

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

Факультет соціальної та психологічної освіти
Кафедра психології

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

освітній ступінь «магістр»

на тему:

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЛЬОВОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Виконала:

студентка 263 групи

спеціальність 053 Психологія

освітньо-професійна програма «Психологія»

Жерелюк Наталія Петрівна

Керівник:

кандидат психологічних наук, професор

Якимчук Борис Андрійович

Рецензент:

доктор психологічних наук, професор

Сафін Олександр Джамільович

Умань – 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЛЬОВОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	7
1.1. Поняття рольової структури особистості у психологічних теоріях...	7
1.2. Студентство як специфічна соціально-психологічна категорія.....	18
1.3. Особливості особистісного та професійного самовизначення студентської молоді.....	23
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛЬОВОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	30
2.1. Організація та методи дослідження	30
2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження.....	38
2.3. Програма підвищення особистісної та професійної спрямованості студентів.....	48
2.4. Перевірка ефективності реалізації програми.....	60
ВИСНОВКИ.....	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	67
ДОДАТКИ.....	73

ВСТУП

Актуальність дослідження. Розвиток сучасного суспільства характеризується глобальними економічними перетвореннями, науково-технічним прогресом, високою інформативною насиченістю суспільного середовища. Такий динамічний процес диктує свої вимоги до соціуму в цілому, що впливає на адаптацію до нових умов життєдіяльності кожної окремої особистості. Кожного дня перед людиною постають різні ситуації, які потребують швидкого реагування та вирішення, тож все більше значення посідають особистісні якості людини, які дозволяють їй реалізувати себе в соціальних взаємовідносинах. Водночас, у вирішенні цих ситуацій ключова роль відводиться визначенню свого ставлення та життєвої позиції по відношенню до них. Тому однією з найважливіших умов, що дозволяє ефективно реалізувати себе в сучасному світі є здатність до самовизначення та вибору певною життєвої ролі, завдяки чому можливо активізувати потенційні властивості та ресурси особистості. В свою чергу, особливим періодом розвитку людини, коли відбувається формування суспільної свідомості, професійних нахилів та виховання майбутнього фахівця є студентський вік. Саме на цьому періоді життя самовизначення впливає на самооцінку людини, її мотивацію та подальшу загальну життєву позицію.

Проблеми вивчення рольових аспектів психології особистості в науці розглядають з таких підходів: психологічного (Я. Морено, Е. Берн), соціального (Т. Шибутані), рольового (П. Горностай, М. Максименко, З. Мірошник, Т. Хомуленко), що обумовлює особистісні зразки рольової поведінки.

В контексті дослідження також варто відзначити праці, присвячені розгляду етапів особистісного та професійного розвитку, які висвітлювались у працях багатьох вчених та були сформульовані у вигляді теорії самовизначення особистості (М. Лещенко, Г. Радчук, Н. Скотна, Т. Цюман та

ін.) та її професійного самовизначення (О. Вітковська, Т. Комар, Р. Мотрук, Ю. Орешета тощо).

Проте, не дивлячись на існуючий на сьогоднішній день помітний науковий доробок з теми дослідження, особливості рольового розвитку особистості не втрачають своєї актуальності та залишаються гострою проблемою в епоху змін та кризових моментів суспільних відносин, що й обумовлює вибір теми нашого дослідження *«Психологічні особливості рольового розвитку особистості»*.

Мета дослідження – теоретично проаналізувати та емпірично дослідити психологічні особливості рольового розвитку особистості.

Згідно з метою кваліфікаційної роботи нами було поставлено такі **завдання дослідження:**

- 1) здійснити аналіз теоретико-методологічних аспектів рольової структури особистості у психологічних теоріях;
- 2) висвітлити проблему студентства як специфічної соціально-психологічної категорії;
- 3) з'ясувати особливості особистісного та професійного самовизначення студентської молоді;
- 4) емпірично дослідити психологічні особливості рольового розвитку особистості студентів-психологів;
- 5) розробити та реалізувати програму підвищення особистісної та професійної спрямованості студентів.

Об'єкт дослідження – рольовий розвиток особистості.

Предмет дослідження – психологічні особливості рольового розвитку особистості студентів-психологів.

Методи дослідження. Для розв'язання поставленої мети і завдань застосовувався комплекс теоретичних та емпіричних методів дослідження:

- *теоретичні:* аналіз та узагальнення – для з'ясування стану розробленості предмета дослідження; систематизація та інтерпретація досліджуваної проблеми;

- *емпіричні*: спостереження; бесіда; методики: «Опитувальник особистісних адаптацій» В. Джойнса; опитувальник «Визначення професійних нахилів» Л. Йовайші; анкета «Визначення компонентів рольової структури особистості психолога» Б. Хомуленко; методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір (в модифікації А. Реана); тест «Загальний рівень комунікабельності» В. Ряховського.

- *математико-статистичні*: обробка результатів дослідження відбувалась за допомогою математико-статистичного методу кількісного аналізу.

Узагальнення результатів здійснено з використанням *інтерпретаційних* методів (класифікація й узагальнення емпіричних даних).

Емпірична база дослідження. До вибірки нашого дослідження потрапили студенти бакалаврату починаючи з II курсу та магістратури факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Загалом у дослідженні взяли участь 38 студентів, віком від 19 до 23 років, які здобували спеціальність психолога.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає у розширенні уявлень про особливості особистісного та професійного самовизначення студентської молоді.

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості реалізації програми підвищення особистісної та професійної спрямованості студентів, розробленої нами, яка включала в себе декілька складових (у тому числі і тренінг «Перезавантаження») у роботі психологів та викладачів закладів вищої освіти зі здобувачами освіти з метою розвитку у останніх мотивації для досягнення успіху та позитивних життєвих і професійних цілей.

Основні положення та результати кваліфікаційного дослідження були представлені на III Всеукраїнській науково-практичній конференції «Теорія і практика психокорекції особистості, що відбулася 26 жовтня 2023

року на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та XII Всеукраїнській науковій Інтернет-конференції «Актуальні питання психології: теорія, методика, практика», що відбулася 11-12 жовтня 2023 року на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Публікації: матеріали кваліфікаційного дослідження відображено в збірнику статей студентів факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини у 2023 році.

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, що налічує 59 найменувань та додатків. Повний обсяг роботи становить 82 сторінки. Робота містить 2 таблиці та 7 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЛЬОВОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Поняття рольової структури особистості у психологічних теоріях

Проблемі рольового розвитку особистості приділено чималу увагу в працях науковців, передусім, психологів, антропологів, соціологів та педагогів. На сьогоднішній день підвищений інтерес вітчизняних та зарубіжних фахівців до цієї теми, зокрема до самовизначення особистості, до механізмів акумуляції у процесі життя та діяльності досвіду соціально-психологічного розвитку та поведінки пояснюється глобалізацією людської цивілізації, економічними, політичними та суспільно-культурними перетвореннями, що відбуваються у всіх сферах життя суспільства. Осмисленню цієї проблеми на сучасному етапі глобалізації світу сприяє звернення до теоретичних основ цього явища, розробленими вченими за останні десятиліття, що зберігає багато в чому актуальність і сьогодні.

