

Міністерство освіти і науки України
Західноукраїнський національний університет
Факультет соціально-гуманітарний
Кафедра психології та соціальної роботи

ВОВЧЕЛЮК Лілія Василівна

**«ПЕРЕВАГИ І НЕДОЛІКИ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВІДКРИТОЇ
САМОРОЗВИТКОВОЇ СИСТЕМИ»**

спеціальність 053 Психологія
освітньо-професійна (наукова) програма
кваліфікаційна робота за освітнім ступенем «магістр»

Виконала студентка
групи ПСЗМ-21
Вовчелюк Лілія Василівна

підпис

науковий керівник:
д.психол.н., професор
Фурман О.Є.

підпис

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту
«__» _____ 2023 р.
Завідувач кафедри

підпис

Тернопіль – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВІДКРИТОЇ САМОРОЗВИТКОВОЇ СИСТЕМИ	7
1.1. Аналіз основних наукових підходів до дослідження особистості як відкритої саморозвиткової системи	7
1.2. Сутнісний зміст концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи.....	17
1.3. Соціально-психологічні чинники реалізації концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи у студентському віці.....	24
Висновки до розділу 1	34
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕВАГ ТА НЕДОЛІКІВ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВІДКРИТОЇ САМОРОЗВИТКОВОЇ СИСТЕМИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	36
2.1. Організація та методика емпіричного дослідження	36
2.2. Аналіз особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи	41
Висновки до розділу 2	51
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВІДКРИТОЇ САМОРОЗВИТКОВОЇ СИСТЕМИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	52
3.1. Зміст та завдання програми особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи	52
3.2. Аналіз результативності програми особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи ..	60
Висновки до розділу 3	73
ВИСНОВКИ	74
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	77

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема особистості – це одна із найважливіших проблем, що хвилювала людей як в глибоку давнину, так й у наш час. Будучи частиною природи та вершиною органічного світу, людина, водночас, виступає в унікальній й неповторній формі, як суб'єкт діяльності та спілкування, вона – будівничий й перетворювач соціального та предметного світу, творець духовних й матеріальних цінностей. Особливої актуальності проблема набула зараз, в умовах динаміки соціальних процесів, науково-технічної революції та зростання ролі суб'єктивного фактору у суспільному становленні, коли особистість розглядають як відкриту саморозвиткову систему.

Тож, перед вченими й практиками, викладачами й педагогами зі всією гостротою постало питання про сутність людської особистості та шляхи її всебічного й гармонійного розвитку, про особливості, можливості та наслідки її матеріальної й духовної діяльності, вплив на природу та суспільство, про свободу й відповідальність людини у нових історичних й економічних умовах. Врахування психології особистості дасть нам змогу докорінно змінити наше українське суспільство та мобілізувати його потенціал на розбудову громадянського суспільства. Потрібно створити умови для удосконалення особистості, особливо її свідомості та самосвідомості, змінити світовідчуття, світосприймання й світорозуміння. Розумінню цього сприяє реалізація концепції особистості, як відкритої саморозвиткової системи.

В умовах впливу концепції особистості, як відкритої саморозвиткової системи, одним з основних завдань вищої освіти виступає особистісний розвиток в студентському віці. В зв'язку із цим, підкреслюється потреба забезпечення психологічної готовності студентів до самоосвіти та усвідомлення ними взаємозв'язку між ідеями свободи й громадянською відповідальністю, а також здатності до особистісної самореалізації. Відтак, проголошують необхідність визначення духовних орієнтирів у освіті, під якими розуміють самостійність, самодостатність та здатність до самореалізації особистості і її творча активність, що виступає основою демократичного суспільства, чинником розвитку та

духовно-моральної збалансованості ринкових відносин. Поряд із формуванням професійних якостей, все більше уваги приділяють формуванню особистості, забезпеченню особистісного розвитку в умовах впливу концепції особистості, як відкритої саморозвиткової системи в ЗВО (закладі вищої освіти).

Важливо, що сформовані особистісні якості особистості сучасного студента являються запорукою успішної навчальної й професійної діяльності, виступають складовою його комунікативної компетентності та впливають на становлення вольових і моральних якостей. Уміння студента приймати відповідальність за свої дії та об'єктивно аналізувати причини своїх успіхів й невдач являється необхідною умовою його особистісного зростання та важливим внутрішнім чинником саморозвитку й самовдосконалення, саморегуляції в умовах впливу концепції особистості, як відкритої саморозвиткової системи.

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

Учені підкреслюють, що саме в студентські роки процес особистісного розвитку набуває особливу інтенсивність. А юнацький вік характеризується усвідомленням власної індивідуальності, неповторності та несхожості на інших. У цьому віці складається остаточно фундамент ціннісних орієнтацій та вимальовується проекція головних напрямків освітньо-професійного зростання, пошуків й самореалізації. Професійні інтереси та політичні вподобання, стиль поведінки і характер спілкування – усі ці складові способу життя та чинники особистісного розвитку закладаються саме у період навчання в ЗВО (закладі вищої освіти). Окрім того, у закладі вищої освіти найповніше реалізується дія концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи. Вказане обумовило

вибір теми магістерської роботи: **«Переваги і недоліки концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи».**

Об'єкт дослідження – концепція особистості як відкритої саморозвиткової системи.

Предмет дослідження – особливості упровадження концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи в освітній процес сучасного ЗВО.

Мета дослідження – обґрунтування переваг і недоліків концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати основні наукові підходи до дослідження особистості як відкритої саморозвиткової системи.

2. З'ясувати сутнісний зміст концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи.

3. Охарактеризувати соціально-психологічні чинники реалізації концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи у студентському віці.

4. Емпірично дослідити особливості особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи.

5. Обґрунтувати та розробити на основі концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи програму особистісного розвитку студентів та апробувати її ефективність в умовах сучасного ЗВО.

В процесі проведення дослідження застосовано комплекс теоретичних та емпіричних **методів**:

1) теоретичні: аналіз і узагальнення науково-психологічної літератури для визначення теоретичних аспектів дослідження переваг і недоліків концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи у закладі вищої освіти, теоретичного осмислення його результатів та формулювання висновків;

2) емпіричні: психологічне спостереження, тестування студентів; психодіагностичні 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 особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи, методи описової статистики.

Теоретичне значення дослідження полягає у визначенні переваг і недоліків концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи; емпіричному вивченні особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи; визначенні шляхів та напрямків особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи у закладі вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці і апробації психодіагностичного комплексу для вивчення особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи, розробці занять програми особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи у закладі вищої освіти. Результати дослідження можуть бути використані психологами закладів вищої освіти, а також викладачами закладів вищої освіти для забезпечення особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи.

Структура та обсяг дослідження. Магістерська робота складається із вступу, трьох розділів та висновків, а також списку використаних джерел. Повний же обсяг магістерської роботи – 76 сторінок, основний текст відображено на 83 сторінках. Список використаних джерел складає 87 позицій.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВІДКРИТОЇ САМОРОЗВИТКОВОЇ СИСТЕМИ

1.1. Аналіз основних наукових підходів до дослідження

особистості як відкритої саморозвиткової системи

Проблема формування майбутнього фахівця, за умов національного відродження України, виступає однією з найважливіших проблем освіти, тому що саме практичний психолог закладає базис для особистісного розвитку майбутнього громадянина правової держави. Важливим є те, що особистість досліджують представники різних психологічних напрямків. Важливі дані для розробки загальної психологічної теорії особистості накопичуються в віковій, педагогічній та соціальній психології.

Для вивчення психологічних особливостей особистості майбутнього психолога потрібно визначити зміст поняття «особистість» та розглянути його психологічний зміст, структуру й розвиток. Так, відомий учений І. Бех визначає особистість, як суспільну істоту, включену в систему суспільних зв'язків, що виконує визначену роль та інтегрує властивості, процеси й стани як суб'єкт практичної й теоретичної діяльності [5].

М. Варій розглядає особистість, як цілісне утворення та продукт діяльності. Особистість, як індивід, є продуктом інтеграції процесів, які відображають життєві відносини суб'єкта. За його визначенням, всі властивості та особливості особистості людини зумовлені природженими факторами, що виявляються й формуються в її діяльності. Він стверджує, що, із одного боку, особистість визначена біологічно і є генетично запрограмованою, а з іншого – вона просто «стереотип» та відламок культури, у якій зросла людина, особистість людини породжується у її діяльності, що здійснюється у її зв'язках з навколишнім світом. Перші активні й свідомі вчинки є початком особистості. Особистість треба розглядати як нову якість, яка породжується рухом системи об'єктивних суспільних відносин, що до них залучає її діяльність [12].

Як вважає А. Ковальов, предметом психології особистості виступає духовний світ живої людської особистості, в якій виявляється єдність загального, особливого та одиничного. Загальнолюдська природна організація особистості формувалась за законами біології, проте під впливом соціального життя та його вимог, а тому й виступає, як суспільно-детермінована природа людини [16].

Як зазначає В. Балахтар, особистість – людина, котра виступає свідомою розумною істотою, що володіє мовою й здатністю до трудової діяльності. Поза суспільством особистості не існує. Особистість – це людина, як носій знання [2]. В цьому визначенні враховується специфіка людини, проте губиться й загальна основа, що, як у всіх інших живих істот, притаманна особистості, як діяльній суспільній істоті.

Л. Сохань характеризує особистість, як соціальне поняття. Вона не природжена, проте виникає в результаті культурного розвитку й тому поняття «особистість» – історичне. В такому розумінні корелятором особистості є відношення примітивних та вищих функцій. Лише в шкільному віці у дитини виявляється вперше більш стійка стабільна форма особистості. В цьому змісті особистість – це людина, як суб'єкт суспільно обумовленої діяльності. Тут особистість характеризують певним ступенем присвоєння суспільного досвіду, із одного боку, й ступенем віддачі суспільству посиленого внеску в людську скарбницю матеріальних й духовних цінностей – із іншого [25].

В якості головних структурних елементів особистості, Г. Костюк виділяє інтерес, ідеал та характер, що відображають основні галузі психіки: мотиваційно-потребову, свідомість та поведінку. Зміст даних понять розглядає в контексті київської філософської школи (вчених В. Шинкарука, В. Іванова та А. Яценко) [38].

Відтак, особистість – це активний об'єкт тих або інших суспільних відносин; вона взаємодіє з суспільством, як з системою цих відносин, є суб'єктом в системі діяльності, яка породжується тими чи іншими відносинами. Вона виступає, як активний перетворювач природи й суспільства – всього того, із чим стикається. За висловом О. Мороз, особистість – це відносно пізній продукт суспільно-історичного та онтогенетичного розвитку [49].

Поняття «особистість», звичайно, зіставляється із поняттям «індивід» та «індивідуальність». Як визначає дослідник О. Степанова, індивідуальність особистості розуміється, як сукупність суттєвих відносин та установок людини в світі, що привласнюються в процесі життя в суспільстві, забезпечують орієнтування у ієрархії цінностей та оволодіння поведінкою в ситуації боротьби

мотивів; втілюються через діяльність й спілкування в продуктах культури, інших людях та собі самій заради продовження існування способу життя, що являється цінністю для даної людини [60].

Велику увагу співвідношенню даних понять приділяє М. Савчин, котрий прагне врахувати найбільш істотні аспекти аналізу людини, як природної й суспільної істоти, розглядаючи структуру людини, як індивіда, особистості та індивідуальності, із одного боку, та як суб'єкта діяльності – із іншого. Він вважає, що дослідження структури людини, як суб'єкта, потрібно починати зверху, з соціальних функцій, пов'язаних із особистістю, й закінчувати аналізом знизу – дослідженням механізмів, які забезпечують необхідний тонус активності та спільність природних властивостей людини, як індивіда. Людині внутрішньо властивим є бути суб'єктом, розвиваючись у цій якості до свідомого діяча та у цьому змісті максимально вільної істоти, що здатна цілеспрямовано перетворювати внутрішній та зовнішній світ за власними законами [64].

Згідно з дослідженнями О. Янкович, можна виділити такі сім основних напрямів (теорій) в дослідженні особистості: психодинамічну та аналітичну, гуманістичну й когнітивну, діяльнісну, поведінкову й диспозиційну [87].

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

Пізніше головною в дослідженні особистості постала проблема її внутрішньої структури. Так, в своїй теорії особистості Е. Еріксон виділяє такий її компонент, як «єгоїдентичність», котру трактує, як сукупність того, що робить нас незмінною особистістю й що залишається дещо стабільною в часі, просторі й суспільстві. Це є результатом боротьби інстинктивних вимог та вимог суспільства. Людина, котра досягла «єгоїдентичності» відчуває те, що вона належить до певної групи й що її минуле має значення в поняттях майбутнього, й навпаки [48].

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

А. Маслоу був одним із засновників гуманістичної психології, що розробив теорію особистості, що самоактуалізується. Самоактуалізацію він визначав, як повне використання талантів, здібностей та можливостей [48]. Це тенденція особистості до реалізації внутрішніх потенціалів - до самореалізації. Фундаментальною тезою виступає твердження про потребу вивчення особистості, як єдиної й унікальної, організованої та цілісної системи. Тому мотивація в ієрархічній структурі потреб впливає на людину цілком, а не лише на окремі прояви поведінки. Визначальною являється мотивація пошуку особистісних цілей та сенсу життя. Він пояснює мотивацію поведінки, виходячи не із сталих умов існування, а із перспективи розвитку особистості та становлення її самостійності.

Таким чином, особистість є системною якістю, яку здобуває індивід при взаємодії із соціальним оточенням, це є вершиною психічного розвитку людини, як суб'єкта, що являється вищим ступенем саморегуляції. Дане визначення передбачає, по-перше, виділення в навколишньому світі об'єктивних зв'язків та відносин; по-друге, усвідомлення самої себе, як суб'єкта пізнавальної діяльності; а по-третє, здатність до перетворюючого впливу не лише на навколишній світ,

але й на саму себе, тобто здатність до вольової перебудови своєї власної особистості, вироблення бажаних та усунення небажаних її властивостей. Риси особистості (як узагальнені її характеристики) являються рядом взаємозалежних психологічних ознак.

С. Сисоєва визначила структуру особистості, як продукт індивідуально-психологічного розвитку, що виступає в 3-х аспектах – це онтогенетичні еволюції психофізіологічних функцій та становлення діяльності та історії розвитку людини, як суб'єкта праці, пізнання й спілкування, а також життєвий шлях людини, тобто історія особистості [68]. Структура особистості, що була запропонована Н. Міщенко, порушує питання про цілісний та духовний вигляд особистості, її походження й побудову, про синтез складних структур: темпераменту, спрямованості та здібностей [47]. С. Максименко запропонував динамічну функціональну структуру особистості, згідно із якою найбільшою загальною структурою особистості є віднесення всіх її особливостей і рис до однієї із 4-х груп, які утворюють 4 основні сторони особистості. Це:

1) Соціально зумовлені особливості (інтереси, прагнення та ідеали). Вони визначають моральні якості особистості, а саме – спрямованість.

2) Запас наявних знань, навичок і вмінь, тобто досвід особистості.

3) Психічні процеси (увага, пам'ять та мислення).

4) Біологічні особливості, які виявляються в темпераменті [40].

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

Проблема спрямованості взагалі, й професійної спрямованості зокрема, висвітлена в психологічній літературі достатньо різнобічно. В численних дослідженнях сучасних психологів, що присвячені цій проблемі (О. Деркач, Г. Костюк й ін.), розкривається зміст та структура, види й типи, розвиток, рівні та умови формування спрямованості і її компонентів.

Неоднозначність даної проблеми закладена в змісті поняття «спрямованість». Таким чином, більшістю психологів спрямованість розглядається, як одна із найсуттєвіших сторін особистості, що характеризує її

мотиваційну сферу. В психологічному словнику спрямованість особистості тлумачать, як «сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості та є відносно незалежними від наявних ситуацій [43]. Спрямованість особистості характеризується її потребами та нахилами, переконаннями й прагненнями, ідеалами, у яких проявляється світогляд людини» [11, с. 230].

В. Марусинець характеризує спрямованість особистості, як «сукупність домінуючих в людині мотивів й потреб, які визначають головну лінію її поведінки, діяльності та спілкування із людьми» [54, с. 93].

За визначенням В. Панка, Т. Титаренко та Н. Чепелевої, спрямованість особистості являється результатом наявності стійкої домінуючої системи мотивів поведінки, при котрій провідні мотиви підпорядковують собі усі інші [52].

Аналогічне розуміння спрямованості зустрічається в більшості вчених. Зміст спрямованості пов'язується здебільшого із такими поняттями, як активність та потреби, ставлення, мета і діяльність.

В. Синявський та О. Сергєєнкова розглядають спрямованість, як динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають діяльність особистості, й які самі одночасно визначаються її цілями та завданнями [61, с. 158].

С. Максименко та М. Боришевський спрямованість трактують, як цілісне психологічне явище, у якому знання та уміння особистості інтегровані через установку, згідно з виконанням нею конкретного виду діяльності [62].

Із точки зору О. Саннікової, спрямованість – це мета й спонукання, якими керується людина в своїй діяльності та в ставленні до оточуючого світу [24].

Л. Подоляк і В. Юрченко характеризують спрямованість, як вибіркову активність особистості в її ставленні до діяльності [59].

Так, підсумовуючи проведений аналіз, ми можемо зробити висновок, що, як основна змістова характеристика спрямованості більшістю дослідників розглядається мотиваційна сфера особистості.

