**Міністерство освіти і науки України**

**Західноукраїнський національний університет**

**Факультет** [соціально-гуманітарний](https://www.wunu.edu.ua/educational-subdivisions/faculty/sgf/)

**Кафедра** психології та соціальної роботи

**ПАНЧИШИН (ГРЕЧЕНКО) Оксана Володимирівна**

**«СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ДЖЕРЕЛА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗВО»**

спеціальність \_\_053 Психологія\_\_

освітньо-професійна (наукова) програма

кваліфікаційна робота за освітнім ступенем «магістр»

Виконав студент

групи\_\_ПСзм-21

Панчишин (Греченко)

Оксана Володимирівна

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

підпис

науковий керівник:

к.психол.н., доцент

Гірняк Г.С.

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

підпис

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_\_ р.

Завідувач кафедри

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

підпис

Тернопіль – 2022

**ЗМІСТ**

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

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИчні основи ДОСЛІДЖЕННЯ особистісного розвитку студентів в закладі вищої освіти ……………………7**

1.1. Аналіз наукових підходів до особистісного розвитку здобувачів освіти …..7

1.2. Психологічні передумови особистісного розвитку у студентському віці ...18

1.3. Соціально-психологічні чинники особистісного розвитку студентів…..….22

**Висновки до розділу 1 ……………………………………………………………33**

**РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ соціально-психологічних джерел особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі закладу вищої освіти ...….…...………35**

2.1. Організація та методика емпіричного дослідження особистісного розвитку студентів різних спеціальностей …...…………...…………………………..….…35

2.2. Аналіз емпіричних показників особистісного розвитку студентів різних спеціальностей……………………………………………………………....……...40

**Висновки до розділу 2 ……………………………………………………………50**

**РОЗДІЛ 3.  ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі закладу вищої освіти …………………………………...….51**

3.1. Зміст програми особистісного розвитку студентів різних спеціальностей   
в освітньому процесі закладу вищої освіти …………………..………………….51

3.2. Аналіз результативності програми особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі закладу вищої освіти ….………….……..59

**Висновки до розділу 3 ……………………………………………………………71**

**ВИСНОВКИ** ……………………………………….................................................**73**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** …........................................................**76**

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження.** Інтеграція України в європейський освітній простір вимагає кардинальних змін в системі пріоритетів вітчизняної вищої освіти, зокрема, вдосконалення всіх ланок освітньо-професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця. Однією з умов входження до єдиної європейської зони вищої освіти є реалізація освітньою системою України ідей Болонського процесу. При цьому, прийняті стандарти й принципи забезпечення якості вищої освіти у загальноєвропейському освітньому просторі, суттєво підвищили вимоги до особистісних якостей майбутніх фахівців. Зокрема, зростання обсягу освітньої діяльності вимагає від студентів високого рівня розвитку таких особистісних рис: відповідальність, самостійність, вимогливість до себе і результатів своєї діяльності.

Одним із основних завдань вищої освіти виступає всебічний розвиток особистості, як найбільшої цінності сучасного суспільства. У зв’язку з цим, підкреслюється необхідність забезпечення психологічної готовності студентів до самоосвіти, усвідомлення ними взаємозв’язку між ідеями свободи та громадянською відповідальністю, здатності до особистісної самореалізації. Відтак, в державі проголошується необхідність визначення духовних орієнтирів в освіті, під якими розуміють самостійність, самодостатність і здатність до самореалізації особистості та її творча активність, що є основою демократичного суспільства, чинником розвитку й духовно-моральної збалансованості ринкових відносин. Поряд з удосконаленням пізнавальних здібностей та знань, вмінь та навичок, останнім часом усе більше уваги приділяється проблемі формування особистісних якостей майбутніх психологів й педагогів у закладі вищої освіти.

Важливо, що сформовані особистісні якості особистості сучасного студента є запорукою успішної навчальної та професійної діяльності, виступають складовою його комунікативної компетентності, впливають на становлення вольових й моральних якостей. Вміння студента приймати відповідальність за свої власні дії, об’єктивно аналізувати причини своїх успіхів й невдач являється необхідною умовою його особистісного зростання, а також важливим внутрішнім чинником саморозвитку, самовдосконалення, саморегуляції.

Проблема особистісного розвитку особистості знаходиться у центрі уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (І. Бех, Г. Балл, М. Боришевський,   
В. Дружинін, Л. Виготський, Е. Еріксон, Д.Зиглер, А. Ковальов, Г. Костюк,   
С. Максименко, Г. Олпорт, К. Платонов, К. Роджерс, Л. Х’єлл, К. Юнг та ін.). Ними доведено, що рівень сформованості особистісних якостей особистості студента відбивається у специфіці поведінки, спілкуванні, активній суспільній діяльності, що знаходить своє відображення у багатьох дослідженнях аспектів ефективності підготовки майбутніх фахівців (Л. Долинська, Є. Заїка, О. Іванова, С. Максименко, Н. Наумчик, О. Научитель, Н. Пов’якель, В. Панок, О. Фальова, Т. Хомуленко, Н. Чепелєва, Л. Яворовська, Т. Яценко та ін.).

Вчені підкреслюють, що саме у студентські роки процес становлення особистісних якостей набуває особливої інтенсивності. А юнацький вік характеризується усвідомленням своєї власної індивідуальності, неповторності й несхожості на інших. В цьому віці остаточно складається фундамент ціннісних орієнтацій, а також вимальовується проекція головних напрямків освітньо-професійного зростання, пошуків та самореалізації. Професійні інтереси й політичні уподобання, стиль поведінки й характер спілкування – всі ці складові способу життя й чинники особистісного розвитку закладаються саме в період навчання у закладі вищої освіти.

Все вказане обумовило вибір теми магістерської роботи: **«Соціально-психологічні джерела особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі».**

**Об'єкт дослідження** – особистісний розвиток студентів.

**Предмет дослідження** – особливості особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі.

**Мета дослідження** – обґрунтувати соціально-психологічні джерела особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі закладу вищої освіти.

**Завдання дослідження:**

1. З’ясувати стан дослідження проблеми особистісного розвитку здобувачів освіти у зарубіжній й вітчизняній психологічній науці.
2. Охарактеризувати психологічні передумови особистісного розвитку у студентському віці.
3. Проаналізувати соціально-психологічні чинники особистісного розвитку студентів.
4. Емпірично дослідити соціально-психологічні особливості та емпіричні показники особистісного розвитку студентів різних спеціальностей.
5. Обґрунтувати й розробити програму особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі закладу вищої освіти та визначити її ефективність.

В процесі дослідження був застосований комплекс теоретичних й емпіричних **методів:**

***1) теоретичні****:* аналіз і узагальнення науково-психологічної та педагогічної літератури для визначення теоретичних аспектів дослідження соціально-психологічні джерела особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі закладу вищої освіти, теоретичного осмислення його результатів та формулювання висновків роботи;

***2) емпіричні****:* психологічне спостереження, інтерв’ювання студентів різних спеціальностей, вивчення результатів їхньої освітньої діяльності; психо-діагностичні методики: тест «Здатність до самоуправління» Н. Пейсахова, тест «Особистісна зрілість» Ю. Гільбуха, методика діагностики рівня невротизації Л. Вассермана, методика дослідження рівня емпатії І. Юсупова, методика визначення вільної самооцінки С. Будассі;

***статистичні:*** кількісно-якісний аналіз здобутих емпіричних даних, методи описової статистики.

**Теоретичне значення** дослідження полягає у визначенні соціально-психологічних джерел особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі закладу вищої освіти; емпіричному вивченні соціально-психологічних джерел особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі закладу вищої освіти; визначенні шляхів та напрямків оптимізації особистісного розвитку студентів різних спеціальностей у освітньому процесі закладу вищої освіти (ЗВО).

**Практичне значення** одержаних результатів полягає розробці діагностичного комплексу для вивчення соціально-психологічних джерел особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі закладу вищої освіти, розробці занять програми особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі закладу вищої освіти. Результати дослідження можуть бути використані практичними психологами закладів вищої освіти, а також викладачами для оптимізації соціально-психологічні джерела особистісного розвитку студентів різних спеціальностей.

**Структура та обсяг дослідження**. Зміст проведеного дослідження знайшов відображення у структурі магістерської роботи, котра складається зі вступу, трьох розділів та висновків, а також списку використаних джерел. Повний обсяг магістерської роботи – 83 сторінки, основний текст дослідження відображено на 75 сторінках. Список використаних джерел складає 98 позицій.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИчні основи ДОСЛІДЖЕННЯ особистісного розвитку студентів в закладі вищої освіти**

**1.1. Аналіз наукових підходів до особистісного**

**розвитку здобувачів освіти**

Проблема формування майбутнього фахівця за умов національного відродження України виступає однією із найважливіших проблем освіти, бо саме педагог і практичний психолог в закладах освіти закладають підґрунтя свідомості майбутнього громадянина правової держави. Важливо, що особистість досліджується представниками різних психологічних напрямків. Важливі дані для розробки загальної психологічної теорії особистості накопичуються у віковій, педагогічній, соціальній психології тощо.

Для вивчення психологічних особливостей особистості майбутнього психолога та педагога необхідно визначити поняття особистість, розглянути її психологічний зміст, структуру і розвиток. У вітчизняній психології поняття особистості розроблялося Л. Виготським, О. Дусавицьким, А. Ковальовим,   
О. Леонтьєвим, Б. Ломовим, К. Платоновим, С. Рубінштейном та ін.

С. Рубінштейн визначає особистість як суспільну істоту, включену у систему суспільних зв'язків, яка виконує визначену роль й інтегрує властивості, процеси і стани як суб'єкт практичної і теоретичної діяльності [57].

О. Леонтьєв розглядає особистість як цілісне утворення і продукт діяльності. Особистість як індивід є продуктом інтеграції процесів, що відображають життєві відносини суб'єкта. За його визначенням, усі властивості й особливості особистості людини обумовлені природженими факторами, що виявляються і формуються у її діяльності. Він стверджує, що, з одного боку, особистість визначена біологічно та є генетично запрограмованою, з іншого – вона просто «стереотип», відламок культури, в якій зросла людина, особистість людини породжується в її діяльності, що здійснюється в її зв'язках зі світом. Перші активні і свідомі вчинки є початком особистості. Особистість необхідно розглядати як нову якість, що породжується рухом системи об'єктивних суспільних відносин, до яких залучає її діяльність [82].

На думку А. Ковальова, предметом психології особистості є духовний світ живої людської особистості, у якій виявляється єдність загального, особливого й одиничного. Загальнолюдська природна організація особистості формувалася за законами біології, але під впливом соціального життя, його вимог, а тому і виступає як суспільно-детермінована природа людини [68].

Як зазначає К. Платонов, особистість – це людина, яка виступає свідомою розумною істотою, яка володіє мовою і здатністю до трудової діяльності. Поза суспільством особистості немає. Особистість – це людина як носій знання [23]. У цьому визначенні враховується специфіка людини, але губиться та загальна основа, що, подібно до всіх інших живих істот, притаманна особистості як діяльній суспільній істоті.

Л. Виготський характеризує особистість як соціальне поняття. Вона не природжена, але виникає у результаті культурного розвитку, тому поняття «особистість» – історичне. У такому розумінні корелятором особистості є відношення примітивних і вищих функцій. Лише у шкільному віці у дитини вперше виявляється більш стійка стабільна форма особистості. У цьому змісті особистість – людина, як суб'єкт суспільно обумовленої діяльності. Тут особистість характеризується певним ступенем присвоєння суспільного досвіду, з одного боку, і ступенем віддачі суспільству посильного внеску у людську скарбницю матеріальних і духовних цінностей – з іншого [15; 87 а].

Як головні структурні елементи особистості О. Дусавицький виділяє інтерес, ідеал і характер, що відображає основні галузі психіки: мотиваційно-потребову, свідомість і поведінку. Зміст цих понять розглядає у контексті київської філософської школи (В. Іванова, В. Шинкарука, А. Яценко), філософських та психологічних робіт Б. Ананьєва, Є. Ільєнкова, О. Леонтьєва, В. М’ясищева, С. Рубінштейна [43].

Відтак, особистість – активний об'єкт тих чи інших суспільних відносин; вона взаємодіє із суспільством як системою цих відносин, є суб'єктом у системі діяльності, що породжується тими чи іншими відносинами. Вона виступає як активний перетворювач природи і суспільства – усього того, з чим стикається. За висловом С. Рубінштейна, особистість – відносно пізній продукт суспільно-історичного й онтогенетичного розвитку [57].

Поняття «особистість» звичайно зіставляється з поняттям «індивід» і «індивідуальність». Так, за визначенням А. Асмолова, індивідуальність особистості розуміється як сукупність суттєвих відносин й установок людини у світі, які привласнюються у процесі життя у суспільстві, забезпечують орієнтування в ієрархії цінностей й оволодіння поведінкою у ситуації боротьби мотивів; утілюються через діяльність і спілкування у продуктах культури, інших людях, собі самій заради продовження існування способу життя, що є цінністю для даної людини [10; 16 а].

Значну увагу співвідношенню цих понять приділяє Б. Ананьєв, який прагне врахувати найбільш істотні аспекти аналізу людини як природної і суспільної істоти, розглядаючи структуру людини як індивіда, особистості й індивідуальності, з одного боку, і як суб'єкта діяльності – з іншого. Він вважає, що дослідження структури людини як суб'єкта, необхідно починати зверху, із соціальних функцій, пов'язаних з особистістю, і закінчувати аналізом знизу – дослідженням механізмів, що забезпечують необхідний тонус активності і спільність природних властивостей людини як індивіда. Людині внутрішньо властиво бути суб'єктом, розвиваючись в цій якості до свідомого діяча й у цьому змісті максимально вільної істоти, здатної цілеспрямовано перетворювати внутрішній і зовнішній світ за своїми власними законами [4].

Згідно досліджень В. Дружиніна, можна виділити сім основних напрямів (теорій) у дослідженні особистості: психодинамічну, аналітичну, гуманістичну, когнітивну, діяльнісну, поведінкову та диспозиційну [14].

Л. Х’єлл та Д. Зиглер вважають, що сучасна теорія особистості повинна намагатися розкрити шість основних питань, що складають концептуальну галузь теорії особистості і розкривають її зміст та межі застосування. Такими темами є структура, мотивація, розвиток, психопатологія, психічне здоров’я та зміни особистості за допомогою терапевтичного впливу [79].

Пізніше головною у дослідженні особистості стала проблема її внутрішньої структури. Так, Е. Еріксон у своїй теорії особистості виділяє такий її компонент, як «егоідентичність», яку трактує як сукупність того, що робить нас незмінною особистістю, що залишається дещо стабільною у часі, просторі і суспільстві. Це результат боротьби інстинктивних вимог і вимог суспільства. Людина, яка досягла «егоіндентичності» відчуває, що вона належить до певної групи, що її минуле має значення у поняттях майбутнього і навпаки [98].

В основі диспозиційної теорії Г. Олпорта лежать такі основні ідеї: перша полягає у тому, що кожна людина має унікальний набір рис, багато в чому визначаючих характер її поведінки в різних ситуаціях. І друга ідея – кожна людина унікальна. Він розумів особистість такою, якою у реальності є людина і зазначає, що особистість – це динамічна організація тих психофізичних систем в індивіді, що визначають її поведінку і мислення. Вчений виділив наступну структуру особистості: темперамент, інтелект, фізична конституція людини. Риси особистості, якими володіє кожний, визначають відносно стабільне, індивідуальне поводження людини в різних ситуаціях. Г. Олпорт у своїй теорії формулює критерії психофізичної зрілості людини. До них він відносить: широкі межі «Я»; здатність до дружньої інтимності і співчуття; емоційну стійкість; реалістичне сприйняття, досвід і рівень домагань; здатність до самопізнання, наявність почуття гумору; цільну життєву філософію [49].

А. Маслоу – один із засновників гуманістичної психології, розробив теорію особистості, яка самоактуалізується. Самоактуалізацію він визначив як повне використання талантів, здібностей, можливостей [48]. Це тенденція особистості до реалізації внутрішніх потенціалів, тобто до самореалізації. Фундаментальною тезою є твердження про потребу вивчення особистості як єдиної, унікальної, організованої, цілісної системи. Тому у ієрархічній структурі потреб мотивація впливає на людину цілком, а не тільки на окремі прояви поведінки. Визначальною є мотивація пошуку особистісних цілей, сенсу життя. Він пояснює мотивацію поведінки, виходячи не зі сталих умов існування, а з перспективи розвитку особистості, становлення її самостійності.

Таким чином, особистість – це системна якість, яку здобуває індивід у взаємодії із соціальним оточенням, це вершина психічного розвитку людини, як суб'єкта, що є вищим ступенем саморегуляції. Це визначення передбачає, по-перше, виділення у навколишньому світі об'єктивних зв'язків і відносин; по-друге, усвідомлення самої себе як суб'єкта пізнавальної діяльності; по-третє, здатність до перетворюючого впливу не тільки на навколишній світ, але і на саму себе, тобто здатність до вольової перебудови власної особистості, вироблення бажаних і усування небажаних її властивостей. Риси особистості, як узагальнені її характеристики, є рядом взаємозалежних психологічних ознак.

Б. Ананьєв визначив структуру особистості як продукт індивідуально-психологічного розвитку, що виступає у 3-х аспектах – це онтогенетичні еволюції психофізіологічних функцій, становлення діяльності й історії розвитку людини як суб'єкта праці, пізнання і спілкування, життєвий шлях людини, тобто історія особистості [3].

Структура особистості, запропонована А. Ковальовим та К. Платоновим, порушує питання про цілісний, духовний вигляд особистості, її походження і побудову, про синтез складних структур: темпераменту, спрямованості, здібностей [8]. К. Платонов запропонував динамічну функціональну структуру особистості, згідно з якою найбільшою загальною структурою особистості являється віднесення усіх її особливостей та рис до однієї з 4-х груп, що утворюють 4 основні сторони особистості. Це:

1. Соціально обумовлені особливості (інтереси, прагнення, ідеали). Вони визначають моральні якості особистості – спрямованість.
2. Запас наявних знань, навичок, умінь, тобто досвід особистості.
3. Психічні процеси (увага, пам'ять, мислення тощо).
4. Біологічні особливості, що виявляються у темпераменті [14].