Як зазначає відомий український психолог С. Максименко, бурхливий інтерес до вивчення проблем особистості у сучасній українській психології є закономірним. З огляду на це, усвідомлення необхідності перебування в спільному просторі пострадянської ментальності постаті практичного психолога як фахівця, що вирішує важливі й унікальні проблеми існування особистості, набуває все більшої актуальності [27].

Дослідження рольових аспектів психології особистості можна розглядати з позиції таких підходів: *соціального* (Т. Шибутані), *психологічного* (Я. Морено, Е. Берн), *рольового* (П. Горностай, М. Максименко, З. Мірошник, Т. Хомуленко), що детермінує особистісні паттерни рольової поведінки. З огляду на це, такими паттернами можуть

слугувати психологічні ролі, що є компонентами структури особистості [30, с. 115].

На думку Т. Шибутані, «у всякій організованій дії ролі перебувають в обов'язковому взаємозв'язку одна з одною; як у драмі будь-яка роль має сенс лише тоді, коли пов'язана з поведінкою інших дійових осіб. Тому ролі не можуть бути визначеними у термінах поведінки як такої, а лише як шаблон взаємних прав та обов'язків» [33, с. 210]. Соціальна роль як елемент структури особистості задається тим, що потрапивши в певну систему стосунків з іншими людьми в тій або іншій якості, людина зіштовхується з певними вимогами, які обов'язково висувуються й тому, хто опиняється в цьому місці, з системою очікувань, що в даній ситуації вона буде поводитися певним чином [31, с. 210]. Отже, йдеться про структурні зв'язки, взаємодію та взаємовідношення ролей, тобто про рольову структуру.

Із позиції дослідження рольового розвитку людини цікавими постають ідеї Я. Морено щодо структури особистості. Провідного значення набувають такі первинні рольові категорії: соматичні ролі, що визначаються фізіологічними потребами й емоціями; психічні ролі, що виникають уже в соціальній матриці й розширюють сферу переживань людини; соціальні ролі, що скеровуються структурою соціальних стосунків; трансцендентні (інтегративні) ролі, у яких людина здійснює іманентну, тобто притаманну світу, трансценденцію і визначається із загальним поглядом на світ [30, с. 117].

Автор теорії ролей Дж. Морено пропонує декілька визначень поняття «роль»:

- одиниця синтетичного досвіду, до якої входять часткові соціально та культурні елементи;
- певний узагальнений характер або деяка функція, реалізована в соціальній реальності;

- форма функціонування, яку приймає індивід у певний момент, реагуючи на певну ситуацію, до якої включено інші особи чи об'єкти.

Виходячи з цього, дослідник пропонує таку класифікацію ролей: психосоматичні ролі, психодраматичні ролі та соціальні ролі [31, с. 211].

Американський психолог та розробник транзактного аналізу Е. Берн висунув свою теорію, згідно з якою особистість можна розділити на *три Его-стани: Батько, Дорослий та Дитина*. Культурно склалося так, що мати доглядає за своєю дитиною, бере відповідальність за неї, піклується про неї, оскільки вона безпорадна і не може функціонувати самостійно. Це природний симбіоз, який необхідний на початкових етапах розвитку. Якщо мати задовольняє емоційні та біологічні потреби дитини, вона розвивається фізично і емоційно, вона починає вчитися думати, але поки що примітивно й інтуїтивно. Згодом мислення стає складним і абстрактним, дитина вчиться турботі через гру і природні відносини з батьками і авторитетними дорослими. Дитина починає розвиватися самостійно, вона поступово стає автономною, симбіоз руйнується. Тож автор припустив, що дитина ще на початку формування власного сценарію вже володіє конкретними уявленнями про оточуючих і про себе. Відповідно в основі цих уявлень лежить сприйняття себе як нормальної або ненормальної, і аналогічним чином сприймаються оточуючі. Інакше ці позиції виглядають так: Я+, Я-, Ти+, Ти-. Об'єднуючи ці позиції можна отримати чотири комбінації або установки про себе і оточуючих людей: «Я+, Ти+»; «Я-, Ти+»; «Я+, Ти-»; «Я-, Ти-» [20, с. 184].

Отже, дитина починає формувати свій сценарій і приймає одну з даних позицій, під яку протягом усього подальшого життя буде підлаштовувати сценарій. В ідеї сценаріїв Берна є сценарій «переможця», «не переможця» і сценарій «невдахи». Відповідно ці сценарії, що охоплюють все життя, є свідомо успішними або неуспішними, індивід досягає поставленої мети в запланований час або цього зробити не вдається. Берн вважав, що людина, що вибрала позицію «Я+, Ти+», вибирає сценарій переможця. У такої

людини гармонійні відносини з собою і зі світом, вона вважає благополучною себе та інших. І навпаки, якщо індивід вибрав позицію «Я–, Ти+», то він вибрав сценарій невдахи, програшний і банальний.

Здається, що позиція «Я+, Ти–» близька до успішного сценарію переможця. Але в основі такої позиції ідея про те, що індивід благополучний, поки інші неблагополучні. У певному сенсі це позиція уявної переваги, ідея про успіх на тлі чужих невдач. В такому випадку особистість досягає успіху за допомогою постійної боротьби, а такий шлях може призвести до невдачі. Ще одна позиція «Я–, Ти–», коли індивід сприймає навколишній світ осередком розчарувань і невдач. В такому разі не залишають думки про непотрібність, занедбаність, відчуття власної ненормальності, а також безпорадності, оскільки інші люди так само ненормальні і не можуть допомогти. Це сценарій з програшним кінцем [23, с. 82].

Поки дитина розвивається, її оточення реагує на її сигнали, потреби. Але реальність полягає в тому, що всі її потреби не завжди будуть задоволені, відповідно до чого дитина починає адаптуватися і вибирає для цього певний спосіб. Вона може залишатися безпорадною і маленькою, тим самим запрошуючи інших піклуватися про себе, думаючи за них. Інший спосіб, коли дитина навпаки починає піклуватися про інших, намагаючись стати корисною. Так само є варіант стати агресивною і бунтувати. Тож, окрім самостійного вибору способу адаптації, дитина набуває від батьків ряд повідомлень у вигляді драйверів і заборон, які впливають на адаптацію особистості, роблять її більш специфічною [38, с. 564].

У сучасних роботах українських психологів П. Горностая, С. Максименка, З. Мірошник, Т. Хомуленко в структурі особистості знаходимо такий психологічний компонент як психологічне здоров'я, потреба, рольова компетентність [13; 27; 32; 55].

П. Горностай вказує на те, що життєвий шлях людини уявляється як безперервний процес вирішення різноманітних завдань, що постають перед особистістю. Ефективність вирішення цих життєвих задач залежить від

рольової компетентності особистості, яка входить до складу життєвої компетентності – вміння виходити за межі власного егоцентризму, віра людини в свої адаптивні можливості, вміння розумно виходити за межі норм, запобігати мінливості і відносності світу [13, с. 24].