За В. Панком та Г. Рудь, мотиви – відображення конкретних предметних умов життя в їх відношенні до наявних актуальних потреб суб'єкту, тобто конкретно-предметна форма потреби, у якій вона виступає в діяльності,

виконуючи в ній спонукально-орієнтовану функцію, суб'єктивна форма мотивів може бути різноманітною (ідеали та інтереси, потяг й прагнення) [53].

Г. Несен тлумачить мотив, як «складне, багатогранне та багаторівневе структурне утворення, яке проявляється в вигляді системи найважливіших мотиваційних дій. Змінний їх прояв створює програму діяльності та поведінки» [25, с. 19]. На її думку, головною функцією мотиву являється селекція потребових збудників та формування спрямованості діяльності. Автором було виділено базовий механізм мотивації, під назвою «механізм динамічної рівноваги», розкрито й розроблено закономірність його прояву в реальному навчальному процесі, так званий «закон біполярних умов» [81, с. 20]. В розроблену М. Каратаєвою концепцію «про співвідношення основних мотиваційних одиниць, про їх відмінні особливості і прояви» були покладені наступні ідеї:

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

2) мотивація виникає із потреби, потягу та інстинкту, емоції й навіть стимулу шляхом співвідношення зовнішнього та внутрішнього;

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

4) мотив являється особливою формою детермінації та системним особистісним спонуканням й регулятором поведінки людини;

5) мотив має складну будову й включає в себе ядрову та функціональну структури [32].

Дещо у іншому аспекті Є. Павлютенков спробував реконструювати структуру спрямованості. Він звертається до часової характеристики спрямованості, при цьому виділяючи такі її складові, що «впливають на професійне самовизначення: 1) теперішнє: об'єктивна дійсність в умовах діяльності та культура суспільства та групова свідомість й поведінка; 2) минуле: історія індивіда та його власний досвід; 3) майбутнє: тенденції суспільного розвитку та особиста мета, рівень домагань» [76, с. 89].

В роботах Ж. Вірної представлено такі два визначення структури мотивації: в ширшому контексті вона характеризується такими двома складовими – змістовою й динамічною; в більш вузькому – її складають потреба в діяльності та зовнішній по відношенню до діяльності мотив, який «визначає конкретну цільову настанову» [15, с. 122]; суперечлива єдність даних складових є рушійною силою конкретної діяльності, в тому числі й професійно-педагогічної.

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].

С. Єфімова пов'язує особистісне зростання майбутніх педагогів із формуванням їх професійної самосвідомості й розвитком конструктивного способу подолання ними труднощів в спілкуванні із учнями [24].

Аналогічної позиції дотримується Н. Чепелева, при цьому вказуючи на необхідність формування в студентів педагогічного ЗВО спрямованості на оволодіння когнітивними й операційними прийомами діалогічного спілкування, установки на діалог в роботі із дітьми [82].

О. Коханова поділяє мотиви навчання студентів ЗВО на пізнавальні й соціальні, останні, в свою чергу, розподіляються на кілька видів: широкі соціальні мотиви (прагнення отримати знання, щоби краще розбиратися у дітях, щоби принести користь суспільству), й позиційні мотиви (намагання добре вчитись, щоби дістати добру оцінку та отримати похвалу від батьків, виділитись серед товаришів) [28].

3. Карпенко виділяє наступні шляхи впливу на мотиваційну сферу особистості:

– «зверху вниз», коли проводиться робота із усвідомлення мотивів, розкриваються ідеали та мета, що потрібно сформулювати; згодом дані норми перетворюються з зовнішнього розуміння в прийнятне самою особистістю внутрішнє усвідомлення;

– «знизу вверху» – виховання мотивів, яке відбувається через організацію викладачем різних видів діяльності студента в умовах активної діяльності самого студента. Це сприяє актуалізації й зміцненню спонукань студента, завдяки чому вони усталюються та включаються в стійку мотиваційну сферу [34].

В. Ковальов зазначає те, що для ефективності професійного зростання має формуватись мотиваційна сфера, адекватна змісту професійної підготовки й тим соціальним умовам, у яких вона протікає [69].

Аналіз наукових уявлень щодо особистості, її системну психологічну структуру можна описати у трьох базових вимірах, зміст котрих відображено в таблиці 1.1. Кожен із представлених вимірів може бути виражений у визначених якостях особистості, що можуть змінюватись в процесі розвитку особистості.

Таблиця 1.1

Зміст основних вимірів структури особистості [11]

Компоненти соціально-психолого-індивідуального виміру	Компоненти діяльнісного виміру	Компоненти генетичного напрямку
1. Спілкування 2. Характер 3. Спрямованість 4. Досвід 5. Свідомість 6. Інтелектуальні процеси 7. Психофізіологічні особливості	1. Потребово-мотиваційний 2. Цілепокладальний 3. Інформаційно-пізнавальний 4. Результативний 5. Емоційно-чуттєвий	Задатки. Здібності

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

Питання структури особистості розглядалось нами в межах діяльнісного підходу. Діяльнісний підхід розглядає особистість, як свідомого суб'єкта, що займає певне положення у суспільстві та виконує соціально корисну суспільну роль. Структура особистості – це складно організована ієрархія окремих

властивостей та блоків (спрямованості та здібностей, характеру й самоконтролю) та системних екзистенційно-побутових цілісних властивостей особистості. Так, в діяльнісному підході представлена чотирикомпонентна модель особистості, яка в якості основних структурних блоків містить спрямованість та здібності, характер й самоконтроль. Всі блоки особистості діють взаємопов'язано й утворюють системні, цілісні властивості, основне місце серед яких належить екзистенційно-побутовим властивостям особистості. Вони пов'язані із цілісним уявленням особистості про самого себе (самовідношення) [63].

У межах даного дослідження інтерес представляє проблема розвитку особистості. Особливого значення, у контексті аналізу розвитку особистості, набуває поняття життєвого шляху людини. Є багато періодизацій життєвих циклів (З. Фройд, Е. Еріксон, Ш. Бюлер й ін.). У основу нашого дослідження була покладена концепція епігенетичного розвитку особистості Е. Еріксона [98]. Автор концепції детально аналізує різноманітні проблеми юнацького та «ранньозрілого» віку, у рамках яких відбувається самовизначення особистості й формування її активної життєвої позиції. Розвиток особистості не може бути «реактивним». Пошук ідентичності спонукає нас до пошуку відповідей на максимально доленосні питання її життя. Молоді люди самостійно обирають свій власний варіант самовизначення, використовуючи запропоновані суспільством моделі поведінки та обираючи свою долю.

Постійні зміни в суспільстві та зростаючий об'єм інформації, ускладнення відносин між людьми і в суспільстві між різними системами диктують нам потребу вирішення проблеми формування особистості, що вміє жити за даних умов, вирішувати найскладніші задачі, як професійного, так й особистісного характеру. В зв'язку із цим потрібно інтерпретувати модель фахівця, як гнучку із певним набором ключових компетенцій особистість, що здатна успішно адаптуватись до умов, які постійно змінюються. Сьогодні можемо говорити про концепцію компетенції, що починає відігравати істотну роль в вирішенні питань професійної освіти та становленні особистості психолога. Це вимагає детальнішого розгляду особливостей студентського віку.

1.2. Сутнісний зміст концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи

Насправді психічні явища людини не існують окремо та розрізнено. В своїй сукупності вони складають унікальний та неповторний візерунок – психологічну цілісність (міжфункціональну психологічну систему). Лиш знання структурно-динамічних закономірностей даної цілісності може забезпечити нам, як розуміння її окремих складових (психологічних функцій), так і усвідомлення сенсу існування людини та шляхів оптимізації даного існування. Ця цілісність й нерозривна єдність психіки людини й є тим, що утворює особистість.

Особистість – форма існування психіки людини, що являє собою цілісність та здатну до саморозвитку й самовизначення, свідомої предметної діяльності та саморегуляції, і має свій унікальний та неповторний внутрішній світ. У нашому визначенні підкреслене головне: природа людської психіки є особистісною. Вищий, із відомих, рівень розвитку буття наділений рефлексією і тому здатен відображати усе інше буття та самого себе, втілюється і стає дійсним способом існування конкретної людини [24].

Можна сказати й зворотно: життя людини в світі є дійсним способом існування вищої психіки. Не існує у світі інших форм існування вищого рівня психіки, крім особистості. Можемо, звичайно, говорити про те, що предмети й явища культури - це інший специфічно перетворений спосіб її існування. Це так, проте вони – втілення особистості. Опредметнення - додаткове переведення психічного (ідеального) у предметне (матеріальне) - здійснюють особистості, залишаючи у предметі, закарбовуючи в ньому всю унікальну своєрідність саме даної особистості автора.

Особистісність природи психіки людини, з одного боку, означає, що будь-який окремий психічний процес має досить складний устрій. Він має власні закономірності і якості, але, поряд із цим, у ньому відображається уся цілісність особистості. Саме тому, коли вивчають психічне явище окремо (мислення, емоції та пам'ять), лиш спеціальне і штучне абстрагування дозволяє вченому робити

висновки щодо нього у «чистому» вигляді. Насправді же, це завжди – мислення конкретної людини, її емоції або будь-які інші явища. Цей вплив цілісності (її проектування) на якесь конкретне явище не являється чимось «дріб'язковим» чи стороннім. Бо, якщо говорити про мислення, насправді його показники визначаються не лише особливостями власне інтелектуальної сфери: мотиви діяльності та цінності, цілі та нахили, стійкі і тимчасові емоційні стани, навіть соматичне здоров'я – усе це в сукупності й визначає опції будь-якої психічної функції. Особливо важливим є врахування даного положення у галузі практичної психології [56].

Особистість має наступні змістові (ключові) ознаки: цілісність та унікальність, активність й вираження, відкритість, саморозвиток та саморегуляція. Зупинимось на них детальніше, тому що ці якості є складними й внутрішньо суперечливими, а їх розуміння потрібне для дійсного досягнення психології особистості.

Особистість, безумовно, являється утворенням, яке складається із окремих психічних явищ (процесів, станів та властивостей). Але, разом з тим, вона ніколи не являється лише сумою даних явищ, бо особистість не можна зрозуміти у логіці «додавання розумінь» окремих її складових. Більш того, кожна частина ніколи не існує окремо й самотійно, а є носієм всієї особистості та її відбиттям. Тож особистість є цілісною [14].

Особистість живе, розвивається та формується лиш уся, як цілісність. В даному живому русі цілісності змінюються взаємозв'язки окремих складових та змінюються самі ці складові. Проте, ці зміни – вторинні й третинні порівняно із змінами цілого – особистості. Вони виникають внаслідок окремого живого руху особистості та сприяють її наступним цілісним рухам. Така унікальна здатність особистості, як цілісне відображення у її кожній окремій рисі, стосується не тільки психічних рис. Й тому ми легко впізнаємо людину навіть по її фізичних особливостях, бо це є особливості даної конкретної особистості, що містять в собі загадковим способом її всю [7].

Тому, цілісність особистості охоплює усі структурні й динамічні прояви життя людини. Вона обумовлена не сумою окремих складових, а інтегрованою

єдністю усіх трьох витоків існування особистості – біологічною, соціальною й духовною. Дана складна дійова інтеграція визначає факт того, що констатувати цілісність, як атрибутивну ознаку особистості, виявляється недостатньо для її дійсного розуміння.

Так, особистість є цілісною, але в кожній окремій людині ця цілісність своя й чимось схожа на інших, але чимось принципово відмінна. Звідси випливає інша фундаментальна ознака особистості – це її унікальність (індивідуальна неповторність). Хтось з психологів проблему унікальності розглядає у контексті суперечливої єдності типового й індивідуального у особистості. Насправді, ця суперечливість дещо штучно ускладнена. Типовим являється те, що перед нами – особистість (простіше кажучи, вона відповідає наведеному визначенню), яка має всі перераховані фундаментальні ознаки й усі складові частини.

Унікальність цілісної структури особистості людини обумовлена двома основними факторами: своєрідністю динамічної взаємодії усіх трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального та духовного) та постійним саморухом й саморозвитком особистості, у процесі якого постійно змінюється індивідуальний візерунок особистісних проявів, набуваючи усе більш своєрідної та завершеної форми. Проте, особистість завжди залишається незавершеною та відкритою до нових змін. Незавершеність – це важливий параметр особистості, що притаманний їй однаково, як на початку життєвого шляху, так й на завершальному його етапі [34].

Наступна фундаментальна якість особистості – це її активність. В вітчизняній психології активність розглядають, як антитезу реактивності (реакція – акція / поведінка / в відповідь на подразнення). Звісно, принцип реактивної поведінки, у цьому сенсі, зберігається в людини протягом усього життя вже хоча би тому, що за ним діє організм. Проте, особистість відрізняється саме тим, що, поряд із реактивною, починає переважати активна поведінка, тобто поведінка, яка спонукається власними усвідомленими цілями й мотивами.

Важливою ознакою особистості являється її здатність до вираження свого власного внутрішнього змісту. Мова іде про принципово творчу сутність особистості та її становлення. Якщо особистісне буття виразне, це означає, що

особистість має внутрішню та зовнішню сторони, вони знаходяться у постійних динамічних взаємопереходах та домінує тут внутрішнє (якщо домінуючим стане зовнішнє, то перед нами буде не особистість, а простий набір соціальних ролей, функціонер або «гвинтик») [65].

Активність внутрішнього світу людини викликає життєвий рух особистості, в якому вона зустрічається із соціальною дійсністю. Соціальна поведінка будується, як засвоєння й виконання багатьох соціальних ролей. Утворюється «рольовий шар» структури особистості. Рольова поведінка, як от, професійна, може бути досить міцною та ригідною, а також придушувати виразність. Тоді особистість знеособлюється та інволюціонує. Розвиток же полягає у тому, що виразність «проходить» через шар соціальних ролей та особистість, її сутність позначається на поведінці й на продуктах діяльності. Якщо ж говорити про професійну діяльність, то маємо суть майстерності. Майстер – професіонал, котрий не просто правильно виконує трудові операції, він в них, а також в продукт праці утілює власну особистість.

Загалом, є сенс говорити щодо особливої людської потреби втілення себе у цьому світі. Багато в чому становлення особистості визначається розвитком даної потреби. Традиційно у філософії ця потреба та відповідна, породжена нею активність описується категорією «опредметнення». Людина в своїй діяльності постійно, ніби, «розчиняє» культурні та природні предмети та явища, тим самим переводячи їх у власні особистісні сутнісні сили (розпредметнення). Проте, у той же час, вона втілює ці сили у зовнішній світ [28; 15a].

Розвиток вираження – це втілення особистості становить гостру педагогічну проблему, бо педагогічна система, як відображення системи державної, перш за все має на меті адаптувати дітей до існуючих соціальних умов життя. Таке відбувається через пригнічення виразності (бо шар соціальних ролей придушує виразність). Цим досягають органічного пристосування дитини до соціальної дійсності, однак, при цьому блокується творче начало. Вирішення цієї дилеми та розвиток креативності дітей й дорослих залишається проблемою світової освіти.

Ще одна сутнісна ознака особистості – це її принципова незавершеність та відкритість. Загальновідомо, що наукова психологія ще лиш на шляху до дійсного пізнання змістовних підвалин особистості. Та сама духовність, яка в вигляді потенційного стану відпочатково обумовлює особистість, як можливість, далі, упродовж життя, зміцнюється та розвивається, піднімаючи невідомі пласти природи та роблячи людину дійсно до кінця незбагненою й нескінченною в своєму становленні, що не ніколи завершується. Незавершеність – це непізнана, але дуже важлива ознака особистості, врахування котрої абсолютно необхідне.

Здатність до саморегуляції поведінки й до саморозвитку – це ще одна сутнісна ознака особистості. Відомо, що достатньо тривалий час у онтогенетичному розвитку баланс психологічних процесів досягається завдяки неусвідомлюваним механізмам базальної емоційної регуляції. Дані механізми працюють незалежно від бажання людини, й сенс їх роботи полягає в забезпеченні психологічно комфортного та стабільного стану внутрішнього світу. Вони діють протягом усього життя людини, проте з ускладненням життєвої ситуації (що є прямим наслідком розвитку та соціалізації) їх дія виявляється недостатньою – занадто складними та неоднозначними стають умови її життя. Тому у особистості здійснюється формування механізму вольової регуляції поведінки [14].

Важливим є те, що процес саморегуляції передбачає в собі не просто вольове зусилля, а перебудову смислових утворень, умовою якої виступає їх усвідомленість. Нові смисли породжуються лиш у процесі особливих переживань. Видно, як в цій точці перетинаються три лінії становлення особистості – довільність, інтеграція та переживання. В результаті відбувається явище, що отримало назву «механізму смислового зв'язування» - коли встановлюється внутрішній зв'язок із ціннісною сферою особистості і нейтральний до цього зміст перетворюється на емоційно заряджений смисл. Результатом такої роботи являється виникнення нових інтенцій та гармонізація внутрішнього світу особистості.

Найважливішими умовами для дії механізму смислового зв'язування являється розвинена уява, володіння широкою часовою перспективою та

наявність ієрархічної смислової сфери. Таким чином, такий механізм може існувати тільки в інтегрованій та зрілій особистості, адже у такому вигляді процес саморегуляції являється суто індивідуальним та пов'язаним з системою цінностей й мотивів даного суб'єкта, а також його сприйняттям світу. Звідси можна виокремити наступні послідовні етапи становлення саморегуляції у системі інтеграції особистості:

- базальна емоційна саморегуляція
- вольова саморегуляція
- смислова та ціннісна саморегуляція [74].

Попередні ланки не зникають в процесі становлення, а стають допоміжними й другорядними, проте продовжують існувати. Якоюсь мірою правильно буде сказати, що переважання певних механізмів саморегуляції поведінки варто розглядати, як показник рівня розвитку інтегративних процесів особистості.

