє різні рівні активності. Експериментально обґрунтовано, що формування мотиваційної включеності на різних етапах діяльності має специфічні відмінності та специфічні психологічні механізми [54].

З цього випливає, що спрямованість є основним компонентом вищого соціально-обумовленого рівня особистісних властивостей. Хоча термін було введено у психологію У. Штерном, завдяки роботам З. Рубінштейна, поняття «спрямованість особистості» стало застосовуватися для характеристики основних інтересів, потреб, схильностей, устремлінь людини [68].

На думку Л. Виготського, Є. Клімова, С. Рубінштейна, процес функціонування особистості в системі суспільних відносин передбачає виникнення у людини певної якості стійких емоційних переживань у відповідь на зміст таких відносин. Потреба у переживаннях, що виникають у зв'язку з цими відносинами і стають цінними особистості, становить основу емоційної спрямованості особистості (Б. Додонов). У поданні Б. Додонова емоційна спрямованість особистості (ЕСО) як соціалізована та індивідуалізована програма змістовних переживань людини визначає вибір предметної сфери діяльності, до якої включено людину. Б. Додонов вперше у вітчизняній психології розглядав особистість з погляду емоційної спрямованості: «спочатку суто функціональна потреба людини в емоційному насиченні, перетворюючись на прагнення суб'єкта до певних переживань своїх відносин до дійсності, стає одним із важливих факторів, що визначають спрямованість його особистості» [ 19, с. 146].

Спрямованість особистості, з погляду Б. Додонова, має дві сторони: морально-світоглядну та емоційну. Виділяючи ці дві сторони проблеми, слід, однак, пам'ятати, що вони розчленовуються лише в абстракції, а реально спрямованість особистості є єдине складне утворення психічної сфери людини, що обумовлює не реактивну, а активну поведінку індивіда, внутрішня єдність і послідовність його цілей, долає випадковості життєвих ситуацій.

Характеризуючи емоції у феноменологічному плані, Б. Додонов виділив такі їх ознаки:

1) представленість емоцій у свідомості у формі безпосередніх переживань;

2) двоїстий, психофізіологічний характер цих явищ; з одного боку – афективне хвилювання, з іншого – його органічні прояви;

3) яскраво виражена суб'єктивна забарвлення емоцій, властива їм якість особливий «інтимності» [19].

Емоція «зацікавлено», «упереджено» оцінює дійсність і доводить свою оцінку до відома організму мовою переживань.

Головною особливістю емоційної діяльності є те, що вона не лише «виробляють» «афективні хвилювання», як форму оцінки факту, але й включає свої «продукти» в новий цикл оцінювань, що створює своєрідність і багатогранність емоційних процесів у людини.

У своїй функції «оцінювання» емоції включені в мотивацію нашої поведінки, але самі собою мотивами не є, як і не визначають одноосібно прийняття рішення про розгортання тієї чи іншої діяльності. Поряд з функцією оцінок деякі емоції мають й іншу функцію: вони виступають і як позитивні самостійні цінності засобами (Б. Додонов називав їх «службовими цінностями», «цінностями засобу, а не мети» [19, с. 29]).

Важливим постулатом концепції Б. Додонова є неможливість задоволення потреби в емоційному насиченні поза діяльністю, тобто до даних емоційних переживань суб'єкт постійно повертається.

Інша важлива риса емоційних переживань – неоднорідність та суперечливість її прояву. Емоції, виконуючи своє призначення оцінки дійсності з погляду її здатності задовольнити ті чи інші потреби людини або завадити їх задоволенню, неминуче поділяються на два полярні класи: приємні та неприємні, що переживаються як «насолода» і як «страждання». Саме завдяки цій полярності емоційні оцінки здатні виконувати свою орієнтовну функцію.

Об'єкти, що викликають приємні (позитивні) емоції хіба що притягують суб'єкта до себе; об'єкти, що викликають неприємні (негативні) емоції – відштовхують його. Граючи різну сигнальну (психологічну) роль, позитивні і негативні емоції виявляються в різному співвідношенні з фізіологічною потребою в систематичному функціонуванні «емоційних апаратів, що їх виробляють» [34].

Таким чином, у суб'єкта формується особливе, психологічно обумовлене *«тяжіння»* до певних емоційних переживань, які характеризуються такими особливостями:

1) людина відчуває потребу не просто в будь-якому випадковому «наборі» емоцій, а тільки в такому, який утворює ту чи іншу «*емоційну мелодію*», що йому полюбилася, що володіє ієрархічною структурою і єдністю складових її елементів;

2) кожна з таких «*емоційних мелодій*» записана в емоційній пам'яті людини і заздалегідь запрограмована «для виконання»; вона виникає не випадково, але в результаті навмисного відтворення відповідної емоційної ситуації;

3) емоційні образи емоційної спрямованості особистості тісно пов'язані з певними зоровими, слуховими та кінестетичними аналізаторами людини;

4) задоволення потреби в емоційному насиченні в особистості закріплюються спеціальними способами та формами, які мають індивідуальний характер [46].

Таким чином, на інтуїтивному рівні емоційна спрямованість особистості «підказує» особистості її потреби та шляхи реалізації внутрішнього дисонансу, дискомфорту. Тому, внаслідок структурного аналізу професійного самовизначення, емоційна спрямованість особистості виступає стрижнем «внутрішньої мотивації» суб'єкта. Оптимальні результати у професійній діяльності досягаються завдяки емоційним переживанням особистості, що насичуються у професії.

Б. Додонов показав, що перетворення емоційних переживань в емоційну спрямованість безпосередньо пов'язані з діяльнісною активністю особистості. Спочатку виникаючи у процесі певної діяльності, позитивні емоційні переживання відбивають образ успішності, результативності діяльності. Це зумовлює прагнення їх повторним проявам при наступних актах діяльності, до якої людина прагне не лише задля досягнення значних результатів, але й відновлення власне процесу діяльності, що доставляє йому емоційне задоволення. У цьому аспекті емоційна спрямованість може розглядатися як психологічна установка особистості, що закріпилася, на переживання як специфічну цінність. Вона стає відносно самостійною потребою у певних емоційних переживаннях, які набули в людини суб'єктну значимість [19].

Б. Додонов створив «емоційну класифікацію» діяльностей, що дозволяє визначити коло найбільш підходящих професій для людей з різними типами структури емоційної спрямованості та дослідити питання, який вид діяльності задовольняє емоційні потреби людини. Тип емоційної спрямованості особистості, заснований на авторській концепції і включає інтерпретацію десяти таких типів:

− альтруїстичний − в основі потреба у сприянні, допомозі;

− комунікативний − базується на потребі у спілкуванні, що співчуває співрозмовнику;

− глоричний − потреба самоствердження, слави, пошани;

− практичний − ціннісні переживання, пов'язані з реалізацією діяльності, яка потрібна суб'єкту сама по собі;

− пугнічний – спирається на потребу у подоланні небезпеки, на інтерес до боротьби;

− романтичний − прагнення до всього надзвичайного, таємничого;

− гностичний − прагнення зрозуміти, вирішити складну проблему;

− естетичний − потяг до творів мистецтва, прагнення естетичної гармонії зі світом, до переживання почуття прекрасного;

− гедоністичний − вираз потреби в тілесному та душевному комфорті;

− акізитивний (придбання) − потяг до накопичення, колекціонування речей та ін.[19].

Таким чином, поняття емоційної спрямованості особистості в науковій літературі розглядається у двох аспектах: по-перше, вона є стороною спрямованості особистості і може розглядатися як її проекція на емоційну сферу суб'єкта, тобто, емоційна спрямованість на певні переживання, що відображають особисті потреби та мотиви суб'єкта – альтруїстичні, комунікативні, пізнавальні, естетичні тощо; по-друге, емоційна спрямованість може розглядатися як закріплена психологічна установка людини на переживання як специфічної цінності, а також щодо самостійної потреби у певних емоційних переживаннях у виборі та реалізації себе у конкретній професійній діяльності.

Б. Додоновим підкреслюється, що у структурі емоційної спрямованості особистості людини проявляються кілька її типів при домінуванні окремих. Таке домінування не передбачає придушення, витіснення всіх інших, тут більшою мірою має місце феномен «проникнення», структурного «панування» основного спонукання особистості перед усіма іншими спонуканнями, навіть якщо інші потяги не настільки помітно поступаються силою домінуючому потягу [19].

На переконання Б. Додонова, знання типу та загальної структури емоційної спрямованості конкретних осіб (профілю ЕСО) у порівнянні з емоційним змістом різних видів діяльності допоможе підібрати людині ряд найбільш відповідних її спрямованості професійних занять, що може бути використане для подальшої розробки наукових засад профорієнтації та профконсультації.

Є. Климов виділяє п'ять основних систем відносин суб'єктів життя та діяльності зі світом: «людина – природа», «людина – техніка», «людина – людина», «людина – знайома система» та «людина – художній образ». Комбінація п'яти базових систем створюють складніші об'єкти, що відбивають реалії взаємодії людини зі Світом, наприклад «людина – техніка – природа», «людина – техніка – людина», «людина – техніка – знайома система» тощо. Ці складні об'єкти відповідають сьогоднішнім реаліям та формують комплекс вимог до людини праці, її профільної компетентності, умінь та навичок [45].