На думку С. Максименка, структура виникає як втілення функції, як орган цієї функції; її виникнення в свою чергу призводить і до змін самих функцій. Отже, структура особистості тісно пов'язана з процесом її становлення і вона є одночасно умовою і фактором подальшого розвитку особистості. Структура являє собою цілісність, що включає в себе всі психічні (свідомі і несвідомі) і непсихічні складові особистості. Але вона – не є їх проста сума, а становить нову особливу якість, форму існування психіки людини. Це – особлива упорядкованість, новий синтез [27, с. 172].

На думку З. Мірошник, рольова структура особистості передбачає реалізацію сукупності соціальних ролей; виступаючи засобом включення людини у групу і посідаючи певне місце у структурі її життєвого світу, ролі особистості утворюють рольову метаструктуру життєвого світу [32].

Т. Хомуленко вказує на те, що рольова поведінка особистості, представлена об'єктивним та суб'єктивним аспектами функціонування. Об'єктивні характеристики соціальної ролі розкривають відповідні соціальні стандарти рольової поведінки особистості, суб'єктивні – розкривають індивідуальні соціально-психологічні механізми сприйняття та виконання соціальної ролі [55, с. 706].

Вітчизняна дослідниця О. Михайленко, яка займається вивченням різних аспектів рольової структури особистості, відзначає, що проблема людини, її сутності та ролі – одна з основних проблем гуманітарних наук. Кожна історична епоха пропонувала своє бачення й вирішення питань про те, що таке людина і в чому сенс її життя. Проблема самовизначення людини аналізується в контексті знаходження людиною свого місця в світі (своєї рольової позиції), пошуку смислів буття та впливу мікро- і макрокосмосу на людське існування [45, с. 426].

Аналіз наукової літератури з теми дослідження свідчить про те, що ключовим поняттям у вивченні рольового розвитку особистості є розуміння сутності проблеми самовизначення особистості. Тож розглянемо детальніше підходи до цього феномену, визнані у гуманітарних науках:

– *соціологічний підхід* – розуміння самовизначення як процесу вирішення серії завдань, які суспільство висуває перед особою; відносно самостійного етапу соціалізації, що передбачає формування в індивіда усвідомлення мети і сенсу свого життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвіднесення своїх бажань, якостей, можливостей і вимог, що висуваються до нього суспільством в цілому; залучення людини до всіх сфер життєдіяльності суспільства, яке здійснюється через її діяльність і реалізується шляхом формування системи діяльності та відносин, властивих соціальним групам, до складу яких вона входить;

– *соціально-психологічний підхід* – самовизначення постає як процес поетапного ухвалення рішень, завдяки чому людина формує баланс між власними потребами і впливами суспільства; усвідомлення суб'єктом того, що він хоче (мета, життєві плани, ідеали), що він може (наявні можливості, схильності, обдарованість), чим він є (особистісні та фізичні властивості), чого від нього очікує колектив, суспільство; акцентування на залежності самовизначення від множинності внутрішніх і зовнішніх факторів різних розвивальних середовищ;

– *диференційовано-психологічний підхід* – трактування самовизначення як процесу формування індивідуального способу життя, розвитку особистісних характеристик, які сприяють самовдосконаленню та самореалізації людини;

– *педагогічний підхід* – розуміння самовизначення в контексті надання особистості допомоги у соціальній адаптації, виборі способу поведінки, ухваленні рішення щодо своєї діяльності та самоствердження в ній; усвідомлення людиною свого покликання, сенсу життя, життєвого вибору,

сприйняття себе як повноцінної особистості, здатної реалізувати свої наміри і здібності завдяки інтеріоризації позитивних цінностей і пошуку особистісних сенсів життєдіяльності, свого «Я» [56, с. 28].

Аналізуючи довідкову та наукову літературу, ми фіксуємо низку понять, що у широкому значенні є синонімічними: «самовизначення», «самоідентифікація», «самоствердження», «самототожність», що стосуються особистісного вибору та становлення людини в аксіологічному вимірі.

Грунтовне тлумачення поняття «самовизначення», з нашої точки зору, подається у «Всесвітній енциклопедії: Філософія», у якій, зокрема, зазначається, що самовизначення – це процес і результат вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах; основний механізм набуття і прояву людиною свободи. Інший відтінок самовизначення особистості пропонують психологи: «Самовизначення особистості – це вибір і утвердження власної позиції у проблемних і критичних соціально значущих ситуаціях». У вітчизняному філософському енциклопедичному словнику поняття «самовизначення» відсутнє, але розкривається значення терміна «самоідентичність» як збереження самості явища у процесі змін форм його існування, самототожність процесу, що розвивається. При цьому процес самоідентифікації розглядається у двох аспектах. Перший полягає у тому, що людина відчуває потребу в уподібненні себе до «всіх» шляхом розчинення своєї індивідуальності у ширшому загалі й ототожнення себе з ним («Я людина», «Я протестант», «Я бізнесмен»). В іншому аспекті ідентичність «Я» виступає як незалежність індивідів від ідентифікуючого тиску рольових алгоритмів і репресивних впливів, які виснажують цю ідентичність. Це ідентичність емансипованої суб'єктивності, що означає постійну можливість вільного вибору (Сартр) і функціонує як індивідуальне самовизначення себе як унікальної істоти, що протистоїть іншому світові [47, с. 7]. Тобто другий аспект самоідентичності є практично тотожним тлумаченню самовизначення особистості у попередніх джерелах.

З урахуванням специфіки нашого дослідження, розглянемо детальніше провідні погляди науковців на трактування та зміст поняття «самовизначення особистості» з підходу психології.

Гуманістична психологія розглядає людину як вільну істоту, яка знаходиться у постійному процесі самовизначення, становлення і розвитку (Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм, К. Юнг та ін.). Зокрема, Е. Фромм аналізує самовизначення як рефлексивний акт, що здійснюється у просторі трьох параметрів: «хочу», «можу», «потрібно». СENS і мету самовизначення особистості Е. Фромм вбачає в її самореалізації, а основною умовою вважає становлення “продуктивної орієнтації” людини у світі, під якою розуміє певну основоположну настанову на реалізацію закладених у ній потенційних можливостей, розкриття своїх сутнісних сил [46, с. 109].

Співзвучною цим ідеям є теорія самоактуалізації А. Маслоу, яка базується на визнанні унікальності буття окремої людини та її відповідальності за вибір, який вона робить, і сENS, яким наповнює своє життя. А. Маслоу вважає, що у природі людини закладено потенційні можливості для позитивного зростання та вдосконалення, вони полягають у творчості як універсальній функції людини, котра веде до її самовираження і самоактуалізації. Остання розуміється ним як «неперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей та талантів, як звершення своєї місії або покликання, долі тощо, як більш повне пізнання, і, отже, прийняття своєї власної природи, як неперервне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості». Саме у цьому напрямку повинно здійснюватися її самовизначення [36, с. 186].