Відтак, цілком закономірною стає проблема смислу. На певному етапі власного розвитку, людина зустрічається із новим для себе переживанням – стражданням від відчуття внутрішньої порожнечі та недостатності смислу життя. Це є, так званим, екзистенціальним вакуумом. Поява даного переживання для психолога означає дуже позитивну, як не дивно, річ – в людини з'явилося прагнення відкрити сенс життя. В. Франкл це прагнення назвав «фундаментальною мотиваційною силою людини». Нам потрібно віднайти смисл буквально в усьому – у подіях, в поведінці інших людей та у власних переживаннях. Існує також поняття вищого життєвого чи «екзистенційного» смислу [41].

Відкриття смислу означає відкриття особистості для зовнішнього світу. Це дуже важливий, кардинальний та зламний момент людського існування: людина перестає знаходитись лише всередині власного «Я» та лиш усередині життєвих ситуативних інтересів – вона виходить за конкретну ситуацію і стає людиною всього світу. Тут, як ми бачимо, перетинаються лінії інтеграції і взаємовідносин зі світом – світ перестає бути «навпроти» людини, та, навпаки, вона опиняється всередині світу, «огортається» ним та споріднюється із ним.

Цікава заочна дискусія В. Франкла із А. Маслоу й К. Роджерсом із приводу того, що саме є головнішим в житті й розвитку особистості – смисл або самоактуалізація. В. Франкл аргументовано доводить, що «самоактуалізація» (як прагнення особистості стати тим, ким вона, у принципі, може стати) є лиш моментом та аспектом прагнення людини до життєвого смислу, а, отже, – центральним напрямом розвитку особистості виступає відкриття смислу [32].

Разом з тим, більшість з сучасних теоретиків психології особистості дотримується позиції Маслоу та Роджерса, вважаючи, що саме самоактуалізація являється магістральною лінією розвитку особистості. При цьому, не приділють увагу тому, що ці терміни – «самоактуалізація», «саморозвиток», «самоздійснення» та «самореалізація» – коріняться у ортодоксальному юнгіанському психоаналізі. Й усі вони є синонімами юнгівської «індивідуації», бо «самоактуалізуватися» – у дійсності, зовсім не означає «актуалізувати самого себе», а означає – «актуалізувати самість», тобто дійсне під-, а потім й надсвідоме підґрунтя людської особистості [47; 80a].

Такі уявлення відносять до концепції «розгортання» особистості. Беззаперечно, це красиві, приємні та стрункі теорії, проте ж вони, на жаль, ненаукові. Це є, швидше, філософсько-культурологічними побудуваннями. У дискусії Франкла із Роджерсом й Маслоу неправі усі. Бо вони шукають центральне й суттєве не в самому об'єкті дослідження (особистості), а у своєму уявленні про цей об'єкт. Проте, це різні речі. Якщо ж говорити про особистість, котру треба вивчати, то для неї центральним є увесь життєвий шлях, та все, що є на ньому, – першочергове, домінантне й надсуттєве: від конфлікту на роботі й до екзистенційних проблем смислу буття. Саме тому науковий підхід до проблем розвитку особистості має адекватно відображати даний процес, а не вигадувати його [58].

Із огляду на викладене, нам здається, що логіка, котра тут запропонована, є більш наближеною до реального життя людини. Разом з тим, вагомий інтерес до теорій самоактуалізації не можна замовчувати й не враховувати. Важливою є саме логіка цілісного підходу. Бо ніхто не сперечається із тим, що, скажімо, процеси самоактуалізації та формування «Я-концепції», пошук смислу життя –

це дуже важливі моменти життя особистості, але вони – саме моменти, й у цьому вся справа.

Одна логіка – взяти штучно певний момент та зробити його центральним й сказати, що це і є уся особистість, а її розвиток являється розвитком виключно даної структури, із врахуванням його впливу на інші. Й зовсім інша – вивчати розвиток особистості, як цілісний процес, що йде по окремих лініях, та бачити у цьому важливі моменти. Саме за цією логікою цілісності намагаються діяти сучасні вітчизняні персонологи, при цьому продовжуючи торувати шлях логіки цілісності та інтегративності психології особистості у всій різноманітності її проявів.

1.3. Соціально-психологічні чинники реалізації концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи у студентському віці

Студентський вік – це важливий етап розвитку особистості та її особистісних рис. На даний вік припадає процес активного формування соціальної зрілості. Соціальна зрілість в собі передбачає здатність кожної молодої особи оволодіти потрібною сукупністю соціальних ролей для суспільства. Різні науки вивчають проблему особистісного розвитку студентів. Особистісна соціальна зрілість включає такі компоненти, як: толерантність, відповідальність, саморозвиток та позитивне ставлення до світу. Юнаки формують в себе здатність відстрочувати безпосереднє задоволення для майбутнього та без очікування миттєвої нагороди, що теж є важливим показником психологічної зрілості кожної особистості.

Умови сьогодення та особливості суспільного життя висувають нам умови до компетентності та професіоналізму, поведінки й рівня культури і мислення психолога, а, отже, й до рівня професійної і особистісної підготовки в системі вищої школи майбутнього фахівця. Педагог та психолог, як суб'єкти професійної

діяльності, являють собою сукупність індивідуальних та особистісних, власне суб'єктивних якостей, які спрямовано на пізнання себе і суб'єкта своєї роботи, а також на процес професійної діяльності.

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

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

В. Лозниця виділяє такі важливі якості для педагога: стійке задовільне самопочуття в процесі роботи із людьми, потреба в спілкуванні, здатність в думках ставити себе на місце іншої людини й швидко розуміти наміри, помисли та настрій інших людей, розбиратись в їхніх взаємостосунках людей та здатність

добре пам'ятати й утримувати в думках знання особистісних якостей людей. Людині педагогічної сфери властиві уміння керувати та навчати, виховувати й здійснювати корисні дії щодо обслуговування і задоволення різних потреб людей, вміння слухати й вислуховувати, широкий кругозір та мовна культура, спостережливість й здатність співпереживати [39].

С. Мартиненко, котра досліджувала професійно важливі якості педагога, виділила більше 50 їх професійного й особистісного характеру: ввічливість, вимогливість, вдумливість, вразливість, уважність, вихованість, витримка та самоволодіння, гуманність, гнучкість поведінки, дисциплінованість, працьовитість, діловитість, доброта та сумлінність, доброзичливість та переконаність, щирість, ініціативність, почуття колективізму, політична свідомість, логічність, відповідальність, наполегливість, чуйність, любов до дітей, організованість та товариськість, порядність, правдивість та педагогічна ерудиція, передбачливість й принциповість, самостійність й самокритичність, скромність й справедливість, кмітливість та сміливість, прагнення до самовдосконалення, тактовність й почуття нового, почуття власної гідності, чуйність і емоційність. Серцевиною являються власно-особистісні якості, наприклад, спрямованість та рівень домагань, самооцінка та образ «Я» [43].

Термін «професійне становлення особистості» широко використовують у психології. Вивчення наукової літератури вказує нам на те, що професійне становлення може бути представлене двояко: за схемою процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів та стадій) чи за структурою діяльності (як сукупність її способів та засобів, де послідовність їх має цільову, а не тимчасову детермінацію). Однак, уявлення про професійний розвиток психолога й педагога не зводиться ані до процесуальних, ані до діяльнісних характеристик. Це їх сукупність, яка пов'язана з особистістю власне фахівця.

Особистісно-професійне становлення психолога — це складний та безперервний процес «проектування» особистості. Навчаючи людей самостійно вирішувати свої власні проблеми, психолог, тим самим, піднімає суспільну свідомість на новий рівень: він використовує свої професійні та особистісні можливості, щоби впливати на зростання самосвідомості конкретної

особистості. Виконати дану місію може лиш особистісно зріла людина, внутрішньо та професійно підготовлена до вирішення завдань, котрі стоять перед нею. Особистісна зрілість уявляється в умінні поєднувати та співвідносити свої індивідуальні особливості, статусні та вікові можливості та власні принципи з вимогами суспільства й оточуючих [59].

Результати професійних впливів психолога на людину залежать також і від рівня особистісного розвитку суб'єкта психологічної діяльності. Бо цілі, зміст й характер роботи, а також методи, які він застосовує у процесі вирішення професійних завдань, в значній мірі визначаються особистістю спеціаліста. Саме тому практичний психолог повинен реалізувати психологічну підготовку самого себе для того, щоби далі успішно працювати з іншими людьми. В цьому плані являє собою інтерес розроблена Н. Чепелевою і Я. Уманець трирівнева система особистісної підготовки психологів-практиків в ЗВО:

- світоглядний рівень – має сформувати професійну свідомість майбутніх спеціалістів;

- професійний рівень – спрямований на оволодіння студентами потрібною системою знань і технологією професійної діяльності майбутнього психолога.

- особистісний рівень – полягає у формуванні у студентів професійно–значущих якостей, гуманістичної спрямованості та «діалогічності», як центрального компонента і здатності до професійної ідентифікації [82].

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

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

Як зазначає В. Панок, оволодіння практичною психологією, не може зводитись до засвоєння інформації і вироблення навичок, а має змінювати внутрішні психічні структури суб'єкта навчання. Для цього психологічні знання повинні мати для студента суб'єктивну значущість [60].

В більшості досліджень підкреслюється важливість рівня його особистісного розвитку, самоактуалізації особистості в діяльності психолога. Визначаються різні шляхи активізації даного процесу: формування особистісної позиції у процесі здобуття спеціальності психолога, самопізнання, як елемент освіти майбутніх психологів в ЗВО; використання активних методів навчання та різноманітних тренінгів, розв'язання психологічних ситуацій та робота із інтеракційними методиками, а також усвідомлення студентами змісту самоактуалізації особистості майбутніх практичних психологів й ін.

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

Як зазначає С. Максименко, одним із напрямків в особистісній підготовці майбутніх психологів є психодіагностичний, який передбачає можливості визначення особистісно-професійних якостей спеціаліста. Роблячи аналіз впливу різноманітних факторів навчального процесу на формування професійно-значущих якостей майбутнього спеціаліста, С. Максименко й О. Пелех зазначають, що, передусім, вузівська психодіагностика в собі

передбачає виявлення, вимірювання та аналіз особистісних якостей фахівця для розв'язання практичних завдань, що спрямовані на корекційну роботу й ефективну організацію процесу формування фахівця [62].

Різнобічність й емоційна насиченість психологічної діяльності змушує психолога більш детально вивчати себе, як професіонала, не тільки усвідомлюючи наявність чи відсутність тих або інших професійно-значущих якостей особливостей, а й формуючи власне ставлення та почуття задоволення або незадоволення своєю роботою, а також глибоко емоційно переживати відповідність свого образу «Я-ідеальному» образу себе, як психолога. В результаті цих процесів виконується саморегулююча функція професійної самосвідомості психолога. Однак людина може не мати навичок у використанні потенційних резервів самосвідомості, тобто «цілком свідомо ставитись до фактів зовнішнього світу, без самосвідомості, без аналізу про це ставлення» [28, с. 104].

Таке відволікання, а особливо в процесі засвоєння неоднозначних професійних алгоритмів, призводить, як мінімум, до продовження процесу навчання, звички не тільки вчитись, але й працювати «методом проб й помилок», не замислюючись особливо над удосконаленням себе, як суб'єкта діяльності. Тому проблема «включення» самосвідомості особистості в професійне навчання складає серйозне та важливе завдання дослідницької роботи.

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

Н. Міщенко зазначає, що в теорії та практиці відсутній еталонний профіль психолога та не об'єктивізовані вимоги до його особистості, що і викликає труднощі при вивченні особистісного й професійного становлення практичного психолога і при розробці конкретних програм з формування позитивної «Я-концепції» молодого спеціаліста-психолога у системі освіти [47].

Згідно з дослідженнями Н. Пов'якель, ефективне вирішення психологом-практиком різних професійних завдань залежить від наявності та рівня сформованості професійно важливих особистісних рис і якостей (адекватність самооцінки та сенситивність, емпатичність та толерантність, відсутність особистісних конфліктів, які зумовлюють проекції та неадекватні психологічні захисти), що дають змогу приділяти увагу, передусім, потребами й станом клієнта, а не стверджуватись за його рахунок, не відволікатись під час роботи із клієнтом на власні психічні стани та переживання [83].

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

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

Важливо те, що особистісний розвиток майбутнього фахівця визначається суперечністю між якостями особистості, які склались у нього, і об'єктивними вимогами й нормами, стандартами та цінностями професійної діяльності. Основними етапами професійного розвитку особистості є такі [54]:

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

Метою та результатом особистісного розвитку являються професійна готовність і готовність до діяльності, а також готовність до саморозвитку та професійна свідомість й самосвідомість, що формує мотивацію фахівця [53].

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

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

Центральною ж ланкою системи підготовки практичних психологів й педагогів є особистісна підготовка, яка інтегрує усі інші елементи цієї системи. Фахівцю, який прагне досягти високої професійної майстерності, потрібні постійний самоаналіз та усвідомлення своїх власних дій та вчинків, самостереження й здатність вести безперервний внутрішній діалог. Відтак, перспективи особистісного зростання та гармонізації особистості майбутніх практичних психологів пов'язані із реалізацією на практиці принципів особистісно-орієнтованого навчання та ідей гуманістичного підходу [48].

Як зазначає Т. Яценко, ефективність процесу самовдосконалення та самовиховання в процесі навчання в ЗВО залежить не так від освітнього рівня, як від індивідуальних особливостей особистості студента і від його активності [78]. Вчені розробили психолого-акмеологічний підхід, який дозволяє розвивати практичному психологу нові якості професійного «Я» та підвищує ефективність й продуктивність його діяльності. Оптимізація процесу розвитку особистості майбутнього практичного психолога може бути забезпечена за наявності

акмеологічних та психокорегуючих технологій у основі цільової підготовки; на усіх етапах навчання повинна ретельно відстежуватись динаміка процесу розвитку професійної компетентності та має відбуватись корегування методичних умов й засобів підготовки й самовдосконалення, спрямованих на оптимізацію професійного зростання.

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

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

Можна виділити у структурі особистості професіонала, так звані, інтегральні характеристики:

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

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

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

Інструментом професійної діяльності психолога являється власна особистість. Тому вибір цієї професії припускає велику внутрішню роботу, що

спрямована на створення свого власного іміджу. Потрібно проаналізувати свої особистісні ресурси та вимоги професії, усвідомити потенційну невідповідність між першими й другими та оцінити можливість його корекції [10].

В вимогах до особистості сучасного психолога виділяють такі домінанти: інтелектуальність, соціабельність, емоційна стабільність та практичність. Несумісними для професії психолога є особистісні прояви, як незрілість та високий рівень невротизації особистості комплекс неповноцінності або ж переваги. Успішність діяльності психолога та педагога визначається рівнем сформованості комунікативних вмінь: рівнем сформованості антропоцентричної спрямованості особистості та рівнем чутливості до об'єкту, процесу й результатів психологічної діяльності; рівнем сформованості проєктивних умінь (чи силою дії на поведінку інших осіб) [55].

Отож, під особистісним становленням розуміють безперервний процес особистісних, діяльнісних та соціокультурних змін, які відбуваються у часі й на основі цільової професіоналізації; як єдність підготовки та саморозвитку, що забезпечує формування не лише теоретичних і практичних знань, вмінь та навичок, а й оволодіння системною гуманітарною культурою. Можемо сказати, що програма цільової спрямованості забезпечує повноцінне суб'єктне включення до навчально-професійної діяльності у таких напрямках: спеціальному (теоретичному) й практичному оволодінні технологіями професійної діяльності і особистісному розвитку, саморозвитку й самовдосконаленню. Програма підготовки студентів психолого-педагогічних спеціальностей забезпечує помітні позитивні зміни у особистісно-професійному зростанні, дозволяючи інтегрувати у особистості отримані знання та трансформувати їх в практичну діяльність на вищому професійному рівні. Система формування та розвитку особистості студентів психолого-педагогічних спеціальностей орієнтує їх на реалізацію в подальшій своїй професійній діяльності ціннісного та гуманного ставлення до людини на базі провідної категорії професійної діяльності – співпереживання.

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

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

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

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕВАГ ТА НЕДОЛІКІВ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВІДКРИТОЇ САМОРОЗВИТКОВОЇ СИСТЕМИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Організація та методика емпіричного дослідження

Аналіз та узагальнення соціально-психологічної, психолого-педагогічної та методичної літератури за темою дослідження, дали нам змогу провести експериментальну роботу із вивчення особистісних особливостей студентів психолого-педагогічних спеціальностей. Аналіз досліджень щодо проблеми формування особистості майбутнього фахівця дозволив нам визначити структуру, показники, критерії й умови особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості, як відкритої саморозвиткової системи.

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

Експериментальною базою нашого дослідження став Західноукраїнський національний університет. Емпіричне дослідження проводилося з майбутніми

психологами й педагогами, котрі навчались на соціально-гуманітарному факультеті. Психологи були представлені студентами I-V курсів спеціальності «Психологія», а педагоги – студентами I-V курсів спеціальності «Професійна освіта». Усього до експериментальної роботи було залучено 85 студентів.

Для проведення експериментальної частини дослідження була складена комплексна програма, що містить в собі набір методик, адекватних меті та задачам нашої роботи – вивченню особистісних особливостей студентів – психологів та педагогів. Одним із важливих практичних завдань психодіагностики особистості є створення об'єктивної основи для побудови адекватного образу людини. Для зменшення суб'єктивності отриманих результатів та досягнення їх найбільшої вірогідності, в основу нашого дослідження було покладено наступні принципи: цілісність та комплексність використання взаємодоповнюючих методик, єдність якісного та кількісного аналізу, концептуальна обґрунтованість методів й висока валідність, відповідність поставленим цілям та задачам.