Виходячи з наукових досліджень Є. Клімова, Н. Спірідонова зробила такі висновки:

1) профіль емоційної спрямованості особистості, що зумовлює вибір спеціальностей типу «людина – жива природа», представлений альтруїстичною, гностичною, акізитивною, естетичною ЕСО, де домінуючим типом виступає альтруїстична ЕСО, що передбачає особливу цінність переживань, що виникають на основі потреби в співпраці іншим людям. Такі переживання у юнаків і дівчат підкріплюються однаково переживаннями, що виникають у зв'язку з якимись відкриттями, і переживаннями, пов'язаними з колекціонуванням (у випадку з типом «людина – жива природа» це може бути збір цінної інформації про рослинні та тваринні організми) і супроводжуються отриманням насолоди від краси чогось або будь-кого;

2) профіль емоційної спрямованості особистості, що зумовлює вибір спеціальностей типу «людина – людина», становлять альтруїстична, гностична, естетична, практична та акізитивна емоційна спрямованість особистості. Це означає, що навколо переживань у сприянні, допомозі, заступництві іншим людям та переживань радості від отримання нової інформації групуються переживання в насолоді красою, підкріплені отриманням задоволення від діяльності та у діяльності, а також приємними почуттями при огляді своїх накопичень;

3) профіль емоційної спрямованості особистості, що зумовлює вибір спеціальностей типу «людина – знакова система», включає у собі гностичну, альтруїстичну, акизитивную емоційну спрямованість особистості. Тобто, виникнення у людини природних та «цінних» переживань від інтелектуальних почуттів, підкріплених однаково потребами допомагати іншим людям і колекціонувати (у даному випадку колекціонування можна розглядати як прагнення до впорядкування, точного і точного відбору) передбачає вибір спеціальностей, пов'язаних з текстами, цифрами, формулами та таблицями, з кресленнями, картами, схемами, звуковими сигналами;

4) профіль емоційної спрямованості особистості, що зумовлює вибір спеціальностей типу «людина – художній образ», представлений гностичною, естетичною, комунікативною та альтруїстичною емоційною спрямованістю особистості. Це означає таке: для вибору спеціальностей, об'єктивну систему яких становлять явища та факти художнього відображення дійсності, бажано, щоб у людини виникали естетичні переживання одночасно з потребою у «когнітивній гармонії», які були б підкріплені переживаннями на основі потреби у спілкуванні, прагненням до емоційної близькості та бажанням приносити людям добро;

5) профіль емоційної спрямованості особистості, що зумовлює вибір спеціальностей типу «людина – техніка та нежива природа», представлений лише гностичною ЕСО. Тобто, переживання, що виявляються у почутті подиву чи здивування, у почутті здогадки, близькості рішення, у радості відкриття істини, можуть бути основою вибору спеціальностей з неживими, технічними об'єктами праці. Крім того, можна вважати, що сама по собі гностична ЕСО, не підкріплена ніякими іншими типами ЕСО, є фактором вибору спеціальностей типу «людина – техніка і нежива природа» [55].

Вивчалася також роль емоційної спрямованості особистості професійної діяльності. У дослідженні О. Доценка поняття емоційної спрямованості сприймається як проекція загальної спрямованості особистості, де відображаються ціннісні орієнтації, і як самостійна цінність. Автор показує, що рівень вигоряння суб'єктів соціономічних професій пов'язані з вираженістю типів емоційної спрямованості особистості. Особи з низьким рівнем вигоряння мають переважно високо виражені компоненти «гуманістичного» і «гармонізуючого» типів емоційної спрямованості, а особам з високим рівнем вигоряння відповідає профіль, що характеризується низькою вираженістю названих типів емоційної спрямованості [62].

Також М. Яблонський запроваджує таке поняття як «позитивна емоційна спрямованість особистості». Психічні стани, властиві для «позитивної спрямованості особистості», утворюють позитивний емоційний симптомо-комплекс, який включає:

- високі та добрі показники нервово-психічної стійкості;

- знижений рівень тривожності та депресивності з тенденцією до більшого зниження та врівноваженості при суб'єктній включеності в активну та особистісно значиму діяльність;

- стійкий позитивний настрій та високу активність як функціональні стани;

- невластиве для суб'єкта відчуття самотності [78].

Н. Яблонський виділяє три види емоційних переживань, що мають високу цінність для особистості з позитивною емоційною спрямованістю: гуманістичний, пізнавально-естетичний та самостверджуючий. Визначено їх компоненти: альтруїстичний, комунікативний, практичний типи емоційної спрямованості у гуманістичному компоненті; гностичний та естетичний типи ЕН у пізнавально-естетичному компоненті; гедоністичний та глористичний типи в самостверджувальному компоненті.

Н. Яблонський встановив, що для особистості, котра має позитивну емоційну спрямованість, типові суб'єктно-орієнтовані конструктивні копінг-ресурси, що виконують переважно функцію управління емоційними реакціями на проблему у поєднанні з когнітивними зусиллями, спрямованими на вирішення проблеми [78].

У кар'єрній мотивації осіб, за експериментальними дослідженнями
Н. Яблонський, які мають позитивну емоційну спрямованість, переважають орієнтації на «Професійну компетентність» та «Менеджмент». Ці види кар'єрних орієнтацій мають детермінаційний зв'язок з гуманістичним та само-стверджуючим компонентами емоційної спрямованості та їх типологічними складовими (комунікативна, практична, гедоністична, глористична емоційна спрямованість).

Кар'єрні орієнтації за типами: «Стабільність місця роботи» та «Інтеграція стилів життя» можна також віднести до особистісних предикторів позитивної емоційної спрямованості особистості. Їх ресурсний сенс полягає у формуванні позитивної емоційної модальності ставлення до професійної діяльності, мотивації високої особистісної активності та успіху; високої відповідальності та цілеспрямованості; передбачуваності успішності професійного та особистісного розвитку, соціального оптимізму; прагнення збалансованості всіх сторін життя.

Соціальна адаптивність особистості, що має позитивну емоційну спрямованість, є складною освітою, що має виражені ознаки системної властивості.

Спираючись на проаналізовані підходи, ми розглядаємо спрямованість як психічну освіту вищої підструктури особистості, в якому відбиваються найбільш суттєві відносини особистості до дійсності, самої себе. У свою чергу емоційна спрямованість – відображення загальної спрямованості, що проектується на професійні цінності, внутрішні та зовнішні відносини особистості, що емоційно оцінюються. Її тип можна розглядати як інтегральний психологічний показник успішності професійного самовизначення особистості всіх етапах
професійного шляху.

**Висновок до першого розділу**

Аналіз та систематизація існуючих визначень професійного самовизначення дозволяє запропонувати власне розуміння сутності цього процесу: це інтегративний динамічний процес, зумовлений соціально-психологічними детермінантами, що включає розвиток самооцінки індивідуально-психологічних можливостей, формування цілей, мотивів, цінностей професійної діяльності під час здійснення професійного вибору та освоєння особистістю професійні ролі. Структура професійного самовизначення включає емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти. Провідне значення у професійному самовизначенні належить самій особистості, її активності, відповідальності за своє становлення.

Професійне самоздійснення на етапі навчання у виші має специфічні відмінності, пов'язані як з віковими характеристиками, так і змістом даного етапу професійного розвитку. Воно, своєю чергою, представляє багатоступінчастий процес, що проходить кілька стадій: початкову, переломну і завершальну. Кожна з цих стадій супроводжується зміною структури ціннісно-моральної, планувальної, емоційної та інформаційної складових.

Емоційна спрямованість особистості – відбиток загальної спрямованості, проектованої на професійні цінності, емоційно оцінювані внутрішні та зовнішні відносини особистості. Її тип можна розглядати як інтегральний психологічний показник успішності професійного самовизначення особистості етапах професійного шляху. Емоційна спрямованість особистості розглядає не весь спектр емоційних переживань, лише ті їх, яких суб'єкт найчастіше відчуває потреба, і які надають безпосередню цінність своєї діяльності. Знання типу та загальної структури емоційної спрямованості особистості (профілю) у порівнянні зі змістом різних видів діяльності сприяє підбору суб'єкту низки найбільш відповідних його спрямованості професійного виду діяльності.

**Розділ 2**

**дослідження психологічних особливостей**

**позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери
в контексті їхнього професійного самоздійснення**

**2.1. Діагностичний інструментарій дослідження психологічних особливостей позитивно-емоційної спрямованості фахівців**

**ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні**

У наукових працях українських та зарубіжних науковців феномен професійного самовизначення особистості розглядається як багаторівнева структурна система, складові якої перебувають у взаємозв'язку. Ці компоненти асинхронні у своєму розвитку, тому немає єдиної психодіагностичної системи виявлення специфіки професійного самовизначення студентів.

Відповідно до теоретичного аналізу, ми виокремлюємо такі структурні компоненти професійного самовизначення особистості:

1. Професійна спрямованість особистості, яка включає такі типи: «людина – природа», «людина – техніка» «людина – людина», «людина – знак» і «людина – художній образ» (за Є. Климову);

2. Образа «Я-професіонала»: «інфантильне уявлення про себе як про професіонала», «ідеалізований життєвий успіх» і «Я – професіонал, як джерело пізнання себе»;

3. Емоційна спрямованість особистості з теорії Б. Додонова, що розглядається з погляду ціннісно-змістовних характеристик професійного розвитку суб'єкта.

На етапі констатуючого та контрольних зрізів використовувалися такі психодіагностичні методики:

- для дослідження особливостей мотивів навчання у ЗВО у студентів – опитувальник Т. Ільїної;

- вивчення професійних схильностей – опитувальник професійної готовності Є. Климова «ДДО» у модифікації Л. Кабардовой;

- для виявлення виразності типів ЕСО студентів було використано «Методика дослідження емоційної спрямованості особистості» (анкета Б. Додонова у модифікації Є. Горєлової).

З метою вивчення професійних нахилів було використано опитувальник професійної готовності (ОЗУ) Л. Кабардової. В основу даного опитувальника покладено принцип самооцінки студентами своїх можливостей у реалізації певних умінь (навчальних, творчих, трудових, соціальних тощо), свого реального ставлення до діяльності та своєї переваги (небажання) реалізації діяльності у своїй майбутній професії. Усі описані у опитувальнику види діяльності, заняття та ситуації, які пред'являються людині в процесі праці або навчання, співвідносяться з найбільш типовими представниками професій за п'ятьма професійними сферами: «Людина – Знак», «Людина – Техніка», «Людина – природа», «Людина – Художній образ», «Людина – Людина».

Також у структурі професійної спрямованості особистості ми досліджували мотиви навчання у ЗВО та професійні схильності за методикою
Т. Ільїної. У ній є три шкали: «Придбання знань» (прагнення придбання знань, допитливість); «Опанування професії» (прагнення опанувати професійні знання та сформувати професійно важливі якості); «Отримання диплома» (прагнення придбати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів і заліків). У опитувальник, для маскування, авторка методики включила ряд фонових тверджень, які надалі не обробляються. Переважання мотивів за першими двома шкалами («придбання знань» та «володіння професією») – свідчить про наявність внутрішніх мотивів навчання
у ЗВО та про адекватний вибір студентом професії та задоволеність нею.