Феноменологічна теорія К. Роджерса доповнює та деякою мірою завершує створення образу готової до постійного самовизначення людини в гуманістичній психології. На думку К. Роджерса, тенденція до самоактуалізації і максимального вияву закладеної від природи індивідуальності, розвитку свого внутрішнього потенціалу повинна вести

людину до мети стати «особистістю, котра повноцінно функціонує». В основі такого руху – звернення до себе, довіра до свого внутрішнього досвіду, відкритість цьому досвіду, прагнення сприймати себе та свій досвід позитивно, безумовно позитивне ставлення не лише до інших, але й до себе. «Будучи вільною, людина вибирає як хороше життя саме процес становлення». Отже, важливими завданнями та умовами особистісного самовизначення і набуття свободи, котрі забезпечують повноцінне існування людини у житті, К. Роджерс вважає актуалізацію свого Я та розвитку позитивної Я-концепції як сукупності уявлень про себе на основі просування до автентичності у процесах саморозуміння, самоприйняття й особистісного зростання [52, с. 137].

Проблемі особистісного самовизначення присвячено ряд праць Д. Фельдштейна. Він розглядає цей процес у безпосередньому зв'язку з соціалізацією особи. Особистісне самовизначення – це феномен суспільного індивіда, пов'язаний з формуванням розгорнутої соціальної позиції людини відносно інших, зі ступенем бачення себе в інших людях, із готовністю особистості до відповідальних дій у світі. Таке визначення акцентує головні ознаки соціального становлення особи, але випускає з поля зору індивідуальну складову цього процесу, переносючи точку відліку у соціальний світ [11, с. 315].

Методологічні основи психологічного підходу до проблеми самовизначення були закладені С. Рубінштейном. Проблема самовизначення розглядалася ним у контексті проблеми детермінації, в світлі визначеного ним принципу – зовнішні причини зумовлені внутрішніми умовами: «ефект впливу залежить від внутрішніх властивостей об'єкта, кожна детермінація необхідна як детермінація іншим, зовнішнім, як і самовизначення (визначення внутрішніх властивостей об'єкта)». У цьому контексті самовизначення постає як самодетермінація, на відміну від зовнішньої детермінації; в понятті самовизначення, в такий спосіб, виражається активна природа «внутрішніх умов». Зовнішні причини, зовнішня детермінація для

особистості – це соціальна детермінація. Самовизначення як самодетермінація, є, власне, механізмом соціальної детермінації. Проблема самовизначення, таким чином виступає вузловою проблемою взаємодії індивіда і суспільства, у ній чітко висвітлюються основні моменти цієї взаємодії: соціальна детермінація індивідуальної свідомості і роль власної активності суб'єкта у цій детермінації. На різних рівнях ця взаємодія має свої специфічні характеристики, дослідження яких викликало появу різних психологічних теорій щодо проблеми самовизначення [25, с. 19].

Ряд авторів розглядають процес самовизначення особистості опосередковано, через інші психологічні феномени, пов'язані з ним.

Так, К. Абульханова-Славська розглядає самовизначення як певну форму активності особистості, результатом якої стає формування її життєвої позиції. Згідно з її трактовкою, життєва позиція особистості, її життєва лінія (як пролонгована реалізація життєвої позиції у часі), а також, сенс життя (як ціннісне визначення життєвої позиції), формують життєвий шлях особистості. Вчена проводить глибокий теоретичний аналіз не стільки самого процесу особистісного самовизначення, скільки феномену, який є його результатом. Життєва позиція – це узагальнюючий і обраний особистістю на базі її цінностей спосіб здійснення життя. Це також сформоване особою на основі її взаємодії зі світом вторинне утворення, котре виступає головною детермінантою всіх її життєвих проявів. Життєва позиція особистості містить у собі потенціал її розвитку, сукупність об'єктивних і суб'єктивних можливостей, які розкриваються на основі такої позиції [28].

Г. Радчук розрізняє поняття особистісного і життєвого самовизначення і пропонує класифікацію типів самовизначення особистості, залежно від реалізованого в кожному з них ступеня свободи: професійне, життєве, особистісне. Життєве самовизначення автор визначає як вибір певного стилю життя і реалізацію його у багатьох соціальних ролях. Особистісне самовизначення – найвищий рівень життєвого самовизначення, що мінімально обмежений зовнішніми факторами. Його відмінність полягає в

тому, що людина не просто володіє роллю, але й створює нові ролі і займається соціально-психологічною нормотворчістю. Особистісне самовизначення, згідно з таким підходом, пов'язане також з формуванням оригінального і неповторного образу «Я», розвитком і утвердженням його серед оточуючих. Професійне самовизначення виступає як частина життєвого і відбувається в умовах меншої свободи вибору. Його ж зв'язок з особистісним самовизначенням залишається нез'ясованим [44, с. 57].

В. Сафін докладно розробляє проблему самовизначення особистості. Він досліджує форми самовизначення і його типи: конвенціонально-рольове, професійне, сімейне і соціальне. Кожна з цих форм пов'язана з певною сферою життя людини. Всі ці форми самовизначення разом створюють життєве самовизначення особистості, певним чином вступаючи у зв'язки між собою. З точки зору автора самовизначення включає два аспекти. Перший – це визначення себе стосовно цілей і цінностей, враховуючи вимоги групи, колективу, суспільства, а також свої можливості, здатності, умови середовища. Другий аспект самовизначення – це активність особистості, її свідомо діяльність, спрямована на реалізацію обраних цінностей і самоактуалізацію [46, с. 109].

Деякі дослідники для позначення поняття самовизначення користуються терміном «ідентифікація», розглядаючи її у різних аспектах. Наприклад, Ю. Орешета вважає, що як психологічна категорія, ідентифікація відображає процес самовизначення особистості, співвіднесення себе із зразком чи ідеалом, з іншою людиною, групою. Ідентифікація, яка дослівно означає уподібнення себе іншому, несе в собі певне методологічне навантаження. Оскільки процес ідентифікації найбільш повно розроблений у психоаналізі, цей термін зазвичай розуміють у контексті теоретичного психоаналізу як несвідомий процес наслідування поведінки або певних якостей тієї людини, з якою індивід себе ототожнює [37, с. 123].

У працях А. Шиделко представлена ціннісно-змістова концепція особистості, яка визначає сутність розвитку її культури через ставлення до

іншої людини як до самоцінності, до істоти, що уособлює потенції людського роду. Виокремлені критерії розвитку культури особистості: здатність до децентрації, самовіддачі та любові як способу цього ставлення; творчий цілестворюючий характер життєдіяльності; потреба в позитивній свободі; здатність до вільного волевиявлення; можливість самопроекування майбутнього; віра у здійсненність запланованого; внутрішня відповідальність перед самою собою та іншими, минулими і майбутніми поколіннями; прагнення до набуття загального сенсу свого життя. Тобто йдеться про культуру самовизначення [56, с. 28].

Таким чином, процесуальний план самовизначення пов'язується з функціонуванням самосвідомості, а також, з самореалізацією в діяльності, з процесами самопізнання і саморегуляції. Отже, самовизначення особистості – це цілеспрямована всебічна творча поведінка, мета якої – оволодіння сферами життя як системою на основі ідеї, що повністю охоплює суб'єкт і є результатом особистісної переробки і особистісного переживання. В свою чергу, якість виконання окремою людиною конкретної ролі багато в чому залежить від того, наскільки вона розуміє її специфіку і в якій мірі дана роль нею приймається й засвоюється.