В. Лозниця запропонував іншу структуру особистості. Головними її компонентами він вважав самоврядування («Я»), спрямованість особистості, можливості особистості і її характер [69].

Проблема спрямованості взагалі, та професійної спрямованості зокрема, висвітлена у психологічній літературі достатньо різнобічно. У численних дослідженнях сучасних психологів, присвячених цій проблемі (О. Деркач,   
М. Дьяченко, Л. Захарова, Г. Костюк), розкривається зміст, структура, види, типи, розвиток, рівні й умови формування спрямованості та її компонентів.

Неоднозначність цієї проблеми закладена, власне, у змісті поняття «спрямованість». Так, більшістю психологів спрямованість розглядається як одна з найбільш суттєвих сторін особистості, що характеризує її мотиваційну сферу. У психологічному словнику спрямованість особистості тлумачиться як «сукупність стійких мотивів, які орієнтують діяльність особистості і є відносно незалежними від наявних ситуацій [43]. Спрямованість особистості характеризується її потребами, нахилами, переконаннями, прагненнями, ідеалами, в яких проявляється світогляд людини» [11, с. 230].

Р. Нємов характеризує спрямованість особистості як «сукупність домінуючих у людині мотивів і потреб, які визначають головну лінію її поведінки, діяльності і спілкування з людьми» [54, с. 93].

За визначенням Л. Божович, О. Прагнашвілі, спрямованість особистості є результатом наявності стійкої домінуючої системи мотивів поведінки, при якій провідні мотиви підпорядковують собі всі інші [16].

Аналогічне розуміння спрямованості зустрічається у більшості дослідників. Зміст спрямованості пов'язується здебільшого з такими поняттями, як активність, потреби, ставлення, мета, діяльність.

С. Рубінштейн розглядає спрямованість, як динамічні тенденції, які у якості мотивів визначають діяльність особистості, і які самі одночасно визначаються її цілями і завданнями [57, с. 158].

О. Леонтьєв, Б. Ломов, Д. Узнадзе спрямованість трактують як цілісне психологічне явище, в якому знання і вміння особистості інтегровані через установку, відповідно до виконання нею конкретного виду діяльності [82].

З точки зору В. Кузіна, спрямованість – це мета і спонукання, якими керується людина у своїй діяльності, у ставленні до оточуючого світу [24].

О. Ковальов і В. М'ясищев характеризують спрямованість як вибіркову активність особистості у її ставленні до діяльності [69].

Таким чином, підсумовуючи проведений аналіз, можна зробити висновок, що як основна змістова характеристика спрямованості більшістю вчених розглядається мотиваційна сфера особистості.

За О. Дусавицьким, мотиви – це відображення конкретних предметних умов життя у їх відношенні до наявних (актуальних) потреб суб'єкту, тобто конкретно-предметна форма потреби, в якій вона виступає у діяльності, виконуючи у ній спонукально-орієнтовану функцію; суб'єктивна форма мотивів може бути різноманітною (ідеали, інтереси, потяг, прагнення тощо) [41].

О. Леонтьєв тлумачить мотив як «складне, багатогранне й багаторівневе структурне утворення, що проявляється у вигляді системи найважливіших мотиваційних дій. Змінний їх прояв створює програму діяльності і поведінки» [81, с. 19]. На його думку, головною функцією мотиву є селекція потребових збудників і формування спрямованості діяльності. Автором виділено базовий механізм мотивації, під назвою «механізм динамічної рівноваги», розкрито та розроблено закономірність його прояву у реальному навчальному процесі, так званий «закон біполярних умов» [81, с. 20]. У розроблену О. Леонтьєвим концепцію «про співвідношення основних мотиваційних одиниць, про їх відмінні особливості і прояви» було покладено наступні ідеї:

1) мотиви є внутрішньою детермінацією поведінки, у ній проходить узгодження зовнішніх дій (ключових, обставинних, пускових подразників) із внутрішнім станом людини, з її потребами та іншими психологічними утвореннями, що складає набутий і вроджений досвід;

2) мотивація виникає з потреби, потягу, інстинкту, емоції і навіть стимулу шляхом співвідношення зовнішнього і внутрішнього;

3) власне, потреби, потяги, прагнення є формами мотивації, в яких проявляються її спонукальні та інші функції;

4) мотив є особливою формою детермінації, системним особистісним спонуканням та регулятором поведінки людини;

5) мотив має складну будову та включає у себе ядрову й функціональну структури [81].

Дещо в іншому аспекті Є. Павлютенков зробив спробу реконструкції структури спрямованості. Автор звертається до часової характеристики спрямованості, виділяючи при цьому такі її складові, які «впливають на професійне самовизначення: 1) теперішнє: об'єктивна дійсність в умовах діяльності, культура суспільства, групова свідомість і поведінка; 2) минуле: історія індивіда, його власний досвід; 3) майбутнє: тенденції суспільного розвитку, особиста мета, рівень домагань тощо» [76, с. 89].

У працях В. Асеєва представлено два визначення структури мотивації: у більш широкому контексті вона характеризується двома складовими – змістовою і динамічною; у більш вузькому – її складають потреба у діяльності й зовнішній по відношенню до діяльності мотив, котрий «визначає конкретну цільову настанову» [2, с. 22]; суперечлива єдність цих складових є рушійною силою конкретної діяльності, у тому числі і професійно-педагогічної.

Проблема професійно-педагогічної спрямованості у контексті психологічних знань стала розроблятися дослідниками порівняно недавно. Найбільш повне висвітлення цієї проблеми зроблено у педагогічних розробках, які стосуються питань професійного самовизначення, індивідуально-психологічної професійної відповідності, її структури та факторів впливу на розвиток і формування майбутнього психолога та педагога [29].

Є. Науменко характеризує педагогічну спрямованість, як систему особистісних якостей, котрі визначають стійке й усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці. Перша частина визначення, за висловленням автора, виражає аспекти інтраструктури спрямованості, до складу якої входять особистісні якості, розвиток яких детерміновано соціально-психологічними механізмами, законами та принципами формування особистості. Вона включає доволі широке коло соціально-культурних потреб, які обумовлюють професійно значущу мотивацію, що орієнтує особистість на сферу професійно-педагогічної діяльності. На думку автора, це коло стійких інтересів до професії педагога, а також наявність схильності до неї, сформованість моральних ідеалів, світогляду і переконань. Друга частина визначення співвідноситься з характеристикою інтраструктури спрямованості та зображає її процесуальний бік, тобто: 1) стійкість (емоційний компонент процесуально-педагогічної спрямованості); 2) активно-дійове ставлення (проявляється як компонент поведінки); 3) ступінь усвідомлення мети і завдань педагогічної праці (когнітивний компонент професійно-педагогічної спрямованості) [22].

З точки зору Є. Науменка, необхідною умовою професійно-педагогічної спрямованості особистості студента є наявність стійкого професійного інтересу до педагогічної діяльності, а також наявність схильності до неї і професійно значущої мотивації. Важливим у формуванні професійної спрямованості є забезпечення особистісного зростання студента у процесі навчання [14].

Л. Долинська розглядає «особистісне зростання майбутнього психолога, як рух особистості від потреби у самопізнанні до повної психологічної зрілості, показником якої є максимальна самоактуалізація та переключення інтересу до себе на конструктивну діяльність» [16, с. 16].

Л. Мітіна пов'язує особистісне зростання майбутніх педагогів з формуванням їх професійної самосвідомості та розвитком конструктивного способу подолання ними труднощів у спілкуванні з учнями [32].

Аналогічної позиції дотримується Н. Чепелєва, вказуючи на необхідність формування у студентів педагогічного закладу вищої освіти спрямованості на оволодіння когнітивними та операційними прийомами діалогічного спілкування, установки на діалог у роботі з дітьми [82].

А. Маркова поділяє мотиви навчання студентів педагогічного закладу вищої освіти на пізнавальні та соціальні, останні, у свою чергу, розподіляються на декілька видів: широкі соціальні мотиви (прагнення отримати знання, щоб краще розбиратися в дітях, щоб принести користь суспільству), і позиційні мотиви (намагання добре вчитися, щоб дістати добру оцінку, отримати похвалу від батьків, виділитися серед товаришів) [37].

В. Асєєв виділяє такі шляхи впливу на мотиваційну сферу особистості:

* «зверху вниз», коли проводиться робота з усвідомлення мотивів, розкриваються ідеали, мета, які потрібно сформувати; згодом ці норми перетворюються із зовнішнього розуміння у прийнятне самою особистістю внутрішнє усвідомлення;
* «знизу вверх» – виховання мотивів, що відбувається через організацію викладачем різних видів діяльності студента в умовах активної діяльності самого студента. Це сприяє актуалізації та зміцненню спонукань студента, завдяки чому вони усталюються і включаються у стійку мотиваційну сферу [9].

В. Ковальов зазначає, що для ефективності професійного навчання повинна формуватися мотиваційна сфера, адекватна змісту професійної підготовки і тим соціальним умовам, в яких вона протікає [69].

Аналіз наукових уявлень про особистість, її системну психологічну структуру можна описати в трьох базових вимірах, зміст яких відображено у таблиці 1.1. Кожен з представлених вимірів може бути виражено у визначених якостях особистості, що можуть змінюватися у процесі розвитку особистості.

*Таблиця 1.1*

**Зміст основних вимірів структури особистості** [11]

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Компоненти**  **соціально-психолого-індивідуального виміру** | **Компоненти**  **діяльнісного виміру** | **Компоненти генетичного напрямку** |
| Спілкування  спрямованість  характер  свідомість  досвід  інтелектуальні процеси  психофізіологічні особливості. | Потребово-мотиваційний  інформаційно-пізнавальний  цілепокладаючий  результативний  емоційно-чуттєвий. | Задатки  здібності. |

Відтак, вивчення психології особистості студентів відбувається у двох аспектах: у безпосередньому зв'язку зі структурою і методами навчання та поза прямим зв’язком з формами і методами навчання. Мета і задачі роботи обумовили проведення нашого дослідження у межах першого підходу і нашу увагу до таких тем, як структура, розвиток особистості та її особистісно-професійне становлення.

Питання структури особистості розглядалося нами у межах діяльнісного підходу. Діяльнісний підхід (О. Леонтьєв, Л. Собчик) розглядає особистість як свідомого суб'єкта, який займає певне положення в суспільстві й виконує соціально корисну суспільну роль. Структура особистості – складно організована ієрархія окремих властивостей та блоків (спрямованості, здібностей, характеру і самоконтролю) й системних екзистенційно-побутових цілісних властивостей особистості. Таким чином, у діяльнісному підході представлено чотирикомпонентну модель особистості, яка у якості основних структурних блоків містить спрямованість, здібності, характер і самоконтроль. Усі блоки особистості діють взаємопов’язано та утворюють системні, цілісні властивості, основне місце серед яких належить екзистенційно-побутовим властивостям особистості. Вони пов'язані з цілісним уявленням особистості про саму себе (самовідношення), що є Я та відповідальність [63].

В межах нашого дослідження інтерес представляє проблема розвитку особистості. Особливе значення у контексті аналізу розвитку особистості набуває поняття життєвого шляху людини (Б. Ананьєв, К. Логінова,   
С. Рубінштейн). Існує багато періодизацій життєвих циклів (Б. Ананьєв,   
Ш. Бюлер та ін.). В основу нашого дослідження було покладено концепцію епігенетичного розвитку особистості Е. Еріксона [98]. Автор детально аналізує різноманітні проблеми «підліткового» (юнацького) і «ранньозрілого» віку, в рамках яких відбувається самовизначення особистості та формування її активної життєвої позиції. Розвиток особистості людини не може бути «реактивним». Пошук ідентичності спонукає людину до пошуку відповідей на найбільш доленосні питання її життя. Використовуючи запропоновані суспільством моделі і зразки поведінки, молоді люди самостійно обирають свій варіант самовизначення, обираючи свою долю.

Постійні зміни у суспільстві, зростаючий об'єм інформації, ускладнення відносин між людьми та у суспільстві між різними системами диктують необхідність вирішення проблеми формування особистості, яка вміє жити за цих умов, вирішувати найскладніші задачі як професійного, так і особистісного характеру. У зв'язку з цим необхідно інтерпретувати модель фахівця як гнучку з певним набором ключових компетенцій особистість, здатну успішно адаптуватися до умов, що постійно змінюються. Сьогодні можна говорити про концепцію компетенції, яка починає відігравати істотну роль у вирішенніпитань професійної освіти і становленні особистості психолога та педагога. Це вимагає більш детального розгляду особливостей студентського віку.

**1.2. Психологічні передумови особистісного**

**розвитку у студентському віці**

Становлення особистісних особливостей майбутніх психологів та педагогів доцільно розглядати у контексті соціальних, психічних та комунікативних особливостей студентського віку.

Студентський вік (17-25 років) виокремлено як об'єкт психолого-педагогічних досліджень порівняно недавно. Проте, існує багато теоретичних й експериментальних робіт, в яких надається його характеристика й аналізуються властиві йому проблеми. Як будь-яка інша стадія життєвого циклу людини, студентський вік має свою специфіку. К. Ушинський вважав період від 16 до 22-23 років «найвирішальнішим», зазначаючи, що саме тут визначається напрям думок людини і її характер [18]. На думку Б. Ананьєва, перетворення мотивацій, усієї системи ціннісних орієнтації, з одного боку, та формування спеціальних здібностей в зв'язку із професіоналізацією, а з іншого, визначають вказаний віковий період як центральний період становлення характеру та інтелекту [4].

О. Дусавицький розглядає студентський вік, як завершальний етап формування особистості та її когнітивних, емоційних, мотиваційних і вольових якостей, а також громадянської позиції та системи цінностей [9]. Саме у межах віку самосвідомість особистості досягає певної зрілості, ієрархія цінностей стає стійкою, поведінка носить не ситуативний, реактивний характер, а навпаки, проактивний, тобто той, що спирається на усвідомлену відповідальність.

У студентському віці набувають стійкості і виразності ціннісні орієнтації особистості. Освоєння, переживання і відтворення цінностей життя і культури дуже важливе у юнацькому віці: людина чітко усвідомлює важливість їх асиміляції для власного розвитку, соціальної адаптації, виховання дітей. Одночасно з отриманням освіти людина формує стійкий світогляд, етичні принципи і картину світу, яка включає професійні і загальнокультурні знання, а також отримує досвід суспільної активності.

На студентський вік припадає процес формування соціальної зрілості. Соціальна зрілість передбачає здатність кож­ної молодої людини оволодіти необхідною для суспільства сукупні­стю соціальних ролей (спеціаліста, батька або матері, громадського діяча). Проблему соціальної зрілості особистості вивчають різні науки. До них належать педагогіка й психологія, соціологія та акмеологія. Проблема зрілості може розглядатись на рівні індивіда, осо­бистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності. Особистісна соц­іальна зрілість включає в себе компоненти: відповідальність, толерантність, саморозвиток, позитивне ставлення до світу. Юнаки формують у себе здатність відстрочувати безпосереднє задоволення для майбутнього, без очікування миттєвої нагороди, що також є важливим показником морально-психологічної зрілості [63].

У роботах О. Научитель аналізується роль і значення ціннісних орієнтацій студентів, їх суб'єктивне самовизначення, а також вплив цих чинників на різні аспекти поведінки молодих людей [14]. М. Варбан піддає аналізу рефлексію професійного становлення у студентський період розвитку особистості [36]. О. Кайріс розглядає процес розвитку емпатії у професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів [22]. С. Трусова звертає увагу на негативні сторони й аспекти студентського віку, розглядаючи одну з найбільш хворобливих проблем сучасного суспільства – суїциди, і виділяє найважливіші чинники формування суїцидної поведінки у осіб молодого віку [47]. Л. Яворовська розглядає особистісні особливості студентів в умовах групових форм навчання, а також процес і механізм трансформації соціальних мотивів у пізнавальні [97]. С. Шебанова пропонує комплексну систему тренінгів спілкування для корекції і профілактики агресивної поведінки в осіб студентського віку [84]. І. Філенко досліджує несприятливі функціональні стани, що виникають у студентів під час навчання, виявляє групи ризику, що характеризуються різною адаптацією до процесу навчання, і розглядає процес психологічного супроводу педагогічного процесу, як основу розвитку і вдосконалення гармонійної особистості студента [91].

Час навчання у закладі вищої освіти співпадає із другим періодом юності або ж першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис. Характерною рисою етичного розвитку в цьому віці являється посилення свідомих мотивів поведінки.

Типи студентської молоді можна аналізувати за різними чин­никами: в зв'язку із обраною професією, в залежності від форми навчан­ня – контрактної або бюджетної, за ставленням до навчання тощо. Кожна із класифікацій підкреслює один із важливих аспектів об’єктивного чи суб’єктивного характеру, що стосується сприймання студентів викладачами або однолітками.

У психології та педагогіці вищої школи існує багато авторських типологій студентів. Типологія студентів за В. Лісовським, що враховує рівень активності їх навчальної, наукової та суспільної діяльності, риси характеру та комунікативні особливості [48], представлено у таблиці 1.2.