З метою вивчення типів емоційної спрямованості особистості студентів було використано «Методику дослідження емоційної спрямованості особистості» (анкета Б. Додонова в модифікації Є. Горєлової). За допомогою цієї методики можна вивчити емоційну спрямованість особистості, виявити домінуючі емоційні складові. Респондентам пропонується опитувальник із
50 суджень, що характеризують емоційні переживання особистості. Необхідно було зробити вибір відповіді відповідно до шкали:

- «Безумовно, так» - а;

- «Мабуть, так» - в;

- «Мабуть, ні» - с;

 - «Безумовно, ні» - d.

Підрахунок кількості балів у кожному рядку та ранжування результатів дозволяє виділити переважаючі емоції особистості – емоційну спрямованість. Можливе максимальне значення за шкалами – (+ 10 балів), мінімальне –
(-10 балів).

Б. Додонов виділив 10 основних типів емоційної спрямованості особистості:

1. Альтруїстичні емоції. Високі результати за першою шкалою свідчать, що у випробовуваного яскраво виражена потреба віддавати, ділитися, сприяти, допомагати. Спрямованість на інших проявляється в нього яскраво. Низькі результати говорять про спрямованість на себе, потребу брати, отримувати. Високі результати – більше 5, низькі – менше -5. Результати близькі до 0 свідчать, що з респондента обидві названі потреби виражені однаково, немає жорсткої установки.

2. Комунікативні емоції. Високі результати за цією шкалою говорять про яскраво виражену потребу у спілкуванні. Низькі результати свідчать, що більш виражена потреба у усамітненні.

3. Глоричні емоції. Високі результати свідчать, що випробуваний має яскраво виражену потребу в славі, переживанні успіху на очах в інших людей, у відомості. Низький результат свідчить про бажання бути непомітним.

4. Практичні емоції. Високий результат говорить про потребу активно діяти, досягати поставленої мети, досягати бажаних результатів. Низькі бали говорять про пасивне ставлення до діяльності. Іноді це проявляється у схильності більше міркувати, ніж діяти, іноді – у яскраво вираженій потребі у розслабленні.

5. Пугнічні емоції. Ці емоції пов'язані з потребою ризикувати, долати небезпеку. При високих балах ця потреба виражається у респондента яскраво, при низьких – яскраво виражена потреба у безпеці та, що формується з урахуванням цієї потреби, обережність.

6. Романтичні емоції. При високих балах у випробуваного яскраво виражене прагнення незвичайного, таємничого. За низьких – навпаки: проявляється тенденція до корисних речей, на основі якої формується прагматизм, як риса характеру.

7. Гностичні емоції – емоції, пов'язані з потребою в отриманні знань про нове, невідоме. При яскраво вираженій потребі (високі бали) випробуваний отримує насолоду від процесу отримання знань. За низьких балів ця потреба недостатньо розвинена.

8. Естетичні емоції. При високих балах – потреба у сприйнятті прекрасного виражається яскраво. Сприймаючи прекрасне, респондент переживає сильні почуття, що у сучасної практичної психології називаються ресурсними. За низьких балів – ця потреба не розвинена.

9. Гедоністичні емоції – емоції, пов'язані із задоволенням потреби у тілесному та душевному комфорті. За високих балів ця потреба виражена яскраво. Комфортні умови для такої людини дуже важливі, а досягнення комфорту є мотивом діяльності. У психотерапії є відповідний термін: гедоністична установка. При низьких балах можна говорити про аскетичну установку особистості.

10. Акізитивні емоції – це емоції, що виникають за наявності потреби у накопиченні (колекціонуванні) речей, що виходить за межі практичної потреби у них. На високих балах потреба в колекціонуванні добре виражена. За низьких – така потреба не виявляється.

Таким чином, даний психодіагностичний інструментарій дозволив системно вивчити проблему емоційної спрямованості особистості студента у процесі їхнього професійного самовизначення (на прикладі ІТ-спеціальностей) – та визначити взаємозв'язок між цими феноменами.

**2.2. Аналіз результатів дослідження психологічних**

**особливостей позитивно-емоційної спрямованості фахівців**

**ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні**

Професійні схильності спрямовані на бажану сферу діяльності, безперервно пов'язані зі змістовними сторонами особистості, її мотивами та установками. Згідно з результатами опитувальника професійної готовності
Л. Кабардової, були виявлені не лише провідні схильності особистості до певної професійної діяльності, а й емоційне ставлення та бажання працювати у цій професійній сфері.

Відмінності у студентів за методикою «Опитувальник професійної готовності» Л. Кабардової за показником – «Оцінка своїх умінь» у студентів представлені на рис. 2.1.

**Рис. 2.1. Середні арифметичні значення груп респондентів**

**за показником «Оцінка своїх умінь»**

Як свідчать отримані результати, студенти ІТ-спеціальностей найвищим вважають рівень своїх умінь у таких сферах діяльності, як «Людина – Людина», «Людина – Техніка» та «Людина – Знак». Найменш обраною сферою професійної діяльності для студентів є сфера «Людина – Природа». З цього випливає, що студентам властива спрямованість як на технічну сферу діяльності, але й у область, що визначається міжособистісними взаємовідносинами у майбутній професії.

Сфера «Людина – художній образ» – категорія, що часто обирається респондентами. Це свідчить про широкий спектр інтересів, прагнення творчої реалізації у професії.

Найцікавішим виявилися результати оцінювання студентами свого емоційного ставлення до тієї чи іншої сфери професійної діяльності як важливого аспекту нашого дисертаційного дослідження. Адже саме наявність емоційного позитивного ставлення є внутрішнім механізмом формування сталого професійного спрямування особистості студента (рис. 2.2).

**Рис. 2.2. Середні арифметичні значення груп респондентів**

**за показником «Оцінка свого емоційного ставлення»**

Як бачимо, оцінка емоційного ставлення до професійної діяльності студентів практично ідентична до оцінки своїх умінь у різних професійних сферах. Але існує відмінність: поряд із стійким позитивним емоційним ставленням до сфери «Людина – Людина» у респондентів було виявлено позитивну динаміку професійних схильностей у сфері «Людина-техніка» та «Людина – знак». Ми пояснюємо це тим, що більшості студентів, які обрали ІТ-спеціальність, властива спрямованість на конкретний результат навчання.

Третій показник методики «Опитувальник професійної готовності» має прикладний аспект, оскільки в такий спосіб досліджується, наскільки студенти планують пов'язати своє подальше трудове життя з спеціальністю у ЗВО
(рис. 2.3).

**Рис. 2.3. Середньоарифметичні значення груп респондентів**

**за показником «Професійні переваги»**

Дані свідчать, що найбільш віддані студентам ІТ-спеціальностей сфери – «Людина – Людина», «Людина – Техніка», «Людина – Знак» та «Людина – Художній образ». Профіль «Людина – Природа» найменш обирається респондентами, оскільки дана схильність не є домінантною у реалізації професійних очікувань студентів технічного профілю.

Важливим структурним компонентом професійного самовизначення студентів є професійні мотиви навчання у ЗВО. Наявність внутрішньої мотивації ми досліджували, як зазначалося раніше, за допомогою методики Т. Ільїної «Мотивація навчання у ЗВО». Переважання мотивів за першими двома шкалами: «Придбання знань» (прагнення придбання знань, допитливість); «Опанування професією» (прагнення опанувати професійні знання та сформувати професійно важливі якості)» свідчить про адекватний вибір студентом професії та задоволеність нею (рис. 2.4).

**Рис. 2.4. Середні арифметичні показники за методикою**

**Т. Ільїної «Мотивації навчання у ЗНО» студентів**

Як свідчать дані мал. 2.4, домінуючою мотивацією для студентів усіх курсів є набуття знань та отримання диплома.

Мотивація «Опанування професією», яка найменше виражена, поступово знижується. Можливо, психологічними причинами даного явища є розчарування студентів у спеціальності, що набувається, розрив між знаннями та вміннями, сумніви в реалізації себе в ролі ІТ-фахівця, а також проблеми подальшого працевлаштування. В даному випадку необхідно, на наш погляд, проводити консультації (як групові, так і індивідуальні) щодо підвищення рівня усвідомлення себе у професії, бачення майбутніх перспектив та самореалізації у вибраній професії.

Дані показники свідчать про недостатній розвиток мотиваційного компоненту особистості у сфері «Я – професія» у студентів ІТ-спеціальностей, що свідчить про необхідність психологічного супроводу студентів у процесі здобуття вищої освіти.

Згідно з отриманими даними, можна розподілити студентів за трьома рівнями професійного самовизначення – високий, середній та низький.

**Високий рівень професійного самовизначення студентів** характеризується такими показниками: високий рівень професійної спрямованості; високі показники за мотивами «Придбання знань», «Опанування професією» та «Отримання диплому».

**Середній рівень професійного самовизначення студентів** характеризується такими показниками: середній рівень професійної спрямованості; середній показники з мотивів «Придбання знань», «Опанування професії» та «Отримання диплома».

**Низький рівень професійного самовизначення студентів** характеризується такими показниками: низький рівень професійної спрямованості; низький показник за мотивами «Придбання знань», «Оволодіння професією» та «Отримання диплому».

Виходячи з вище викладеного матеріалу подаємо кількісний розподіл рівнів професійного самовизначення майбутніх ІТ-фахівців (рис. 2.5).

**Рис. 2.5. Кількісний розподіл майбутніх спеціалістів**

**за рівнями професійного самовизначення**

Як видно із рис. 2.5, високий рівень професійного самовизначення виявлено у 18,66 студентів. Середній – у 47,34% студентів, низький – 34% студентів. Цей факт свідчить про те, що у вищих навчальних закладах недостатньо уваги приділяється формуванню професійного самовизначення майбутнього фахівця, що свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи щодо формування компонентів професійного самовизначення.

Для виявлення виразності типів ЕСО студентів було використана «Методика дослідження емоційної спрямованості особистості» (анкета Б. Додонова у модифікації Є. Горєлової). Аналізуючи середнє арифметичне значення емоційної спрямованості особистості (мал. 2.6), ми виділили три групи.

Перша група типів емоційної спрямованості особистості – група найбільш виражених типів ЕСО – включає практичну (середнє значення – 6), комунікативну (5) та романтичну (5,2) ЕСО.

До другої групи (менш виражені типи ЕСО) потрапили гедоністична (3,4), альтруїстична (4,7), гностична (3,9) та пугнічна (4,1) ЕСО.

Третя група (незначно виражені типи ЕСО) представлена естетичною (3,1), глористичною (3,3), акізитивною (0,1) і пугнічною (0) ЕСО.