Згідно із завданнями нашого дослідження, усі методи, що їх ми використовували, були такі:

1. Тест «Здатність до самоуправління» Н. Пейсахова.
2. Тест «Особистісна зрілість» Ю. Гільбуха.
3. Методика діагностики мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях (МОМК).
4. Методика діагностики рівня невротизації Л. Вассермана.
5. Методика визначення вільної самооцінки С. Будассі.
6. Методика дослідження рівня емпатії І. Юсупова.

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

Здатність до самоуправління являється важливою якістю, що виступає одним із системних компонентів самоформуючого процесу, що до нього також

належать самопізнання й самоставлення. Саморегуляція пов'язана із такими якостями й уміннями, як самоорганізація та самопереконання, самонаказ та самообмеження, самокорекція, самовизначення та саморозкриття. Особливу значущість для майбутніх педагогів та психологів має здатність до саморегуляції, оскільки вона є не тільки запорукою ефективного виконання ними функціональних обов'язків, а й умовою досягнення фахівцем нових професійних вершин. Саморегуляція психолога, як механізм професійного зростання, забезпечує підтримку стійкої діяльнісної спрямованості та психічне відновлення психолога й педагога, вміння працювати в зоні комфорту та достатній рівень управління функціональним станом. Для діагностики цих особливостей була обрана методика «Здатність до самоуправління» Н. Пейсахова. На його думку, самоуправлінням є цілеспрямована зміна людиною форм власної активності: поведінки, спілкування, діяльності й переживань, здатності свідомо керувати ними.

Потреба в самоуправлінні виникає в той час, коли існуючі стереотипи поведінки, що склались, вже не призводять до успіху. На думку авторів, процес самоуправління, включає 8 етапів, котрі виступають ще й як його елементи:

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

2) Прогнозування – створення моделі майбутнього на підставі аналізу теперішнього і минулого; постановка питань: що може змінитись, якщо я почну діяти? Що буде, якщо я не втручатимусь в хід подій? Яким буде найімовірніший результат моїх дій?

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

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

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

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

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

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

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

За допомогою шкали «Почуття громадянського обов'язку» тесту «Особистісна зрілість» були вивчені такі якості, як патріотизм та інтерес до явищ суспільно-політичного життя, почуття професійної відповідальності й потреба в спілкуванні та колективізм. Наступним методом дослідження являється шкала «Життєва настанова» відомого тесту «Особистісна зрілість». Термін «життєва настанова» являється вельми умовним. До нього входять розуміння відносності всього сущого та переважання інтелекту над почуттям, емоційна рівноваженість і розсудливість (у протилежність імпульсивності).

Невротизація – стан емоційної нестабільності, що може призвести до невротичної тенденції в поведінці особистості. Невротизація формується на базі таких особистісних чинників-передумов: емоційного (особистість схильна до тривожності та легкої збудливості), адаптивного (особистість відрізняється поганим пристосуванням) та мотиваційного (особистість має егоцентричну спрямованість). Невротизація не завжди розвивається й досягає рівня неврозу, тому у особи є шанс уникнути від розвитку психічної деформації. Однак, очевидними являються несприятливі комунікативні наслідки невротизації:

особистість стає складною у взаємодії із іншими, а психічний статус заважає їй ефективно співпрацювати з партнерами та виконувати професійні обов'язки. Високий рівень невротизації вказує на виражену емоційну збудливість, унаслідок чого з'являються негативні переживання (тривожність й напруженість, турбота й розгубленість, дратівливість); про безініціативність, котра формує переживання, пов'язані із незадоволеністю бажань; про егоцентричну особистісну спрямованість, яка призводить до іпохондричної фіксації на особистісних вадах й недоліках; про труднощі у спілкуванні; про соціальну боязливість та залежність. Низький рівень свідчить про емоційну стійкість й позитивний фон переживань (спокій та оптимізм), ініціативність і відчуття власної гідності й незалежності, соціальної сміливості та легкості в спілкуванні. Якщо рівень невротизації високий, то це ставить питання про профпридатність всіх, хто працює із людьми. Для визначення рівня нейротизму була використана методика Л. Вассермана.

Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин і робить соціально обумовленою поведінку людини. Розвинута у людини емпатія – це ключовий чинник успіху у тих видах діяльності, які вимагають відчуття світу партнера по спілкуванню та, перш за усе, у навчанні та вихованні. Тому емпатію розглядають, як важливу якість майбутнього психолога та педагога. Під емпатією ми розуміємо уміння поставити себе на місце іншої людини і здібність до довільної емоційної чуйності щодо співпереживання до інших людей. У нашій роботі для діагностики рівня емпатії було використано методику дослідження емпатії І. Юсупова.

Зрілість є результатом дорослішання, тобто якістю, яка залежить, перш за все, від віку. Але, особистісна зрілість не являється функцією одного лише віку. Велике значення мають конкретні умови, в яких зростала та виховувалась людина. Тому певні підлітки відрізняються вже достатньою особистісною зрілістю, в той час, як окремі студенти, дорослі й навіть люди похилого віку, залишаються дітьми в власних поглядах й настановах по відношенню до важливих аспектів людських взаєностосунків. Використовуючи тест Ю. Гільбуха «Особистісна зрілість» можна визначити рівень особистісної зрілості, а

ще такі окремі аспекти, як ставлення до власного «Я» (Я-концепція), почуття громадянського обов'язку та життєву настанову. Шкала «Ставлення до власного «Я» оцінює особистість людини за такими характеристиками зрілості:

- впевненість у своїх власних можливостях;
- задоволеність своїми здібностями, темпераментом і характером, власними знаннями, вміннями й навичками.

Разом із тим, даний аспект припускає такий важливий параметр поведінки, як адекватна самооцінка та висока вимогливість до себе й відсутність самозадоволення, а також скромність й шанобливе ставлення до інших людей.

Для визначення самооцінки особистості психолога ми використали адаптовану методику самооцінки особистості (за С. Будассі), за допомогою котрої можна визначити основні тенденції особистісного розвитку майбутнього фахівця, як внутрішнього прагнення індивіда до формування професійно важливих якостей, та визначити рівень самооцінки особистості. Вільний вибір значущих якостей «особистості майбутнього» дає можливість для реалізації індивідуального підходу до визначення його актуальної сфери. Визначаючи самооцінку, як цінність, значущістю якої індивід наділяє себе загалом й різні сторони своєї особистості окремо, діяльності й поведінки, ми розглядаємо її як параметр, який дає можливість оцінювати та прогнозувати особистісне зростання взагалі. Тому самооцінка являється важливим регулятором поведінки особистості. Вона може бути адекватною чи неадекватною. Адекватна самооцінка дозволяє ставитися до себе критично, правильно співвідносити свої власні сили з задачами різної складності та вимогами оточуючих.

Тож, для вивчення психологічних особливостей особистісного розвитку студентів були використані тест «Здатність до самоуправління» Н. Пейсахова та тест «Особистісна зрілість» Ю. Гільбуха, методика діагностики рівня невротизації Л. Вассермана, методика дослідження рівня емпатії І. Юсупова та методика визначення вільної самооцінки С. Будассі.

2.2. Аналіз особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи

Розглядаючи динаміку особистісного розвитку студента в умовах впливу концепції особистості, як відкритої саморозвиткової системи, треба було встановити, яким саме чином їх особистісні особливості змінюються в залежності від курсу й спеціальності. Отримані емпіричні дані дозволили нам побудувати таблиці і діаграми, які відображають розподіл середньостатистичних показників особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості, як відкритої саморозвиткової системи, за вказаними критеріями.

В нашому дослідженні було розглянуто відмінності між студентами, котрі обирають різні спеціальності - психологічні й педагогічні - та їх динаміку в процесі навчання в ЗВО. До складу особистісних якостей входять показники рівня невротизації та емпатії, особистісної зрілості (ставлення до власного «Я») і самооцінки (рис. 2.1 і 2.2).

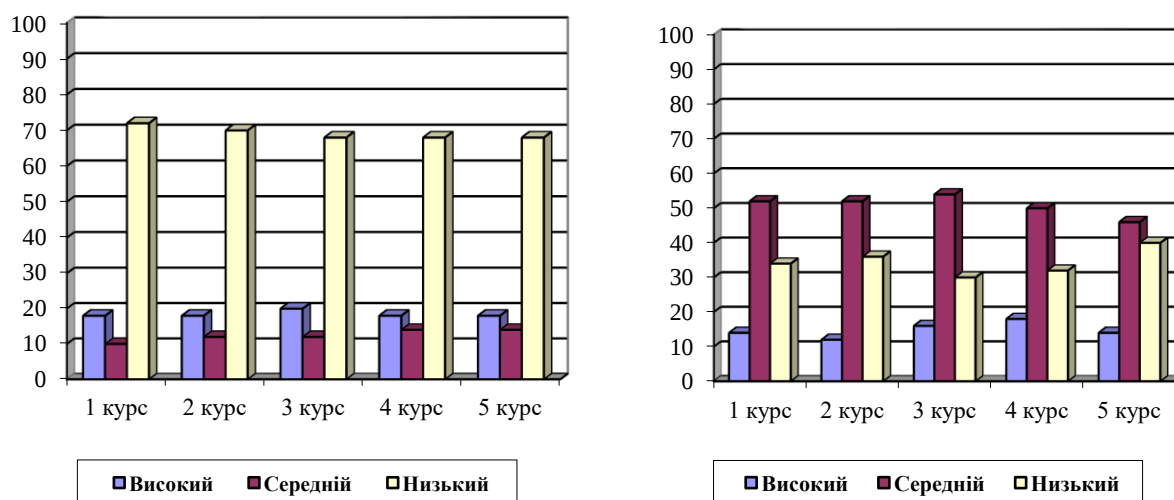


Рис. 2.1. Показники рівня невротизації студентів-психологів (зліва) і студентів-педагогів (справа) (%)

Порівняльні результати показників рівня невротизації в студентів-психологів та студентів-педагогів, що представлені на рис. 2.1, свідчать про те,

що протягом п'яти років навчання в ЗВО серед психологів переважають студенти із низьким рівнем невротизації (68-72%), а в студентів-педагогів переважає середній рівень показників невротизації (46-52%). Кількість студентів із високим рівнем невротизації практично однакова в студентів обох спеціальностей із незначною (2-4%) перевагою в більшу сторону в студентів-психологів. Частка таких студентів-психологів -18-20%, а студентів-педагогів – 12-18%.

Можна відмітити наступну тенденцію: протягом навчання в ЗВО відсоткове співвідношення досліджуваних із високим та середнім рівнем невротизації в студентів-психологів є помітним: високий рівень – 18-20% і середній – 10-14%. Переважаючий низький рівень значно відрізняється в відсотковому співвідношенні (68-72%). При цьому, частка студентів із низьким рівнем поступово зменшується, проте частка студентів з високим рівнем невротизації збільшується при майже стабільному середньому рівні невротизації. Показники студентів-педагогів та студентів-психологів відрізняються. Показники високого рівня невротизації складають 12-18%, низького рівня – 30-40%, а середнього – 46-54%. Динаміка, при цьому, є нерівномірною, й, так само, як в студентів психологів, незначною.

Взагалі, показники невротизації відрізняються у студентів обох спеціальностей: в студентів-педагогів вони рівномірніше розподілені за рівнями, а у студентів-психологів переважає низький рівень (68-72%). Можна зробити висновок про те, що навчання не відіграє важливу роль у зміні показників невротизації, та припустити, що, передусім, студенти із середнім рівнем невротизації схильні обирати педагогічні спеціальності, а студенти із низьким рівнем – психологічні. Можна виділити теж спільний момент для студентів-педагогів та студентів-психологів: у обох випадках невелика частка досліджуваних із високим рівнем невротизації. Динаміка зміни невротизації в студентів-педагогів та студентів-психологів відрізняється несуттєво, а рівень невротизації різко розрізняється протягом всіх курсів.

Порівнюючи показники емпатії в студентів-педагогів і студентів-психологів (рис. 2.2) можна зазначити, що на першому курсі у студентів обох спеціальностей переважає середній рівень емпатії.

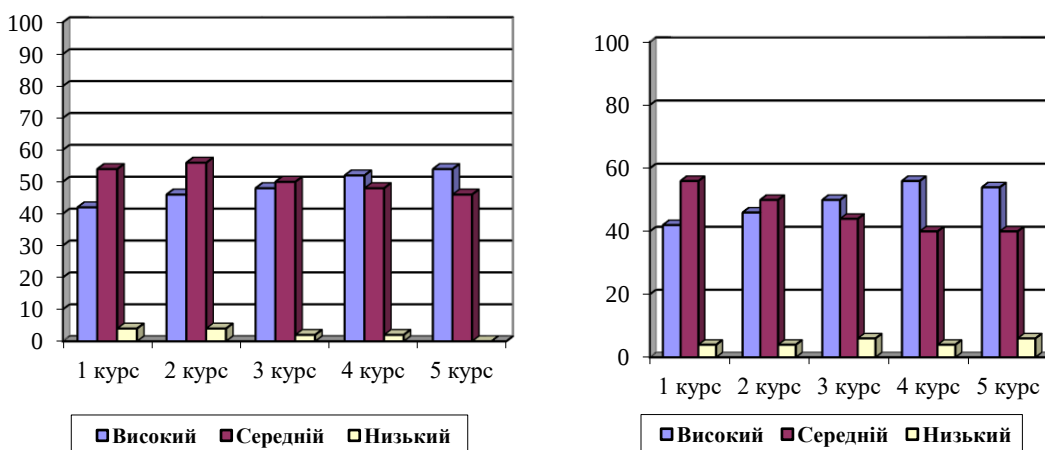


Рис. 22. Показники рівнів емпатії студентів-психологів (зліва) та студентів-педагогів (справа) (%)

Для обох спеціальностей характерною також є зміна переважаючих середніх показників на високі. Проте, цей процес відбувається неодноразово: в студентів-педагогів показники змінюються вже на 3-у курсі, а в студентів-психологів – лише на 4-у курсі.

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

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

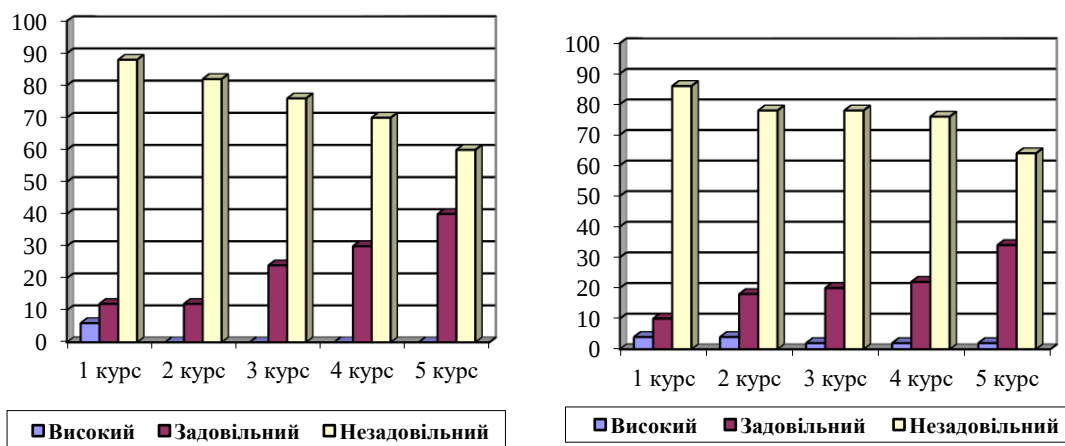


Рис. 2.3. Показники рівня ставлення до власного «Я» студентів-психологів (зліва) та студентів-педагогів (справа) (%)

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

На початку першого курсу в студентів цих обох спеціальностей кількість осіб із високим рівнем ставлення до власного «Я» є невеликою: 6% у студентів-психологів та 4% у студентів-педагогів. Частка студентів-педагогів зменшується поступово до 4 курсу (до 2%), а серед студентів-психологів даний показник відсутній із початку другого курсу. В студентів-педагогів спостерігається слабка тенденція до збільшення кількості студентів із задовільним рівнем ставлення до власного «Я»; у студентів-психологів дана тенденція виражена сильніше: на 4-у курсі кількість студентів з задовільним рівнем ставлення до власного «Я» збільшується більше, ніж в три рази й складає 30%, $P < 0,05$. Можна зазначити, що в студентів обох спеціальностей спостерігається збільшення кількості студентів із задовільним та незначне зменшення – із незадовільним й високим рівнем ставлення до свого «Я».