*Таблиця 1.2*

Типологія студентів за В. Лісовським [48]

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Тип** | | **Характеристика** |
| Гармонійний | | Спеціальність обрав свідомо. Відмінно навчається та займається науковою роботою. Громадський акти­віст. Глибоко цікавиться літературою і мистецтвом, розвинений, культурний, займається спортом. Користується авторитетом в колективі. |
| Професіонал | | Спеціальність обрав свідомо. Навчається добре та зорієнтований на практичну діяльність, бере участь у громадській роботі. Цікавиться літе­ратурою і мистецтвом. Головне для нього – добре навчатися. Користується повагою у колективі. |
| Академік | Спеціальність обрав свідомо. Навчається лиш на «відмінно». Зорієнтований на аспірантуру. В зв'язку із цим, багато часу витрачає на науково-дослідну роботу. |
| Громадський активіст | Йому властива яскраво виражена схильність до громадської діяльності, яка часто домінує над іншими інтересами й інколи негативно відбива­ється на навчальній та науковій активності. Цікавиться мистецтвом, заводій в сфері дозвілля. |
| Любитель мистецтв | Навчається, зазвичай, добре, проте в науковій роботі участь бере рідко, бо його інтереси спрямовано здебільшого в галузь літератури й ми­стецтва. Йому властиві розвинений естетичний смак, широкий кругозір та глибока художня еруди­ція |
| Старанний | Обрав спеціальність не зовсім усвідомлено, проте навчається сумлінно, докладаючи максимум зусиль. Малокомунікабельний. Літературою й мистецтвом цікавиться мало, багато часу приділяє навчанню. |
| Середняк | Навчається «як виходить», не докладаючи особливих зусиль. Намагається навчатись добре, проте від навчання задоволення не отримує. |
| Розчарований | Як правило, здібний, однак обрана спеціальність ви­явилась для нього малопривабливою. Проте впев­нений, що навчання варто завершити. Прагне ствердити себе в хобі, мистец­тві й спорті. |
| Лідер | Навчається, зазвичай, слабко, за принципом найменшої затрати сил. У науково-дослідній і громад­ській роботі участі не бере. Коло інтересів – у сфері дозвілля. |
| Творчий | Йому властивий творчий підхід до будь-якої справи. Заняття, в яких необхідні посидючість, акуратність та виконавська дисципліна, його не захоплюють. Тому навчається нерівно, за прин­ципом «мені це цікаво» або «мені це нецікаво». |
| Богемний | Як правило, успішно навчається на так званих престижних факультетах, звисока ставиться до студентів, котрі оволодівають масовими професіями. Прагне до лідерства серед подібних собі, до інших студентів ставиться зневажливо. «Про все» трохи чув, хоча знання його вибіркові. |

Певний інтерес становлять думки студентів стосовно самих себе [38], що відображено у таблиці 1.3.

*Таблиця 1.3*

**Типологія студентів за їх власними оцінками** [38]

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Тип** | **Характеристика** | |
| Відмінники – зубрії | Постійно відвідують заняття. Наполегливою працею досягають гарних результатів, є дисциплінованими.  оають старост | |
| Відмінники – розумники | Володіють високим інтелектом та мають сильну шкільну базу. Можуть своїми запитаннями поставити викладача в глухий кут. Вважають: «Навіщо ходити на кожне заняття, ми й так розумні». Вчаться за принципом «усього по-трошки» | |
| «Працівники» | Постійно вчаться, проте через слабкі розумові здібності мають скромні успіхи в навчанні. | |
| «Випадкові» | | Дівчата, які хочуть стати дипломованими дружи­нами. Хлопці, котрі «косять» від призову до армії. Ледарі, яких батьки «влаштували» до закладу вищої освіти, щоб вони хоч чимось займались. |

Нинішня модель ідеального студента – це молода людина із добре розвиненими інтелектуальними, духовно-культурними й моральними здібностями та потенціями, котра має схильність та інтерес до науки та спроможна самостійно, творчо й продуктивно мислити.

Необхідно зазначити, що уявлення викладачів про студентів великою мірою співпадають з результатами наукових досліджень під керівництвом  
В. Лісовського [48]: в університетах переважають такі типи як «академік», «ерудит», «професіонал» та «раціоналіст», тобто, типи студентів, у основному орієнтованих на навчання. Показово, що і власне студенти здебільшого відносили себе саме до цих типів.

Дещо іншу класифікацію психологічних типів особистості студентів запропоновано Н. Рейнвальд [71]. За критерієм суспільної цінності домінуючих у людини потреб і мотивів, що визначають обрані нею життєві цілі, ціннісні орієнтації і способи самоствердження, автор виділяє три провідні соціально-психологічні типи спрямованості особистості, які у діяльності студентів набувають наступні характеристики:

1. Суспільно цінна спрямованість і високий рівень розвитку основних властивостей особистості.

2. Студенти з переважанням споживацької спрямованості особистості.

3. Войовниче споживання, прагнення вирішувати свої проблеми за рахунок інших закономірно веде до появи ще більш деформованого – злочинного типу особистості [71].

Таким чином, студентський вік є важливим етапом розвитку особистості, її особистісних рис. На даний вік припадає процес активного формування соціальної зрілості. Соціальна зрілість передбачає в собі здатність кож­ної молодої особи оволодіти необхідною сукупні­стю соціальних ролей для суспільства. Проблему особистісного розвитку студентів вивчають різні науки. Особистісна соц­іальна зрілість включає компоненти: відповідальність, толерантність, саморозвиток, позитивне ставлення до світу. Юнаки формують у себе здатність відстрочувати безпосереднє задоволення для майбутнього, без очікування миттєвої нагороди, що також є важливим показником психологічної зрілості кожної особистості.

**1.3. Соціально-психологічні чинники**

**особистісного розвитку студентів**

Умови сьогодення й особливості суспільного життя висувають умови до компетентності, професіоналізму, поведінки, рівня культури і мислення психолога та педагога, а, отже, й до рівня професійної й особистісної підготовки в системі вищої школи майбутнього фахівця. Педагог та психолог, як суб'єкти професійної діяльності, представляють собою сукупність індивідуальних й особистісних, власне суб'єктивних якостей, котрі спрямовано на пізнання себе й суб'єкта своєї праці, а також на процес професійної діяльності, за допомогою педагогічного спілкування.

Одним із завдань навчання у закладі вищої освіти Л. Долинська вважає формування потреби й можливості вийти за межі того, що вивчається, актуалізації саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти, забезпечення такого рівня особистісного розвитку, який надасть майбутньому фахівцю можливість зробити освітній процес діалогічним, творчим [36]. Дане бачення завдань вищої освіти дозволяє розглядати професіоналізм не лише, як систему знань, умінь, навичок й набір позитивних якостей особистості, але й як складне особистісне утворення, яке поєднує моральні якості, психологічні властивості та стани особистості, що забезпечують високі результати в педагогічній і психологічній діяльності.

І. Зимня стверджує про те, що гідне виконання професійного педагогічного обов'язку вимагає від людини прийняття низки зобов'язань. По-перше, варто об'єктивно оцінювати власні можливості, як майбутнього фахівця, та знати власні сильні, значущі для цієї професії якості (особливості саморегуляції, самооцінки, емоційного вияву, комунікативні здібності). По-друге, майбутній фахівець має оволодіти загальною культурою інтелектуальної діяльності (мислення, пам'яті й сприйняття тощо), культурою поведінки та спілкуванням взагалі й педагогічним спілкуванням, зокрема. По-третє, для психолога й педагога важливою передумовою і основою успішної діяльності є повага, знання та розуміння свого учня, як «іншого». По-четверте, за   
К. Роджерсом, педагог-організатор навчальної діяльності учнів в співпраці повинен виступати, як партнер й фасилітатор педагогічного спілкування. Це зобов'язує студента–майбутнього педагога розвивати власні організаторські, комунікативні здібності для того, щоб вміти керувати процесом засвоєння учнем знань [22].

Є. Клімов виділяє наступні важливі якості для педагога: стійке задовільне самопочуття у процесі роботи з людьми, потреба у спілкуванні, здатність у думках ставити себе на місце іншої людини та швидко розуміти наміри, помисли, настрій інших людей, розбиратись у їхніх взаємостосунках людей, здатність добре пам'ятати та утримувати в думках знання особистісних якостей людей тощо. Людині педагогічної сфери властиві вміння керувати й навчати, виховувати та здійснювати корисні дії щодо обслуговування і задоволення різних потреб людей, вміння слухати й вислуховувати, широкий кругозір, мовна культура, спостережливість та здатність співпереживати тощо [65].

Л. Мітіна, яка досліджувала професійно важливі якості педагога, виділила їх більше 50 як професійного, так й особистісного характеру: ввічливість, вдумливість, вимогливість, вразливість, вихованість, уважність, витримка і самоволодіння, гнучкість поведінки, гуманність, працьовитість, діловитість, дисциплінованість, доброта, сумлінність, доброзичливість, переконаність, ініціативність, щирість, почуття колективізму, політична свідомість, наполегливість, критичність, логічність, любов до дітей, відповідальність, чуйність, організованість, товариськість, порядність, правдивість й педагогічна ерудиція, передбачливість та принциповість, самостійність і самокритичність, скромність та справедливість, кмітливість і сміливість, прагнення до самовдосконалення, тактовність і почуття нового, почуття власної гідності, чуйність та емоційність. Серцевиною є власно-особистісні якості, наприклад, спрямованість, рівень домагань, самооцінка, образ «Я», тощо [72].

Термін «професійне становлення особистості» (Є. Борисова, Є. Зеєр,   
Є. Клімов, Т. Кудрявцев, А. Щербаков та ін.) широко використовується в психології. Вивчення наукової літератури вказує на те, що професійне становлення може бути представлене двояким чином: за схемою процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів та стадій) й за структурою діяльності (як сукупність її способів та засобів, де послідовність їх один за одним має не тимчасову, а цільову детермінацію). Проте, уявлення про професійний розвиток психолога й педагога не зводиться ані до процесуальних, ані до діяльнісних характеристик. Це їх сукупність, що пов’язана із особистістю власне фахівця.

Особистісно-професійне становлення психолога та педагога – складний, безперервний процес «проектування» особистості. Навчаючи людей самостійно вирішувати власні проблеми, психолог піднімає, тим самим, суспільну свідомість на новий рівень: він використовує свої професійні й особистісні можливості, щоб впливати на зростання самосвідомості конкретної особистості. Виконати даню місію може лише особистісно зріла людина, внутрішньо й професійно підготовлена до вирішення завдань, які стоять перед нею. Особистісна зрілість уявляється у вмінні поєднувати, співвідносити свої індивідуальні особливості, статусні й вікові можливості, власні принципи із вимогами суспільства й оточуючих [59].

Результати професійних впливів психолога на людину залежать й від рівня особистісного розвитку суб’єкта психологічної діяльності. Адже цілі, зміст і характер роботи, методи, які він застосовує в процесі вирішення професійних завдань, значною мірою визначаються особистістю спеціаліста. Тому практичний психолог має реалізувати психологічну підготовку відносно себе для того, щоб далі успішно працювати із іншими людьми. У цьому плані являє собою інтерес розроблена Н. Чепелєвою та Я. Уманець трирівнева система особистісної підготовки психологів-практиків у закладі вищої освіти:

* світоглядний рівень – має сформувати професійну свідомість майбутніх спеціалістів;
* професійний рівень – спрямовано на оволодіння студентами потрібною системою знань та технологією професійної діяльності майбутнього психолога.
* особистісний рівень – полягає в формуванні в студентів професійно–значущих якостей, гуманістичної спрямованості, «діалогічності» як центрального компонента та здатності до професійної ідентифікації [82].

Як стверджує Н. Чепелєва, наявна система підготовки практичного психолога зорієнтована, головно, на оволодіння студентами системою знань, засвоєння зовнішніх вимог, спеціальних умінь і технік. Однак, специфіка професії психолога та її спрямованість, передусім, на надання психологічної допомоги іншим, передбачають те, що основним інструментом його роботи та знань, окрім тестів, спеціальних психологічних методик, має виступати його власна особистість та самооцінка, цінності та образ себе та навколишнього тощо. Уміння обрати адекватну форму прояву власних емоцій, здатність володіти собою, керувати власними емоційними станами – це показник розвиненої емоційної культури практичного психолога. Це сприяє повноцінному спілкуванню та дає змогу знайти вихід зі складних конфліктних ситуацій [81].

Психологу, котрий прагне досягти високої професійної культури, потрібні постійний самоаналіз та усвідомлення власних дій, само-спостереження й здатність вести безперервний внутрішній діалог. Таке самоспрямування являється основою професійного самовдосконалення, бо дає можливість корегувати власні недоліки й розвивати необхідні для професії здібності і якості [78].

Оволодіння практичною психологією, як зазначає В. Панок, не може бути зведене до засвоєння інформації й вироблення навичок, а має, водночас, змінювати внутрішні психічні структури суб’єкта навчання. Для цього психологічні знання повинні мати суб’єктивну значущість для студента [60].

У більшості досліджень підкреслюється важливість у діяльності психолога рівня його особистісного розвитку, самоактуалізації особистості. Визначаються різні шляхи активізації цього процесу: формування особистісної позиції в процесі здобуття спеціальності психолога, самопізнання як елемент освіти майбутніх психологів у закладі вищої освіти; використання активних методів навчання, різноманітних тренінгів, розв’язання психологічних ситуацій, робота з інтеракційними методиками, усвідомлення студентами змісту самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів та ін.

На думку В. Панка та Л. Уманець, оптимальною може бути й така система підготовки, відбору і атестації кадрів, в рамках якої на базі мінімальних стартових вимог створюються умови професійної самоідентифікації студента. Під професійною самоідентифікацією розуміють таке оволодіння знаннями, навичками й уміннями, за умов якого відбуваються самодіагностика, самопізнання та застосування до себе тих або інших вимог професії, створюються можливості вибору найбільш відповідних індивідуальним особливостям кожного студента інструментів роботи із клієнтами [62].

Одним з напрямків в особистісній підготовці майбутніх психологів, як зазначає С. Максименко, є психодіагностичний, що передбачає можливості визначення особистісно-професійних якостей спеціаліста. Проводячи аналіз впливу різноманітних факторів навчального процесу на формування професійно-значущих якостей майбутнього спеціаліста, С. Максименко й   
О. Пелех зазначають, що, насамперед, вузівська психодіагностика передбачає виявлення, вимірювання й аналіз особистісних якостей фахівця задля розв’язання практичних завдань, спрямованих на корекційну роботу і ефективну організацію процесу формування фахівця [62].

Різнобічність та емоційна насиченість психологічної діяльності змушує психолога детально вивчати себе, як професіонала, не лише усвідомлюючи наявність або відсутність тих чи інших професійно–значущих якостей особливостей, але й формуючи власне ставлення, почуття задоволення або незадоволення своєю роботою, глибоко емоційно переживати відповідність власного образу «Я-ідеальному» образу себе, як психолога. У результаті даних процесів відбувається саморегулююча функція професійної самосвідомості психолога. Але людина може не мати навичок в використанні потенційних резервів самосвідомості, тобто «цілком свідомо ставитись до фактів зовнішнього світу, без самосвідомості, без аналізу про це ставлення» [28,   
с. 104]. Таке відволікання, особливо у процесі засвоєння неоднозначних професійних алгоритмів, призводить, щонайменше, до продовження процесу навчання, звички не лише вчитись, а й працювати «методом проб і помилок», особливо не замислюючись над удосконаленням себе, як суб’єкта діяльності. тому проблема «включення» самосвідомості особистості в професійне навчання складає серйозне й важливе завдання дослідницької роботи.

Особистісно-професійна придатність не зводиться лиш до рівня академічної підготовки. Зміст підготовки психологів й педагогів має накладатись на індивідуальні особливості, формувати й розвивати їхні окремі риси та якості. Здатність легко встановлювати контакти із іншими, легкість в спілкуванні, комунікабельність, вміння слухати й підтримувати розмову, емоційна сталість, емпатія – ці риси і якості, на думку В. Панка, мають бути обов’язковою складовою частиною особистості практичного психолога [80].

Р. Овчарова зазначає, що у теорії й практиці відсутній еталонний профіль психолога, не об’єктивізовані вимоги до його особистості, що й викликає труднощі при вивченні особистісного та професійного становлення практичного психолога, а також при розробці конкретних програм із формування позитивної «Я-концепції» молодого спеціаліста-психолога в системі освіти [48].

Як показують дослідження Н. Пов’якель, ефективне вирішення психологом–практиком різноманітних професійних завдань залежить від наявності й рівня сформованості професійно важливих особистісних рис та якостей (адекватність самооцінки й сенситивність, емпатичність та толерантність, відсутність особистісних конфліктів, що обумовлюють проекції, неадекватні психологічні захисти), що дають змогу приділяти увагу, насамперед, потребами і станом клієнта, а не стверджуватися за його рахунок, не відволікатися під час роботи з клієнтом на власні психічні стани і переживання [83].

Вчений В. Карікаш стверджує, що консультант-психолог повинен уміти привертати до себе людей та вільно почувати себе в будь-якому товаристві, бути здатним до емпатії. Головне в справжньому психологу-консультанті – це «доброзичливість і бажання зрозуміти клієнта, допомогти йому побачити себе з кращого боку й усвідомити свою цінність як особистості» [51, с. 68].

Емпатійне розуміння, співпереживання – це такі якості психолога, на необхідність яких вказує не тільки К. Роджерс, а також Р. Мей, Дж. Морено,   
К. Юнг й ін. Серед вітчизняних авторів на ці якості психолога вказують   
А. Добрович, Р. Нємов, Т. Яценко. Як зазначає О. Бондаренко, професія психолога вимагає особистісної роботи: опрацювання власних емоційних проблем, оволодіння певною культурою самоаналізу і особистісної рефлексії, усвідомлення в більш повному обсязі власних особистісних, моральних, культурних, когнітивних та глибинних цінностей, без співставлення із якими практика психологічної допомоги не може являтись професійною [10].

Важливо, що особистісний розвиток майбутнього фахівця детермінується суперечністю між якостями особистості, що склалися у нього, й об'єктивними вимогами, нормами, стандартами, цінностями професійної діяльності. Основними етапами професійного розвитку особистості є [54]:

* формування професійних намірів;
* професійна підготовка;
* професіоналізація: входження у професію (пристосовування), її засвоєння й професійне самовизначення;
* повна чи часткова реалізація особистості в професійній діяльності.

Метою й результатом особистісного розвитку являються такі новоутворення, як професійна готовність та готовність до діяльності , а також готовність до саморозвитку, професійна свідомість й самосвідомість, що формує мотивацію фахівця.

Становлення студента, як суб'єкта професійної діяльності відбувається в процесі інтеріоризації зовнішніх регуляторів (професійних норм та принципів) у внутрішньоособистісний план, унаслідок чого формується система професійних ціннісних орієнтацій та суб'єктна позиція майбутнього фахівця, як система його установок і поглядів відносно власного особистісного саморозвитку [14].