З цього випливає, що на етапі навчання у ЗВО лідируючими типами
ЕСО є:

- практична ЕСО («бажання досягти успіху в роботі»; «почуття напруги»; «захопленість, захопленість роботою»; «милування результатами своєї праці, його продуктами»; «приємна втома» та «приємне задоволення, що справа зроблена, що день пройшов не марно»);

- комунікативна ЕСО («бажання спілкуватися, ділиться переживаннями, знайти їм відгук»; «почуття симпатії, розташування»; «почуття поваги до будь-кого»; «почуття вдячності, подяки»; «почуття обожнення когось»; «бажання заслужити схвалення від близьких та поваги людей»);

- романтична ЕСО («прагнення незвичайного»; «привабливе почуття далини»; «почуття особливої значущості що відбувається»; «почуття зловісно-таємничого»).

**Рис. 2.12. Рівень виразності середніх значень емоційної**

**спрямованості особистості студентів**

Таким чином, у процесі професійного навчання студенти підготовки реалізують такі ціннісні емоційні переживання на етапі студентства:

1) потреба у професійній успішній діяльності та застосуванні знань на практиці;

2) потреба в комунікації (професійної, міжособистісної та референтної);

3) романтизація життя, його ідеалізація.

З вище представлених результатів видно, що формування значних ціннісно-змістовних емоційних переживань тісно пов'язані з специфікою навчання у виші. ЕСО задає основний вектор розвитку особистості загалом та професійного становлення зокрема. Насамперед – це внутрішня потреба формування практичних умінь і навиків (те, що дуже рідко реалізується у процесі навчання); у другу чергу – це бажання студентів побудувати конструктивну комунікацію як на рівні професійної, так і на рівні інтимно-особистісної взаємодії. І по-третє, те, що характеризує етап студентства з психологічної точки зору – ідеалізація себе у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, у процесі навчання у ЗВО відбувається асинхронний розвиток усіх типів емоційної спрямованості особистості студентів. Найбільш вираженими типами емоційної спрямованості особистості у сучасних юнаків та дівчат є комунікативний, практичний та романтичний. Для студентів характерне поєднання «пізнавального», «гуманістичного», «ідеалістичного» та «пугнічного» компонентів емоційної спрямованості. Звідси випливає необхідність розвитку емоційних переживань особистості майбутнього професіонала, як ціннісно-змістовних характеристик професійних переваг у період навчання у вищій школі.

**Висновок до другого розділу**

Професійні схильності, найбільш віддані студентами, є: сфера «Людина – людина», «Людина – техніка», «Людина – знак» та «Людина – художній образ». Цю психологічну ситуацію можна інтерпретувати по-різному: з одного боку, ця особливість доводить те, що у студентів вже існують відповідні схильності при виборі спеціальності, з іншого боку професійні переваги у студентів не розвиваються достатньо, що веде до демотивації.

Домінуюча мотивація для студентів – це мотиви набуття знань та отримання диплома. Студентам характерна як внутрішня мотивація, тобто спрямованість на процес здобуття вищої освіти, так і зовнішня: спрямованість на результат навчання – здобуття диплома.

Емоційна спрямованість особистості виступає як індикатор ціннісних орієнтацій суб'єкта, його інтенцій. У процесі навчання у вищій школі відбуваються особистісні зміни студентів у сфері розвитку інтелектуальних, гностичних емоцій, тоді як гедоністичні потреби (емоції, пов'язані із задоволенням тілесного та душевного комфорту) стають менш вираженими. Виявлений взаємозв'язок між структурними компонентами професійного самовизначення студента та типами емоційної спрямованості особистості говорить про те, що емоційна спрямованість студента впливає на процес професійного самовизначення та детермінує його, а отже, розвиток ЕСО студента сприятиме підвищенню рівня професійного самовизначення.

**Розділ 3**

**шляхи розвитку позитивно-емоційної**

**спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому**

**професійному самоздійсненні**

**3.1. Обґрунтування програми розвитку позитивно-**

**емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери**

**у їхньому професійному самоздійсненні**

Проблемі успішного професійного самовизначення особистості на етапі здобуття вищої освіти приділялася увага у роботах українських та зарубіжних дослідників. Специфіка здобуття освіти лежить у площині «людина – знак», «людина – людина», «людина – техніка», основу якої становить символічне мислення при сприйнятті дійсності. У процесі професійного самовизначення дуже важливими є емоційні детермінанти, що виражаються в емоційній спрямованості особистості. Тому було розроблено програму розвитку емоційної спрямованості особистості студентів «Мій професійний шлях» як умови успішного професійного самовизначення особистості.

Аналіз психологічних досліджень свідчить про те, що важлива роль в оптимізації професійного самовизначення студентів відводиться активним методам навчання. Нами широко використовувалися, що довели свою ефективність, інтерактивні методи навчання: презентації, семінари, ділові та рольові ігри, бізнес-тренінги, кейси, дискусії у малих групах, моделювання та виконання проектів, навчання дією тощо.

К. Роджерс сформулював психологічні особливості суб'єкта, які є передумовами успішного навчання:

- люди від природи мають великий потенціал до навчання;

- навчання ефективне, коли його предмет актуальний для людини і коли особі людини (його «Я») ніщо не загрожує;

- до навчання залучається вся особистість, що в результаті викликає зміни до самоорганізації та самосприйняття;

- більшість навчання досягається дією, при збереженні відкритості досвіду;

- самокритика та самооцінка сприяють творчості, підвищенню незалежності та впевненості в собі [52].

Важливо виділити характерні риси сучасної освіти, зрозуміти, чим вона відрізняється від традиційного навчання. Дослідники описали цілу низку важливих відмінностей:

1. Навчання на відміну вивчення. Традиційна система навчання зосереджено на передачі учню набору знань, тоді як неформальна освіта орієнтована на розкриття перед слухачем додаткових практичних можливостей у результаті освоєння нових умінь і навичок.

2. Аналіз загального «зводу знань» на відміну вивчення особливостей конкретних ситуацій та завдань. Традиційна система навчання дає учню кошти для впорядкування вже існуючих фактів, освоєння раніше створених методів, вона скоріше перетворена на минуле. А неформальна освіта орієнтована на рішення актуальних практичних проблем, досягнення конкретних результатів «тут і зараз», освоєння нових методів, тобто орієнтоване переважно у майбутнє.

3. Чільну роль змісту навчання («чому вчити?») на відміну провідної ролі процесу навчання («як вивчати?»). У традиційному навчанні основну роль відіграє лекційна форма подачі матеріалу, при якій учень пасивно сприймає інформацію, у неформальній освіті застосовується активні методи навчання, людина бере участь у отриманні нових знань, формуванні нових умінь та навичок (реалізується принцип «Те, як ми вчимо і є те, чому ми вчимо»).

4. Пошук правильної відповіді на відміну пошуку прийнятного результату. У реальному житті немає розділу «Відповіді», як у шкільному задачнику, і «правильним» найчастіше виявляється відповідь, яка дозволила б вирішити проблему. Якщо для традиційної системи навчання типова площина «правильно – неправильно» то тут виникає ще одна: «вірно – неправильно», яка дозволяє знайти більше варіантів розв'язання задачі та провести експертизу прийнятого рішення. У практиці нерідкі випадки, коли правильно (відповідно до правил або алгоритмів) прийняте рішення виявляється абсолютно невірним (з точки зору вимог реальної ситуації).

5. Різні ролі викладачів: «експерт» на відміну від «організатора, фасилітатора та консультанта». У рамках традиційного навчання вчитель виступає носієм знань, його завдання – передати учневі накопичену людством мудрість. У неформальній освіті викладач є скоріше помічником, його завдання – організувати навчальний процес так, щоб слухачі ставали не лише співучасниками, а й співавторами процесу навчання.

6. Контроль на відміну самоконтролю. У традиційному навчанні функції «контролера» виконує викладач, тоді як у системі неформальної освіти саме той, хто навчається, є тим суб'єктом, який контролює ступінь досягнення
поставлених цілей.

7. Відмінність у постановці цілей навчання: загальні на відміну конкретних. Для традиційної системи навчання характерні «розмиті», віддалені цілі - освоєння, формування, вивчення, навчання «про запас». Для неформальної освіти характерні попередня оцінка потреб у навчанні, і орієнтація формування конкретних умінь і навиків, необхідні виконання чітко поставлених завдань. Саме у цьому – запорука його ефективності [47].

У світлі проблем навчання, особливої популярності набула циклічна чотириступінчаста емпірична модель процесу навчання та засвоєння людиною нової інформації, запропонована Д. А. Колбом та його колегами. Дослідники виявили, що люди навчаються одним із чотирьох способів:

1) через досвід;

2) через спостереження та рефлексію;

3) за допомогою абстрактної концептуалізації;

4) шляхом активного експериментування - віддаючи одному з них перевагу перед рештою [34].

Згідно з уявленнями авторів, навчання складається з повторюваних етапів «виконання» та «мислення». Це означає, що неможливо ефективно навчитися чогось, просто читаючи про це, вивчаючи теорію чи слухаючи лекції. Однак не може бути ефективним і навчання, у ході якого нові дії виконуються бездумно, без аналізу та підбиття підсумків.

Стадії моделі (або циклу) Колба можуть бути представлені таким чином: здобуття безпосереднього досвіду; спостереження, під час якого учень обмірковує те, що він щойно дізнався; осмислення нових знань, їх теоретичне узагальнення; експериментальна перевірка нових знань та самостійне застосування їх на практиці.

Відправним моментом природного навчання є набуття досвіду, що дає матеріал рефлексивного спостереження. Узагальнивши нові дані та інтегрувавши їх у систему наявних знань, людина приходить до абстрактних уявлень та понять (відсторонених від безпосереднього досвіду). Ці нові знання є гіпотезами, які перевіряються в ході активного експериментування в різноманітних ситуаціях – уявних, моделюваних і реальних. Процес навчання може розпочатися з будь-якої стадії. Він протікає циклічно, доки сформується необхідний навик; як тільки одна навичка освоєна, мозок готовий до
навчання наступної.

Багато практик і теоретики використовують цикл Колба як основу розробки моделей навчання. Виходячи з власного досвіду проведення соціально-психологічних тренінгів, ми пропонуємо використовувати два варіанти циклу (що розрізняються цілями, які ставляться перед учасниками тренінгу), кожен із яких складається з п'яти етапів:

1) індивідуальний досвід – осмислення досвіду – теоретичні концепції – застосування практично-рефлексивний аналіз;

2) практика – рефлексивний аналіз – теоретичні концепції – експериментування – осмислення [54].