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

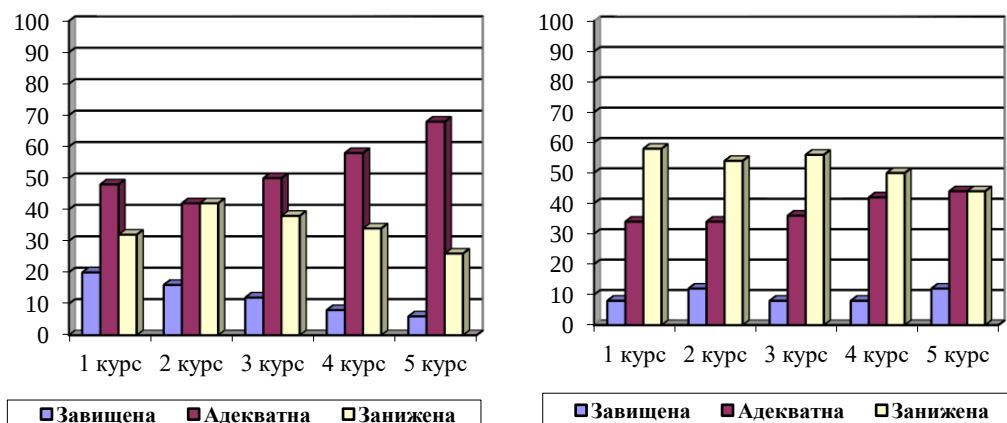


Рис. 2.4. Показники рівня самооцінки студентів-психологів (зліва) та студентів-педагогів (справа) (%)

Серед студентів-педагогів спостерігаємо домінування заниженої (44-58%) самооцінки, а серед студентів-психологів переважаючою являється адекватна (48-68%) самооцінка. В студентів-педагогів показники самооцінки нижчі, аніж у студентів-психологів. В студентів-психологів зафіксовано підвищення рівня завищеної самооцінки на початку другого курсу (на 6%) та поступове її зниження майже вдвічі до четвертого курсу, й складає 6% на п'ятому курсі. В студентів-педагогів ця тенденція виражена слабо. Відбувається незначне (на 4%) збільшення відсотка студентів з цим показником на початку другого курсу. Проте, вже на третьому курсі показники набувають первинного значення.

До складу особистісних якостей входять теж показники особливостей мотивації: здатність студентів до самоуправління та їх життєва настанова й почуття громадянського обов'язку (рис. 2.5 і 2.6).

Порівняльний аналіз показників здатності до самоуправління (рис. 2.5) студентів-психологів та студентів-педагогів контрольних груп свідчить, що серед студентів-психологів протягом навчання в ЗВО переважає середній рівень здатності до самоуправління (40-60%). При цьому, спостерігається тенденція до збільшення даних показників.

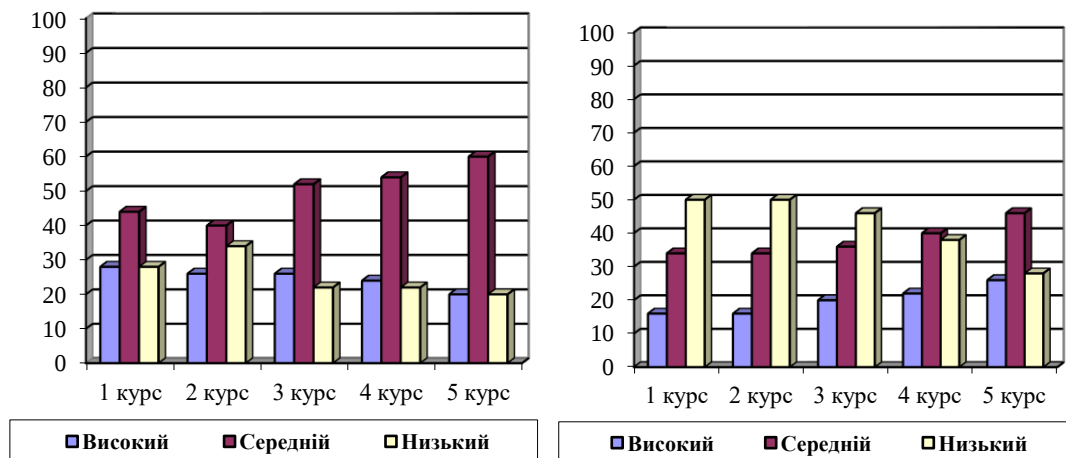


Рис. 2.5. Показники рівня здатності до самоуправління студентів-психологів та студентів-педагогів (%)

На початку навчання (1-3 курс) показники низького рівня здатності до самоуправління являються домінуючими серед студентів-педагогів. Проте на 4-5-у курсах ці показники знижуються, досягаючи вже 28-38%. Серед майбутніх педагогів поступово збільшується частка студентів із високим та середнім

рівнем здатності до самоуправління, однак динаміка є слабо вираженою. На 4-5-курсах різниця між показниками середнього та низького рівня здатності до самоуправління серед студентів-педагогів незначна (40% та 38% відповідно). Тоді як в студентів-психологів спостерігається різка розбіжність середнього та низького рівня здатності до самоуправління (22% й 54-60% відповідно). Можна зробити висновок щодо того, що студенти-педагоги спочатку мають нижчий рівень здатності до самоуправління, в порівнянні із студентами психологами, й тому можемо припустити, що навчання впливає на динаміку даних показників.

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

В студентів-педагогів спостерігається наступна динаміка: послідовне незначне підвищення кількості осіб із незадовільним рівнем життєвої настанови до 3-го курсу та їх зменшення на 4-5-му курсах. При цьому, протягом всього навчання зберігається вищий рівень незадовільних показників у студентів-педагогів (60-70%), на відміну від студентів-психологів (12-20%).

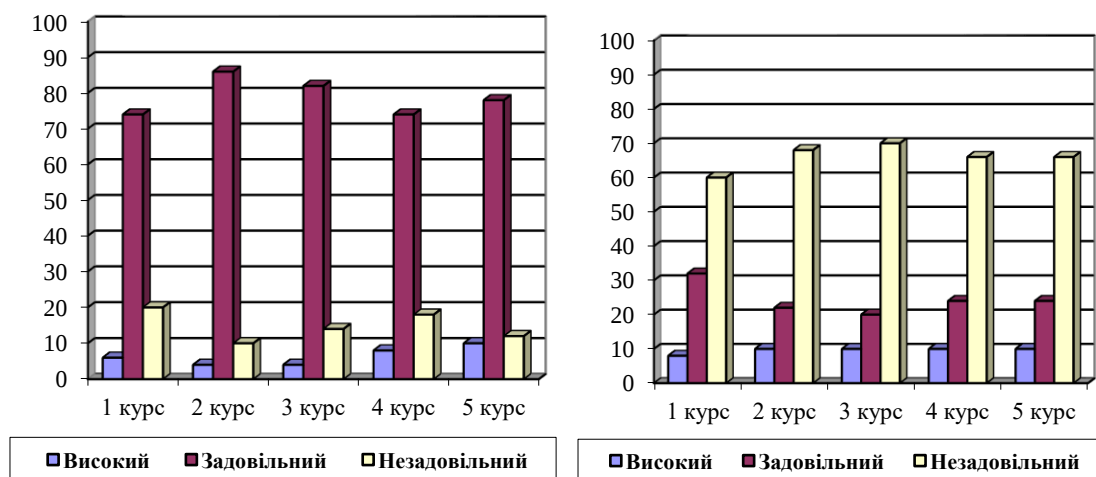


Рис. 2.6. Показники рівнів життєвої настанови студентів психологів (зліва) та студентів-педагогів (справа) (%)

Показники високого рівня життєвої настанови серед студентів обох цих спеціальностей залишаються низькими та стабільними протягом усіх років

навчання при спочатку вищих показниках в студентів педагогів (8-10%), порівняно із з психологами (4-8%).

Аналіз показників рівня почуття громадянського обов'язку студентів-психологів та студентів-педагогів контрольних груп, що представлені на рис. 2.7, показує, що для студентів-психологів на початку навчання характерні більш високі показники, аніж для педагогів. Такі показники зберігаються й потім. В студентів-педагогів переважають незадовільні показники (46-52%); розподіл показників високого (22-30%) та задовільного (20-28%) рівнів вираження почуття громадянського обов'язку приблизно однаковий.

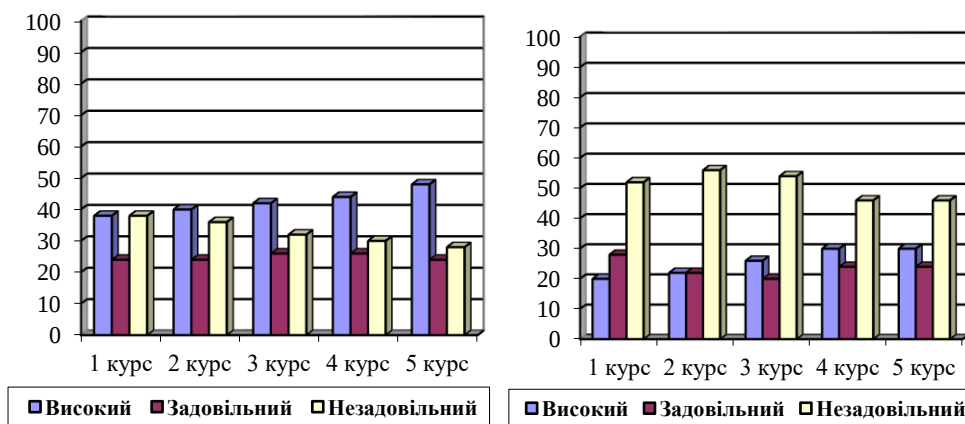


Рис. 2.7. Показники рівнів почуття громадянського обов'язку студентів-психологів (зліва) та студентів-педагогів (справа) (%)

На першому курсі серед студентів-психологів спостерігається однакова кількість осіб із високим та незадовільним рівнем громадянського обов'язку (38%), проте на п'ятому курсі дані показники розходяться: частка осіб із високими показниками складає 48%, а з незадовільними 28%. При цьому, показники задовільного рівня протягом навчання майже не змінюються (24-26%). В студентів обох цих спеціальностей спостерігається загальна тенденція: незначне поступове збільшення частки студентів із високим рівнем вираженості почуття громадянського обов'язку та зменшення – із незадовільним рівнем. Таким чином, навчання в ЗВО мало впливає на вираженість почуття громадянського обов'язку студентів обох цих спеціальностей.

Тож, на першому курсі серед студентів-педагогів переважають студенти з середнім і високим рівнями емпатії та з середнім рівнем невротизації, з

переважаючим незадовільним рівнем ставлення до власного «Я»; із низьким та середнім рівнем здатності до самоуправління. На другому ж курсі в студентів-психологів відбуваються зміни: збільшується відсоток високоемпатійних студентів (до 56%) та зменшується відсоток студентів із незадовільним рівнем ставлення до власного «Я»; зменшується кількість студентів із низьким рівнем здатності до самоуправління.

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

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

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

На 4-у курсі у студентів-психологів відбуваються зміни: кількість студентів з високим рівнем невротизації зменшується, дорівнюючи показникам 2-го курсу (18%), а частка осіб з середнім рівнем збільшується (на 2%), з низьким же рівнем – стабілізується (68%). Кількість високоемпатійних студентів збільшується (на 4%), а кількість студентів з низькою самооцінкою зменшується до 34%, зменшується також кількість студентів з незадовільним рівнем ставлення до власного «Я». Збільшується (на 4%) кількість студентів із низьким

рівнем здатності до самоуправління та зменшується – з високим рівнем. Збільшується на 8% кількість студентів із адекватною самооцінкою й зменшується – з заниженою та завищеною самооцінкою.

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

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

Відтак, набаз аналізу особистісних особливостей студентів-психологів й педагогів протягом навчання в ЗВО можна визначити позитивні та негативні зміни із огляду на особистісний розвиток в умовах впливу концепції особистості, як відкритої саморозвиткової системи. До позитивних змін в студентів-психологів відносять наступні: збільшення частки з задовільним та зменшення – із незадовільним рівнем ставлення до власного «Я». Позитивними змінами в студентів-педагогів можна вважати: незначне збільшення кількості студентів з адекватною самооцінкою та зменшення – з заниженою та завищеною самооцінкою; збільшення частки студентів з задовільним рівнем та зниження – із незадовільним рівнем саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності; незначне збільшення частки осіб із високим та середнім рівнем здатності до самоуправління й зменшення із низьким рівнем.

Негативні ж зміни особистісного розвитку в умовах впливу концепції особистості, як відкритої саморозвиткової системи, у студентів-психологів виглядають так: незначне зростання кількості студентів із середнім рівнем невротизації та незначне зменшення – з середніми показниками емпатії, виключення показників високого рівня ставлення до власного «Я»; зростання кількості студентів із низьким рівнем здатності до самоуправління. До негативних же змін особистісного розвитку в умовах впливу концепції особистості, як відкритої саморозвиткової системи, у студентів-педагогів можна віднести: невелике зростання кількості студентів із високим рівнем невротизації, статистично значуще зростання частки осіб із високим рівнем емпатії.

Тому, можна зробити висновок, що динаміка особистісного розвитку в умовах впливу концепції особистості, як відкритої саморозвиткової системи, даних груп студентів порівняно невелика, тобто особистісні особливості студентів є відносно стабільними та без різко виражених змін протягом навчання у ЗВО (закладі вищої освіти). Аналіз динаміки особистісно-професійних особливостей студентів-психологів та студентів-педагогів показав, що за роки навчання в студентів відбуваються певні позитивні й негативні зміни щодо особистісних якостей. Проте, в основному, динаміка змін виражена слабо.

Висновки до розділу 2

Для дослідження психологічних особливостей особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи було використано тест «Здатність до самоуправління» Н. Пейсахова та тест «Особистісна зрілість» Ю. Гільбуха, методику діагностики рівня

невротизації Л. Вассермана і методику дослідження рівня емпатії І. Юсупова, а також методику визначення вільної самооцінки С. Будассі.

Динаміка особистісного розвитку в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи студентів різних спеціальностей є відносно невеликою, тобто особистісні особливості студентів залишаються відносно стабільними та без різко виражених змін протягом навчання у ЗВО. Аналіз динаміки особистісно-професійних особливостей студентів-психологів та студентів-педагогів показав те, що за роки навчання в студентів відбуваються деякі позитивні й негативні зміни стосовно особистісних якостей. Проте, загалом, динаміка змін виражена слабо.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ВІДКРИТОЇ САМОРОЗВИТКОВОЇ СИСТЕМИ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Зміст та завдання програми особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи

В формувальному експерименті, що спрямований на забезпечення особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи, взяли участь 48 респондентів I-V курсів, що були розподілені на дві експериментальні групи. У I групу увійшли 24 студенти-психологи спеціальності «Психологія»; II група була представлена 24 студентами-педагогами спеціальності «Професійна освіта». В кожній групі реалізовувалася програма розвитку особистісних якостей майбутніх фахівців у освітньому процесі, яка включала у себе такі рівні: безпосередній зв'язок зі студентами й опосередкований, що здійснювався за допомогою викладачів.

Відповідно до задач нашого дослідження, студенти були розділені на контрольну й експериментальну групи. Студенти обох груп займалися в закладі вищої освіти за типовими освітніми програмами та навчались за традиційними методами, які включають відвідування лекцій, практичних і семінарських занять, а також проходження психолого-педагогічних практик. Так як особистісні зміни мають вплив на успішність, а, отже, і на професійну підготовку, то було вивчено результати навчальної діяльності студентів у процесі навчання в ЗВО. Зі студентами із контрольної групи тренінгових занять не проводилось. Зі студентами експериментальної групи проводилась спеціально організована корекційна робота. Проводились індивідуальні та групові форми роботи у межах особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості, як відкритої саморозвиткової системи й з використанням тренінгу.

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

проведення занять з розвитку особистісних якостей студентів та діагностику рівня їх розвитку протягом всього навчання.

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

На початковому етапі втілення програми дослідження особистісних якостей студентів різних спеціальностей була проведена робота з активізації самопізнання шляхом реалізації просвітницької діяльності, який складався з двох етапів. На етапі прагнення була створена мотивація на відвідування занять у тренінговій групі для активізації в студентів бажання змінити самих себе. На етапі усвідомлення активізація самопізнання студентів здійснювалась шляхом ознайомлення їх із основними положеннями теорії особистості й поглядами на розвиток особистості, як класиків, так й сучасних вчених.

Ознайомлення з теоретичними основами особистісного розвитку в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи забезпечило усвідомлення студентами своїх індивідуальних особливостей і поглибило їх уявлення про самих себе та свій актуальний стан, дало змогу побачити й відчувати себе більш справжніми, аутентичними та неповторними, доброзичливими і відкритими, сильними й творчими. Студенти тренінгових груп розповідали про зрушення у стосунках з близькими, рідними й однокурсниками, та навіть із незнайомими людьми. Деяким студентам вдалося відстежити моменти, які спричиняють появу тривоги, сум'яття чи роздратування. Це призвело до підвищення контролю над емоціями і зменшення дратівливості. У інших студентів змінилося світобачення. Вони почали дивитись на оточення і людей, взаємовідносини із ними й на себе інакше; сприймали світ таким, яким він є насправді, а не таким, яким їм би хотілось його бачити.

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

Другий етап тренінгового блоку – це етап вибору, що проявлявся в кожного студента індивідуально. З того моменту, коли студент починав із готовністю себе приймати, перед ним поставав вибір. Менша зосередженість на своїх власних помилках робила його відкритішим для нових думок та дій, а також відбувалася переоцінка цінностей.

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

Одним з важливих практичних завдань психодіагностики особистості є створення об'єктивної основи для побудови адекватного образу людини. Для зменшення суб'єктивності результатів та досягнення їх більшої вірогідності, у основу нашого експериментального дослідження був покладений принципи цілісності і комплексності використання взаємодоповнюючих методик, єдності

якісного й кількісного аналізу. Досліджуючи психологічні особливості особистісних якостей студентів різних спеціальностей, слід визначити, яким має бути співвідношення у них цих якостей, як врахувати не лише статичні компоненти якостей особистості, що необхідні представникам цих спеціальностей, але й динамічні.