Навчальна практика студентів-психологів та педагогів у закладі вищої освіти, як цілеспрямований процес професійної соціалізації, являється зовнішньою по відношенню до студентів дією й, з одного боку, впливає на розвиток особистості майбутнього фахівця, але, з іншого – створює нове освітнє середовище та формує професійну рефлексію для стимулювання самоорганізації й самореалізації, самовдосконалення та саморозвитку особистості, в професіоналізації якої співвідношення між зовнішньою дією й самоорганізацією в професійно-особистісному розвитку змінюється в бік активності особистості.

Центральною ланкою системи підготовки практичних психологів та педагогів є особистісна підготовка, що інтегрує всі інші елементи цієї системи. Фахівцю, котрий прагне досягти високої професійної майстерності, потрібні постійний самоаналіз, усвідомлення своїх власних дій і вчинків, самоспостереження та здатність вести безперервний внутрішній діалог. Відтак, перспективи особистісного зростання і гармонізації особистості майбутніх практичних психологів пов’язані з реалізацією на практиці принципів особистісно-орієнтованого навчання, ідей гуманістичного підходу [48].

Як зазначає Т. Яценко, ефективність процесу самовдосконалення, самовиховання у процесі навчання у закладі вищої освіти залежить не стільки від освітнього рівня, скільки від індивідуальних особливостей особистості студента та від його активності [98]. Б. Ананьєв, А. Бодальов, А. Деркач та інші дослідники розробили психолого-акмеологічний підхід, що дозволяє розвивати у практичного психолога та педагога нові якості професійного «Я» і підвищує ефективність і продуктивність його діяльності. Оптимізація процесу розвитку особистості майбутнього практичного психолога та педагога може бути забезпечено за наявності акмеологічних і психокорегуючих технологій в основі цільової підготовки; на всіх етапах навчання повинна ретельно відстежуватися динаміка процесу розвитку професійної компетентності, має відбуватися корегування методичних умов і засобів підготовки та само-удосконалення, спрямованих на оптимізацію професійного зростання.

Для психолога та педагога як професіонала дуже важливі його особистісні якості, які є головним інструментом їх професійної діяльності. Важливими особистісними характеристикам психолога є гармонійність «Я-концепції», емоційна стійкість, соціальна адаптованість. Професійні знання і уміння – це об'єктивні характеристики праці педагога та психолога, а особистісні особливості, установки і ціннісні орієнтації – її суб'єктивні характеристики.

В структурі особистості психолога та педагога виділяються певні групи основних якостей. До першої групи входять вимоги, що пред'являються професійною діяльністю до пізнавальних процесів (сприйняттю, пам'яті, мисленню, уяві); емоційно-вольовим процесам і психоемоційним станам (стриманість, стабільність, стресостійкість, самоволодіння, життєрадісність, цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, активність та ін.). До другої групи відносяться такі психоаналітичні якості, як самокритичність, адекватна самооцінка і рівень домагань, здібність до самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю поведінки. Третя група якостей включає комунікабельність, емпатійність, візуальність (зовнішня привабливість) і здатність переконувати.

Можна виділити в структурі особистості професіонала так звані інтегральні характеристики (А. Маркова):

а) професійна самосвідомість фахівця, а саме комплекс його уявлень про себе, як професіонала;

б) індивідуальний стиль діяльності і спілкування – характерне для даного фахівця стійке поєднання задач і засобів професійної діяльності і спілкування;

в) творчий потенціал, тобто комплекс унікальних здібностей, що дає змогу вирішувати професійні задачі на нестандартному рівні [29].

Інструментом професійної діяльності психолога і педагога є власна особистість. Тому вибір даної професії припускає велику внутрішню роботу, спрямовану на створення свого власного іміджу. Необхідно проаналізувати свої особистісні ресурси і вимоги професії, усвідомити потенційну невідповідність між першими і другими і оцінити можливість його корекції [10].

У вимогах до особистості сучасного педагога та психолога виділяються такі домінанти: інтелектуальність, соціабельність, емоційна стабільність і практичність. Несумісними для професії психолога та педагога є такі особистісні прояви, як незрілість і високий рівень невротизації особистості, а також комплекс неповноцінності або переваги. Успішність діяльності психолога і педагога визначається рівнем сформованості комунікативних умінь: рівнем сформованості антропоцентричної спрямованості особистості; рівнем чутливості до об'єкту, процесу і результатів психологічної діяльності; рівнем сформованості проективних вмінь (чи силою дії на поведінку інших людей).

Модель професійної діяльності психолога і педагога може служити певним ідеальним орієнтиром. Це не заперечує, а припускає формування у кожного фахівця індивідуального стилю діяльностіз урахуванням індивідуально-типологічних і психологічних особливостей особистості та відповідно до вимог професійної діяльності. Професійна ментальністьвключає професійні мотиви, ціннісні орієнтації і соціальні настанови (табл. 1.3).

*Таблиця 1.3*

**Відмінності у професійній ментальності педагогів і психологів** [26]

|  |  |
| --- | --- |
| **Психологи** | **Педагоги** |
| 1. Часова перспектива | |
| Мотивація орієнтована на сучасне і найближче майбутнє | Мотивація у значній мірі відноситься до найближчого і віддаленого майбутнього |
| 2.Зміст мотивації | |
| Виражена орієнтація на спілкування, роботу за спеціальністю, самореалізацію у професійній галузі, на певний рівень досягнень; альтруїстична мотивація; від оточуючих очікують поваги та визнання. | Виражена пізнавальна мотивація і мотивація, пов’язана з власною особистістю, зокрема з Я-концепцією; високий рівень потреб; від оточуючих очікують допомоги, сподіваються на удачу. |
| 3.Ціннісні орієнтації | |
| Термінальні цінності (цінності – цілі) | |
| Щасливе сімейне життя та щастя інших. | Свобода й пізнання. |
| Інструментальні цінності (цінності – засоби). | |
| Широта поглядів, ефективність у справах, незалежність, раціоналізм. | Вихованість, акуратність, непримиримість до своїх недоліків, та недоліків інших. |
| 4.Настанова по відношенню до здобувача освіти. | |
| Рівень контролю. | |
| Мінімальний контроль, домінування ліберального стилю спілкування. | Високий рівень контролю, прихильність до авторитаризму. |
| Уявлення про здобувача освіти. | |
| Висока когнітивна складність сприйняття, безоціночність. | | Низька когнітивна складність сприйняття, оціночність. |

Ці відмінності можуть стати причиною труднощів у взаємодії педагогів і психологів. Тому необхідно проводити спеціальну роботу, спрямовану на зближення їх ціннісних орієнтації і установок, досягнення взаєморозуміння між ними. Психолог і педагог взаємодіють в спільній діяльності, мета якої – розвиток молоді. Для успіху спільної діяльності необхідна ціннісно-орієнтаційна єдність її учасників. Психолог не може не враховувати цю реальність, оскільки стає учасником педагогічного процесу. Разом з тим він залишається носієм своєї професійної системи, мети і цінностей, які можуть не співпадати з такими у педагогів та педагогічного колективу загалом.

Оптимізацію особистісно-професійного становлення, на думку вченої   
Є. Фальової, може бути забезпечено шляхом реалізації комплексної системи як теоретичної підготовки, так й за допомогою формування практичних вмінь, навичок в різних напрямах: психологічній освіти, корекції, діагностиці, психологічному консультуванні, груповій психотерапії і технологічних програмах, що сприяють психологічному оздоровленню, самовдосконаленню, самопізнанню і саморозвитку майбутніх фахівців. При цьому розвиток професійних умінь, навичок, ціннісних орієнтацій й професійно-важливих якостей відбувається успішніше при дотриманні й урахуванні комплексу психологічних, акмеологічних та соціально-психологічних умов [62].

Отже, під особистісним становленням розуміється безперервний процес особистісних, діяльнісних та соціокультурних змін, що відбуваються в часі й на основі цільової професіоналізації; як єдність підготовки і саморозвитку, що забезпечує формування не тільки теоретичних та практичних знань, умінь, навичок, але й оволодіння системною гуманітарною культурою. Загалом, можна сказати, що програма цільової спрямованості забезпечує повноцінне суб'єктне включення до навчально-професійної діяльності у трьох напрямах: спеціальному (теоретичному); практичному оволодінні технологіями професійної діяльності; особистісному розвитку, саморозвитку і самовдосконаленню. Програма підготовки студентів психолого-педагогічних спеціальностей забезпечує виразні позитивні зміни в особистісно-професійному зростанні, дозволяючи інтегрувати в особистості отримані знання і трансформувати їх у практичну діяльність на більш високому професійному рівні. Система формування і розвитку особистості студентів психолого-педагогічних спеціальностей орієнтує їх на реалізацію у подальшій професійній діяльності ціннісного, гуманного ставлення до людини на основі провідної категорії професійної діяльності – співпереживання.

**Висновки до розділу 1**

Рівень вивченості проблеми розвитку особистісних якостей особистості студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах, не можна визнати таким, що задовольняє сучасні потреби суспільства. Ступінь професіоналізму сучасного психолога і педагога залежить від рівня розвитку його професійної компетентності, а це, в свою чергу, передбачає високий рівень комунікабельності особистості, її саморегуляції та рефлексії, в контексті формування особистісних якостей. Зростання обсягу самостійної й дослідницької діяльності вимагає від студентів високого рівня розвитку особистісних рис: самостійності, відповідальності, вимогливості до себе і результатів власної діяльності.

Сформовані особистісні якості студента є запорукою успішної навчально-професійної діяльності, виступають складовою комунікативної компетентності й впливають на становлення вольових і моральних якостей. Вміння студента приймати відповідальність за свої власні дії, об’єктивно аналізувати причини успіхів і невдач є необхідною умовою його інтелектуального й особистісного зростання, а також є важливим внутрішнім чинником процесів саморозвитку та самовдосконалення й саморегуляції. Рівень сформованості особистісних якостей особистості майбутнього фахівця завжди відбивається у специфіці поведінки, спілкуванні, науковій та суспільній діяльності.

Навчально-професійна діяльність забезпечує особистісне становлення сучасного студента у трьох напрямах: спеціальному (теоретичному); практичному оволодінні технологіями професійної діяльності; особистісному розвитку, саморозвитку і самовдосконаленню. Програма підготовки студентів психолого-педагогічних спеціальностей забезпечує виразні позитивні зміни в особистісно-професійному зростанні, дозволяючи інтегрувати в особистості отримані знання і трансформувати їх у практичну діяльність на більш високому професійному рівні. Система формування і розвитку особистості студентів психолого-педагогічних спеціальностей орієнтує їх на реалізацію у подальшій професійній діяльності ціннісного, гуманного ставлення до людини на основі провідної категорії професійної діяльності – співпереживання.

**РОЗДІЛ 2**

**ДОСЛІДЖЕННЯ соціально-психологічних джерел особистісного розвитку студентів різних спеціальностей**

**в освітньому процесі закладу вищої освіти**

**2.1. Організація та методика емпіричного дослідження**

**особистісного розвитку студентів різних спеціальностей**

Аналіз й узагальнення соціально-психологічної, психолого-педагогічної й методичної літератури за темою дослідження, дали змогу провести експериментальну роботу з вивчення особистісних особливостей студентів психолого-педагогічних спеціальностей. Аналіз досліджень з проблеми формування особистості майбутнього фахівця дозволив визначити структуру, показники, критерії та умови формування майбутнього психолога та педагога.

Динаміка особистісно-професійних особливостей особистості студентів психолого-педагогічних спеціальностей може бути розглянута з двох боків: процесуального і особистісного. Перший аспект – характеристики майбутнього психолога й педагога, розвиток яких зумовлено соціально-психологічними механізмами, законами та принципами формування особистості. З особистісної точки зору (другий аспект) можна виділити такі компоненти: когнітивний (наявність психолого-педагогічних знань, усвідомлення шляхів самопізнання та професійно-особистісної самоактуалізації), емоційно-мотиваційний (позитивне ставлення до майбутньої професії) і поведінковий (проявляється у активності кожного студента в навчальній діяльності й самопізнанні).

Експериментальною базою нашого дослідження був Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Емпіричне дослідження проводилось із майбутніми психологами та педагогами. Психологи були представлені студентами І-V курсів спеціальності «Психологія», педагоги – студентами І-V курсів спеціальності «Початкова освіта». Всього до експериментальної роботи було залучено 87 студентів.

Для проведення експериментальної частини дослідження було складено комплексну програму, що містить у собі набір методик, адекватних меті і задачам нашої роботи – вивченню особистісних особливостей студентів психолого-педагогічних спеціальностей – психологів і педагогів. Одним з важливих практичних завдань психодіагностики особистості являється створення об'єктивної основи для побудови адекватного образу людини. Задля зменшення суб'єктивності отриманих результатів й досягнення їх найбільшої вірогідності, у основу нашого дослідження було покладено наступні принципи: цілісність, комплексність використання взаємодоповнюючих методик, єдність якісного і кількісного аналізу, концептуальна обґрунтованість методів, висока валідність, відповідність поставленим цілям і задачам.

Згідно завдань нашого дослідження, всі методи, які ми використовували, були такі:

1. Тест «Здатність до самоуправління» Н. Пейсахова.

2. Методика діагностики мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях (МОМК).

3. Тест «Особистісна зрілість» Ю. Гільбуха.

4. Методика діагностики рівня невротизації Л. Вассермана.

5. Методика дослідження рівня емпатії І. Юсупова.

6. Методика визначення вільної самооцінки С. Будассі.

Емпіричне дослідження виявляє такі якості особистості, як особливості мотивації: здатність студента до самоуправління, мотиваційну орієнтацію в міжособистісних комунікаціях, рівень життєвої настанови й почуття громадянського обов’язку; рівень розвитку емпатії й невротизації, самооцінки й ставлення до власного «Я».

Здатність до самоуправління є важливою якістю, що виступає одним з системних компонентів самоформуючого процесу, до якого також належать самопізнання і самоставлення. Саморегуляція пов’язана з такими якостями та вміннями, як самоорганізація, самопереконання, самонаказ, самообмеження, самокорекція, самовизначення, саморозкриття. Особливу значущість здатність до саморегуляції має для майбутніх педагогів та психологів, оскільки вона є не лише запорукою ефективного виконання ними функціональних обов’язків, але і виступає умовою досягнення фахівцем нових професійних вершин. Саморегуляція психолога та педагога як механізм професійного зростання забезпечує підтримку стійкої діяльнісної спрямованості, психічне відновлення психолога та педагога, вміння працювати у зоні комфортного самопочуття, достатній рівень управління функціональним станом. Для діагностики цих особливостей було обрано методику «Здатність до самоуправління»   
вченого Н. Пейсахова. На думку розробників тесту, самоуправління – це цілеспрямована зміна людиною форм власної активності: спілкування, поведінки, діяльності та переживань, здатності свідомо керувати ними.

Потреба у самоуправлінні виникає тоді, коли існують стереотипи поведінки, що склалися, вже не призводять до успіху. Процес самоуправління, на думку авторів, включає 8 етапів, які виступають також як його елементи:

1) Аналіз суперечностей – формування людиною суб’єктивної моделі ситуації; постановка наступних, звернених до себе, питань: що відбувається? У чому причина моїх невдач (в мені, в інших, в об’єктивних обставинах)?

2) Прогнозування – створення людиною моделі майбутнього на підставі аналізу теперішнього та минулого; постановка питань: що може змінитися, якщо я почну діяти? Що буде, якщо я не втручатимуся у хід подій? Яким буде найбільш імовірний результат моїх дій?

3) Цілепокладання – процес створення системи цілей та співвіднесення їх між собою і вибір пріоритетних; постановка питань: якими повинні бути результати? В якому напрямку потрібно змінювати себе, власне спілкування?

4) Планування – вибір засобів досягнення мети та їх застосування; постановка питань: що саме мені потрібно зробити? Коли я буду робити це? В якому порядку виконувати необхідні дії найдоцільніше за таких умов?

5) Критерії оцінки якості – визначення показників успішності реалізації плану; постановка питань: як оцінити, що зроблене було необхідним? Чи є зроблене достатнім? Які саме ознаки отриманого результату про це свідчать?

6) Прийняття рішення – перехід від плану до конкретних дій; постановка питань: чи все я передбачив? Коли саме буде доцільнішим починати дію?

7) Самоконтроль – збір інформації про те, як йде практична реалізація плану; постановка питань: чи є позитивні зрушення? Чи не зробив я помилок?

8) Корекція – зміна людиною власних дій чи ставлень для виправлення припущених помилок; постановка питань: що конкретно мені потрібно змінити у собі? Як це найкраще зробити? [56]. Після реалізації людиною усіх даних етапів починається новий цикл самоуправління.

Методика має 9 шкал, 8 з яких відповідають основним етапам (елементам) самоуправління, а 9-й етап характеризує загальну здатність самоуправління. Показники за кожною шкалою розподіляються на 5 рівнів: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий.

За допомогою шкали «Почуття громадянського обов'язку» тесту «Особистісна зрілість» було вивчено такі якості, як патріотизм й інтерес до явищ суспільно-політичного життя, почуття професійної відповідальності та потреба в спілкуванні, колективізм. Наступним методомдослідження є шкала «Життєва настанова» відомого тесту «Особистісна зрілість». Термін «життєва настанова» є вельми умовним. До нього входять такіузагальнені якості, як розуміння відносності усього сущого, переважання інтелекту над почуттям, емоційна врівноваженість та розсудливість (в протилежність імпульсивності).