Закладені в моделі навчання Д. Колба ідеї про зв'язок осмислення досвіду, аналізу нагальних проблем, засвоєння теорії та її перевірки практикою отримали широке практичне застосування. Виявилося, що люди надають явну перевагу поведінці, що відповідає будь-якій одній зі стадій циклу: практичним діям або теоретизування (причому це відноситься як до тих, хто навчається, так і до самих викладачів або тренерів).

У сфері неформальної освіти найпопулярнішою формою активного навчання є тренінг. У ньому використовуються інтерактивні технології та методи, що реалізують принципи навчання дорослих. Тренінг спрямовано на придбання практичних умінь і навиків, передбачає активну позицію учнів, будується з урахуванням їхнього попереднього досвіду. Ця форма навчання дозволяє враховувати право дорослих людей на самостійний вибір та прийняття рішень, право приймати або не приймати нові методи роботи, їх потребу в обґрунтуванні необхідності вивчення нової інформації та в інтеграції
нових знань із наявним життєвим досвідом, вимога практичної спрямованості навчання [17].

На основі описаних вище особливостей навчання дорослих, можна сформулювати основні рекомендації, дотримання яких забезпечує успіх тренінгу (табл. 3.1).

*Таблиця 3.1*

**Практичні рекомендації щодо проведення**

**тренінгової роботи з дорослими**

|  |  |
| --- | --- |
| **Особливості** | **Рекомендації** |
| Прагненнядо самореалізації. | - надавати можливість виявляти ініціативу; |
| - створювати можливості для особистісного включення в навчання; |
| Концентрація на професійних цілях, проблемах та завданнях. | прояснювати наміри та цілі студента; |
| вивчати теми у логіці вирішення проблем; |
| йти в навчання від професійних проблем та досвіду студента; |
| пропонувати актуальні та обґрунтовані теми навчання; |
| Інтерес до практичного застосування нових знань. | прагнути активізувати навчання, зробити його дослідним; |
| пов'язувати результати навчання з професійною діяльністю, переносити набуті знання та навички у робочі умови; |
| використовувати метод проб та помилок, аналогії; |
| Наявність професійного та особистого досвіду. | йти «від приватного до спільного» або «від загального до приватного», залежно від цілей та завдань групи; |
| заохочувати питання про загальні принципи, встановлювати спільне у конкретних положеннях; |
| пов'язувати новий матеріал з наявними знаннями та досвідом; |
| Наявність конкуруючих інтересів. | враховувати наявність обмежень у навчанні (соціальних, тимчасових, фінансових); |
| створювати мотивацію для подальшого навчання; |
| Наявність стереотипівта переваг щодо методів навчання. | широко використовувати активні методи: ділові ігри, моделювання, аналіз практичних ситуацій; |
| заохочувати та підкріплювати досягнення студентів на основі зворотного зв'язку; |
| на початок навчання проводити оцінку потреби у навчанні; |
| при закріпленні матеріалу покладатися на розуміння, а не на пам'ять; |
| враховувати різницю у стилях навчання; |
| Короткостроковість навчання. | орієнтуватися на стислі періоди навчальної активності; |
| створювати компактні та ефективні цикли навчання; |
| Опір процесу навчання. | високі вимоги до особи викладача; |
| залучення до навчання, створення відповідної мотивації; |
| Вміння працювати з інформацією; самоконтроль. | враховувати очікування та потреби, можливості та обмеження; |
| розвивати у слухачів навички навчання та самонавчання; |
| враховувати професійні та особистісні особливості; |
| Висока критичність, закритість (захист «Я»), страх невдачі | створювати комфортну, безпечну атмосферу; |
| дотримуватись правил подачі зворотного зв'язку; |
| розвивати комунікативні навички. |

Процес удосконалення навичок, підвищення професійної майстерності ніколи не завершується: його можна подати у вигляді нескінченної спіралі розвитку компетентності. Таким чином, навчання завжди пов'язане зі зміною та перетворенням, тому ефективним воно може бути лише в тому випадку, якщо ведеться не лише з урахуванням вікових та професійних особливостей, а й особистих інтересів людини, будується на партнерських засадах та фасилітативних підходах.

І. Вачков для позначення різноманітних форм групової психологічної роботи використовує досить велике коло термінів, межі сфери застосування яких дуже розмиті: групова психотерапія, психокорекційні групи, групи досвіду, тренінгові групи, групи активного навчання, практичні експериментальні лабораторії. Часто групи того самого виду різні автори називають по-різному. Без сумніву, подібне положення з неусталеними термінами пов'язане з відносною новизною цієї галузі практичної психології і дуже великою мірою – з тим, що подібні групи працюють на стику психотерапії та психокорекції, з одного боку, та навчання – з іншого [28].

Внаслідок цього вживання будь-якого терміна є не цілком адекватним, оскільки надзвичайно важко визначити, де проходить межа між психотерапією, психокорекцією, навчанням та власне особистісним розвитком. Проте, мабуть, найчастіше різноманітні форми групової роботи позначаються поняттям «тренінгові групи».

Формування емоційної спрямованості студентів неможливо не використовуючи елементи методів психотерапії та психокорекції. Поряд із медичним розумінням психотерапії у структурі роботи з нозологіями, синдромології та клінічної картини розладів, психологічна модель психотерапії спрямована, насамперед, на роботу з почуттями та емоціями суб'єкта. Психологічна модель спрямована на поширення психологічної культури та мислення на сферу допомоги конкретним людям, які мають психологічні проблеми. Психотерапевт супроводжує клієнта у проблемі, у глибині його справжніх переживань, допомагає людині знайти ресурс зміни та вирішення своїх проблем [63].

Основними особливостями психотерапевтичного процесу є такі психологічні умови контакту: «взаємодія» – коли активний не тільки психотерапевт, а й сам клієнт; «співіснування» – коли підкреслюється ідея як діяльнісного спільного перебування психотерапевта і клієнта у психотерапевтичному контакті, і навіть обмін емоціями і сенсами; «внутрішні розуміння» – коли клієнт рухається у внутрішньому просторі за певною ним траєкторією; «безумовна любов» – коли покупець і психотерапевт входять у особливі відносини психологічної інтимності, сповненої любов'ю та прийняттям.

Механізми психотерапії різноманітні. Мета будь-якої психотерапії – робота з первинними почуттями, що особливо актуально на вирішення дисертаційного дослідження. Метафорично це можна у вигляді пожвавлення і подальша робота з травматичними переживаннями. Тому психотерапевтичними механізмами психотерапії є: *катарсис* – розрядка патогенних
заблокованих почуттів травматичних верств досвіду клієнта; *вивільнення* справжніх переживань (первинних почуттів), досягнення справжності буття; *усвідомлення* заблокованих первинних переживань, відновлення єдності мнестичної системи, яка раніше була розщеплена; досягнення *релаксації*; досягнення *інтеграції особистості*.

Дуже важливо розуміти, що для вирішення проблеми – формування емоційного спрямування особистості студента – необхідно враховувати як специфіку студентського віку, так і існуючі дуже сильні соціальні, економічні складові процесу професійного самовизначення, які тяжіють над студентом. Для того, щоб особистісні детермінанти майбутнього професійного шляху стали на перший план - необхідно створювати такий психологічний інструментарій, який дозволить відкрити студенту і звернути увагу на свій внутрішній світ з погляду професійного та особистісного розвитку [61].

Таким чином, можна зробити висновок про те, що у роботах українських та зарубіжних авторів вивчено ефективність тренінгових технологій щодо формування психологічних конструктів професійного самовизначення особистості на етапі навчання у ЗВО. Повертаючись до емоційної спрямованості особистості, ми вивчили сучасні інтерактивні методи роботи з розвитку емоцій суб'єкта як ціннісних переживань, які впливають на рівень задоволеності особистості вибору професійного шляху. На наш погляд, найближчою термінологією у розумінні феномену «соціально-психологічний тренінг» є розуміння І. Вачкова, який розглядав тренінг з погляду взаємодетермінуючої тріади: психокорекція, психотерапія та навчання. Проведений аналіз літературних джерел із проблеми вибору оптимальних методів розвитку емоційної спрямованості особистості майбутніх фахівців, можна дійти невтішного висновку, що у роботі зі студентами можна використовувати спектр психологічних методів активного навчання.

**3.2. Програма розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців**

**ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні та її ефективність**

Програма розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні спрямована на вирішення кількох завдань: збільшення рівня усвідомленості учасниками власної позитивно-емоційної спрямованості, підвищення рівня суб’єктності, формування почуття відповідальності за власне життя, оптимізацію процесу постановки життєвих цілей та пошуку шляхів їх досягнення, підвищення рівня мотивації, розвиток моральної свідомості, духовності, збільшення здатності до рефлексії, розуміння та прийняття цінностей іншої людини. Головним механізмом досягнення цієї мети виступає розширення діапазону усвідомлюваних цілей та мотивів поведінки, їх узгодження з суб’єктними властивостями особистості.

Методологічною основою програми розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні є положення про те, що «особистісні цінності та позитивно-емоційна спрямованість формуються в нерозривній єдності, зумовлюючи та спонукаючи одні одних. Це визначає синергію відносин між ними, взаємну залежність та підсилення» [37]. При цьому «зміни у сфері особистісних цінностей неминуче ведуть до змін в розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців у їхньому професійному самоздійсненні, і навпаки, корекція суб’єктних здібностей означає одночасно корекцію особистості» [49, с. 52].

Спрямованість програми розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні як на змістову, так і на функціональну сторони повинна підсилити корекційний вплив. Частина вправ спрямована на змістову сторону ціннісного самовизначення (вправи на усвідомлення ціннісно-цільової сфери, визначення та утвердження життєвих цілей, цінностей). Інші вправи повинні сприяти розвитку функціональних, суб’єктних властивостей майбутніх фахівців ІТ-сфери (тренінг досягнення цілей різних рівнів та масштабу, розвиток впевненості у власних можливостях, наполегливості та рішучості). Таким чином досягається реалізація принципу системності в тренінговій роботі.