1.2. Студентство як специфічна соціально-психологічна категорія

Освіта у закладі вищої освіти, як всім відомо, завершальний етап загальноосвітнього навчання й основний елемент спеціалізації і професійної підготовки особистості. Від організації процесу навчання залежить подальше ставлення людини до діяльності і відчуття обраної професії, її готовність ефективно виконувати свої функції. Тож студентський вік є періодом завершення первинної соціалізації, засвоєння нової соціальної ролі «студента», входження в нове «доросле» життя, що дозволяє говорити про психічні особливості студентського віку. Також змінюються риси внутрішнього світу і самосвідомості, еволюціонують і перебудовуються

психічні процеси та властивості особистості, змінюється емоційно-вольовий устрій життя. Це також період інтенсивного інтелектуального розвитку та формування навчально-професійної діяльності [6, с. 49].

Студентський вік, як і будь-яка інша стадія життєвого циклу людини, має свою неповторну специфіку. Ще К. Ушинський вважав період від 16 до 22–23 років «найрішучішим», вказуючи на те, що у цьому віці визначається спрямованість у способі мислення людини і в її характері. На думку Б. Ананьєва, який зробив великий внесок у вивчення студентства, «перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, з іншого, – виділяють цей вік як центральний період формування характеру та інтелекту» [7, с. 34].

Варто відзначити, що психологічній школі Б. Ананьєва належить заслуга щодо постановки проблеми студентства, як специфічної соціально-психологічної та вікової категорії. Згідно з твердженням вченого, студентський вік – це сенситивний період для розвитку основних соціальних можливостей людини. Вища освіта робить важливий внесок психіці людини, розвиває особистісні якості та визначає спрямованість розуму людини. Таким чином формується певний стиль мислення, який характеризує майбутню професійну і особистісну спрямованість людини. Для успішного навчання у ЗВО необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, рівня володіння певним колом логічних операцій [14, с. 67].

Значний інтерес представляє дослідження М. Дубінки, який визначає студентську молодь як мобільну соціальну групу, метою існування якої є організована за відповідною програмою підготовка до виконання високих професійних і соціальних ролей у матеріальному та духовному виробництві [18, с. 48].

Основний акцент у дефініції студентської молоді академік В. Будаков робить на підготовку молодих людей до соціальної ролі і функцій

інтелігенції як «нової української еліти». Студентство як соціальна група, на думку вченого, функціонує в системі вищої освіти, виступає як об'єкт виробництва, предметом якого є не річ, а сама особистість. Тому головною формою виробництва є освітня діяльність [7, с. 34].

О. Дусавицький розглядає студентський вік як завершальний етап формування особистості, її когнітивних, емоційних, мотиваційних, вольових якостей, а також цивільної позиції та системи цінностей. Саме в рамках даного віку самосвідомість особистості досягає певної зрілості, ієрархія цінностей стає стійкою, поведінка носить не ситуативний, реактивний характер, а навпаки, проактивний, тобто такий, що опирається на усвідомлену відповідальність.

С. Саарі виділяє головні завдання студентського віку: «формування реалістичної і диференційованої перспективи на майбутнє, заснованої на оцінці власних здібностей і схильностей, формування ієрархічної структури мотивів і розвиток стабільного власного «Я».

Якщо вивчати студента як особистість, то вік 18–20 років, на думку Л. Столяренка, – це період найбільш активного розвитку моральних і естетичних почуттів, становлення та стабілізації характеру і, що особливо важливо, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудова тощо [58, с. 146].

Розвиток особистості студента під час навчання у ЗВО на різних курсах має свою особливість. Специфікою першого року навчання у ЗВО є залучення, ще вчорашнього школяра до студентського життя, іншої форми сприйняття інформації, нового колективу і нової форми взаємодії. Для поведінки першокурсника є характерним високий рівень конформізму.

Під час другого курсу у студентів найбільш напружений час навчальної діяльності, інтенсивно задіяні всі форми навчання. Отримується загальна підготовка, формуються їхні культурні і професійні запити і потреби. Процес адаптації до університетського життя вважається майже завершеним.

Третій курс – етап професійної спеціальної підготовки. Необхідність у спеціалізації часто призводить до звуження сфери інтересів особистості. Додаткові інтереси часто відходять на другий план. Становлення особистості у ЗВО в основних рисах визначаються чинником спеціалізації.

На четвертому курсі відбувається знайомство зі спеціальністю в період проходження навчальної практики. Для студентів є характерним інтенсивний пошук раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки, відбувається переоцінка студентами багатьох цінностей життя і культури.

П'ятий курс (магістратура) – перспектива швидкого закінчення ЗВО формує чіткі практичні установки на майбутній рід діяльності. З'являються нові цінності, що стають все більш актуальними, пов'язані з матеріальним і сімейним становищем, місцем роботи тощо. Студенти поступово відходять від колективних форм життя ЗВО [14, с. 67].

Основні психічні особливості юнацького віку пізньої юності (17–25 років) можна охарактеризувати наступним чином: зрілість у розумовому, моральному відношенні; переконаність, сформоване світосприйняття; почуття нового; сміливість, рішучість; здібності до захоплення; оптимізм; самостійність; прямолінійність; критичність та самокритичність; скептичне, критичне, іронічне ставлення до викладачів та внутрішнього розпорядку навчального закладу; зберігаються максималізм та критичність, негативне ставлення до думки дорослих; неприйняття лицемірства, ханжества, грубості, наміри впливати викриком; пік інтелектуальних та пізнавальних можливостей; прийняття відповідних рішень: вибір і оволодіння професією, вибір стилю та свого місця в житті; вибір супутника життя, створення своєї сім'ї, активність у сексуальній сфері [24, с. 359].

Отже, важливим новоутворенням цього періоду є розвиток самоосвіти і самопізнання. Сюди включаються такі елементи:

- пізнавальний елемент (відкриття свого «Я»);
- понятійний елемент (уявлення про свою індивідуальність);
- оціночно-вольовий елемент (самооцінка, самоповага).

Соціальні зв'язки, які формуються у період навчання у закладі вищої освіти, закладають важливу форму для подальшого розвитку особистості, тому що в оточенні ми формуємо себе. У студентському віці продовжує формуватися соціальна відповідальність, молода людина вчиться брати на себе відповідальність за свою минулу та майбутню поведінку та за її можливі наслідки. Також у процесі навчання у ЗВО студент починає брати участь у позанавчальній діяльності навчального закладу, що дає можливість отримання йому соціального статусу.

Загалом під час навчання у ЗВО формується значна кількість різних новоутворень - на це впливає саме організаційний процес навчання.