Невротизація – це стан емоційної нестабільності, що може призвести до невротичної тенденції у поведінці особистості. Невротизація формується на основі наступних особистісних чинників-передумов: емоційного (особистість схильна до тривожності й легкої збудливості), мотиваційного (особистість має егоцентричну спрямованість) та адаптивного (особистість відрізняється поганим пристосуванням). Невротизація не обов'язково розвивається і досягає рівня неврозу, тому в особи є шанс уникнути від розвитку психічної деформації. Проте, очевидними є несприятливі комунікативні наслідки невротизації: особистість стає складною у взаємодії, психічний статус заважає їй ефективно співпрацювати із партнерами й виконувати професійні обов'язки. Високий рівень невротизації свідчить про виражену емоційну збудливість, унаслідок чого з'являються негативні переживання (тривожність та напруженість, турбота й розгубленість, дратівливість); про безініціативність, яка формує переживання, пов'язані із незадоволеністю бажань; про егоцентричну особистісну спрямованість, яка призводить до іпохондричної фіксації на особистісних недоліках; про труднощі у спілкуванні; про соціальну боязливістьі залежність. Низький рівень свідчить про емоційну стійкість та позитивний фон переживань (спокій і оптимізм), ініціативність та повідчуття власної гідності, незалежності, соціальної сміливості, легкість в спілкуванні. Якщо рівень невротизації високий, це ставить питання про профпридатність усіх, хто працює з людьми. Для визначення рівня нейротизму було використано методику Л. Вассермана.

Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин та робить поведінку людини соціально обумовленою. Розвинута в людини емпатія – ключовий чинник успіху у тих видах діяльності, котрі вимагають відчуття світу партнера по спілкуванню й, перш за усе, в навчанні й вихованні. Тому емпатія розглядається як важлива якість майбутнього психолога і педагога. Під емпатією ми розуміємо вміння поставити себе на місце іншої людини та здібність до довільної емоційної чуйності на співпереживання до інших людей. В нашій роботі для діагностики рівня емпатії була використана методика дослідження емпатії І. Юсупова.

Зрілість – це результат дорослішання, тобто якість, що залежить, перш за усе, від віку. Проте, особистісна зрілість не є функцією одного лиш віку. Велике значення мають конкретні умови, у яких зростала й виховувалась людина. Тому деякі підлітки відрізняються уже достатньою особистісною зрілістю, тоді, як окремі студенти, дорослі та навіть люди похилого віку, залишаються дітьми у власних поглядах та настановах по відношенню до важливих аспектів людських взаємостосунків. За допомогою тесту Ю. Гільбуха «Особистісна зрілість» можна визначити рівень особистісної зрілості, а також окремі аспекти: ставлення до власного «Я» (Я-концепція), почуття громадянського обов'язку, життєву настанову. Шкала «Ставлення до власного «Я» оцінює особистість людини за наступними характеристиками зрілості:

- упевненість у власних можливостях;

- задоволеність власними здібностями, темпераментом і характером, власними знаннями, уміннями і навичками.

Разом із тим, даний аспект припускає такий суттєвий параметр поведінки, як адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе та відсутність самозадоволення, а також скромність і пошана до інших людей.

З метою визначення самооцінки особистості психолога та педагога нами було використано адаптовану методику самооцінки особистості (за С. Будассі), за допомогою якої можна визначити основні тенденції особистісного розвитку майбутнього фахівця як внутрішнього прагнення індивіда щодо формування професійно важливих якостей, а також визначити рівень самооцінки особистості. Вільний вибір значущих якостей особистості майбутнього дає можливість реалізації індивідуального підходу до визначення його актуальної сфери. Визначаючи самооцінку як цінність, значущістю якої індивід наділяє себе загалом та окремі сторони своєї особистості, діяльності та поведінки, ми розглядаємо її як параметр, що дає можливість оцінювати і прогнозувати особистісне зростання взагалі. Тому самооцінка є важливим регулятором поведінки особистості. Вона може бути адекватною і неадекватною. Адекватна самооцінка дозволяє ставитись до себе критично, правильно співвідносити власні сили із задачами різної складності і вимогами оточуючих.

Отже, для вивчення психологічних особливостей особистісного розвитку студентів було використано тест «Здатність до самоуправління» Н. Пейсахова, тест «Особистісна зрілість» Ю. Гільбуха, методику діагностики рівня невротизації Л. Вассермана, методику дослідження рівня емпатії І. Юсупова, методику визначення вільної самооцінки С. Будассі.

**2.2. Аналіз емпіричних показників особистісного**

**розвитку студентів різних спеціальностей**

Розглядаючи динаміку розвитку особистісних особливостей студентів різних спеціальностей, необхідно було встановити, яким чином їх особистісні особливості змінюються у залежності від курсу та спеціальності. Отримані емпіричні дані дозволили побудувати таблиці та діаграми, що відображають розподіл середньостатистичних показників за вказаними критеріями.

У нашому дослідженні розглянуто відмінності між студентами, які обирають різні спеціальності: психологічні і педагогічні та їх динаміку у процесі навчання у закладі вищої освіти. До складу особистісних якостей входять показники рівня невротизації, емпатії, особистісної зрілості (ставлення до власного «Я») та самооцінки (рис. 2.1 і 2.2).

**Рис. 2.1. Показники рівня невротизації студентів-психологів (зліва)**

**та студентів-педагогів (справа) (%)**

Порівняльні результати показників рівня невротизації у студентів-психологів і студентів-педагогів, представлені на рис. 2.1, свідчать про те, що протягом п'яти років навчання у закладі вищої освіти серед психологів переважають студенти з низьким рівнем невротизації (68-72%), а у студентів-педагогів переважає середній рівень показників невротизації (46-52%). Кількість студентів з високим рівнем невротизації практично однакова у студентів обох спеціальностей з незначною (2-4%) перевагою у більшу сторону у студентів-психологів. Частка таких студентів-психологів складає 18-20%, а студентів-педагогів – 12-18%.

Можна відмітити таку тенденцію: протягом навчання у закладі вищої освіти відсоткове співвідношення досліджуваних з високим і середнім рівнем невротизації у студентів-психологів є відмітним: високий рівень – 18-20%, середній – 10-14%. Переважаючий низький рівень значно відрізняється у відсотковому співвідношенні (68-72%). При цьому частка студентів з низьким рівнем поступово зменшується, а частка студентів з високим рівнем невротизації збільшується при практично стабільному середньому рівні невротизації. Показники студентів-педагогів відрізняються від показників студентів-психологів. Показники високого рівня невротизації складають 12-18%, низького рівня – 30-40%, середнього – 46-54%. При цьому динаміка є нерівномірною, і, так само, як у студентів психологів, незначною.

Загалом, показники невротизації є відмінними у студентів обох спеціальностей: у студентів-педагогів вони більш рівномірно розподілені за рівнями, а у студентів-психологів переважає низький рівень(68-72%). Можна зробити висновок, що навчання не відіграє істотної ролі у зміні показників невротизації0, і припустити, що передусім студенти з середнім рівнем невротизації схильні обирати педагогічні спеціальності, а студенти з низьким рівнем – психологічні. Можна виділити також спільний момент для студентів-педагогів і студентів-психологів: в обох випадках невелика частка досліджуваних з високим рівнем невротизації. Динаміка зміни невротизації у студентів-педагогів і студентів-психологів відрізняється неістотно, а рівень невротизації різко розрізняється протягом усіх курсів.

Порівнюючи показники емпатії у студентів-педагогів та студентів-психологів (рис. 2.2) можна зазначити, що протягом першого курсу у студентів обох спеціальностей переважає середній рівень емпатії.

**Рис. 22. Показники рівнів емпатії студентів-психологів (зліва)**

**і студентів-педагогів (справа) (%)**

Також для обох спеціальностей характерною є зміна переважаючих середніх показників на високі. Однак, цей процес відбувається неодночасно: у студентів-педагогів показники змінюються вже на 3-у курсі, а у студентів-психологів – на 4-у курсі.

У студентів обох спеціальностей протягом навчання відбувається поступове підвищення рівня емпатії. У студентів-психологів ця тенденція виражена менше, є слабкою та незначною; у студентів-педагогів – більш вираженою і статистично значущою. Частка досліджуваних з низькою емпатією є невеликою (у студентів-психологів – 2-4%, у студентів-педагогів – 2-6%).

Порівняльні показники ставлення до власного «Я» студентів- психологів і студентів-педагогів представлено на рис. 2.3.

**Рис. 2.3. Показники рівня ставлення до власного «Я»**

**студентів-психологів (зліва) і студентів-педагогів (справа) (%)**

Аналіз отриманих результатів показав, що у студентів вказаних спеціальностей протягом навчання переважає незадовільний рівень показників ставлення до власного «Я» (60-88% у студентів-психологів і 64-86% у студентів-педагогів). При цьому, до початку другого курсу частка таких студентів обох спеціальностей збільшується і стабільно зберігається до кінця третього курсу, а на четвертому і п'ятому курсах відбувається зменшення відсотка студентів з незадовільним ставленням до власного «Я».

На початку першого курсу у студентів обох спеціальностей кількість осіб з високим рівнем ставлення до власного «Я» невелика: 6% у студентів-психологів і 4% у студентів-педагогів. Частка студентів-педагогів поступово зменшується до 4 курсу (до 2%), а серед студентів-психологів цей показник відсутній з початку другого курсу. У студентів-педагогів спостерігається слабка тенденція до збільшення кількості студентів з задовільним рівнем ставлення до власного «Я»; в студентів-психологів цю тенденцію виражено сильніше: на 4-у курсі кількість студентів із задовільним рівнем ставлення до власного «Я» збільшується більше ніж у три рази і складає 30%, Р < 0,05. Можна зазначити, що у студентів обох спеціальностей спостерігається наступне: збільшення кількості студентів із задовільним і незначне зменшення – з незадовільним і високим рівнем ставлення до свого «Я».

Порівняння адекватності самооцінки у студентів, наведене на рис. 2.4, свідчить про слабо виражену динаміку, статистично відмінності не значущі.

**Рис. 2.4. Показники рівня самооцінки студентів-психологів (зліва)**

**і студентів-педагогів (справа) (%)**

Серед студентів-педагогів спостерігається домінування заниженої (44-58%) самооцінки, а серед студентів-психологів переважаючою є адекватна (48-68%) самооцінка. У студентів-педагогів показники самооцінки нижчі, ніж у студентів-психологів. У студентів-психологів зафіксовано підвищення рівня завищеної самооцінки на початку другого курсу (на 6%), поступове її зниження майже удвічі до четвертого курсу і складає 6% на п'ятому курсі. У студентів-педагогів цю тенденцію виражено слабко. Відбувається незначне (на 4%) збільшення відсотка студентів з таким показником на початку другого курсу. Але вже на третьому курсі показники набувають первинного значення.

До складу особистісних якостейвходять також показники особливостей мотивації: здатність студентів до самоуправління, їх життєва настанова і почуття громадянського обов'язку (рис. 2.5 і 2.6).

Порівняльний аналіз показників здатності до самоуправління (рис. 2.5) студентів-психологів і студентів-педагогів контрольних груп свідчить про те, що серед студентів-психологів протягом навчання у закладі вищої освіти переважає середній рівень здатності до самоуправління (40-60%). При цьому спостерігається тенденція до збільшення цих показників.

**Рис. 2.5. Показники рівня здатності до самоуправління**

**студентів-психологів і студентів-педагогів (%)**

На початку навчання (1-3 курс) показники низького рівня здатності до самоуправління є домінуючими серед студентів-педагогів. А на 4-5-у курсах ці показники знижуються, досягаючи 28-38%. Серед майбутніх педагогів поступово збільшується частка студентів з високим і середнім рівнем здатності до самоуправління, проте динаміка є слабо вираженою. На 4-5-у курсах різниця між показниками середнього і низького рівня здатності до самоуправління серед студентів-педагогів є незначною (40% і 38% відповідно). Тоді як у студентів-психологів спостерігається різка розбіжність середнього і низького рівня здатності до самоуправління (22% і 54-60% відповідно). Можна зробити висновок про те, що студенти-педагоги спочатку мають більш низький рівень здатності до самоуправління, у порівнянні зі студентами психологами, і тому можна припустити, що навчання впливає на динаміку цих показників.

Проте, слід зазначити, що спочатку студенти-психологи, у порівнянні зі студентами-педагогами володіють більш високою особистісною зрілістю за показником життєвої настанови, у студентів-педагогів відбувається збільшення незадовільного рівня життєвої настанови на початку другого курсу (на 8%) з подальшим зростанням цього показника.

У студентів-педагогів спостерігається така динаміка: послідовне незначне підвищення кількості осіб з незадовільним рівнем життєвої настанови до 3-го курсу і їх зменшення на 4-5-му курсах. При цьому протягом всього навчання зберігається більш високий рівень незадовільних показників у студентів-педагогів (60-70%), у порівнянні зі студентами-психологами (12-20%).

**Рис. 2.6. Показники рівнів життєвої настанови студентів**

**психологів (зліва) і студентів-педагогів (справа) (%)**

Показники високого рівня життєвої настанови серед студентів обох спеціальностей залишаються низькими і стабільними протягом всіх років навчання при спочатку більш високих показниках у студентів педагогів (8-10%), у порівнянні з психологами (4-8%).

Аналіз показників рівня почуття громадянського обов'язку студентів-психологів і студентів-педагогів контрольних груп, представлених на рис. 2.7, показує, що для студентів-психологів на початку навчання характерними є більш високі показники, ніж для педагогів. Такі показники зберігаються і надалі. У студентів-педагогів переважають незадовільні показники (46-52%); розподіл показників високого (22-30%) і задовільного (20-28%) рівнів вираження почуття громадянського обов'язку є приблизно однаковим.

**Рис. 2.7. Показники рівнів почуття громадянського обов'язку**

**студентів-психологів (зліва) і студентів-педагогів (справа) (%)**

На 1-му курсі серед студентів-психологів спостерігається однакова кількість осіб з високим і незадовільним рівнем громадянського обов’язку (38%), але на п'ятому курсі ці показники розходяться: частка осіб з високими показниками складає 48%, з незадовільними 28%. При цьому показники задовільного рівня протягом навчання практично не змінюються (24-26%). У студентів обох спеціальностей спостерігається загальна тенденція: незначне поступове збільшення частки студентів з високим рівнем вираженості почуття громадянського обов'язку і зменшення – з незадовільним рівнем. Таким чином, навчання у закладі вищої освіти мало впливає на вираженість почуття громадянського обов'язку у студентів обох спеціальностей.

Отже, на першому курсі серед студентів-педагогів переважають студенти із середнім та високим рівнями емпатії, із середнім рівнем невротизації, із переважаючим незадовільним рівнем ставлення до власного «Я»; з низьким і середнім рівнем здатності до самоуправління. На другому курсі у студентів-психологів відбуваються зміни: збільшується відсоток високоемпатійних студентів (до 56%); зменшується відсоток студентів з незадовільним рівнем ставлення до власного «Я»; зменшується кількість студентів з низьким рівнем здатності до самоуправління.

Серед студентів-педагогів збільшується відсоток високоемпатійних студентів; зростає відсоток студентів з низьким рівнем невротизації, за рахунок зменшення кількості осіб із високим рівнем, зменшується частка студентів із незадовільним рівнем ставлення до власного «Я». Як і на 1-му курсі, переважають студенти-педагоги із завищеною самооцінкою.

На третьому курсі зміни серед студентів-психологів виглядають так: зростає відсоток студентів з високим рівнем невротизації за рахунок зменшення кількості студентів з низьким рівнем, як і на 1-2-у курсах, збільшується частка високоемпатійних студентів; показники рівня ставлення до свого *«*Я*»* характеризуються збільшенням кількості студентів із задовільним ставленням до власного «Я» до 24%. На 12% збільшується кількість студентів з низьким рівнем здатності до самоуправління (стає вищим, ніж на початку навчання).

Серед педагогів на 3 курсі збільшується кількість високоемпатійних студентів і з низькою самооцінкою, збільшується частка студентів з високим і середнім рівнем невротизації. Показники незадовільного рівня ставлення до власного «Я» залишаються стабільними, дещо зменшується кількість студентів з високим. Змінюються показники здатності до самоуправління: на 4% збільшується частка студентів з високим і на 2% – з середнім рівнем.

На 4-у курсі серед студентів-психологів відбуваються наступні зміни: кількість студентів з високим рівнем невротизації зменшується, дорівнюючи показникам 2-го курсу (18%), частка осіб з середнім рівнем збільшується (на 2%), з низьким рівнем – стабілізується (68%). Кількість високоемпатійних студентів збільшується (на 4%); кількість студентів з низькою самооцінкою зменшується до 34%; зменшується кількість студентів із незадовільним рівнем ставлення до власного «Я». Збільшується (на 4%) кількість студентів з низьким рівнем здатності до самоуправління і зменшується – з високим рівнем. Збільшується на 8% кількість студентів з адекватною самооцінкою і зменшується – із заниженою і завищеною самооцінкою.

Серед педагогів кількість студентів з високим рівнем невротизації збільшується (18%), зменшується (на 4%) з середнім рівнем і збільшується (на 2%) кількість осіб з низьким рівнем невротизації. Переважають студенти з середнім рівнем невротизації (52-54%). Кількість студентів із завищеною самооцінкою залишається стабільною, на 2% збільшується кількість студентів з адекватною самооцінкою; зменшується кількість студентів з незадовільним рівнем ставлення до власного «Я»(на2%). Збільшується, хоча у меншій мірі (на 2%), кількість студентів з високим і середнім (на 4%) рівнем здатності до самоуправління і зменшується частка студентів з низьким рівнем.

П'ятий курс навчання студентів-психологів у ВНЗ характеризується наступними особливостями: зростає кількість з високим рівнем емпатії унаслідок зменшення кількості осіб з низьким рівнем, самооцінка стає більш адекватною (68%). Серед педагогів домінуючими є середній і високий рівні емпатії, середній рівень невротизації, переважає незадовільне ставлення до власного «Я». Переважає задовільний рівень здатності до самоуправління.

Таким чином, на основі аналізу особистісних особливостей студентів-психологів та педагогів протягом навчання у закладі вищої освіти можна визначити позитивні і негативні зміни з погляду розвитку особистості та можливості ефективного виконання професійних функцій. До позитивних змін у студентів-психологів належать наступні: збільшення частки із задовільним і зменшення – з незадовільним рівнем ставлення до власного «Я». Позитивними змінами у студентів-педагогів можна вважати: незначне збільшення кількості студентів з адекватною самооцінкою і зменшення – із заниженою і завищеною самооцінкою; збільшення частки студентів із задовільним рівнем і зниження – з незадовільним рівнем саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності; незначне збільшення частки осіб з високим і середнім рівнем здатності до самоуправління і зменшення з низьким рівнем.