До програми розвитку позитивно-емоційної спрямованості студентів у їхньому професійному самоздійсненні залучаються 15 фахівців ІТ-сфери. Відбір у тренінгову групу здійснюється за показниками психологічної діагностики, проте на добровільній основі. Заняття проводяться на протязі 2 тижнів. Дні та час занять наперед узгоджуються з учасниками. У приміщенні, в якому проводиться тренінг, потрібно встановити аудіоапаратуру, підібрати диски із заспокійливою, релаксаційною музикою.

Програма розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні складається з десяти занять, які включають релаксаційні вправи з елементами візуалізації цілей, цінностей, ототожнення себе з ними, вправи на переживання та усвідомлення своєї ціннісно-смислової сфери, обговорення певних цінностей та цілей, вправи на вибір цілей та пошук оптимальних шляхів їх досягнення, психогімнастичні ігри, психодіагностичні методики для вивчення нахилів, інтересів, творчих здібностей студентів. Учасники фіксують в щоденниках свої думки, переживання, зауваження щодо занять. Їм також пропонуються певні завдання додому.

Наводимо зміст занять програми розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні.

**Заняття 1. Вступ. Знайомство**

1. Вступне слово тренера.

2. Вправа на розслаблення.

3. Вправа «Інтерв’ю»

4. Діагностична вправа «В яку епоху ти хотів би жити?»

5. Домашнє завдання: навчитись знімати м’язову напругу.

**Заняття 2. Поняття професійного самоздійснення.**

1. Релаксація та візуалізація понять «професія», «фах», «робота»…

2. Вправа «Шукаю колегу» – дискусія про цінності професії.

3. Вправа «Відповіді за інших» – розуміння цінності фаху інших.

4. Домашнє завдання: візуалізація цінностей майбутньої професії.

**Заняття 3. Перехід до осмислення та усвідомлення своєї позитивно-емоційної спрямованості.**

1. Релаксація та візуалізація цінностей.

2. Вправа «Пори року моєї душі» – усвідомлення змін у власній смисловій сфері.

3. Діагностична методика «Хто Я?»

4. Тест «Три Я».

5. Домашнє завдання: проробити методику «Хто Я?» з точки зору інших людей.

**Заняття 4. Робота з несвідомими цілями, смислами.**

1. Релаксація та візуалізація цінностей.

2. Діагностика – типи за К. Юнгом.

3. Вправи «Бідність, багатство і Господь Бог», «Вільний!» – визначення найважливіших цінностей.

4. Домашнє завдання: вправа «Що ви взяли б на безлюдний острів?»

**Заняття 5. Осмислення та усвідомлення цілей.**

1. Релаксація та ототожнення себе з професійними цінностями.

2. Діагностика локусу контролю – «Хто винен, коли не щастить?»

3. Вправа «Майбутнє – Теперішнє – Минуле».

**Заняття 6. Узагальнення, утвердження цілей, цінностей.**

1. Релаксація та візуалізація цінностей, якостей.

2. Методика для діагностики самооцінки.

3. Вправа «Верстові стовпи мого майбутнього».

 **Заняття 7. Тренінг вибору цілей та їх досягнення.**

1. Релаксація та візуалізація цілей, цінностей, якостей.

2. Діагностична методика «Впевненість у собі».

3. Вправи «Стріла», «Шлях до цілі».

**Заняття 8. Узагальнення знань про власну позитивно-емоційну спрямованість.**

1. Релаксація та візуалізація загальних моральних понять («добро», «справедливість», «духовність»…).

2. Вправа «Хто ти?».

3. Вправа «Герб і девіз».

**Заняття 9. Підсумки.**

1. Вправа «Усвідомлення професійних цінностей»

2. Аналіз щоденників студентів.

 Такий план занять програми розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні дозволяє забезпечити поступове ускладнення психодіагностичних і корекційних завдань, поглиблення ступеню опрацювання особистісних проблем, посилення внутрішньої інтеграції, зміцнення мотивації до саморозвитку і засвоєння відповідних навичок самоаналізу і саморегуляції власної позитивно-емоційної спрямованості.

Далі подаємо опис занять і вправ програми розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні та особливостей їх проведення.

**Заняття 1.** Завдання вступного заняття – допомогти студентам налаштуватись на роботу, розслабитись, зняти емоційну напругу, створити атмосферу відкритості, довіри, психологічного комфорту. Тренер прагне також створити в учасників тренінгу мотивацію до співпраці та змін.

Учасники тренінгу повинні прийняти зручне положення в кріслах, зосереджуючись на відчуттях на видиху, що сприяє розслабленню. Потім потрібно сконцентруватись на ногах, напруживши тільки м’язи ніг. Втомивши м’язи, треба звернути увагу та зосередитись на приємному відчутті спокою та релаксу в ногах. Таку ж процедуру слід по черзі проробити з м’язами живота, тулуба, плечового поясу, голови та шиї, рук, акцентуючи увагу на видиху та зберігаючи розслаблення у всіх групах м’язів.

У стані розслаблення студенти чують фрази, які повинні сприяти більшому спокою, покращити настрій, підвищити впевненість:

– Ви відчуваєте приємний спокій;

– Ви спокійні;

– У вас добрий настрій;

– Ви спокійні та впевнені в собі тощо.

Студенти деякий час перебувають у стані розслаблення. Наступна частина комплексу спрямована на повернення в стан бадьорості. На рахунок від 10 до 0 студенти поступово повертаються до стану готовності до дій, зберігаючи відчуття свіжості, бадьорості, прагнення до руху. Вправа супроводжується спокійною, релаксаційною музикою.

У кінці заняття студенти висловлюють свої враження від вправ та ігор. Важливо, щоб перший день роботи був оцінений позитивно, оскільки це є передумовою успішності подальшої праці. Домашнє завдання – вироблення навички розслаблення за схемою «контраст» та опис своїх вражень.

**Заняття 2.** Завдання цього заняття наступні. Оскільки професійні цінності є важливими для студентів, логічним є присвячення цій проблемі окремого заняття. Його вправи повинні допомогти відрефлексувати особистісні властивості інших людей, що привертають їхню увагу. Заняття також спрямоване на краще розуміння студентами цінностей інших людей та їх внутрішнього світу, світоглядних установок. Вправи повинні спонукати студентів до дискусії про цінності взагалі.

Спочатку студенти можуть відчувати труднощі та збентеження, проте загалом можливість подивитись на світ очима інших викликає ентузіазм та цікавість. Далі студенти порівнюють свої відповіді за інших зі справжніми варіантами відповідей та вираховують процент «попадання». Результати обговорюються. Учасники тренінгу висловлюють свої враження від досвіду «вживання» у світ іншої людини. Може виявитись, що студенти, які відносно точно відповідали за інших, користуються авторитетом у своїх групах. Вдома студенти вправляються в релаксації, візуалізуючи при цьому цінності, риси характеру, які навіяли їм вправи даного заняття.

**Заняття 3.** Це заняття є першим з тих, що спрямовуються власне на осмислення та усвідомлення своєї позитивно-емоційної спрямованості. Воно розпочинається вправою-релаксацією. Доповненням до неї виступає візуалізація цінностей. Студентам пропонується уявити собі щось цінне. Це може бути особистісна властивість, мета, матеріальна річ тощо. Студенти повинні якомога чіткіше уявити образ цієї цінності, осмислити її природу, сутність, усвідомити своє ставлення до неї. Потім студенти діляться враженнями. При обговоренні цікаво звернути увагу на те, чи образи уяви пов’язані з майбутніми життєвими планами або особистісними властивостями, якими студенти хотіли б володіти.

**Заняття 4.** На цьому занятті продовжується робота з несвідомими цілями і смислами. Ця мета досягається шляхом уявлення екстремальних ситуацій, які допомагають студентам розглянути власну позитивно-емоційну спрямованість під іншим, незвичним кутом зору. На першому етапі заняття проводиться вправа на релаксацію з візуалізацією. Вже знайомим способом студенти без особливих труднощів повинні досягти стану релаксу. Наступним кроком знову є візуалізація. На цей раз студенти візуалізують образ покликання. Потім учасники тренінгу висловлюють свої враження від вправи. Студенти можуть уявляти покликання як стежку, дорогу, зірку, маяк, компас, внутрішній голос

**Заняття 5.** Заняття розпочинається вправою-релаксацією, яка на цей раз поєднується з ототожненням себе з цінностями. Студентам пропонується обдумати особистісну властивість, яка є для них цінністю, а потім, в стані розслаблення, ототожнити себе з нею. Для цього учасники навіюють собі, що вони є носіями цієї властивості, уявляють її природу, сутність, прагнучи якомога повніше ототожнитись з нею. Вдома студенти повинні вправлятись у виконанні ототожнення.

**Заняття 6.** Вправи цього заняття спрямовані на систематизацію, впорядкування студентами своїх цілей, розширення життєвих перспектив, рефлексію власної ціннісно-цільової сфери. Спочатку проводиться вправа на розслаблення. Для візуалізації можуть пропонуватися такі поняття, як впевненість, самостійність, наполегливість. Такі вправи допомагають студентам краще зрозуміти зміст цих особистісних властивостей, спонукають до рефлексії, самопізнання та самовдосконалення. Учасники тренінгу відзначають, чи вправа допомогла їм краще усвідомити та чіткіше уявити свої життєві цілі та перспективи. Потрібно зауважити, чи студенти серед цілей згадують професію («цікава робота», «престижна, оплачувана робота», «кар’єра»), чи називають вид діяльності.

**Заняття 7**. Головним завданням заняття є тренінг вміння вибирати ціль та досягати її. Перша вправа включає релаксацію та візуалізацію таких понять, як «мета», «рішучість» тощо. Наступною проводиться діагностична методика **«*Впевненість в собі*»** [12]**,** яка дозволяє визначити рівень впевненості в своїх силах та можливостях. Студентам пропонується 14 запитань, на які потрібно відповідати «так», «ні». Після інтерпретації результатів проводиться бесіда про вплив впевненості в собі на досягнення життєвих цілей, підкреслюєтся зв’язок між самооцінкою, рівнем домагань та впевненістю в собі.