Психологи виділяють суперечності, притаманні студентському віку:

- між розвитком інтелектуальних і фізичних сил студента і жорстким лімітом часу та економічних можливостей для задоволення збільшених потреб (соціально-психологічна);

- між прагненням до самостійності у доборі знань і досить жорсткими формами і методами підготовки спеціаліста певного профілю (дидактична);

- між великою кількістю інформації, що надходить різними каналами, розширює знання студентів, і відсутністю часу, а іноді бажання розумової переробки, що призводить до поверховості у знаннях і мисленні та вимагає спеціальної роботи викладачів щодо поглиблення знань і вмінь студентів загалом (психолого-педагогічна).

Разом із розквітом психічних функцій студентському вікові притаманна нестійкість особистісних структур. Образи власного «Я» є складними й неоднозначними, серед них: реальне «Я» (яким бачить себе студент у цей момент), динамічне «Я» (яким намагається бути), ідеальне «Я» (яким повинен бути на підставі засвоєних моральних принципів) і низка інших уявних, часто фантастичних, образів себе. Для студентського віку характерним є активізація самопізнання і подальшого формування самооцінки [28].

Під «Я-концепцією» майбутнього фахівця розуміється складна динамічна система уявлень студента про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності, яка містить у собі взаємопов'язані і взаємозумовлені компоненти:

1) «Образ-Я», що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію студентом певної соціально-рольової позиції і настанов щодо себе;

2) «Ставлення-Я», або емоційно-ціннісне ставлення до себе, яке визначається самооцінкою професійно-педагогічних здібностей і особистісних якостей, рівнем самоприйняття і самоповаги і може викликати виявлення певних емоційно-ціннісних проявів;

3) «Вчинок-Я», або поведінковий складник як самопрезентація, що спрямований на самовиявлення і самопрезентацію власного «Я», або прояв певної захисної дії, коли є «посягання» на цінність і цілісність сформованого уявлення про себе (поведінкова складова) [48, с. 178].

Таким чином, можна стверджувати, що студентство є складовою частиною молоді, її специфічною групою, що характеризується особливими умовами життя, побуту і праці, суспільною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій. Тобто студентство треба розглядати як соціально-психологічну групу в системі вищого навчального закладу, яка має свою мету, свої специфічні особливості і яка готується до виконання певних соціальних ролей.

1.3. Особливості професійного самовизначення студентської молоді

Сучасні вимоги ринку праці зосереджені на якості підготовки кваліфікованих фахівців, подоланні розриву між рівнем теоретичних знань і практичними навичками їх застосування, високому рівні професійної компетентності, вмінні критично мислити та здатності застосовувати сучасні спеціальні знання з певної галузі виробництва.

Тенденції переходу людства від індустріального суспільства до постіндустріального (інформаційного) вплинули на те, що вимоги роботодавців до молодих спеціалістів – випускників закладів вищої освіти (ЗВО) доволі високі. Серед них готовність до професійного росту та розвитку, прагнення працювати в інноваційному режимі, комунікативні здібності, вміння працювати в команді та інші. Висока конкуренція на сучасному ринку праці вимагає від молодого фахівця не тільки володіння певними професійними знаннями та компетенціями, а й сформованої системи професійно-ціннісних орієнтацій, усвідомленої та чіткої позиції щодо свого професійного майбутнього. Тому одним із першорядних завдань вищої школи є створення умов для формування професійного самовизначення майбутніх фахівців, готових до вирішення професійних завдань, чітко розуміючих свої сильні та слабкі сторони, цінності та прагнення. Самовизначення в професії та перспективи працевлаштування визначають професійне майбутнє підготовлених у ЗВО фахівців.

Саме тому вибір професії стає надзвичайно важливим етапом розвитку особистості. У свою чергу, проблема вибору професії тісно пов'язана з проблемою професійного самовизначення студентської молоді.

Багатоаспектність феномену «професійне самовизначення» призводить до різного тлумачення цього поняття науковцями.

У психолого-педагогічному аспекті професійне становлення розглядається як індивідуальний особистісний процес, основним елементом якого є особистісний вибір. Такий розподіл зумовлюється специфікою суперечностей власне процесу професійного становлення, які на соціальному рівні виступають як суперечності між потребами суспільства у професійних кадрах і реальними потребами професії, життєвими планами людей, а на психологічному рівні - як суперечність між потребою бути корисним суспільству і потребою кожного в самореалізації [5, с. 135].

Досліджуючи означене поняття, Е. Зеєр, зазначає, що «професійне самовизначення» є активним і довготривалим процесом вибору професії, також це емоційне ставлення особистості до свого місця в світі професій. На

думку автора, різноманітні соціально-економічні умови та міжособистісні відносини впливають на професійне самовизначення особистості, але провідне значення все ж належить самій особистості, її активності, відповідальності за своє становлення. Професійне самовизначення виступає важливим фактором самореалізації особистості не лише в конкретній професії, а й в культурі загалом. Постійний пошук свого місця в світі професій дозволяє особистості знайти галузь діяльності для власної реалізації. Окрім цього, професійне самовизначення передбачає в проблемних ситуаціях прояв власної позиції та творчості.

Досліджуючи професійне самовизначення з позицій психологічної науки, Є. Клімов дає таке визначення: «це діяльність людини, що набуває цінності залежно від етапу її розвитку як суб'єкта трудової діяльності».

Г. Костюк розглядає професійне самовизначення як процес, що проходить кілька вікових етапів, починаючи з дошкільного періоду. З цією думкою погоджується Д. Закатнов, який вважає, що «професійне самовизначення не закінчується вибором професії, а триває впродовж усього активного життя людини» і пов'язує це зі зміною людиною професійної діяльності (через різноманітні особисті причини) та розвитком професій або їх зміни, збагачення змісту професії (вимагає від людини перепідготовки або підвищення кваліфікації). Автор під поняттям професійного самовизначення розуміє «процес самореалізації особистості в професійній діяльності на основі найбільш повного використання своїх здібностей й індивідуально-психологічних можливостей» [39, с. 45].

Узагальнюючи наукові дослідження, можемо виділити наступні підходи до професійного самовизначення:

- як моменту вибору професії;
- як компонент особистісного новоутворення, тобто особистісного самовизначення;
- як тривалого процесу освоєння професії й самореалізації в ній.

Підсумовуючи результати аналізу змісту вище зазначених понять, можна узагальнити, що професійне самовизначення особистості – це продовжений у часі, динамічний і поетапний процес самопізнання та професійного вибору, на який впливають зовнішні та внутрішні чинники суб'єкта.

У науковій літературі висвітлюються питання, пов'язані із співвіднесенням особистісного та професійного самовизначення студентів.

Першочерговим завданням вивчення особливостей професійного самовизначення особистості на етапі навчання у ЗВО є визначення цінностей, пов'язаних із вищою освітою, поза якими втрачається і зникає значимість вищої школи взагалі. До них належать:

- 1) цінність вищої освіти;
- 2) цінність конкретної професії;
- 3) цінність студентства як особливої соціальної групи;
- 4) самоцінність особистості кожного студента [24, с. 359].