Негативні зміни у студентів-психологів мають такий вигляд: незначне зростання кількості студентів з середнім рівнем невротизації, незначне зменшення – із середніми показниками емпатії, виключення показників високого рівня ставлення до власного «Я»; зростання кількості студентів з низьким рівнем здатності до самоуправління. До негативних змін у студентів-педагогів можна віднести: незначне зростання кількості студентів з високим рівнем невротизації, статистично значуще зростання частки осіб з високим рівнем емпатії; незначне зменшення відсотку студентів з показниками високого рівня ставлення до власного «Я». Як позитивні, так і негативні зміни виражено досить слабо (одна частина є статистично значущою, інша – незначущою).

Взагалі, можна зробити висновок, що динаміка особистісних якостей даних груп студентів є порівняно невеликою, тобто особистісні особливості студентів залишаються відносно стабільними й без різко виражених змін протягом навчання в ЗВО (закладі вищої освіти). Аналіз же динаміки особистісно-професійних особливостей студентів-психологів й студентів-педагогів показав, що за роки навчання у студентів відбуваються деякі позитивні і негативні зміни щодо особистісних якостей. Проте динаміка змін, в основному, виражена слабо.

**Висновки до розділу 2**

Для вивчення психологічних особливостей особистісного розвитку студентів було використано тест «Здатність до самоуправління» Н. Пейсахова, тест «Особистісна зрілість» Ю. Гільбуха, методику діагностики рівня невротизації Л. Вассермана, методику дослідження рівня емпатії І. Юсупова, методику визначення вільної самооцінки С. Будассі.

Динаміка особистісних якостей студентів різних спеціальностей є порівняно невеликою, тобто особистісні особливості студентів залишаються відносно стабільними й без різко виражених змін протягом навчання в ЗВО. Аналіз динаміки особистісно-професійних особливостей студентів-психологів й студентів-педагогів показав те, що за роки навчання у студентів відбуваються деякі позитивні та негативні зміни стосовно особистісних якостей. Проте динаміка змін, в основному, виражена слабо.

**РОЗДІЛ 3**

**ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ особистісного**

**розвитку студентів різних спеціальностей**

**в освітньому процесі закладу вищої освіти**

**3.1. Зміст програми особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі закладу вищої освіти**

У формувальному експерименті взяли участь 48 респондентів І-V курсів, розподілених на дві експериментальні групи. В I групу увійшли 24 студентів-психологів спеціальності «Психологія»; II група представлена 24 студентами-педагогами спеціальності «Початкова освіта». У кожній групі реалізовувалась програма розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців в освітньому процесі, яка включала в себе такі рівні: безпосередній зв’язок зі студентами та опосередкований, який здійснювався за допомогою викладачів.

Відповідно до задач нашого дослідження, студентів було розділено на контрольну та експериментальну групи. Студенти обох груп займались у закладі вищої освіти за типовими освітніми програмами й навчались за традиційними методами, що включають відвідування лекцій, практичних та семінарських занять, а ще проходження психолого-педагогічних практик. Так як особистісні зміни впливають на успішність, а, отже, й на професійну підготовку, було вивчено результати навчальної діяльності студентів в процесі навчання в ЗВО. Зі студентами з контрольної групи тренінгових занять не проводилося. Зі студентами експериментальної групи проводилась спеціально організована корекційна робота. Проводились індивідуальні й групові форми роботи в межах розвитку особистісних якостей та з використанням тренінгу, адекватного меті й задачам роботи.

Корекційна програма передбачала в собі поступовий перехід від одного рівня особистісного розвитку до іншого протягом навчання у закладі вищої освіти і передбачала проведення просвітницької діяльності, діагностичної та корекційної роботи. Просвітницька діяльність передбачала ознайомлення випробуваних студентів із психологічними особливостями й закономірностями розвитку особистості. Діагностична і корекційна діяльність включала проведення занять із розвитку особистісних якостей студентів і діагностику рівня їх розвитку протягом усього навчання.

Діагностична та корекційна діяльність включала проведення занять з розвитку особистісних якостей студентів різних спеціальностей та діагностику рівня їх розвитку. Критерії відкоригованої особистості, які ми спробуємо узагальнити, не означають формування усередненої людини, не передбачають з'ясуван­ня ступеня психологічної завершеності, досконалості як кінцевого пункту її зростання, проте, можуть слугувати для майбутніх психоло­гів і педагогів орієнтиром в розумінні сутності цього поняття.

На першому етапі втілення програми дослідження особистісних якостей студентів різних спеціальностей було проведено роботу із активізації самопізнання шляхом реалізації просвітницької діяльності, що складався із двох етапів. На етапі прагнення було створено мотивацію на відвідування занять в тренінговій групі для активізації в студентів бажання змінити себе. На етапі усвідомлення активізація самопізнання студентів здійснювалась шляхом ознайомлення їх із основними положеннями теорії особистості, поглядами на розвиток особистості, як класиків, так й сучасних вчених.

Ознайомлення із теоретичними основами процесу особистісного становлення забезпечило усвідомлення студентами своїх власних індивідуальних особливостей та поглибило їх уявлення про себе й свій актуальний стан, дало змогу побачити та відчути себе більш справжніми, аутентичними та неповторними, доброзичливими й відкритими, сильними та творчими. Студенти тренінгових груп розповідали про зрушення в стосунках із близькими, рідними та однокурсниками, навіть з незнайомими людьми. Деяким студентам вдалось відстежити моменти, що спричиняють появу тривоги, сум’яття, роздратування. Це призвело до підвищення контролю над емоціями та зменшення дратівливості. В інших студентів змінилось світобачення. Вони почали дивитись на оточення та людей, взаємовідносини з ними та на себе інакше; сприймали світ таким, як він є насправді, а не таким, як їм би хотілось його бачити.

Одночасно з тим, студентам експериментальної групи було запропоновано виконати завдання тренінгового блоку, який проходив в два етапи. Перший етап – визнання – виявився для них особливо складним. Студенти вчились відділяти свої думки, почуття і вчинки від почуття власної гідності, самооцінки, концентруватись на теперішньому, а не на минулому або майбутньому. Вони мали приймати себе такими, якими вони є, та припинити порівнювати, критикувати й звинувачувати себе, що зашкоджує процесу їх особистісного зростання.

Другий етап тренінгового блоку – це етап вибору, що проявлявся в кожного студента індивідуально. Із того моменту, коли студент починав зі готовністю себе приймати, перед ним поставав вибір. Менша зосередженість на власних помилках робила його відкритішим для нових думок і дій, відбувалась переоцінка цінностей.

Наступним етапом тренінгової програми стало виконання студентами творчого завдання «Студенти про себе і майбутню професію». Більшість студентів має позитивне уявлення про майбутнє, пов’язане із кар’єрою, коханням та створенням сім’ї, а також народженням дітей. Негативне уявлення про майбутнє мають небагато студентів, котрі пов’язують його із бажанням узяти від життя усе, що можна, зараз, а потім - що буде. До даної групи ми також віднесли студентів із невирішеними проблемами сьогодення, які затьмарюють їх уявлення про майбутнє. Було виявлено групу осіб, які нейтрально ставляться до свого майбутнього. Опитувані будують деякі   
плани на найближчі кілька років, до яких входить закінчення університету, робота за фахом, забезпечення матеріальної незалежності, створення сім’ї тощо. Але до кінця респонденти не впевнені у реалізації задуманого, сподіваються на волю випадку.

Одним із важливих практичних завдань психодіагностики особистості являється створення об’єктивної основи для побудови адекватного образу людини. Задля зменшення суб’єктивності результатів й досягнення їх більшої вірогідності, в основу нашого експериментального дослідження було покладено принципи цілісності та комплексності використання взаємодоповнюючих методик, єдності якісного та кількісного аналізу. Досліджуючи психологічні особливості особистісних якостей студентів різних спеціальностей, необхідно визначити, яким повинно бути співвідношення у них цих якостей, як врахувати не тільки статичні компоненти якостей особистості, необхідні представникам цих спеціальностей, але і динамічні.

Як результат аналізу концепцій ми можемо розглядати особистість як з позицій індивідуального, так і з позицій соціального. Це надає можливість визначити ступінь залученості людини до соціальних процесів, які впливають на якості соціальної організації і на ті ситуації, що з'являються у спілкуванні й у діяльності суб'єктів даного середовища. Адже при переході на кожний новий рівень навчання відбувається засвоєння студентом суспільного значення професійної діяльності. Можна зазначити, що особистісні якості є тими компонентами, що відображають сукупність стійких особливостей, які змінюються, що характеризує якісну сторону розвитку особистості, яка виявляється у взаємодії з іншими людьми.

Аналіз літератури показує, що вивчення психології особистості студентів відбувається у двох аспектах: у першому випадку особистість студента вивчається в безпосередньому зв'язку зі структурою і методами навчання; в другому особливості студентів розглядаються поза безпосереднім зв'язком з процесом навчання, як відносно незалежний від нього і самостійний об'єкт дослідження, поза прямим зв'язком з формами і засобами навчання. Наше дослідження проходило у межах першого підходу.

Зазвичай у дослідженнях з психології студентського віку застосовується констатуючий метод – дослідники описують, що було, і що відбувається протягом навчання у звичайних умовах, тобто без будь-якого спеціального корекційного впливу (якщо ж вплив проявляється, то він відбувається тільки у межах методів навчання: проблемне, розвивальне, але не в плані корекційної роботи безпосередньо з особистісними особливостями студентів). Враховуючи специфіку нашого дослідження, ми визначили найоптимальніший тип психо-діагностичної ситуації – добровільна участь в експерименті. Основна увага акцентувалася на точності середньостатистичних характеристик.

Аналіз наукової літератури з проблеми особистісного розвитку студентів, свідчить про достатню її розробленість у психології й у суміжних науках: педагогіці, соціології. Проте, більшість досліджень присвячено вивченню приватних аспектів: емпатії, емоційним особливостям, ціннісним орієнтаціям, рефлексії, психічним станам і психофізіологічним проблемам, мотивам професійного самовизначення. Велику увагу також приділено вирішенню деяких питань, пов'язаних з окремими видами діяльності, етапами життя студентів: адаптації першокурсників, спілкуванню між студентами, спілкуванню з викладачами, стресам у студентському віці. При цьому, численним науковим дослідженням характерна відсутність цілісного підходу до особистості та її формування.

У нашому дослідженні для порівняння було задіяно студентів психолого-педагогічних спеціальностей: майбутніх психологів і педагогів. Порівняльний аналіз динаміки особистісних особливостей проводився за приналежністю до конкретної спеціальності і курсу без урахування гендерного аспекту, але з урахуванням форми навчання.

Мета тренінгуособистісного зростання студентів різних спеціальностей – вироблення кожним учасником свого професійного стилю, усвідомлення власних можливостей, визначення шляхів особистісного та професійного зростання. В тренінгу використовуються різні засоби активного психологічного навчання для вирішення триєдиної задачі: розуміння власного особистісного й професійного «Я»*,* прийняття себе в професії, управління собою в професійних ситуаціях та своїм професійним розвитком взагалі.

Головною ідеєю тренінгу являється концепція професійної ідентичності, що розуміється, як багатовимірний і інтеграційний психологічний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність та визначеність, що розвивається підчас професійного навчання разом зі становленням процесів самовизначення, самоорганізації та персоналізації, а також зумовлюється розвитком рефлексії. Мається на увазі, що професійна ідентичність виступає самореферентністю, тобто почуття і усвідомлення унікальності функціонального та екзистенціального «Я» вйого професійному служінні та неповторності особистісних й професійних властивостей, за умови приналежності соціальної та професійної реальності.

Задачі тренінгу вирішуються шляхом розвитку рефлексії («що я роблю», і «в чому значення того, що я роблю»), залучення розумових засобів для аналізу прототипу професійної діяльності й проектування образу професійного майбутнього, удосконалення інтерактивного й перцептивного боків спілкування та осмислення власної професійної позиції. Можливість поліпшити свій власний психічний стан та підвищити власну компетентність, досягти життєвого й професійного успіху традиційно пов'язують із розвитком можливості побачити себе в більш сприятливому світлі. Реальна поведінка індивіда будується, згідно з його концепцією. Людина намагається інтерпретувати події, виходячи із існуючої у неї «Я***-***концепції»для того, щоб забезпечити відповідність відчуттів та поведінки (Р. Бернс). Довільнапрофесійна самоідентифікація із відповідною вербалізацією власних бажань й почуттів стає визначальним чинником успіхів або ж невдач в процесі вузівської освітньо-професійної підготовки.

В реальному процесі становлення в студентів професійної ідентичності недооцінюється «консервативність» Я-концепції. Студенти не можуть подолати стереотипи свого власного самосприйняття. Одним із засобів реалізації особистісно-позиційного підходу в вирішенні психологічних та професійних проблем сучасних студентів являється створення умов для досягнення професійної ідентичності та підвищення впевненості в собі, розвитку компетентності й власної гідності, створенні адекватного образу «Я». Другий спосіб пов'язаний зі створенням образу успішного професійного майбутнього, а також із виявленням й актуалізацією здобувачем освіти своїх професійно важливих особистісних ресурсів.

Слід враховувати, що сучасні студенти, що сприймають себе негативно, концентруються на песимістичній оцінці власного можливого професійного й життєвого успіху. Вони відчувають почуття неадекватності та нездатності впоратись із власними професійними обов'язками. Якщо для людини це є проблемою й вона готова вирішувати її*,* торезультат виявляється успішним.

Встановлено, що модифікація професійної складової «Я-концепції» в групах психотренінгу відбувається під впливом таких чинників:

1) зростання мотивації до самопізнання в результаті дії групових норм, які акцентують інтроспекцію;

2) усвідомлення власних потреб та можливостей, професійних інтересів й цінностей;

3) створення позитивних образів та перспектив особистісного майбутнього;

4) постановки мети для підтримки й розвитку образу «Я»;

5) надання максимального зворотного зв'язку у особистісних проявах, професійній поведінці студентів.

Підвищенню адекватності та стійкості професійної ідентичності сприяє досягнення більшої відповідності між образом «Я» та реальним досвідом, між екзистенціальним й функціональним «Я». Розвитку позитивного професійного самоприйняття сприяють ситуації, у яких надається можливість адекватного вибору й прийняття рішень в межах професійно-етичних правил. В ситуаціях даного типу позначено «рушійні сили», які сприяють розвитку, вони відчуваються раціонально та емоційно, їх корені лежать в груповій роботі.

Група дуже впливає на навчання. К. Левін встановив, що переконання, набуті в групі, чинять більший опір впливу середовища та звичкам. Велике значення групових форм роботи пов'язано із тим, що саме група, однолітків, котрі спільно вирішують певну задачу, є середовищем зародження та формування ініціативної поведінки в пізнавальній сфері (Н. Єлізарова,   
В. Ляудіс, Ж. Піаже, Е. Чудінова, Н. Фруміна, Р. Цукерман).

Спільна групова діяльність в собі передбачає органічний зв'язок діяльності й спілкування. Спільна діяльність реалізується через суспільно задані зразки діяльності й те «наочне поле», у якому актуально розгортається власне діяльність групи. Головна мета розвитку почуття профідентичності полягає в тім, щоб перейти від зовнішніх джерел підкріплення й зворотнього зв'язку в професійній діяльності, які сприяють підвищенню самооцінки, до внутрішніх джерел, тобто до самопідкріплення, як до засобів, що регулюють розвитокпозитивного та адекватного самосприйняття. Це означає також об’єднати слово «успіх» зі словом «Я» у єдине поняття. Поступово студент повинен взяти на себе функцію професійного самооцінювання.

Студент – здобувач освіти із розвиненою професійною ідентичністю проявляє оптимізм із приводу власних потенційних успіхів в майбутньому, впевнений у власній професійній компетентності, вільний та відкритий в професійно-комунікативних позиціях, готовий напружено працювати та ставить перед собою реалістичну професійну мету, із гордістю приймає похвалу й не реагує хворобливо на критику, готовий брати на себе відповідальність за проблемні ситуації та проявляє пошану до особистості іншого, із готовністю висуває нові ідеї й плани.

Використання тренінгу особистісного зростання у навчанні ініціює процес обдумування можливої корекції якостей чи форм поведінки, що заважають розвитку позитивних якостей. Таке обдумування призводить до постановки конкретної мети і до усвідомлення бажання прийняття себе. Адже, як тільки людина вступає на шлях саморозвитку, то їй стає простіше почати приймати себе такою, якою вона є. Як наслідок, змінюється образ «Я» тасамосвідомість, що позначається на поведінці людини. Загалом, процес навчання стає особистісно значущим. В результаті участі в нашому тренінгу особистісного зростання спостерігаємо загальне підвищення мотиваційно-осмисленої позиції майбутнього фахівця та відбувається активізація інтересу до практичної діяльності, а також зростає уява і стимулюється творчий пошук, професійне експериментування тощо.

Окремі компоненти тренінгу в програмі об'єднуються в ціле на основі єдиної моделі особистісно-професійного зростання. Це допомагає студентам тренуватись одночасно як в плані поведінки, професійних дій та емоційних відносин, так й у когнітивному плані; при цьому об’єднуються три складових: образ «Я», особистісне зростання і професійне зростання*.*

**3.2. Аналіз результативності програми особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі закладу вищої освіти**

Порівняння динаміки особистісних особливостей студентів-психологів та студентів-педагогів контрольної та експериментальної груп у процесі навчання у закладі вищої освіти проводився за тими самими характеристиками, що й на етапі першого діагностичного зрізу.

Аналіз отриманих результатів студентів контрольної і експериментальної груп демонструє, що, загалом, у студентів-психологів переважає низький рівень невротизації; різниця показників експериментальної групи спостерігається, в основному, за кількістю студентів з високим та низьким рівнями, а показники контрольної групи є майже незмінними за усіма рівнями. Серед студентів-психологів контрольної групи відбувається поступове незначне збільшення частки осіб з середнім рівнем невротизації і зниження – з низьким рівнем; проте, ці зміни є статистично не значущими (рис. 3.1).