Вправа **«*Стріла*»** повинна навчити студентів «прицілюватись» для досягнення якоїсь цілі. Студенти уявляють, що в них у руках лук зі стрілою. Уявивши себе з луком у всіх деталях (напруга м’язів рук та тіла, відчуття зброї в руках), учасники тренінгу візуалізують образ цілі, звертаючи увагу на націленість стріли точно в середину мішені, на силу та енергію, зосереджену в луку та стрілі. І ось стріла випущена. Студенти уявляють, як стріла летить, не відхиляючись ні на градус від траєкторії, і влучає прямо в центр цілі. Пославши в ціль кілька стріл, учасники звертають увагу на концентрацію енергії, сили та рішучості, які спрямовувалися на мішень, в її середину.

Студенти відзначають свої відчуття (наприклад: зібраність, сконцентрованість потенцій особистості при «прицілюванні» в мішень, відчуття задоволення від точних пострілів, рішучість та наполегливість).

**Заняття 8.** Дане заняття служить своєрідним підсумком. Студенти узагальнюють знання про власну позитивно-емоційну спрямованість.

Традиційна вправа-релаксація на цей раз поєднується з візуалізацією загальних моральних категорій, таких як добро, справедливість, духовність. Потім обговорюються враження студентів. Наступною проводиться вправа «Хто ти?»,спрямована на організацію зворотного зв’язку і підготовку для наступної вправи. З метою її проведення кожному учаснику на спині кріпиться аркуш паперу, на якому кожен студент записує одну відповідь на запитання «Хто ти?». Потім студенти знайомляться зі своїми характеристиками і коментують їх. За час роботи в групі учасники непогано пізнають одне одного можуть і досить влучно характеризувати товаришів. Опісля відбувається обговорення на якому учасники діляться своїми міркуваннями, щодо отриманих характеристик, чи погоджуються вони з ними, чи притаманні вони їм тощо.

**Заняття 9.** Підсумкове заняття повинно виявити ставлення студентів до тренінгових занять, надати додаткову інформацію про їх ефективність.

Спочатку студенти повинні завершити наступні речення:

1. Я навчився ...
2. Я дізнався, що …
3. Я був здивований тим, що …
4. Мені сподобалось, що …
5. Я був розчарований тим, що …
6. Найважливішим для мене було …

Потім відбувається обговорення занять, студенти висловлюють свої побажання, зауваження. Деякі учасники можуть зачитати записи в своїх щоденниках, які також обговорюються.

В результаті реалізації програми розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери у їхньому професійному самоздійсненні значуще змінюються як змістові характеристики особистості (спектр цілей), так і функціональні якості (суб’єктність). В студентів – учасників програми прогнозовано зростають показники, насамперед характерні для розвитку позитивно-емоційної спрямованості фахівців ІТ-сфери.

З метою виявлення змін у рівні розвитку ЕСО у процесі професійного самовизначення студентів ми провели заключний зріз із використанням того ж набору методик, що й на першому етапі. Після завершення тренінгової програми «Мій професійний шлях» у студентів експериментальної групи було виявлено зміни у розвитку ЕСО, які відображені на рис. 3.1. Згідно з отриманими даними, представленими на мал. 3.8 можна побачити, що розвиток ЕСО має позитивну динаміку практично по всіх типах (~ на 0,5 %).

**Рис. 3.1. Рівень виразності середніх значень**

**емоційної спрямованості особистості студентів**

Специфіка формування професійного самовизначення учасників формуючого експерименту мала наступну динаміку за рівнями (рівні професійного самовизначення – низький, середній та високий, психологічні характеристики яких представлені у підрозділі 2.2). Кількісні результати експерименту, що формує, представлені на рис. 3.2.

**Рис. 3.2. Особливості формування професійного**

**самовизначення студентів**

За результатами реалізації психологічної програми «Мій професійний шлях» було виявлено наступну динаміку професійного самовизначення студентів:

- зменшилась кількість студентів із низьким рівнем професійного самовизначення в експериментальній групі;

- збільшилася кількість респондентів із середнім рівнем професійного самовизначення у групі, в якій проводився експеримент;

- збільшилася кількість респондентів із високими показниками професійного самовизначення;

- збільшилося респондентів із середнім рівнем професійного самовизначення.

Таким чином, за результатами формуючого експерименту були зафіксовані позитивні зміни в експериментальній групі в процесі експерименту, що формує за вираженістю типів ЕСО. Підбиваючи підсумки формуючого експерименту, можна констатувати важливість проведення тренінгу на формування професійних конструкторів професійного самовизначення на етапі навчання у виші. В даному випадку нами було розроблено програму «Мій професійний шлях», яка була спрямована на розвиток ЕСО студента як внутрішнього індикатора задоволеності професійного вибору. Тренінгові заняття зі студентами ІІІ курсу довели свою ефективність та допомогли актуалізувати ЕСО як ціннісно-змістовну характеристику особистості.

**Висновок до третього розділу**

Проблемі успішного професійного самовизначення особистості на етапі здобуття вищої освіти приділялася достатня увага у роботах українських та зарубіжних дослідників. Пропоновані психологами програми професійного самовизначення будуються переважно на формуванні окремих компонентів. Виявлений ​​нами взаємозв'язок професійного самовизначення з емоційною спрямованістю відкриває принципово новий підхід його формування через розвиток емоційної сфери студентів, базуючись як на специфіці освіти та професійних схильностей, так і ціннісно-змістовних характеристик їх емоційної спрямованості особистості.

Методи активного соціально-психологічного навчання є ефективними щодо розвитку професійно-значимих якостей. Все більшою популярністю користуються інтерактивні методи навчання, що довели свою ефективність: презентації, семінари, ділові та рольові ігрокейси, дискусії в малих групах, відео-лекторії, піскова психотерапія та асоціативні карти. Ефективність авторської програми «Мій професійний шлях» підтверджена значущими відмінностями за такими психологічними показниками ЕСО у процесі професійного самовизначення: професійні схильності за цілим спектром ціннісно-змістовних характеристик у вигляді ЕСО: альтруїстична, комунікативна, глористична, пугнічна та акізитивна ЕСО. Формуючий експеримент свідчить про важливість проведення цілеспрямованої психологічної роботи з формування професійних конструкторів професійного самовизначення на етапі навчання у ЗВО за допомогою ЕСО. Підтверджено ефективність авторської програми «Мій професійний шлях», яка була спрямована на розвиток ЕСО студента як внутрішнього індикатора задоволеності професійного вибору та сприяла актуалізації ЕСО як ціннісно-змістовної характеристики студента.

**Висновки**

У магістерській роботі визначено теоретичні підходи та представлено експериментальне вирішення проблеми розвитку емоційної спрямованості особистості у процесі професійного самовизначення студентів.

1. Професійне самоздійснення – це інтегративний динамічний процес, зумовлений соціальними та соціально-психологічними детермінантами, що включає розвиток самооцінки індивідуально-психологічних можливостей, формування цілей, мотивів, цінностей професійної діяльності під час освоєння особистістю професійних ролей та здійснення професійних виборів. Структура професійного самовизначення включає емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти. Провідне значення у професійному самовизначенні належить самій особистості, її активності, відповідальності за своє становлення. Професійне самоздійснення на етапі навчання у вищій школі має специфічні відмінності, пов'язані як з віковими характеристиками, так і зі змістом даного етапу професійного розвитку і є складним процесом. Професійне самоздійснення на етапі навчання у виші має специфічні відмінності, пов'язані як з віковими характеристиками, так і змістом даного етапу професійного розвитку. Воно, своєю чергою, представляє багатоступінчастий процес, що проходить кілька стадій: початкову, переломну і завершальну. Кожна з цих стадій супроводжується зміною структури ціннісно-моральної, планувальної, емоційної та інформаційної складових.

2. Емоційна спрямованість особистості – відбиток загальної спрямованості, проектованої на професійні цінності, емоційно оцінювані внутрішні та зовнішні відносини особистості. Її тип можна розглядати як інтегральний психологічний показник успішності професійного самовизначення особистості на етапах професійного шляху. Емоційна спрямованість особистості розглядає не весь спектр емоційних переживань, лише ті їх, у яких суб'єкт найчастіше відчуває потребу, і які надають безпосередню цінність своєї діяльності. Знання типу та загальної структури емоційної спрямованості особистості (профілю) у порівнянні зі змістом різних видів діяльності сприяє підбору суб'єкту низки найбільш відповідних його спрямованості професійного виду діяльності.

3. Професійні схильності, найбільш віддані студентами, є: сфера «Людина – людина», «Людина – техніка», «Людина – знак» та «Людина – художній образ». Цю психологічну ситуацію можна інтерпретувати по-різному: з одного боку, ця особливість доводить те, що у студентів вже існують відповідні схильності при виборі спеціальності, з іншого боку професійні переваги у студентів не розвиваються достатньо, що веде до демотивації. Домінуюча мотивація для студентів – це мотиви набуття знань та отримання диплома. Студентам характерна як внутрішня мотивація, тобто спрямованість на процес здобуття вищої освіти, так і зовнішня: спрямованість на результат навчання – здобуття диплома. Емоційна спрямованість особистості виступає як індикатор ціннісних орієнтацій суб'єкта, його інтенцій. У процесі навчання у вищій школі відбуваються особистісні зміни студентів у сфері розвитку інтелектуальних, гностичних емоцій, тоді як гедоністичні потреби (емоції, пов'язані із задоволенням тілесного та душевного комфорту) стають менш вираженими. Виявлений взаємозв'язок між структурними компонентами професійного самовизначення студента та типами емоційної спрямованості особистості говорить про те, що емоційна спрямованість студента впливає на процес професійного самовизначення та детермінує його, а отже, розвиток ЕСО студента сприятиме підвищенню рівня професійного самовизначення.

4. Проблемі успішного професійного самовизначення особистості на етапі здобуття вищої освіти приділялася достатня увага в роботах українських та зарубіжних дослідників. Пропоновані психологами програми професійного самовизначення будуються переважно на формуванні окремих компонентів. Виявлений ​​нами взаємозв'язок професійного самовизначення з емоційною спрямованістю відкриває принципово новий підхід його формування через розвиток емоційної сфери студентів, базуючись як на специфіці освіти та професійних схильностей, так і ціннісно-змістовних характеристик їх емоційної спрямованості особистості. Методи активного соціально-психологічного навчання є ефективними щодо розвитку професійно-значимих якостей. Все більшою популярністю користуються інтерактивні методи навчання, що довели свою ефективність: презентації, семінари, ділові та рольові ігрокейси, дискусії в малих групах, відео-лекторії, піскова психотерапія та асоціативні карти.