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

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

Зазвичай в дослідженнях із психології студентського віку застосовується констатуючий метод – вчені описують, що було, й що відбувається протягом навчання в звичайних умовах - тобто без будь-якого спеціального корекційного впливу (якщо ж вплив проявляється, тоді він відбувається лише в межах методів навчання: проблемне, розвивальне, проте не в плані корекційної роботи безпосередньо із особистісними особливостями студентів). Враховуючи специфіку нашого дослідження, нами було визначено найоптимальніший тип психо-діагностичної ситуації – добровільна участь у експерименті. Основна увага акцентувалась на точності середньостатистичних характеристик.

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

В нашому дослідженні для порівняння були задіяні студенти психолого-педагогічних спеціальностей: майбутні психологи та педагоги. Порівняльний аналіз динаміки особистісних особливостей проводили за приналежністю до конкретної спеціальності та курсу без врахування гендерного аспекту, але із врахуванням форми навчання.

Мета тренінгу особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи – це вироблення кожним з учасників свого професійного стилю та усвідомлення власних можливостей, визначення шляхів особистісного й професійного зростання. У тренінгу використовувались різні засоби для активного психологічного навчання, щоб вирішити триєдину задачу: розуміння власного особистісного і професійного «Я», прийняття себе в професії, управління собою в професійних ситуаціях та своїм професійним розвитком взагалі.

Головна ідея тренінгу - це концепція професійної ідентичності, що розуміється, як багатовимірний й інтеграційний психологічний феномен, який забезпечує людині цілісність, тотожність і визначеність, що розвивається протягом професійного навчання разом із становленням процесів самовизначення, самоорганізації та персоналізації, а також зумовлюється розвитком рефлексії. Мається на увазі те, що професійна ідентичність виступає самореферентністю – тобто почуття й усвідомлення унікальності

функціонального та екзистенціального «Я» в його професійному служінні та неповторності особистісних та професійних властивостей, за умови приналежності соціальної й професійної реальності.

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

У реальному процесі становлення у 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 та власної гідності, а також створенні адекватного образу «Я». Другий спосіб пов'язаний із створенням образу успішного професійного майбутнього, а також з виявленням і актуалізацією здобувачем освіти власних професійно важливих особистісних ресурсів.

Треба враховувати те, що сучасні студенти, що сприймають себе негативно та концентруються на песимістичній оцінці власного можливого професійного і життєвого успіху. Вони відчують почуття неадекватності й нездатності

впоратись з власними професійними обов'язками. Якщо ж для людини це є проблемою і вона готова вирішувати її, то результат буде успішним.

Було встановлено, що модифікація професійної складової «Я-концепції» у групах психотренінгу відбувається під впливом наступних чинників:

- 1) зростання мотивації до самопізнання в результаті дії групових норм, які акцентують інтроспекцію;
- 2) усвідомлення власних потреб та можливостей, професійних інтересів і цінностей;
- 3) створення позитивних образів і перспектив особистісного майбутнього;
- 4) постановки мети для підтримки та розвитку образу «Я»;
- 5) надання максимального зворотного зв'язку в особистісних проявах, професійній поведінці студентів.

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

Група сильно впливає на навчання. К. Левін встановив, що переконання, які набуті у групі, чинять більший опір впливу середовища й звичкам. Велике значення групових форм роботи пов'язане з тим, що саме група однолітків, котрі спільно вирішують певну задачу, виступає середовищем зародження й формування ініціативної поведінки у пізнавальній сфері. Спільна групова діяльність в собі передбачає органічний зв'язок діяльності і спілкування. Спільна діяльність реалізується через суспільно задані зразки діяльності й саме те «наочне поле», у якому актуально розгортається діяльність групи. Головна мета розвитку почуття професійної ідентичності полягає у тому, щоби перейти від зовнішніх джерел підкріплення та зворотного зв'язку у професійній діяльності, що сприяють підвищенню самооцінки та до внутрішніх джерел, до

самопідкріплення, як до засобів, які регулюють розвиток у особистості позитивного й адекватного самосприйняття. Це означає також об'єднання слова «успіх» зі словом «Я» в єдине поняття. Поступово студент має взяти на себе функцію самооцінки свого особистісного розвитку в умовах впливу концепції особистості, як відкритої саморозвиткової системи.

Студент–здобувач вищої освіти з розвиненою професійною ідентичністю проявляє оптимізм з приводу власних потенційних успіхів у майбутньому, впевнений в своїй власній професійній компетентності, вільний і відкритий у професійно-комунікативних позиціях та готовий напружено працювати і ставить перед собою реалістичну професійну мету, з гордістю приймає похвалу та не реагує хворобливо на критику, а також готовий брати на себе відповідальність за проблемні ситуації і проявляє шану до особистості іншого, з готовністю висуває нові ідеї та плани особистісного розвитку в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи.

Використання тренінгу особистісного зростання в навчанні ініціює процес обмірковування можливої корекції якостей або форм поведінки, які заважають розвитку позитивних якостей. Таке обмірковування призводить до постановки конкретної мети й до усвідомлення бажання прийняття себе. Бо, як тільки людина вступає на шлях саморозвитку, то їй стає легше почати приймати себе такою, якою вона і є. Як наслідок, змінюється образ «Я» і самосвідомість, що позначається на поведінці людини. Взагалі, процес навчання стає особистісно значущим. У результаті участі у тренінгу особистісного зростання спостерігається загальне підвищення мотиваційно-осмисленої позиції майбутнього фахівця й відбувається активізація інтересу до практичної діяльності, а ще зростає уява й стимулюється творчий пошук та професійне експериментування.

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

3.2. Аналіз результативності програми особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи

Порівняння динаміки особистісного розвитку студентів-психологів і студентів-педагогів контрольної й експериментальної груп особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи в процесі навчання в ЗВО проводився за тими самими характеристиками, що і на етапі першого діагностичного зрізу.

Аналіз отриманих результатів студентів контрольної та експериментальної груп демонструє нам, що у студентів-психологів переважає низький рівень невротизації; різниця показників експериментальної групи спостерігається, в основному, за кількістю студентів із високим й низьким рівнями, а показники ж контрольної групи майже незмінні за всіма рівнями. Серед студентів-психологів контрольної групи є поступове незначне збільшення частки осіб із середнім рівнем невротизації та зниження із низьким рівнем; однак, ці зміни є статистично не значущими (рис. 3.1).

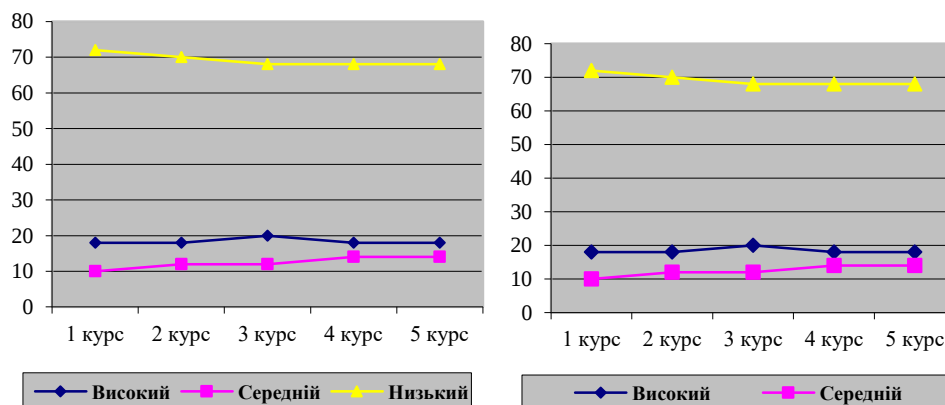


Рис. 3.1. Показники рівнів невротизації студентів-психологів контрольної (зліва) й експериментальної (справа) груп (%)

В експериментальній групі студентів-психологів спостерігається трохи інша тенденція: послідовно зменшується (на 60%) кількість студентів із високим рівнем невротизації та збільшується (на 40%) – із низьким рівнем й ці зміни є статистично значущими.

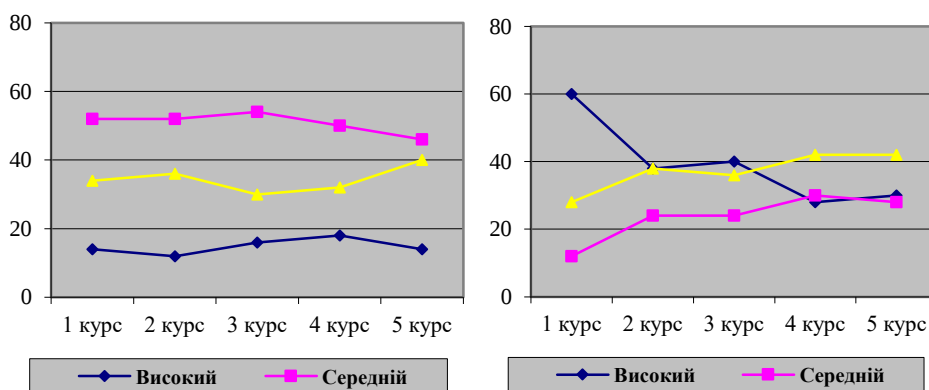


Рис. 3.2. Показники рівнів невротизації студентів-педагогів контрольної (зліва) й експериментальної (справа) груп (%).

Варто зазначити, що, якщо на 1-м курсі в студентів експериментальної групи більша ($t=2,08$ при $P<0,05$) кількість досліджуваних із високим рівнем невротизації й менша ($t=-2,24$ при $P<0,05$) – із низьким, то на 5-му курсі більша кількість досліджуваних із низьким рівнем невротизації й менша ($t=2,08$ при $P<0,05$) – із високим.

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

В експериментальній же групі спостерігається інша тенденція: послідовно помітно зменшується кількість студентів із високим рівнем невротизації й

збільшується – з низьким та середнім рівнем; зміни є статистично значущими. Тобто, що різниця між показниками низького рівня обох груп також є значущою: на 5-у курсі серед студентів-педагогів експериментальної групи починає переважати низький рівень, й ці показники перевищують показники контрольної групи ($t=2,74$ при $P<0,01$). Показники же середнього рівня невротизації експериментальної групи статистично значущі, хоча й залишаються вдвічі меншими за показники контрольної групи ($t=-2,74$ при $P<0,01$). Порівнюючи показники емпатії студентів-психологів та студентів-педагогів контрольної й експериментальної груп, можна підкреслити, що на 1-му курсі відмінності між контрольними групами обох спеціальностей незначні, переважають студенти із середнім рівнем емпатії.

Протягом навчання в ЗВО у студентів експериментальної групи обох цих спеціальностей переважає середній рівень емпатії, в студентів контрольної групи – на перших двох курсах. Відмінності між цими показниками контрольних й експериментальних груп явно простежуються в студентів обох спеціальностей починаючи з третього курсу. Серед досліджуваних контрольних груп збільшується частка студентів із високим рівнем емпатії та зменшується – із задовільним й низьким. В студентів-психологів ці зміни більш виражені й статистично значущими (рис. 3.3, 3.4).

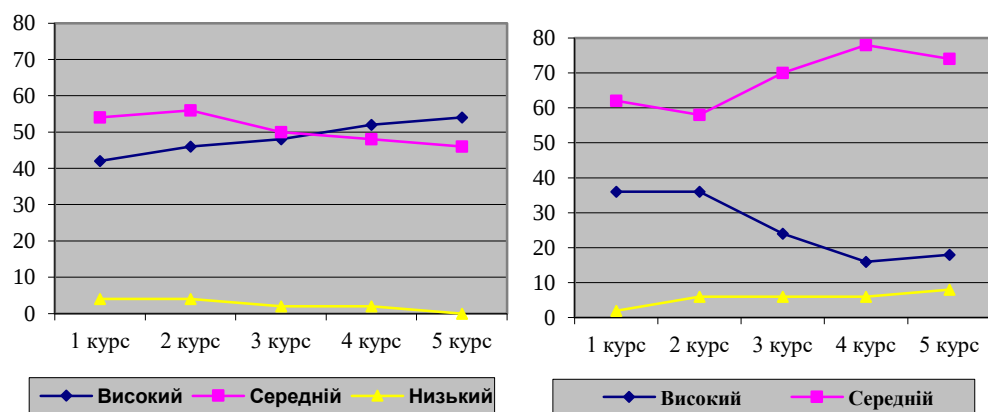


Рис. 3.3. Показники рівнів емпатії студентів-психологів контрольної (зліва) й експериментальної (справа) груп (%)

Серед студентів експериментальної групи поступово зменшується (на 18%) частка осіб із високим рівнем емпатії та збільшується (у студентів-

психологів на 6%, а у студентів-педагогів на 4%) – із низьким. Кількість досліджуваних цих обох спеціальностей змінюється нерівномірно: незначне зменшення на початку другого курсу в студентів-психологів, а потім поступове збільшення до кінця 5-го курсу. Зміни низького й високого рівнів в студентів обох спеціальностей рівно виражені і статистично значущі.

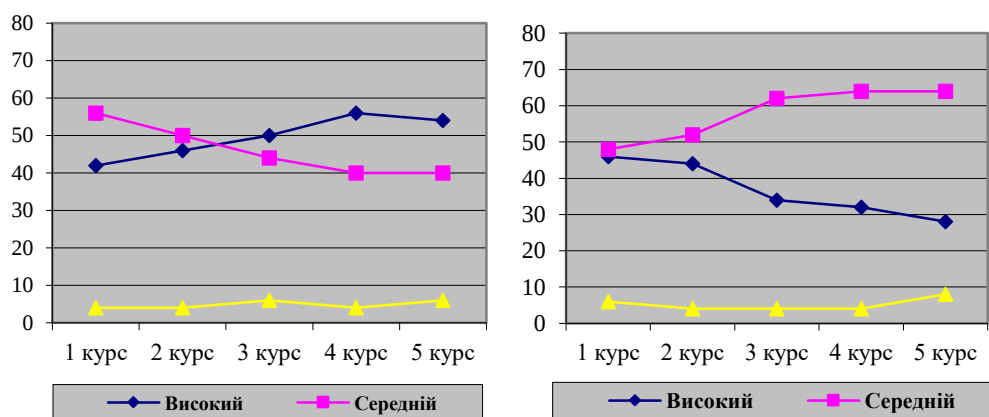


Рис. 3.4. Показники рівнів емпатії студентів-педагогів контрольної (зліва) і експериментальної (справа) груп (%)

На 5-му курсі спостерігаємо виражену відмінність між показниками контрольної й експериментальної груп серед студентів обох спеціальностей: серед студентів-психологів відмінності за високим рівнем емпатії 36% ($t=-3,02$ при $P<0,001$), за середнім – 28% ($t=2,44$ при $P<0,05$), а за низьким – 8%; серед студентів-педагогів відмінності за високим рівнем емпатії 26% ($t=-3,74$ при $P<0,001$), за середнім – 24% ($t=2,86$ при $P<0,001$), а за низьким – 2% ($t=2,24$ при $P<0,05$). Можемо зробити висновок про можливість позитивного корекційного впливу на рівень емпатії студентів обох цих спеціальностей.

Аналіз отриманих результатів показує нам, що на 1-му курсі в студентів обох спеціальностей переважають особистості із незадовільним рівнем ставлення до власного «Я», однак, існують певні відмінності між контрольними та експериментальними групами. Серед студентів-психологів експериментальної групи частка цих досліджуваних складає 92%, а контрольної – 88% ($t=2,5$ при $P<0,01$), в них також спостерігаються показники задовільного ($t=-2,32$ при $P<0,05$) й високого рівня. Студенти-педагоги експериментальної групи теж володіють вищими незадовільними показниками ставлення до свого

власного «Я» протягом 1-3-го курсів. Але кількість таких осіб серед студентів-педагогів менша (88%), ніж в студентів-психологів (92%). В контрольній групі студентів-педагогів частка осіб із незадовільними показниками, як і в студентів-психологів, нижче й складає 86%, й також, як в студентів-психологів, спостерігаються особи з задовільним ($t=-2,24$ при $P<0,05$) й високим рівнем (рис. 3.5 і 3.6).

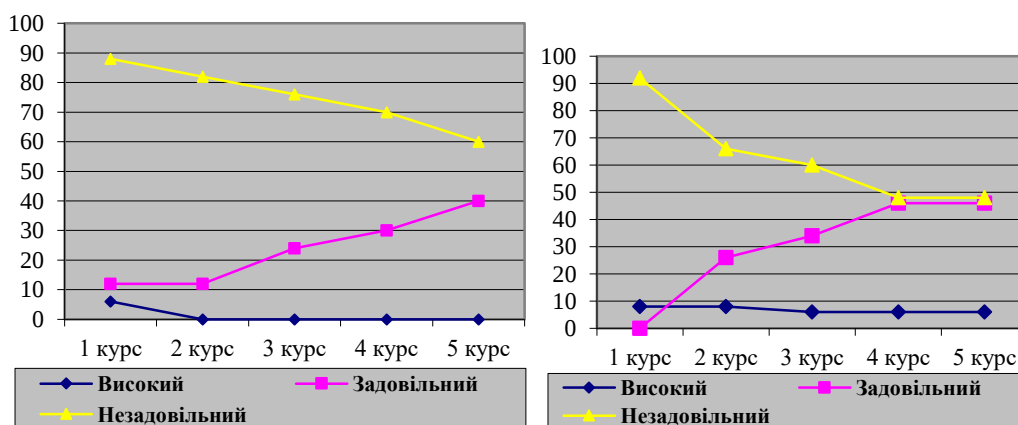


Рис. 3.5. Показники рівнів ставлення до власного «Я» студентів-психологів контрольної (зліва) і експериментальної (справа) груп (%)

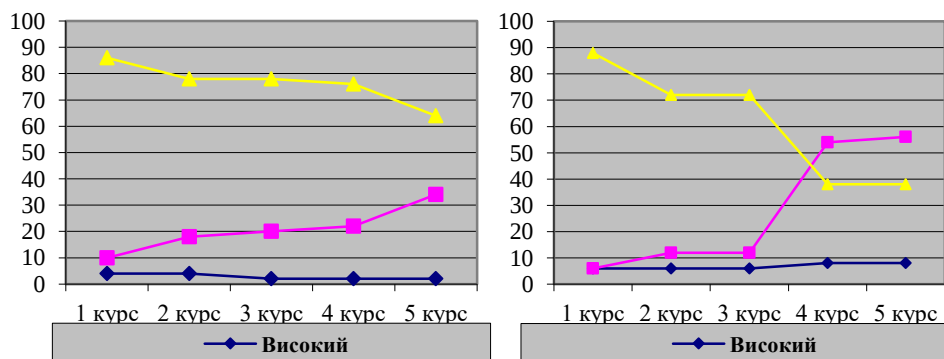


Рис. 3.6. Показники рівнів ставлення до власного «Я» студентів-педагогів контрольної (зліва) і експериментальної (справа) груп (%)

На другому курсі відмінності між показниками експериментальної й контрольної груп простежуються в студентів обох спеціальностей. Послідовно в контрольній групі студентів обох цих спеціальностей відбувається статистично значуще зростання частки студентів із задовільним рівнем ставлення до свого «Я». Відбувається та незначне зменшення – із високим й незадовільним рівнем. Причому зміна показників незадовільного рівня в студентів-педагогів проходить

поступово та стабілізується на 4-5-у курсах, а в студентів-психологів – спостерігається суттєве зменшення частки таких осіб на 2-у курсі, стабілізація – на 3-му й подальше зменшення – на 4-5-му курсах (рис. 3.6).