**Рис. 3.1. Показники рівнів невротизації студентів-психологів**

**контрольної (зліва) та експериментальної (справа) груп (%).**

**Рис. 3.2. Показники рівнів невротизації студентів-педагогів**

**контрольної (зліва) та експериментальної (справа) груп (%).**

У експериментальній групі студентів-психологів спостерігається інша тенденція: послідовно зменшується (на 60%) кількість студентів з високим рівнем невротизації і збільшується (на 40%) – з низьким рівнем і ці зміни є статистично значущими. Необхідно зазначити, що, якщо на 1-м курсі у студентів експериментальної групи більша (t=2,08 при Р<0,05) кількість досліджуваних з високим рівнем невротизації і менша (t= -2,24 при Р<0,05) – з низьким, то на 5-му курсі більша кількість досліджуваних з низьким рівнем невротизації і менша (t=2,08 при Р<0,05) – з високим.

Аналіз результатів контрольної та експериментальної груп студентів-педагогів (рис. 3.2) показує, що існує різниця між рівнями показника невротизації. У досліджуваних контрольної групи переважає середній рівень, експериментальної групи – високий (на 1-му та 3-му курсі) та низький (на 4-му та 5-му курсі). Ця різниця у показниках є значущою (високий рівень: домінування в експериментальній групі, t=3,86 при Р<0,001; середній рівень: домінування у контрольній групі, t=-3,64 при Р<0,001). Частка студентів з низьким рівнем невротизації дещо більша у контрольній групі. Серед студентів-педагогів контрольної групи не виявлено явної позитивної динаміки: показники невротизації нерівномірно збільшуються і зменшуються.

В експериментальній групі спостерігається інша тенденція: послідовно значно зменшується кількість студентів з високим рівнем невротизації та збільшується – з низьким і середнім рівнем; зміни є статистично значущими. Необхідно зазначити, що різниця між показниками низького рівня обох груп є також значущою: на 5-у курсі серед студентів-педагогів експериментальної групи переважаючим стає низький рівень, і ці показники перевищують показники контрольної групи (t=2,74 при Р<0,01). Показники середнього рівня невротизації експериментальної групи є статистично значущими, хоча і залишаються удвічі меншими за показники контрольної групи (t=-2,74 при Р<0,01). Порівнюючи показники емпатії студентів-психологів і студентів-педагогів контрольної та експериментальної груп, можна зазначити, що на 1-му курсі відмінності між контрольними групами обох спеціальностей є незначними, переважають досліджувані з середнім рівнем емпатії.

Протягом навчання у закладі вищої освіти у студентів експериментальної групи обох спеціальностей переважає середній рівень емпатії, у студентів контрольної групи – протягом перших двох курсів. Відмінності між цими показниками контрольних та експериментальних груп явно простежуються у студентів обох спеціальностей з третього курсу. Серед досліджуваних контрольних груп збільшується частка студентів з високим рівнем емпатії і зменшується – із задовільним і низьким. У студентів-психологів ці зміни є більш вираженими і статистично значущими (рис. 3.3, 3.4).

**Рис. 3.3. Показники рівнів емпатії студентів-психологів**

**контрольної (зліва) та експериментальної (справа) груп (%).**

**Рис. 3.4. Показники рівнів емпатії студентів-педагогів**

**контрольної (зліва) та експериментальної (справа) груп (%)**

Серед студентів експериментальної групи відбувається поступове зменшення (на 18%) частки осіб з високим рівнем емпатії і збільшення (у студентів-психологів на 6%, у студентів-педагогів на 4%) – з низьким. Кількість досліджуваних обох спеціальностей змінюється нерівномірно: незначне зменшення на початку другого курсу у студентів-психологів, а потім поступове збільшення до кінця 5-го курсу. Зміни низького і високого рівнів у студентів обох спеціальностей є рівно вираженими і статистично значущими.

На 5-му курсі спостерігається яскраво виражена відмінність між показниками контрольної та експериментальної груп серед студентів обох спеціальностей: серед студентів-психологів відмінності за високим рівнем емпатії складають 36% (t=-3,02 при Р<0,001), за середнім – 28% (t=2,44 при Р<0,05), за низьким – 8%; серед студентів-педагогів відмінності за високим рівнем емпатії складають 26% (t=-3,74 при Р<0,001), за середнім – 24% (t=2,86 при Р<0,001), за низьким – 2% (t=2,24 при Р<0,05). Можна зробити висновок про можливість позитивного корекційного впливу на рівень емпатії студентів обох спеціальностей.

Аналіз отриманих результатів показує, що на 1-му курсі у студентів обох спеціальностей переважають особистості з незадовільним рівнем ставлення до власного «Я», проте, існують певні відмінності між контрольними і експериментальними групами. Серед студентів-психологів експериментальної групи частка таких досліджуваних складає 92%, контрольної – 88% (t=2,5 при Р<0,01), у них також спостерігаються показники задовільного (t=-2,32 при Р<0,05) і високого рівня. Студенти-педагоги експериментальної групи також володіють більш високими незадовільними показниками ставлення до власного «Я» протягом 1-3-го курсів. Проте, кількість таких осіб серед студентів-педагогів є меншою (88%), ніж у студентів-психологів (92%). У контрольній групі студентів-педагогів частка осіб з незадовільними показниками, як й у студентів-психологів, нижче і складає 86%, і також, як у студентів-психологів, спостерігаються особи із задовільним (t=-2,24 при Р<0,05) і високим рівнем (рис. 3.5 та 3.6).

**Рис. 3.5. Показники рівнів ставлення до власного «Я» студентів-психологів контрольної (зліва) та експериментальної (справа) груп (%)**

**Рис. 3.6. Показники рівнів ставлення до власного «Я» студентів-педагогів контрольної (зліва) та експериментальної (справа) груп (%)**

На 2-му курсі відмінності між показниками експериментальної та контрольної груп простежуються у студентів обох спеціальностей. Послідовно у контрольній групі студентів обох спеціальностей відбувається статистично значуще зростання частки студентів з задовільним рівнем ставлення до свого «Я». Відбувається і незначне зменшення – з високим і незадовільним рівнем. Причому зміна показників незадовільного рівня у студентів-педагогів проходить поступово і стабілізується на 4-5-у курсах, а у студентів-психологів – спостерігається значне зменшення частки таких осіб на 2-у курсі, стабілізація – на 3-му і подальше зменшення – на 4-5-му курсах (рис. 3.6).

Серед студентів різних спеціальностей експериментальної групи відбувається поступове зменшення (у студентів-психологів на 54%, у студентів-педагогів на 46%) частки осіб з незадовільним рівнем ставлення до свого «Я» і збільшення (у студентів обох спеціальностей на 48%) – із задовільним рівнем. За показником високого рівня існують певні відмінності між студентами-психологами та педагогами. Серед студентів-психологів спостерігається зменшення кількості досліджуваних з високим рівнем на 1-3-му курсі (8%), з подальшою стабілізацією до закінчення закладу вищої освіти. У студентів-педагогів спостерігається збільшення частки таких осіб з 1-го до 3-го курсу (з 6% до 8%), і подальша стабілізація на 4-му курсі. Слід зазначити, що задовільні й незадовільні показники ставлення до власного «Я» контрольної та експериментальної груп студентів обох спеціальностей є вираженими і статистично значущими. На 5-му курсі виявляється відмінність між показниками обох спеціальностей контрольної та експериментальної груп. У студентів-психологів відмінності за високим рівнем відсутні, за задовільним складають 6% (t=2,56 при Р<0,01) та за незадовільним – 12% (t=-2,74 при Р<0,01). В педагогів відмінності за високим рівнем відсутні, за задовільним – складають 20% (t=2,74 при Р<0,01) та за незадовільним – 26% (t=-2,92 при Р<0,001). Можна зробити висновок про позитивний корекційний вплив на ставлення студентів різних спеціальностей до власного «Я».

Аналіз адекватності самооцінки показав, що у студентів-педагогів контрольної групи протягом усіх років навчання у закладі вищої освіти переважає занижена самооцінка. Для студентів-психологів це положення характерне тільки на другому курсі, коли кількість осіб з низькою і адекватною самооцінкою є однаковою і дорівнює 42%, на 3-5-у курсах переважають досліджувані з адекватною самооцінкою. Таким чином, спостерігаються певні позитивні зміни (рис. 3.7). Серед студентів-педагогів експериментальної групи також переважають особи із заниженою самооцінкою, на 3-му курсі їхня кількість знижується та залишається на цьому рівні до закінчення навчання у закладі вищої освіти.

**Рис. 3.7. Показники рівнів самооцінки студентів-психологів**

**контрольної (зліва) та експериментальної (справа) груп (%)**

Адекватна самооцінка є також найбільш вираженою (рис. 3.8), з 3-го по   
5-й курси навчання. Відмінності між показниками серед студентів обох спеціальностей контрольних і експериментальних груп на 1-му курсі незначні. На 3-5-му курсах вже спостерігаються значущі відмінності. На 5-му курсі відмінності між показниками в студентів-психологів складають: за показниками адекватної самооцінки 18% (t=2,5 при Р<0,01), а за показниками заниженої самооцінки 12% (t=-2,32 при Р<0,05). В студентів-педагогів: за показниками адекватної самооцінки 20% (t=2,56 при Р<0,01), а за показниками заниженої самооцінки 14% (t=-2,3S при Р<0,05).

**Рис. 3.8. Показники рівнів самооцінки студентів-педагогів**

**контрольної (зліва) та експериментальної (справа) груп (%)**

Відтак, запропонований корекційний вплив позитивно позначається на показниках особистісної тривожності, ставленні до власного «Я» і самооцінці студентів обох спеціальностей. Ці показники практично однаково піддаються впливу, зміни є явно вираженими і статистично значущими. Виявлено також виражену позитивну динаміку за показником невротизації у психологів.

Дослідження показників здатності до самоуправління показує, що серед студентів-педагогів контрольної і експериментальної груп на 1-2-у курсі переважають з низьким рівнем здатності до самоуправління. Проте існують відмінності. У студентів-педагогів обох груп спостерігається більш виражена тенденція зміни показників від курсу до курсу: збільшення частки студентів з високим і середнім рівнем і зменшення частки з низьким рівнем здатності до самоуправління: у контрольній групі ці показники є слабо вираженими і статистично не значущими, а у експериментальній – вираженими і статистично значущими. Різниця між показниками контрольної і експериментальної груп у студентів-педагогів на 1-му курсі спостерігається тільки за показниками середнього рівня (t=2,32 при Р<0,05), а на 5-му – за показниками високого (t=2,2.4 при Р<0,05) і низького (t=-2,44 при Р<0,05) рівня (рис. 3.9).

**Рис. 3.9. Показники рівнів здатності до самоуправління студентів-психологів контрольної (зліва) та експериментальної (справа) груп (%)**

У студентів-психологів контрольної та експериментальної груп зміни показників здатності до самоуправління високого рівня відбуваються нерівномірно: у контрольній групі відбувається незначне зменшення частки студентів протягом навчання, а у експериментальній групі – з 1-го до 4-го курсу спостерігається збільшення частки таких осіб, а на 5-у – зниження. За показником низького рівня здатності до самоуправління: у контрольній групі на 2-у курсі – незначне збільшення, а потім зменшення кількості осіб, у експериментальній групі – зменшення. Показники середнього рівня змінюються нерівномірно і у контрольній, і у експериментальній групі і є незначущими.

Різниця між показниками здатності до самоуправління студентів-психологів контрольної та експериментальної груп на 1-му курсі спостерігається за показниками низького та середнього рівня (t=2,24 при Р<0,05), на 5-му курсі за високим (t=2,56 при Р<0,01), середнім (t=2,44 при Р<0,05) і низьким (t=-3,12 при Р<0,001) рівнем (рис. 3.10).

Відтак, корекційний вплив збільшує кількість осіб експериментальної групи обох спеціальностей з середнім рівнем здатності до самоуправління (у студентів-психологів на 34%, у студентів-педагогів на 26%) і знижує – з високим (у студентів-психологів на 10%, у студентів-педагогів на 4%), і з низьким (у студентів-психологів на 26%, у студентів-педагогів на 30%). Корекційний вплив інтенсифікує становлення здатності до самоуправління: у контрольній групі студентів-педагогів тільки на 4-му курсі не є переважаючим низький рівень, у експериментальній групі – на 3-му курсі.

**Рис. 3.10. Показники рівнів здатності до самоуправління студентів-педагогів контрольної (зліва) та експериментальної (справа) груп (%).**

Особистісна зрілість за показником життєвої настанови піддається корекційному впливу у студентів обох спеціальностей. Аналіз результатів дослідження показує, що студенти-психологи контрольної групи володіють більш високим рівнем життєвої настанови, ніж студенти-педагоги. Отже, серед студентів-психологів переважають особи, для яких характерний більш високий рівень емоційної врівноваженості, розсудливості з перевагою інтелекту над почуттями. При цьому, у студентів контрольної групи обох спеціальностей спостерігається тенденція до нерівномірної зміни показників (рис. 3.11 та 3.12).

**Рис. 3.11. Показники рівнів життєвої настанови студентів-психологів контрольної (зліва) та експериментальної (справа) груп (%).**

На 2-му курсі відбувається незначне зменшення частки студентів-психологів контрольної групи із незадовільним рівнем життєвої настанови, на 4-му – збільшення. Серед осіб експериментальної групи обох спеціальностей відбувається збільшення показників задовільного рівня життєвої настанови. Показники високого життєвої настанови рівня у студентів-психологів контрольної групи дещо збільшуються (на 2-4%) тільки на 4-5-му курсі; у студентів-педагогів – зменшуються на 2-му курсі і залишаються стабільними до закінчення ВНЗ (на 2-4%) (рис. 3.12).

**Рис. 3.12. Показники рівнів життєвої настанови студентів-педагогів контрольної (зліва) та експериментальної (справа) груп (%).**

В експериментальній групі показники рівнів життєвої настанови ідентичні у студентів обох спеціальностей. Частка досліджуваних з високим і задовільним рівнем життєвої настанови поступово збільшується, зменшується незадовільним рівнем. Серед студентів-психологів цей процес є яскраво вираженим і статистично значущим за усіма показниками. Різниця між показниками контрольної та експериментальної групи у студентів-психологів спостерігається на 1-му курсі за задовільним (t=-2,32 при Р<0,05) і незадовільним (t=2,38 при Р<0,05) рівнем; на 3-4-му курсах – за високим   
(3-й курс: t=2,08 при Р<0,05; 4 курс: t=2,08 при Р<0,05), задовільним (3 курс: t=2,38 при Р<0,05; 4 курс: t=2,44 при Р<0,05) і незадовільним (3-й курс: t=-2,62 при Р<0,01; 4 курс: t=2,68 при Р<0701) рівнем.

Різниця між показниками життєвої настанови студентів-педагогів контрольної та експериментальної групи спостерігається на 1-му курсі за задовільним (t=2,24 при Р<0,05) і незадовільним (t=2,08 при Р<0,05) рівнем; на 3-5-му курсах - за високим (5 курс: t=2,08 при Р<0,05), задовільним (3, 5 курси: t=2,08 при Р<0,05) і незадовільним (3 курс: t=2,32 при Р<0,05; 5 курс: t=2,44 при Р<0,05) рівнем. Показники рівня життєвої настанови у процесі навчання у студентів експериментальних груп обох спеціальностей зближуються і стають практично однаковими. Особистісна зрілість за показником життєвої настанови піддається корекційному впливу у студентів обох спеціальностей: загалом, показники поліпшуються поступово, проте у студентів-психологів ці зміни відбуваються більш інтенсивно.

Аналіз показників вираженості почуття громадянського обов'язку дозволяє зробити висновок, що цей показник у студентів обох спеціальностей піддається корекційному впливу, спостерігається позитивна динаміка. Серед студентів-психологів обох груп на початку навчання більш високі показники вираженості почуття громадянського обов'язку, ніж у студентів-педагогів. Серед студентів-психологів експериментальної групи відбувається послідовно збільшення частки осіб із задовільним і зменшення – з незадовільним рівнем вираженості почуття громадянського обов'язку. Показники високого рівня у студентів-психологів експериментальної групи залишаються стабільними протягом навчання у закладі вищої освіти (рис. 3.13).

**Рис. 3.13. Показники рівнів почуття громадянського обов’язку студентів-психологів контрольної (зліва) та експериментальної (справа) груп (%)**

У студентів-педагогів контрольної групи зміни не стабільні, окрім показників високого рівня, які послідовно збільшуються. За показниками задовільного і незадовільного рівня почуття громадянського обов’язку спостерігається тенденція зменшення кількості осіб із задовільним рівнем на 2-му курсі і збільшення – на 4-5-му курсі.

Серед студентів-педагогів експериментальної групи спостерігається така сама тенденція, як і психологів: послідовне збільшення частки із задовільним рівнем вираженості почуття громадянського обов'язку і зменшення – з незадовільним рівнем. Проте, у студентів-педагогів експериментальної групи показники високого рівня поступово зростають до кінця навчання. При цьому, якщо у студентів-психологів контрольної групи протягом навчання переважає високий рівень почуття громадянського обов'язку, то експериментальної групи – незадовільний рівень на 1-4-му курсах, на 5-му – задовільний. У педагогів експериментальної групи переважає незадовільний рівень вираженості почуття громадянського обов'язку (рис. 3.14), а контрольної групи – високий.

**Рис. 3.14. Показники рівнів почуття громадянського обов’язку студентів-педагогів контрольної (зліва) та експериментальної (справа) груп (%)**

Різниця між показниками рівнів почуття громадянського обов’язку контрольної та експериментальної груп у студентів-психологів спостерігається на 5-му курсі за задовільним (t=2,08 при Р<0,05) і незадовільним (t=-2,08 при Р<0,05) рівнем; у студентів-педагогів на 3-му курсі за задовільним (t=2,24 при Р<0,05) і незадовільним рівнем (t= 2,08 при Р<0,05), і на 5-му курсі за задовільним (t=2,44 при Р<0,05) і незадовільним рівнем (t=-2,38 приР<0,05). Відтак, мотиваційні особливості, загалом, піддаються корекційному впливу у студентів обох спеціальностей, особливо показники здатності до самоуправління, особистісної зрілості за показником життєвої настанови.