Ефективність авторської програми «Мій професійний шлях» підтверджена значними відмінностями за такими психологічними показниками ЕСО у процесі професійного самовизначення: професійні схильності за цілим спектром ціннісно-змістовних характеристик у вигляді ЕСО: альтруїстична, комунікативна, глористична, пугнічна та акізитивна ЕСО студентів. Формуючий експеримент свідчить про важливість проведення цілеспрямованої психологічної роботи з формування професійних конструктів професійного самовизначення на етапі навчання у ЗВО за допомогою ЕСО. Підтверджено ефективність авторської програми «Мій професійний шлях», яка була спрямована на розвиток ЕСО студента до внутрішнього індикатора задоволеності професійного вибору та сприяла актуалізації ЕСО як ціннісно-змістовної характеристики студента.

Проведене дослідження не охопило всіх аспектів проблеми розвитку ЕСО у процесі професійного самовизначення особистості. Вважаємо за доцільне вивчати проблему формування ЕСО на всіх етапах професійного розвитку як характеристики соціалізації суб'єкта, особливостей ЕСО студентів інших спеціальностей.

**Список використаних джерел**

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. Екатеринбург : Деловая книга, 1998. 368 с.
2. Активное социально-психологическое обучение : теория, процесс, практика / Т. С. Яценко, Я. М.Кмит, Б. Н. Алексеенко и др. Хмельницкий : НАПВУ, 2002. 792 с.
3. Балабанова Л.М. Категория нормы в личности студенческого возраста (теоретико-методологический аспект). Харьков : Консум, 2009. 240 с.
4. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. Москва : Владос, 2005. 349 с.
5. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении : взгляд на себя и на других.
Москва : Филинъ, 2006. 472 с.
6. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді і проблеми професійної підготовки психологів-практиків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 8–11.
7. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. Москва : Академический Проект, 2014. 232 с.
8. Бринза І.В. Особливості переживання професійної кризи у осіб з різним типом емоційності: дис. … канд. психол. наук. Київ, 2015. 233 с.
9. Будницька О.А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючій ситуації: дис. … канд. психол. наук. Київ, 2011. 171 с.
10. Варій М.Й. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
11. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. Москва, 1984. 200 с.
12. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Москва : Владос, 2004. 358 с.
13. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. Москва : МПУ, 1976. 142 с.
14. Волынская Л. Б. Социальные ориентиры жизненных смыслов в юности. *Обсерватория культуры*: журнал-обозрение. 2008. № 3. С. 20-27.

14а. Гірняк А.Н. Понятійно-категорійний аналіз засобово-інструментального та знаково-символічного концентрів психодидактики. *Система сучасних методологій* : хрестоматія у 4-х томах / упоряд., відп. ред., перекл. А.В. Фурман. Тернопіль : ЗУНУ, 2021. Т. 4. С. 279-294.

1. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного само-определения. *Вопросы психологии*. 1994. №3. С. 43-52.
2. Гріньова О. М. Особливості професійного самовизначення майбутніх педагогів-психологів як умова їх успішної професійної взаємодії. *Наука і освіта*. Спецвипуск. Одеса : Південний науковий центр АПН України, 2008. № 3. С. 71-76.
3. Додонов Б. И. Направленность, характер и типичные переживания человека. *Вопросы психологии*. 1970. № 1. С. 28-38.
4. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. Москва : Политиздат, 1977. 272 с.
5. Долинська Л. В. Особливості професійного самовизначення студентів педвузу подвійних спеціальностей. *Психологія:* зб. наук. праць. 2000.
Вип. 2(9). Частина ІІ. С. 148-154.
6. Дорфман Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль. *Вопросы психологии.* 1989. №5. С. 19-28.
7. Доценко О.Н. Эмоциональная направленность представителей социо-номических профессий с различным уровнем выгорания: автореф. дис. … канд. псих. наук. Москва, 2008. 28 с.
8. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование*. 2004. № 2. С. 82–86.
9. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы. Минск : Харвест, 2006. 416 с.
10. Завалишина Д.Н. Способы идентификации человека с профессией. *Психология субъекта профессиональной деятельности*. Ярославль, 2001. С. 104–128.
11. Землякова Т.В. Емоційний фактор в структурі процесу адаптації: автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2006. 20 с.
12. Изард К.Е. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 1999. 464 с.
13. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 783 с.
14. Каневская М.Е. О роли направленности личности в успешности учения детей. *Психологическая наука и образование*. 2018. № 1. С. 64-65.
15. Кепалайте А. П., Суворова В. В. Экспериментальное изучение положительных и отрицательных эмоций. *Вопросы психологии*. 2011. №2. С.140-147.
16. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.
17. Кожурова О. А. Социальные и социально-психологические детерминанты профессионального самоопределения студентов вузов: автореф. дис. … канд. псих. наук. Москва, 2017. 20 с.
18. Колот С. А. Психологические механизмы и условия формирования культуры эмоций студентов высших технических заведений образования: дис... канд. психол. наук. Одесса, 2009. 307 с.
19. Крягжде С. П. Управление формированием профессиональных интересов. *Вопросы психологии*. 1985. №3. С. 23-30.
20. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности. *Вопросы психологии*. 1983. №2. С. 51-60.
21. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Знание, 1990.167с.
22. Кураченко З.В. Личностно-ориентированный подход в системе обучения студентов. *Педагогика*. 2014. №4. С.60-65
23. Кучеренко Є. В. Змістовий компонент професійного самовизначення студентів. *Психологія праці та управління*: Збірник наукових праць VI всеукраїнської науково-практичної конференції. Ч. 2. Київ : ІПК ДСЗУ, 2009. С. 172–178.
24. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва : МГУ, 1972. 575 с.
25. Ложкин Г.В., Повякель Н.И. Практическая психология в системах «человек – техника». Киев : МАУП, 2003. 296 с.
26. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика. Одесса : Аспект, 2005. 334 с.
27. Маврина М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие. Саратов, 2001.- 454 с.
28. Макклелланд Д. Мотивация человека. Санкт-Петербург : Питер, 2007.
672 с.
29. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 583 с**.**
30. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996.
308 с.
31. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование. Киев-Донецк, 1994. 52 с.
32. Массанов А.В. Несприятливі емоційні стани та їх подолання в діяльності особистості. *Психологія особистості*. 2011. № 1. С. 25-29.
33. Медведева В.Е. Психологические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов-психологов в вузе: автореф. дис. …канд. пед. наук. Одесса, 2011. 21с.
34. Ольшанникова А.Е. Опыт исследования некоторых индивидуальных характеристик эмоциональности. *Вопросы психологии*. 2004. №3. С. 65-75.
35. Осипова А.А. Общая психокоррекция : учебное пособие. Москва : Сфера, 2000. 512 с.
36. Павлова І. Г. Типи емоційної зрілості особистості. *Наука і освіта*. Одеса, 2003. №5-6. С.33-37.
37. Пашко Т. А. Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників : дис... канд. психол. наук. Київ, 2005. 260 с.
38. Педагогическая психология : учеб. пособ. / под ред. Н. В. Клюевой.
Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 400 с.
39. Петрова О.О., Умнова Т.В. Возрастная психология. Ростов н/Д. : Феникс, 2014. 224 с.
40. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. Москва : МГУ, 1982. 168 с.
41. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение в стране обесцененного труда. *Народное образование.* 2001. №4. С.161-166.
42. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
43. Психология эмоций: тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. Москва, 1984. 288 с.
44. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
45. Психологія життєвої кризи / за ред. Т.М. Титаренко. К.: Агропромвидав України, 1998. 348 с.
46. Пузиков В. Г. Технология ведения тренинга. Москва : Речь, 2007. 213 с.
47. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие. Самара : БАХРАХ, 1998. 672 с.
48. Реан А. А. Проблема удовлетворенности избранной профессией. *Вопросы психологии.* 1998. №1. С. 83-88.
49. Рева О. М. Емоційна стійкість: від детермінант до методів психо-діагностики. *Проблеми загальної та педагогічної психології:* зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. Костюка. Київ, 2001. Т. 3. Ч. 5. С.81-86.
50. Рева О.М. Формування емоційної стійкості у ранньому юнацькому віці: автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2015. 20 с.
51. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. Москва : Прогресс, 1979. 395 с.
52. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Универс, 1994. 480 с.
53. Роджерс К. Р. О групповой психотерапии.Москва : Прогресс,1993. 114 с.
54. Рокицкая Ю.А. Развитие адаптационного потенциала эмоциональной устойчивости в профессиональном самоопределении студентов: дис... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2010. 182с.
55. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 720 с.
56. Рудестам К. Групповая психотерапия. Санкт-Петербург : Питер, 2000.
384 с.
57. Самоукина Н. В. Психология профессиональной деятельности. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 224с.
58. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности. Свердловск : Миллениум, 1996. 143с.
59. Семененко Е.И. О типе эмоциональной направленности студентов. *Актуальные проблемы психологии в свете современных требований общественной практики*. Пермь, 1996. С. 84-85.
60. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Киев : Миллениум, 2004. 521 с.
61. Симонов П.В. Физиологические особенности положительных и отрицательных эмоциональных состояний. Москва : Наука, 1972. 132 с.
62. Смирнова Г. Е., Наумкина Е. В. Методика Додонова Б. И. Определение общей эмоциональной направленности личности. *Школьные технологии*. 1997. № 1. С. 100–103.
63. Старовойтенко Е. Б. Диагностика профессиональных ожиданий в юношеском возрасте. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 3. С. 32-36.
64. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: учеб. пособ. Москва : Академия, 2011. 360 с.
65. Титаренко Т.М. Рання молодість: проблеми смислоутворення, подальше професійне і життєве самовизначення. Київ: Либідь, 1999. С. 447- 454.
66. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. Москва : Педагогика, 1989. 206 с.
67. Фопель К. Сплоченность и толерантность в группе. Психологические игры и упражнения. Москва : Генезис, 2002. 336 с.

81а. Фурман О.Є., Гірняк А.Н. Розвивальна взаємодія в освітньому закладі як сфера психологічного оргвпливу. *Актуальні проблеми психології*. Т. І, вип. 55. 2020. С. 66–71.

1. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. Одесса, 1992. 167 с.
2. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. Москва : ВЛАДОС, 2008. 512 с.
3. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції. Київ : Либідь, 1996. 264 с.