Серед студентів досліджуваних спеціальностей експериментальної групи відбувається поступове зменшення (в студентів-психологів на 54%, в студентів-педагогів на 46%) частки осіб із незадовільним рівнем ставлення до свого «Я» та збільшення (в студентів обох спеціальностей на 48%) – з задовільним рівнем. За показником високого рівня існують деякі відмінності між студентами-психологами і педагогами. Серед студентів-психологів спостерігається зменшення кількості досліджуваних із високим рівнем на 1-3-му курсах (8%), із подальшою стабілізацією до закінчення ЗВО. У студентів-педагогів спостерігають збільшення частки таких осіб із 1-го до 3-го курсу (з 6% до 8%), та подальшу стабілізація на 4-му курсі.

Варто зазначити, що задовільні та незадовільні показники ставлення до власного «Я» контрольної й експериментальної груп студентів обох спеціальностей являються вираженими та статистично значущими. На 5-му курсі виявляється відмінність між показниками обох цих спеціальностей контрольної й експериментальної груп. У студентів-психологів відмінності за високим рівнем відсутні, а за задовільним складають 6% ($t=2,56$ при $P<0,01$) й за незадовільним – 12% ($t=-2,74$ при $P<0,01$). У педагогів відмінності за високим рівнем відсутні, а за задовільним – складають 20% ($t=2,74$ при $P<0,01$) і 26% за незадовільним – ($t=-2,92$ при $P<0,001$). Можемо зробити висновок щодо позитивного корекційного впливу на ставлення студентів різних спеціальностей до власного «Я».

Аналіз адекватності самооцінки показав, що в студентів-педагогів контрольної групи протягом всіх років навчання в ЗВО переважає занижена самооцінка. Для студентів-психологів же це положення характерне лише на другому курсі, коли кількість осіб із низькою й адекватною самооцінкою є однаковою та дорівнює 42%, на 3-5-у курсах переважають досліджувані із адекватною самооцінкою. Тож, спостерігаються певні позитивні зміни (рис. 3.7). Серед студентів-педагогів експериментальної групи переважають також особи із

заниженою самооцінкою, а на 3-му курсі їхня кількість знижується й залишається на цьому рівні до закінчення навчання в ЗВО.

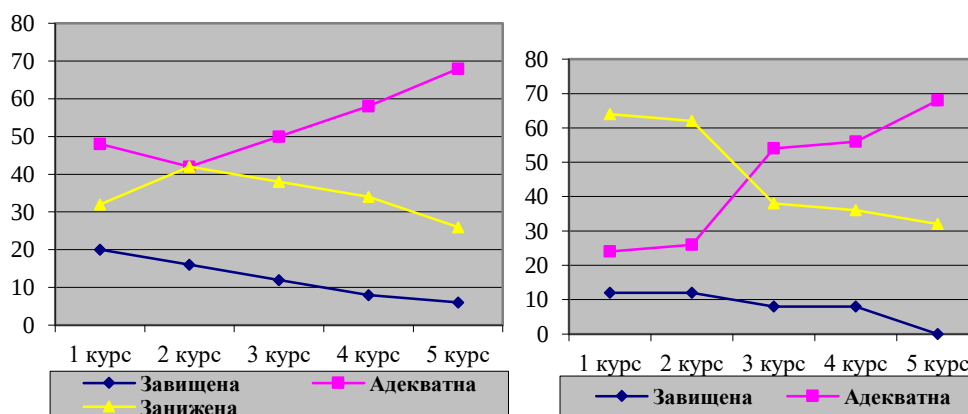


Рис. 3.7. Показники рівнів самооцінки студентів-психологів контрольної (зліва) і експериментальної (справа) груп (%)

Адекватна самооцінка також найбільш виражена (рис. 3.8) з 3-го по 5-й курси навчання. Відмінності між показниками серед студентів обох цих спеціальностей контрольних та експериментальних груп на 1-му курсі є незначними. На 3-5-му курсах уже спостерігаються значущі відмінності. На 5-му курсі відмінності між показниками у студентів-психологів складають за показниками адекватної самооцінки 18% ($t=2,5$ при $P<0,01$), а за показниками заниженої самооцінки 12% ($t=-2,32$ при $P<0,05$). У студентів-педагогів же: за показниками адекватної самооцінки 20% ($t=2,56$ при $P<0,01$), а за показниками заниженої самооцінки 14% ($t=-2,3S$ при $P<0,05$).

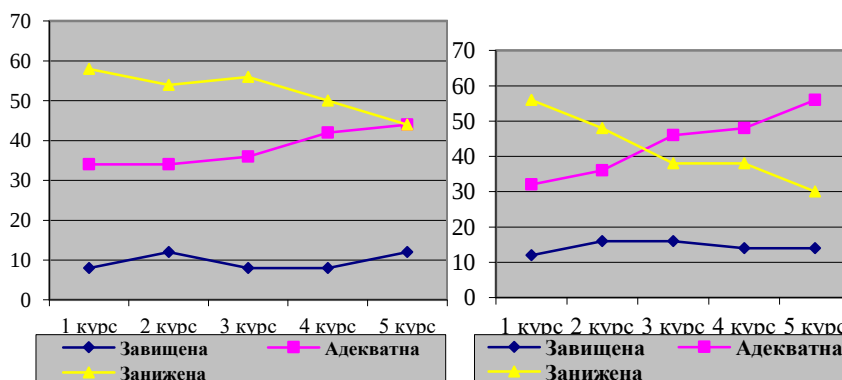


Рис. 3.8. Показники рівнів самооцінки студентів-педагогів контрольної (зліва) й експериментальної (справа) груп (%)

Відтак, запропонований корекційний вплив позначається позитивно на показниках особистісної тривожності та ставленні до власного «Я» й самооцінці студентів обох спеціальностей. Дані показники майже однаково піддаються впливу, а зміни є явно вираженими і статистично значущими. Було виявлено й виражену позитивну динаміку за показником невротизації у психологів.

Дослідження показників здатності до самоуправління нам показує, що серед студентів-педагогів контрольної та експериментальної груп на 1-2-у курсі переважають люди із низьким рівнем здатності до самоуправління. Проте є відмінності. В студентів-педагогів обох цих груп спостерігається сильніше виражена тенденція зміни показників від курсу до курсу: збільшення частки студентів із високим й середнім рівнем та зменшення частки із низьким рівнем здатності до самоуправління: в контрольній групі дані показники є слабо вираженими й статистично не значущими, а в експериментальній – вираженими й статистично значущими. Різниця між показниками контрольної та експериментальної груп в студентів-педагогів на 1-му курсі спостерігається лише за показниками середнього рівня ($t=2,32$ при $P<0,05$), а на 5-му – за показниками високого ($t=2,2,4$ при $P<0,05$) й низького ($t=-2,44$ при $P<0,05$) рівня (рис. 3.9).

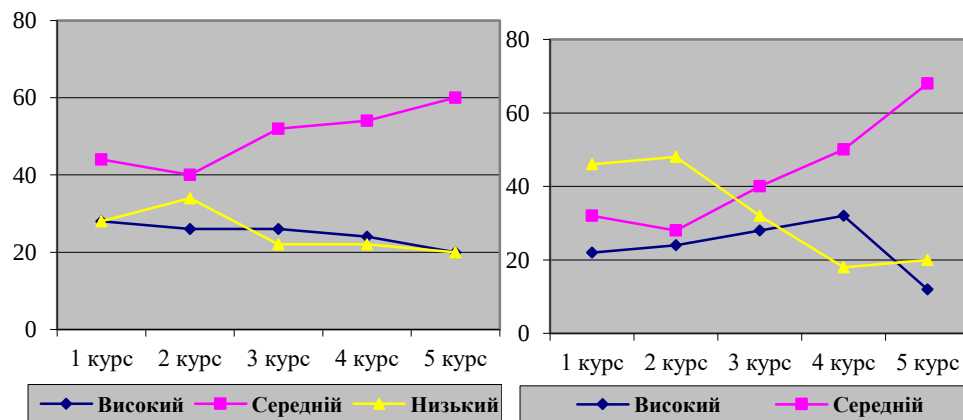


Рис. 3.9. Показники рівнів здатності до самоуправління студентів-психологів контрольної (зліва) і експериментальної (справа) груп (%)

В студентів-психологів контрольної й експериментальної груп зміни показників здатності до самоуправління високого рівня відбуваються досить нерівномірно: в контрольній групі відбувається незначне зменшення частки

студентів протягом навчання, а в експериментальній групі – з 1-го й до 4-го курсу спостерігається збільшення частки таких осіб, на 5-у ж курсі – зниження. За показником низького рівня здатності до самоуправління: в контрольній групі на 2-у курсі – незначне збільшення, а згодом зменшення кількості осіб, в експериментальній групі – зменшення. Показники середнього рівня змінюються нерівномірно й в контрольній, й у експериментальній групі та є незначущими.

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

Тож, корекційний вплив збільшує кількість осіб експериментальної групи обох досліджуваних спеціальностей із середнім рівнем здатності до самоуправління (в студентів-психологів на 34%, в студентів-педагогів на 26%) й знижує – із високим (в студентів-психологів на 10%, в студентів-педагогів на 4%), й із низьким (в студентів-психологів на 26%, в студентів-педагогів на 30%). Корекційний вплив робить становлення здатності до самоуправління інтенсивнішим: в контрольній групі студентів-педагогів лише на 4-му курсі не є переважаючим низький рівень, в експериментальній групі – на 3-му курсі.

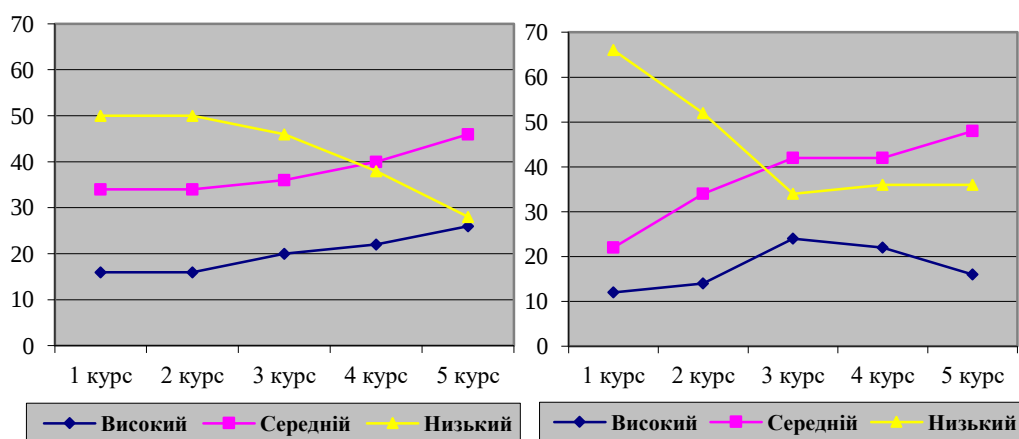


Рис. 3.10. Показники рівнів здатності до самоуправління студентів-педагогів контрольної (зліва) й експериментальної (справа) груп (%).

За показником життєвої настанови особистісна зрілість піддається корекційному впливу в студентів обох спеціальностей. Аналіз результатів дослідження показує нам, що студенти-психологи контрольної групи володіють

вищим рівнем життєвої настанови, аніж студенти-педагоги. Отже, серед студентів-психологів переважають ті особи, для яких характерним є більш високий рівень емоційної врівноваженості та розсудливості із перевагою інтелекту над почуттями. При цьому, в студентів контрольної групи обох спеціальностей спостерігається тенденція до нерівномірної зміни показників (рис. 3.11 та 3.12).

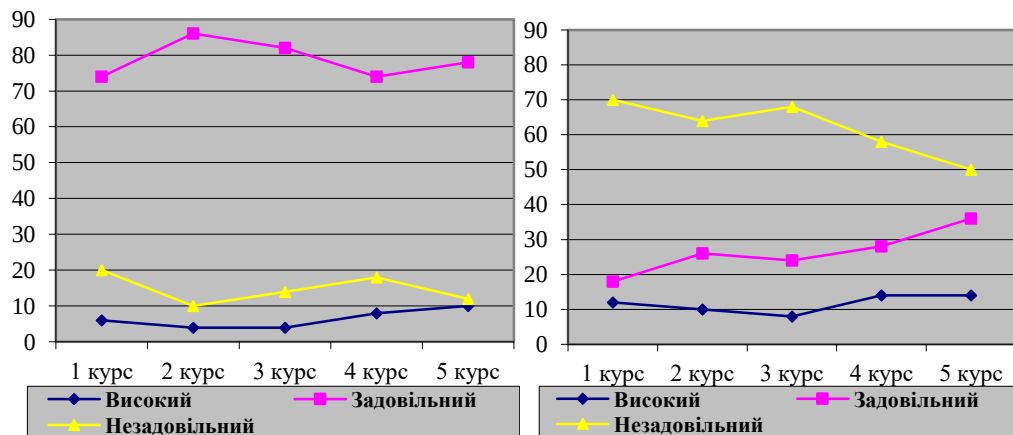


Рис. 3.11. Показники рівнів життєвої настанови студентів-психологів контрольної (зліва) й експериментальної (справа) груп (%).

На 2-му курсі відбувається несуттєве зменшення частки студентів-психологів контрольної групи з незадовільним рівнем життєвої настанови, а на 4-му – збільшення. Серед осіб експериментальної групи обох цих спеціальностей помітне збільшення показників задовільного рівня життєвої настанови. Показники високого життєвої настанови рівня в студентів-психологів контрольної групи трохи збільшуються (на 2-4%) лише на 4-5-му курсі; в студентів-педагогів – зменшуються на 2-му курсі й залишаються стабільними до закінчення ВНЗ (на 2-4%) (рис. 3.12).

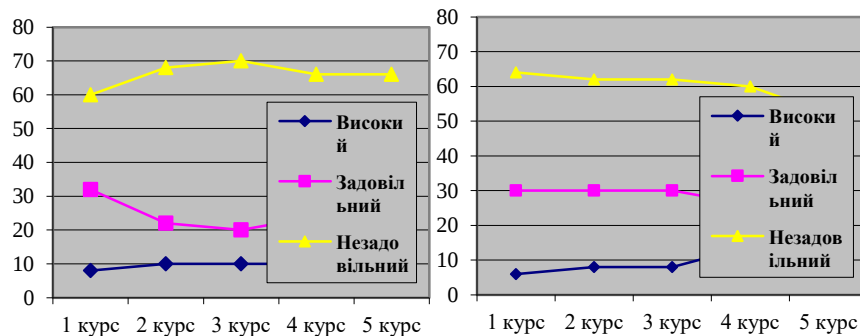


Рис. 3.12. Показники рівнів життєвої настанови студентів-педагогів контрольної (зліва) і експериментальної (справа) груп (%)

У експериментальній групі показники рівнів життєвої настанови є ідентичними в студентів обох спеціальностей. Частка досліджуваних студентів з високим й задовільним рівнем життєвої настанови поступово збільшується, в той час, як зменшується з незадовільним рівнем. Серед студентів-психологів даний процес є яскраво вираженим та статистично значущим за всіма показниками. Різниця між показниками контрольної й експериментальної групи в студентів-психологів спостерігається на 1-му курсі за задовільним ($t=-2,32$ при $P<0,05$) й незадовільним ($t=2,38$ при $P<0,05$) рівнем; на 3-4-му курсах – за високим (3-й курс: $t=2,08$ при $P<0,05$; 4 курс: $t=2,08$ при $P<0,05$), задовільним (3 курс: $t=2,38$ при $P<0,05$; 4 курс: $t=2,44$ при $P<0,05$) та незадовільним (3-й курс: $t=-2,62$ при $P<0,01$; 4 курс: $t=2,68$ при $P<0,01$) рівнем особистісного розвитку в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи.