Вивчаючи особливості професійного самовизначення студентів вищих педагогічних навчальних закладів, М. Дубінка доходить висновку, що до найважливіших його характеристик належать: активність, здатність до самостійного вибору, належний рівень відповідальності. При цьому власна траєкторія процесу самовизначення, на його погляд, передбачає пошук особистістю значущої для себе та схвалюваної іншими позиції суб'єктності, яка позначена:

- 1) особистісною рефлексією (пошук відповіді на запитання «Хто я?»), виокремлення себе щодо соціального, переживання, усвідомлення права на самооцінку, можливість бути самим собою;
- 2) добудовою власної ідентичності стосовно інших людей, насамперед значущих;
- 3) випробовуванням себе і своїх можливостей, удосконаленням умінь і навичок, необхідних для успішного здійснення діяльності;

4) вибірковістю ставлень до дійсності, а також їх моделюванням і відтворенням у різних видах творчої самореалізації [18, с. 48] .

Деякі дослідники обстоюють думку, згідно з якою підґрунтям професійного самовизначення студентів вищих педагогічних навчальних закладів виступає їхнє особистісне самовизначення, система базових цінностей і смислів, що визначають ставлення до себе та життя в цілому. Тому умовою позитивного професійного самовизначення індивіда названо позитивне особистісне самовизначення, прагнення особистості до розгортання і розкриття в професійній діяльності своєї індивідуальності, свого внутрішнього потенціалу. При цьому, вважає М. Чобітько, взаємозв'язки, які існують між професійним та особистісним самовизначенням, доволі складно сформулювати у вигляді певної поетапної стандартної взаємодії. Необхідно вести мову про їх постійну, нерозривну єдність і взаємозумовленість одне одним. Унаслідок цієї взаємодії, особистісні цілі та смисли стають суспільно значущими, а індивідуальність сприймається не тільки як особистісна, а й як соціальна, у тому числі професійна цінність [22, с. 22].

Для студентів вищих педагогічних навчальних закладів важливе значення має правильне вироблення життєвого плану та обрання, відповідно до нього, свого неповторного життєвого стилю. Успішне вирішення цих питань, на переконання І. Репко, неможливе без актуалізації процесів самоєфективності, самовдосконалення, вияву самостійності та самореалізації. Найбільш сприятливі передумови для цього створюються під час позааудиторної діяльності, яка надає широкі можливості для формування у студентів самостійності та здатності впевнено приймати рішення щодо розв'язання певних теоретичних і практичних педагогічних проблем. Тим самим «з'являється реальна можливість для формування гармонійної, цілісної, позитивної «Я-концепції», створення сукупності індивідуальних, особистісних, власне суб'єктивних якостей студента вищого педагогічного навчального закладу, орієнтованого на пізнання самого себе» [44, с. 56].

М. Дьяченко та Л. Кандибович перераховують такі напрями розвитку особистості студента як майбутнього фахівця:

- міцніє професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності;
- вдосконалюються, «професіоналізуються» психічні процеси, стани, досвід;
- збільшується почуття обов'язку, відповідальність, професійна самостійність, більш рельєфно виступає індивідуальність студента, його життєва позиція;
- ростуть домагання студента в галузі своєї майбутньої спеціальності;
- на основі інтенсивної передачі соціального і професійного досвіду та формування необхідних якостей росте соціальна, духовна й моральна зрілість;
- збільшується вага самовиховання студента у формуванні якостей, досвіду, необхідних йому як майбутньому спеціалісту;
- міцніє професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи [47, с. 7].

Досліджуючи аксіологічні умови формування особистості фахівця у вищих навчальних закладах, Р. Миленкова акцентує увагу на його готовності до постійного саморозвитку та особистісного самовдосконалення. Останнє відбувається за рахунок самовиховання, спрямованого на підвищення власних моральних, культурних і професійних якостей. Приєднання до культури як процес засвоєння її традицій, звичаїв, цінностей та норм відбувається протягом усього життя людини і період студентства є одним із найсприятливіших для цього. У процес інкультурації студент оволодіває змістом фундаментальних духовних феноменів, утілених у продуктах культури, набуває здатності діяти, орієнтуючись на вироблені людством/суспільством та прийняті індивідом настановлення, цінності та зразки [50, с. 185].

Таким чином, узагальнюючи розгляд теорій, які відбивають особливості професійного самовизначення студентів, варто зазначити, що

професіоналізація традиційно інтерпретується як тривалий, багатоаспектний процес, детермінований особливостями біологічного, психічного, соціального і власне особистісного розвитку людини. Тож одне із провідних завдань педагогічного процесу вищого навчального закладу полягає у формуванні професійного самовизначення студента, яке характеризує його як суб'єкта власного життя, який самореалізує свої сили і здібності.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛЬОВОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

2.1. Організація та методи дослідження

Мета нашого емпіричного дослідження полягала у визначенні та аналізі психологічних особливостей рольового розвитку особистості студентів-психологів.

Для реалізації поставленої мети в рамках емпіричного дослідження нами вирішувалися такі *завдання*:

- 1) підібрати групу досліджуваних студентів;
- 2) обрати адекватний психодіагностичний інструментарій;
- 3) провести діагностику з застосуванням обраних методик;
- 4) розробити та реалізувати програму підвищення особистісної та професійної спрямованості студентів;
- 5) порівняти результати констатуючого та формуючого експериментів, зробити висновки.

Отже, наше емпіричне дослідження включало такі послідовні етапи (табл. 2.1):

Таблиця 2.1

Етапи проведення емпіричного дослідження

Етап	Завдання	Методи діагностики
<i>Організаційно-підготовчий</i>	Знайомство з досліджуваними студентами, проведення інструктажу щодо специфіки дослідження та процесу тестування	<ul style="list-style-type: none"> • знайомство • бесіда • інструктаж

Продовження табл. 2.1

<i>Діагностичний (констатуючий етап)</i>	Проведення тестування серед досліджуваних	<ul style="list-style-type: none"> • Опитувальник особистісних адаптацій В. Джойнса • Опитувальник «Визначення професійних нахилів» Л. Йовайші • Анкета для визначення компонентів рольової структури особистості психолога (Б. Хомуленко) • Методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір (в модифікації А. Реана); • Тест «Загальний рівень комунікабельності» В. Ряховського
<i>Аналітичний</i>	Аналіз отриманих в ході проведеного дослідження результатів	математико-статистичний метод кількісного аналізу
<i>Корекційна робота (формулюючий етап)</i>	Розробка та реалізація програми з підвищення особистісної та професійної спрямованості студентів	Аналіз ефективності програми <i>(контрольний етап)</i>

На *організаційно-підготовчому етапі* відбулося знайомство з нашими респондентами, проведено інструктаж щодо мети та етапів дослідження.

До вибірки нашого дослідження потрапили студенти факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Загалом у дослідженні взяло участь 38

студентів, віком від 19 до 23 років, які навчаються за освітньою програмою «Психологія».

Відбулась бесіда у вільній формі, де студентам пропонувалося відповісти на питання: «Що ви знаєте про типи особистості?», «Що таке особистісне та професійне самовизначення та в чому вони виражаються?», «Що вас найбільше хвилює у житті?», «Наскільки сильно ви переймаєтесь питаннями навчання в університеті та вибором своєї професійної діяльності?» тощо, щоб налаштувати наших опитуваних на потрібний лад. В ході бесіди було виявлено, що всі студенти розуміють, що таке самовизначення і в більшій мірі переживають за питання, пов'язані з взаємовідносинами з партнером, фінансами, майбутньою кар'єрою. Тож всі студенти проявили зацікавленість до мети дослідження та позитивно налаштувалися для подальшого тестування.