Отже, аналіз результатів студентів-психологів та студентів-педагогів дозволяє зробити висновок, що на педагогічні спеціальності вступають особи, які є більш невротизованими, володіють вищою особистісною зрілістю за показником ставлення до власного «Я». Проте, студенти-педагоги мають низьку самооцінку. Можна зробити висновок, що корекційний вплив може істотно підвищити професійно значущі особистісні особливості студентів психолого-педагогічних спеціальностей.

**Висновки до розділу 3**

Головним положенням тренінгу особистісного становлення студентів психолого-педагогічних спеціальностей під час їхньої освітньо-професійної підготовки у закладі вищої освіти є концепція особистісно-професійної ідентичності. Вона розуміється як багатовимірний психологічний феномен, що забезпечує здобувачу освіти цілісність, тотожність, визначеність, й розвивається при професійному навчанні разом зі становленням процесів самовизначення, самоорганізації й персоналізації, а також зумовлюється розвитком рефлексії. Було встановлено, що завдання тренінгу вирішуються шляхом розвитку рефлексії («що я роблю» і «в чому значення того, що я роблю»), залучення розумових засобів для аналізу прототипу особистісно-професійної діяльності та проектування образу професійно важливого майбутнього, удосконалення інтерактивного й перцептивного боків спілкування, а також осмислення власної професійної позиції. При цьому об’єднуються образ «Я», особистісне та професійне зростання*.*

Експериментально доведено, що запропонований корекційний вплив сприяє позитивній зміні особистісних особливостей студентів-психологів та студентів-педагогів; відзначена кореляція позитивних особистісних змін в студентів зі зміною результатів професійного становлення. Запропонований корекційний вплив сприяє зміні показників самооцінки, ставлення до власного «Я», емпатії, здатності до самоуправління, мотиваційної орієнтації в міжособистісних комунікаціях, життєвої настанови. Очікувані позитивні зміни, хоча і у меншому ступені, спостерігаються за показниками невротизації й почуття громадянського обов'язку.

**ВИСНОВКИ**

Результати теоретичного й емпіричного дослідження соціально-психологічних джерел особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі закладу вищої освіти дозволили зробити такі висновки:

1. З’ясування стану дослідження проблеми особистісного розвитку здобувачів освіти у зарубіжній й вітчизняній психологічній науці показало, що рівень вивченості проблеми розвитку особистісних якостей особистості студентів, які навчаються у закладах вищої освіти, не можна визнати таким, що задовольняє сучасні потреби суспільства. Ступінь професіоналізму сучасного психолога й педагога залежить від рівня розвитку його професійної компетентності, а це, в свою чергу, передбачає досить високий рівень комунікабельності особистості, її саморегуляції та рефлексії в контексті формування особистісних якостей. Зростання обсягу самостійної й дослідницької діяльності вимагає від студентів високого рівня розвитку особистісних рис – самостійності, відповідальності, вимогливості до себе й результатів власної діяльності.

2. Характеристика психологічних передумов особистісного розвитку у студентському віці виявила, що сформовані особистісні якості студента є запорукою успішної навчально-професійної діяльності, виступають складовою комунікативної компетентності та впливають на становлення вольових і моральних якостей. Вміння студента приймати відповідальність за свої власні дії, об’єктивно аналізувати причини успіхів і невдач є необхідною умовою його інтелектуального й особистісного зростання, а також – важливим внутрішнім чинником процесів саморозвитку й самовдосконалення, а також саморегуляції. Рівень сформованості особистісних якостей особистості майбутнього фахівця завжди відбивається в специфіці поведінки, спілкуванні та суспільно й професійно значущій діяльності.

3. Проведений аналіз соціально-психологічних чинників особистісного розвитку студентів показав, що навчально-професійна діяльність забезпечує особистісне становлення сучасного студента у трьох напрямах: спеціальному (теоретичному); практичному оволодінні технологіями професійної діяльності; особистісному розвитку, саморозвитку і самовдосконаленню. Програма підготовки студентів психолого-педагогічних спеціальностей забезпечує виразні позитивні зміни в особистісно-професійному зростанні, дозволяючи інтегрувати в особистості отримані знання і трансформувати їх у практичну діяльність на більш високому професійному рівні. Система формування і розвитку особистості студентів психолого-педагогічних спеціальностей орієнтує їх на реалізацію у подальшій професійній діяльності ціннісного, гуманного ставлення до людини на основі провідної категорії професійної діяльності студентів – співпереживання.

4. Емпіричне дослідження соціально-психологічних особливостей та емпіричних показників особистісного розвитку студентів різних спеціальностей, проведене за допомогою тесту «Здатність до самоуправління» Н. Пейсахова, тесту «Особистісна зрілість» Ю. Гільбуха, методики діагностики рівня невротизації Л. Вассермана, методики дослідження рівня емпатії   
І. Юсупова, методику визначення вільної самооцінки С. Будассі, виявило, що динаміка особистісних якостей студентів різних спеціальностей є порівняно невеликою, тобто особистісні особливості студентів залишаються відносно стабільними й без різко виражених змін протягом навчання в ЗВО. Аналіз динаміки особистісно-професійних особливостей студентів-психологів і студентів-педагогів показав, що за роки навчання в студентів відбуваються деякі позитивні й негативні зміни стосовно особистісних якостей. Проте динаміка змін в випробуваних студентів, в основному, виражена слабо.

5. Обґрунтування, розробка й упровадження програми особистісного розвитку студентів різних спеціальностей в освітньому процесі закладу вищої освіти дало змогу визначити її ефективність. Головним положенням тренінгу особистісного становлення студентів психолого-педагогічних спеціальностей під час їхньої освітньо-професійної підготовки у закладі вищої освіти є концепція особистісно-професійної ідентичності. Вона розуміється як багатовимірний психологічний феномен, що забезпечує здобувачу освіти цілісність, тотожність, визначеність, і розвивається протягом професійного навчання разом зі становленням процесів самовизначення, самоорганізації та персоналізації, а також зумовлюється розвитком рефлексії. Встановлено, що завдання тренінгу вирішуються через розвиток рефлексії («що я роблю» і «в чому значення того, що я роблю»), залучення розумових засобів для аналізу прототипу особистісно-професійної діяльності та проектування образу професійно важливого майбутнього, удосконалення інтерактивного й перцептивного боків спілкування та осмислення власної професійної позиції. При цьому об’єднуються образ «Я», особистісне й професійне зростання*.*

Експериментально доведено, що запропонований корекційний вплив сприяє позитивній зміні особистісних особливостей студентів-психологів та студентів-педагогів; відзначена кореляція позитивних особистісних змін в студентів із зміною результатів професійного становлення. Запропонований корекційний вплив сприяє зміні показників самооцінки, ставлення до власного «Я», емпатії, здатності до самоуправління, мотиваційної орієнтації в міжособистісних комунікаціях, життєвої настанови. Очікувані позитивні зміни, хоча і у меншому ступені, спостерігаються за показниками невротизації й почуття громадянського обов'язку.

Щодо перспектив роботи, то зазначимо, що проведене дослідження не вичерпує всіх питань вивчення і розвитку особистісних особливостей студентів різних спеціальностей та вимагає подальших наукових пошуків, зокрема через вивчення взаємозв’язку гендерних особливостей студентів різних спеціальностей із динамікою їхнього особистісного становлення.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. 471 с.
2. Балахтар В. В. Психологія особистості : підручник*.* Київ : Талком, 2018. 384 с.
3. Басюк О. Б. Залежність «образу Я» від значущих інших як складова невротичності в юнацькому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 11. С. 12-16.
4. Белей М.Д. Проблеми формування професійних смислів у сучасного студентства. *Науковий вісник Львівського юридичного інституту*. Серія «Психологія». Львів, 2005. № 2. С. 13–21.
5. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
6. Бех I. Д. Виховання особистості: навч. метод. посіб. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практ. засади. Київ : Либідь, 2003. 342 с.
7. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
8. Біла І. М. Психологія особистості : навч. посіб. Київ : Фенікс, 2014. 137 с.
9. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя : монографія. Одеса : Маяк, 2008. 284 с.
10. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді і проблеми професійної підготовки психологів-практиків. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 8–11.
11. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення у студентські роки : автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2009. 18 с.
12. **Варій M. Й.** Психологія особистості : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2008. 592 с.
13. Варій М.Й. Загальна психологія : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 968 с.
14. Вікова та педагогічна психологія / Долинська Л. В., Огороднійчук З. В., Скрипченко О. В. та ін. Київ : Просвіта, 2001. 464 с.
15. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога : монографія. Луцьк : Вежа, 2013. 320 с.
16. Выготский Л. С. Психология развития человека. Москва : Смысл, 2003. 1136 с.

16 а. Гірняк А.Н. Психологічні особливості освітньої взаємодії осіб з різними суб’єктними характеристиками. *Психологічний часопис*. 2020. № 3 (35). Т. 6. С. 45–55.

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997.   
   376 с.
2. Гусак П.М. Підготовка учителя : технологічні аспекти : монографія. Луцьк : Вежа, 1999. 278 с.
3. Дмитренко А.К. Мотиваційні та світоглядні аспекти вибору професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 4. С. 31–34.
4. Дмитрієва С. М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студентів : автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2016.   
   24 с.
5. Долинська Л. В. Активні методи в роботі практичного психолога. Київ : УДПУ, 2004. 179 с.
6. Долінська Ю. Г. Особистісне зростання практичного психолога в процесі його професійної підготовки. *Зб. наук. пр.* Сер. : Психологія. Київ : НПУ, 2008. Вип. 1. С. 155-160.
7. Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монограф. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
8. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
9. Єфімова С. Самоконцепція та самооцінка особистості. *Відкритий урок : розробки, технології, досвід.* 2019. № 6. С. 86-87.
10. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред.   
    Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
11. Задорожна Л. Педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 4. С. 79–85.
12. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій. Луцьк : ВДУ, 2007. 180 с.
13. Історія психології: від античності до початку XXІ століття : навч. посіб. / авт.-уклад. О. П. Коханова. Київ : Інтерсервіс, 2016. 235 с.
14. Кадикова Т.А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Одеса, 2012. 20 с.
15. Кайріс О. Д. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2012. 199 с.
16. Капрара Дж. Психология личности. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 638 с.
17. Каратаєва М. Розвиток творчої особистості. Кам’янець-Подільський : Медобори-2006, 2008. 282 с.
18. Карікаш В. І. Вплив Я-концепції практичного психолога на ефективність професійного росту. *Вісник Тернопільського експериментального інституту педагогічної освіти:* матеріали міжнар. конф. «Психологічна служба школи». Тернопіль, 1996. С. 68-69.
19. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості. Київ : Міжнар. фін. агенція, 1998. 216 с.
20. Коломінський Н.Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 12–13.
21. Колот С. О. Психологічні механізми і умови формування емоцій студентів вищих технічних закладів освіти: автореф. дис. … канд. психол. наук. Одеса, 2009. 20 с.
22. Корольчук М. С. Історія психології: навчальний посібник. Київ : Ельга, Ніка-Центр, 2004. 248 с.
23. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес i психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
24. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення. Київ : Екос, 1999. 304 с.
25. Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. Київ : НДУП, 2000. 240 с.
26. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати : наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності. *Рідна школа*. 2014. № 3. С. 68-72.
27. Малімон Л. Я. Специфіка емоційності осіб з різним рівнем креативності: автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2013. 19 с.
28. Маноха И. П. Человек и потенциал его бытия. Київ : Стимул, 1995. 256 с.
29. Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя : теорія і практика : монографія. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. 434 с.
30. Марусинець М. М. Динаміка розвитку особистості у студентському віці. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1 (2). С. 232–240.
31. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с.
32. Методика формування соціальних цінностей майбутніх вчителів : методичні рекомендації / уклад. Р.В. Костенко. Одеса : ПДПУ ім.   
    К.Д. Ушинського, 2006. 167 с.
33. Мільто Л.О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 20 с.
34. Міщенко Н. Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця : соціально-педагогічний супровід : метод. реком. Ізмаїл : ІДГУ, 2010. 94 с.
35. Мороз Л. І. Особливості прояву ціннісних орієнтацій у міжстатевій поведінці молоді ранньоюнацького віку: автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2003. 19 с.
36. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : НПУ, 2013. 267 с.
37. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Москва : Класс, 1994. 144 с.
38. Научитель О.Д. Ціннісні орієнтації студентів : психологічні фактори формування, розвитку, трансформацій : автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2009. 20 с.
39. Нікітіна І. В. Психологічні особливості суб'єктного самовизначення особистості в період повноліття: автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2010. 20 с.
40. Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. Київ : Либідь, 1999. 536 с.
41. Панок В. Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2016. 280 с.
42. Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 4. С. 5-7.
43. Панок В.Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі. *Практична психологія та соціальна робота.* 2003. № 4. С. 14–17.
44. Пелех Ю.В. Ціннісно-смисловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : монографія. Рівне : Теніс, 2009. 400 с.
45. Пов’якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія та соціальна робота.* 2008. № 6. С. 3-6.
46. Подмазін С. І. Особистісно-орієнтований освітній процес: принципи, технології. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 2. С. 37-43.
47. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : підручник.   
    Київ : Каравела, 2008. 351 с.
48. Психологические теории и концепции личности : краткий справочник / ред. Горностай П., Титаренко Т. Київ : Рута, 2001. 126 с.
49. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
50. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. Київ : Наук. світ, 2007. 274 с.
51. Психологія самосвідомості : історія, сучасний стан та перспективи дослідження / за ред. С.Д. Максименка, М.Й. Боришевського. Київ : ІЗМН, 1999. 224 с.
52. Роменець В. А. Історія психології ХІХ – початку ХХІ століття : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1995. 614 с.
53. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 713 с.
54. Савчин М. Духовний потенціал людини : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. 508 с.
55. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360с.
56. Савчин М.В., Василенко Л.П. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 284 с.
57. Саннікова О. П. Емоційність у структурі професійних властивостей особистості (на прикладі представників соціономічних професій) : автореф. дис. … д-ра психол. наук. Київ, 2006. 51 с.
58. Сисоєва С. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія. Київ : Поліграф-книга, 2009. 407 с.
59. Сінайко В. М. Особливості формування та зриву адаптації студентів вузу. *Архів психіатрії*. 2001. № 4 (27). С. 100-103.
60. Титаренко Т.М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 21–23.
61. Ткачук Л. В. Професійне самовизначення та його емпатійні детермінанти у сучасного юнацтва : автореф. дис. … канд. психол. наук. Одеса, 2003. 18 с.
62. Фалько Н.М. Динаміка розвитку особистісних особливостей студентів психологів і педагогів. *Вісник Харківського національного ун-ту*. Сер. : «Психологія». Харків : ХНУ, 2019. № 842. С. 193-197.
63. Фалько Н.М. Динаміка розвитку професійних особливостей студентів психолого-педагогічних спеціальностей. *Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. Костюка АПН України*. Київ, 2008. Т. XV. Ч. 2. С. 371-380.
64. Фалько Н.М. Особливості особистісно-професійного розвитку майбутнього практичного психолога в процесі навчання у вищому навчальному закладі. *Наука і освіта*. 2014. №3. С. 164-167.
65. Фалько Н.М. Професійна підготовка майбутнього практичного психолога та педагога. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Сер. № 12: Психологічні науки. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2017. № 18 (42). С.172-178.
66. Фалько Н.М. Професійна соціалізація майбутніх практичних психологів у процесі навчання у ВНЗ. *Зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Київ, 2017. Т. ІХ. Ч. 2. С. 345-351.
67. Фалько Н.М. Психологічні аспекти професійної підготовки практичного психолога як суб’єкта педагогічної діяльності. *Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*. Київ : Міленіум, 2016. Вип. 31. С. 305-314.
68. Фалько Н.М. Соціально-психологічні проблеми підготовки фахівців до професійної діяльності. *Зб. наук. пр. Бердянського держ. пед. ун-ту*: Психологічні науки. Бердянськ : БДПУ. 2016. № 3. С. 155-158.
69. Фалько Н.М. Спрямованість на професійну діяльність майбутніх практичних психологів. *Актуальні проблеми психології* / за ред.   
    С. Максименка, М. Папучі. Київ-Ніжин: НДУ, 2017. Т. 10. Вип. 2. С. 131-133.
70. Фальова О.Є. Психологічні особливості особистісного розвитку студентів різних спеціальностей у навчальному процесі вищого навчального закладу: автореф. дис. … канд. психол. наук. Харків, 2007. 20 с.
71. Філенко І. О. Психологічне супроводження педагогічного процесу як основа розвитку й удосконалювання гармонійної особистості інженера-педагога. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2004. № 6. С. 235-241.

87 а. 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. Хомуленко Т.Б. Наукові підходи до дослідження когнітивної само-регуляції студентів. *Вісник ХНПУ ім. Г.С.Сковороди*. Психологія. Вип. 15. Ч. 2. Харків : ХНПУ, 2015. С.170-176.
2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теория личности (основные положения, исследование и применение). Санкт-Петербург : Питер, 1999. 301 с.
3. Чепелєва Н. В., Пов'якель Н. І. Діалогічно-орієнтований підхід в системі підготовки практичних психологів. *Вісник Терноп. експеримент. ін-ту пед. освіти.* Тернопіль, 1996. С. 56-58.
4. Чепелєва Н. В., Пов'якель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія*. Київ : НПУ ім. М. Драгоманова. 2008. Вип. III. С. 35-41.
5. Чумакова Л. П. Особливості розвитку мотивації досягнення особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки: автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2007. 18 с.
6. Шебанова С. Г. Профілактика та корекція агресивної поведінки студентів засобами тренінгу спілкування: автореф. дис. … канд. психол. наук. Київ, 2017. 18 с.
7. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис. Москва : Прогресс, 1996. 344 с.
8. Яворовская Л. Н. Личностные особенности студентов в условиях групповых форм обучения. *Вісник Харк. ун-ту*. Сер.: Психологія. 1997. № 391. С. 168-172.
9. Янкович О. І. Освітні технології вищої школи України : проблеми та перспективи : монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2010.   
   208 с.
10. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. Київ : Либідь, 1996. 264 с.