Різницю між показниками життєвої настанови студентів-педагогів контрольної й експериментальної групи спостерігаємо на 1-му курсі за задовільним ($t=2,24$ при $P<0,05$) й незадовільним ($t=2,08$ при $P<0,05$) рівнем; на 3-5-му курсах - за високим (5 курс: $t=2,08$ при $P<0,05$), задовільним (3, 5 курси: $t=2,08$ при $P<0,05$) й незадовільним (3 курс: $t=2,32$ при $P<0,05$; 5 курс: $t=2,44$ при $P<0,05$) рівнем. Показники рівня життєвої настанови в процесі навчання в студентів експериментальних груп обох спеціальностей зближуються та стають практично однаковими. За показником життєвої настанови особистісна зрілість піддається корекційному впливу в студентів обох спеціальностей: загалом, показники покращуються поступово, проте в студентів-психологів ці зміни відбуваються інтенсивніше.

Аналіз показників вираженості почуття громадянського обов'язку дозволяє нам зробити висновок, що даний показник у студентів обох спеціальностей піддається корекційному впливу та спостерігається позитивна динаміка. Серед студентів-психологів обох груп на початку навчання вищі показники вираженості почуття громадянського обов'язку, аніж в студентів-педагогів. Серед студентів-психологів експериментальної групи відбувається послідовне збільшення частки осіб з задовільним та зменшення – із незадовільним рівнем

вираженості почуття громадянського обов'язку. Показники високого рівня в студентів-психологів експериментальної групи залишаються стабільними протягом навчання в ЗВО (рис. 3.13).

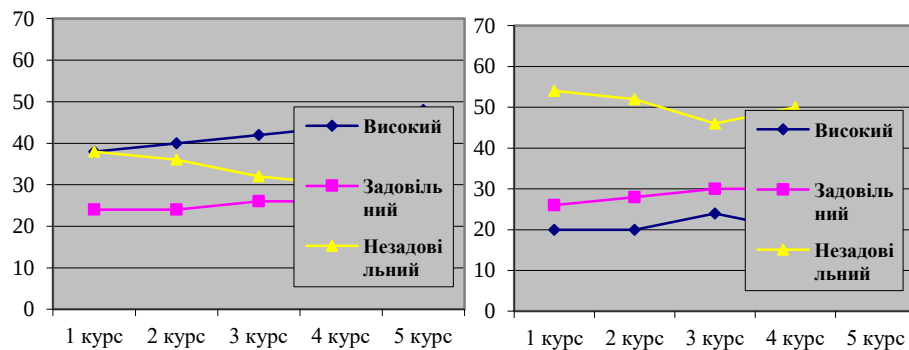


Рис. 3.13. Показники рівнів почуття громадянського обов'язку студентів-психологів контрольної (зліва) й експериментальної (справа) груп (%)

В студентів-педагогів контрольної групи зміни є не стабільними, окрім показників високого рівня, що послідовно збільшуються. За показниками задовільного й незадовільного рівня почуття громадянського обов'язку спостерігаємо тенденцію до зменшення кількості осіб з задовільним рівнем на 2-му курсі та збільшення – на 4-5-му курсі.

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

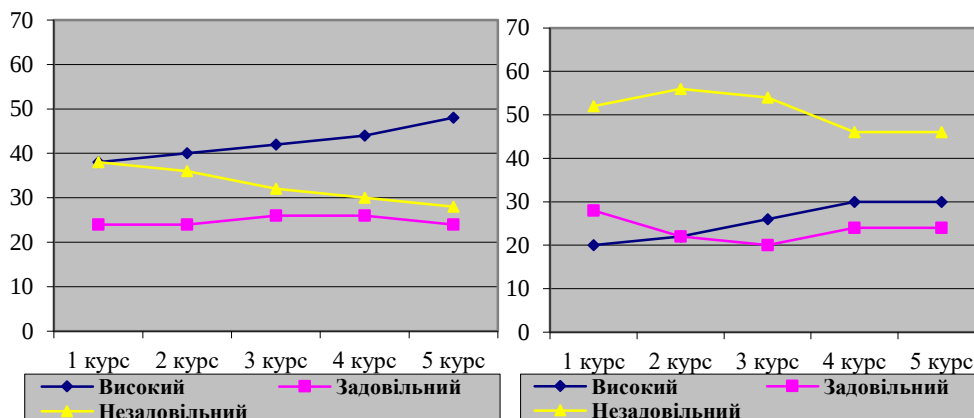


Рис. 3.14. Показники рівнів почуття громадянського обов'язку студентів-педагогів контрольної (зліва) і експериментальної (справа) груп (%)

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

Відтак, аналіз результатів студентів-психологів і студентів-педагогів дозволяє зробити висновок про те, що на педагогічні спеціальності вступають особи з відмінними особливостями особистісного розвитку. Доведено, що вони являються більш невротизованими, володіють вищою особистісною зрілістю за показником ставлення до свого власного «Я». Також видно, що студенти-педагоги мають низьку самооцінку. Можна зробити висновок про те, що корекційний вплив може істотно підвищити рівень особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості, як відкритої саморозвиткової системи.

Висновки до розділу 3

Головним положенням тренінгу особистісного розвитку студентів психолого-педагогічних спеціальностей при освітньо-професійній підготовці в ЗВО є концепція особистості, як відкритої саморозвиткової системи особистісно-професійної ідентичності. Її розуміємо, як багатовимірний психологічний феномен, який забезпечує здобувачу освіти цілісність, тотожність та визначеність, і розвивається при професійному навчанні разом з становленням процесів самовизначення, самоорганізації та персоналізації, а також зумовлюється розвитком рефлексії. Було встановлено, що завдання тренінгу вирішуються шляхом розвитку рефлексії («що я роблю» та «у чому значення того, що я роблю»), залучення розумових засобів для аналізу прототипу особистісно-професійної діяльності й проектування образу професійно

важливого майбутнього, вдосконалення інтерактивного та перцептивного боків спілкування та осмислення власної професійної позиції. При цьому об'єднуються образ «Я», особистісне й професійне зростання.

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

ВИСНОВКИ

Результати теоретичного та емпіричного дослідження особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи у освітньому процесі ЗВО дозволили нам зробити такі висновки:

1. З'ясування стану дослідження проблеми особистісного розвитку здобувачів освіти в зарубіжній та вітчизняній психологічній науці показало, що рівень вивченості проблеми особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи не можна визнати тим, що задовольняє сучасні потреби суспільства. Ступінь професіоналізму сучасного психолога залежить від рівня його особистісного розвитку, а це, у свою чергу, передбачає доволі високий рівень комунікабельності, саморегуляції

й рефлексії у контексті формування особистісних якостей. Зростання обсягу самостійної й дослідницької діяльності вимагає від студентів досить високого рівня розвитку особистісних рис – самостійності й відповідальності, вимогливості до себе та результатів власної діяльності й ін.

2. Характеристика психологічних передумов особистісного розвитку в студентському віці виявила те, що сформовані особистісні якості студента являються запорукою успішної навчально-професійної діяльності та виступають складовою комунікативної компетентності й впливають на становлення вольових і моральних якостей. Вміння студента приймати відповідальність за власні дії та 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, саморегуляції. Рівень сформованості особистісних якостей особистості майбутнього фахівця завжди відбивається у специфіці поведінки, спілкування й суспільно та професійно значущої діяльності.

3. Проведений нами аналіз соціально-психологічних чинників особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи показав те, що навчально-професійна діяльність забезпечує особистісне становлення в трьох напрямках: спеціальному (теоретичному) і практичному оволодінні технологіями професійної діяльності, особистісному розвитку, саморозвитку і самовдосконаленню. Програма підготовки студентів психолого-педагогічних спеціальностей забезпечує досить виразні позитивні зміни в особистісно-професійному зростанні, при цьому дозволяючи інтегрувати у особистості отримані знання та трансформувати їх в практичну діяльність на більш високому професійному рівні. Система формування й розвитку особистості студентів орієнтує їх на реалізацію в подальшій професійній діяльності ціннісного та гуманного ставлення до людини на базі провідної категорії професійної діяльності студентів – співпереживання.

4. Емпіричне дослідження особливостей особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи, було проведене за допомогою тесту «Здатність до самоуправління» Н. Пейсахова

та тесту «Особистісна зрілість» Ю. Гільбуха, методики діагностики рівня невротизації Л. Вассермана, методики дослідження рівня емпатії І. Юсупова та методики визначення вільної самооцінки С. Будассі, виявило, що динаміка особистісного розвитку студентів різних спеціальностей порівняно невелика, тобто особистісні особливості студентів залишаються відносно стабільними та без різко виражених змін протягом усього навчання в ЗВО. Аналіз динаміки особистісно-професійних особливостей студентів-психологів та студентів-педагогів показав, що за роки навчання у них відбуваються деякі позитивні та негативні зміни стосовно особистісних якостей. Проте, динаміка особистісних змін у обстежуваних студентів, в основному, виражена досить слабо.

5. Обґрунтування, розробка та впровадження програми особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи у освітньому процесі ЗВО (закладу вищої освіти) дало змогу визначити її ефективність. Головним положенням тренінгу особистісного становлення студентів психолого-педагогічних спеціальностей протягом їхньої освітньо-професійної підготовки в ЗВО є концепція особистості, як відкритої саморозвиткової системи. Вона розуміється, як багатовимірний психологічний феномен, який забезпечує здобувачу освіти цілісність, тотожність та визначеність, й розвивається протягом професійного навчання разом із становленням процесів самовизначення, самоорганізації й персоналізації, а також обумовлюється розвитком рефлексії. Було встановлено, що завдання тренінгу особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості, як відкритої саморозвиткової системи, вирішуються через розвиток рефлексії («що я роблю» та «у чому значення того, що я роблю»), залучення розумових засобів для аналізу прототипу особистісно-професійної діяльності і проектування образу професійно важливого майбутнього, вдосконалення інтерактивного та перцептивного боків спілкування й осмислення власної професійної позиції. При цьому, об'єднуються образ «Я» та особистісне й професійне зростання.

Експериментально було доведено, що запропонований корекційний вплив сприяє позитивній зміні особистісних особливостей студентів-психологів і

студентів-педагогів; відзначена кореляція позитивних особистісних змін у студентів зі зміною результатів професійного становлення. Запропонований нами корекційний вплив сприяє зміні показників самооцінки та ставлення до власного «Я», емпатії й здатності до самоуправління, мотиваційної орієнтації у міжособистісних комунікаціях, а також життєвої настанови. Очікувані позитивні зміни, хоча й в меншій мірі, спостерігаються за показниками невротизації та почуття громадянського обов'язку.

Стосовно перспектив подальшої роботи варто зазначити, що проведене дослідження не вичерпує усіх питань особистісного розвитку студентів в умовах впливу концепції особистості як відкритої саморозвиткової системи і вимагає подальших наукових пошуків, а зокрема, через вивчення взаємозв'язку гендерних особливостей студентів різних спеціальностей з динамікою їхнього особистісного розвитку та 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 І. 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 М. 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-смилова регуляція у професіоналізації психолога : монографія. Луцьк : Вежа, 2013. 320 с.
- 15 а. Гірняк А.Н., Гірняк Г.С. Методологічна модель психологічного пізнання модульно-розвивальної освітньої взаємодії. *Психологічний часопис*. 2022. Том 8. Випуск 1 (57). С. 49-60. URL : <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/issue/view/55/PDF%20Vol%208%20No%201%20%2857%29%20%282022%29>
16. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
17. Гусак П.М. Підготовка учителя : технологічні аспекти : монографія. Луцьк : Вежа, 1999. 278 с.
18. Дмитренко А.К. Мотиваційні та світоглядні аспекти вибору професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2002. № 4. С. 31–34.

- 19.Дмитрієва С. М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2016. 24 с.
- 20.Долинська Л. В. Активні методи в роботі практичного психолога. Київ : УДПУ, 2004. 179 с.
- 21.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.
- 22.Дубасенюк О.А., Семенюк Т.В., Антонова О.Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
- 23.Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- 24.Єфімова С. Самоконцепція та самооцінка особистості. *Відкритий урок : розробки, технології, досвід*. 2019. № 6. С. 86-87.
- 25.Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
- 26.Задорожна Л. Педагогічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 4. С. 79–85.
- 27.Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій. Луцьк : ВДУ, 2007. 180 с.
- 28.Історія психології: від античності до початку ХХІ століття : навч. посіб. / авт.-уклад. О. П. Коханова. Київ : Інтерсервіс, 2016. 235 с.
- 29.Кадикова Т.А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Одеса, 2012. 20 с.
- 30.Кайріс О. Д. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2012. 199 с.
- 31.Капрара Дж. Психологія особистості. Харків : Гуманітарний центр, 2013. 638 с.
- 32.Каратаєва М. Розвиток творчої особистості. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2008. 282 с.

- 33.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.
- 34.Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості. Київ : Міжнар. фін. агенція, 1998. 216 с.
- 35.Коломінський Н.Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 12–13.
- 36.Колот С. О. Психологічні механізми і умови формування емоцій студентів вищих технічних закладів освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Одеса, 2009. 20 с.
- 37.Корольчук М. С. Історія психології: навчальний посібник. Київ : Ельга, Ніка-Центр, 2004. 248 с.
- 38.Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
- 39.Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення. Київ : Екос, 1999. 304 с.
- 40.Максименко С. Д. Теорія і практика психолого-педагогічного дослідження. Київ : НДУП, 2000. 240 с.
- 41.Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати : наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності. *Рідна школа*. 2014. № 3. С. 68-72.
- 42.Малімон Л. Я. Специфіка емоційності осіб з різним рівнем креативності: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2013. 19 с.
- 43.Мартиненко С.М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя : теорія і практика : монографія. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2008. 434 с.
- 44.Марусинець М. М. Динаміка розвитку особистості у студентському віці. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1 (2). С. 232–240.

- 45.Методика формування соціальних цінностей майбутніх вчителів : методичні рекомендації / уклад. Р.В. Костенко. Одеса : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2006. 167 с.
- 46.Мільто Л.О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2011. 20 с.
- 47.Міщенко Н. Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця : соціально-педагогічний супровід : метод. реком. Ізмаїл : ІДГУ, 2010. 94 с.
- 48.Мороз Л. І. Особливості прояву ціннісних орієнтацій у міжстатевій поведінці молоді ранньоюнацького віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2003. 19 с.
- 49.Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : НПУ, 2013. 267 с.
- 50.Научитель О.Д. Ціннісні орієнтації студентів : психологічні фактори формування, розвитку, трансформацій : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2009. 20 с.
- 51.Нікітіна І. В. Психологічні особливості суб'єктного самовизначення особистості в період повноліття: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2010. 20 с.
- 52.Основи практичної психології : підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. Київ : Либідь, 1999. 536 с.
- 53.Панок В. Г., Рудь Г.В. Психологія життєвого шляху особистості : монографія. Київ : Ніка-Центр, 2016. 280 с.
- 54.Панок В.Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № 4. С. 5-7.
- 55.Панок В.Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 14–17.
- 56.Пелех Ю.В. Ціннісно-смысловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога : монографія. Рівне : Теніс, 2009. 400 с.

- 57.Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 6. С. 3-6.
- 58.Подмазін С. І. Особистісно-орієнтований освітній процес: принципи, технології. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 2. С. 37-43.
- 59.Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : підручник. Київ : Каравела, 2008. 351 с.
- 60.Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
- 61.Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова. Київ : Наук. світ, 2007. 274 с.
- 62.Психологія самосвідомості : історія, сучасний стан та перспективи дослідження / за ред. С.Д. Максименка, М.Й. Боришевського. Київ : ІЗМН, 1999. 224 с.
- 63.Роменець В. А. Історія психології ХІХ – початку ХХІ століття : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1995. 614 с.
- 64.Савчин М. Духовний потенціал людини : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. 508 с.
- 65.Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360с.
- 66.Савчин М.В., Василенко Л.П. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 284 с.
- 67.Саннікова О. П. Емоційність у структурі професійних властивостей особистості (на прикладі представників соціономічних професій) : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Київ, 2006. 51 с.
- 68.Сисоєва С. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : монографія. Київ : Поліграф-книга, 2009. 407 с.
- 69.Сінайко В. М. Особливості формування та зриву адаптації студентів вузу. *Архів психіатрії*. 2001. № 4 (27). С. 100-103.
- 70.Титаренко Т.М. Життєві домагання і професійне становлення особистості практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 21–23.

- 71.Ткачук Л. В. Професійне самовизначення та його емпатійні детермінанти у сучасного юнацтва : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Одеса, 2003. 18 с.
- 72.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.
- 73.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.
- 74.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.
- 75.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. IX. Ч. 2. С. 345-351.
- 76.Фалько Н.М. Психологічні аспекти професійної підготовки практичного психолога як суб'єкта педагогічної діяльності. *Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка*. Київ : Міленіум, 2016. Вип. 31. С. 305-314.
- 77.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.
- 78.Фалько Н.М. Спрямованість на професійну діяльність майбутніх практичних психологів. *Актуальні проблеми психології*. Київ-Ніжин: НДУ, 2017. Т. 10. Вип. 2. С. 131-133.
- 79.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.
- 80.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.
- 80 а. Фурман А.В., Гірняк А.Н. Психорозвивальна взаємодія в освітньому

процесі та її концептуальні засади. *Психологічний часопис* . 2020. № 6 (38).

Т. 6.

С.

9–18.

URL:

<https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/990/610>

- 81.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.
- 82.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.
- 83.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.
- 84.Чумакова Л. П. Особливості розвитку мотивації досягнення особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2007. 18 с.
- 85.Шебанова С. Г. Профілактика та корекція агресивної поведінки студентів засобами тренінгу спілкування: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2017. 18 с.
- 86.Янкович О. І. Освітні технології вищої школи України : проблеми та перспективи : монографія. Тернопіль : Підручники і посібники, 2010. 208 с.
- 87.Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. Київ : Либідь, 1996. 264 с.