На *діагностичному етапі* було проведено дослідження з метою виявлення психологічних особливостей рольового розвитку студентів-психологів.

На цьому етапі було використано комплекс емпіричних методик, а саме:

- 1) Опитувальник особистісних адаптацій В. Джойнса;
- 2) Опитувальник «Визначення професійних нахилів» Л. Йовайші;
- 3) Анкета для визначення компонентів рольової структури особистості психолога (Б. Хомуленко);
- 4) Методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір (в модифікації А. Реана);
- 5) Тест «Загальний рівень комунікабельності» В. Ряховського.

Охарактеризуємо більш детально специфіку використання обраних методів для нашого дослідження.

Опитувальник особистісних адаптацій В. Джойнса (переклад А. Гороховської). Тест призначений для вивчення стратегій адаптування.

Опитувальник складається з 72 питань, на які потрібно поставити «+», якщо твердження вірне, або «-», якщо немає.

Концепцію особистісних адаптацій розробив П. Вар, а В. Джойнс запропонував її удосконалити. Основна ідея полягала в тому, що є дуже багато способів за допомогою яких людина в дитинстві може адаптуватись для того, щоб вижити психологічно і відповідати очікуванням своїх батьків. Тож було виділено шість типів особистості:

«*Творчий мрійник*». Це високочутливі, добрі і дбайливі, м'які і приємні в спілкуванні люди. Вони самодостатні і невибагливі. Вони охоче допомагають іншим, з ними легко і приємно знаходитися поруч. Це духовні особистості, вони співзвучні з природою, їх цікавлять питання екзистенціальної спрямованості більше, ніж матеріальний світ. У них творчі професії і здібності. Люблять працювати на самоті. Серед них багато художників, поетів і драматургів, винахідників. Вони стають хорошими вченими, філософами, служителями церкви.

«*Грайливий Норовливець*». Грайливі, енергійні, люблять бавитися і веселитися, наполегливі в переслідуванні власних інтересів. Це вірні друзі. Часто вони першими помічають, що не так в ситуації і першими це показують. З них часто виходять гарні поліцейські і приватні детективи, які проводять розслідування журналісти і критики.

«*Чарівний Маніпулятор*». Це чарівні і харизматичні люди. Енергійні і цілеспрямовані, що залучають, надихають і спокушають. Стають хорошими підприємцями, адвокатами, політичними діячами, рок-зірками, досягають успіху в продажах. Вони хочуть випробувати весь смак життя, «випити все до дна».

«*Відмінний Скептик*». Вірні, надійні люди, з гострим, деталізованим мисленням, уважні та турботливі. З них виходять хороші юристи, бухгалтера, математики. Можуть бути прекрасними організаторами, так як можуть передбачати збої в системі, уважні до дрібниць, рідко пропускають щось. Часто роблять блискучу кар'єру.

«Відповідальний Трудоголік». Це відповідальні, сумлінні та надійні люди. Відмінні працівники. Вони цілеспрямовані, продуктивні, тримають своє слово, свідомі. Люблять працювати в колективі, можуть бути хорошими керівниками. Це зразкові громадяни, які роблять речі на благо суспільства.

«Зверхреагуючий Ентузіаст». Це дуже чуйні, товариські і емоційно теплі люди. Вони люблять розважати і робити людей навколо себе щасливими. Вони сповнені ентузіазму, радості, енергійні, з хорошою уявою. Це відмінні господарі, люблять приймати гостей. Це дуже красиві, гармонійні і привертаючи увагу особистості. Вони домагаються успіхів у сфері громадських зв'язків.

Перші три типи способи називають «способами виживання». Вони «обираються» тоді, коли дитина розуміє, що не може покластись на оточення і сама мусить турбуватись про себе. Три інші – «виконавські». Вони розкривають, як саме дитина намагалась «домовитись» з дорослими, які її оточували. У дорослому житті в ситуації стресу людина буде обирати знайому їй стратегію виживання, а «виконавська» буде розкриватись у звичайних для людини умовах. На вибір відповідних стратегій, на думку автора методики, впливають генетичне програмування та відповідний ранній життєвий досвід.

Кожна адаптація включає в себе певний набір сценарних переконань про себе, інших людей і світ. У ній присутні емоції і патерни (моделі) поведінки, які проявляться в сценарії життя людини, тобто в його психологічних іграх і ролях (Переслідувача, Спасителя і Жертви) та маніпулятивних почуттях. Така інформація безцінна в якості відправної точки для особистісних змін в терапії (в тому числі самотерапії) і консультуванні. У повсякденному житті вона також допомагає зрозуміти себе та інших людей, а також поліпшити відносини з близькими людьми.

Опитувальник «Визначення професійних нахилів» Л. Йовайші. Ця методика була створена відомим литовським психологом і заслужила дуже велику популярність, завдяки своїй точності та простоті. Опитувальник

Йовайші опмагає виявити схильність до професійної діяльності і визначити сферу діяльності, що найбільш відповідає схильностям, захопленням та навичкам. Ця методика демонструє учаснику різні види професій за психологічними критеріями та його відносність до кожного з типажів. В одних виявляються здібності до творчих занять чи соціальної діяльності, інші налаштовані на спорт чи технічні науки тощо.

Цей тест на професійні схильності виділяє:

Екстремальна діяльність – це тип, як людей, які прагнуть спорту, подорожей, армійської служби, експедицій, археології, охоронно-оперативної сфери. Такі люди мають хорошу фізичну підготовку, люблять спорт, мають вольові якості, дуже спрямовані та наполегливі.

Схильність до економічної діяльності – професії маркетингового роду, діловодство, планування, аналіз та підрахунок, розробка бізнес-планів та стратегій тощо. Такий типаж відрізняється особливою уважністю, акуратністю та зібраністю.

Дослідницька/інтелектуальна діяльність – всі професії, тісно пов'язані з науковою роботою, дослідженнями, новаціями, інтелектуальним мисленням, аналітикою, раціональним підходом.

Схильність до практичної роботи – даний тип має такі риси: любов до техніки та технологічного процесу, виготовлення, ремонту, побутової діяльності, досліджень та винаходів.

Схильність до естетичних занять – включає творчі професії, все, що пов'язано з акторською, музичною, письменницькою діяльністю тощо. Такі люди відрізняються екстравагантністю, творчим мисленням та незалежністю.

Робота з людьми – методика визначає цей тип, як особистостей, схильних до виховання, навчання, управління. Їм легко знаходити контакти з людьми, вирішувати організаційні та адміністративні питання, управляти колективом і займатися громадською діяльністю.

Анкета для визначення компонентів рольової структури особистості психолога (Б. Хомуленко). Методика застосовується для

отримання інформації про міру важливості кожної ролі та її місця у рольовій структурі практичного психолога.

Для вивчення інтенсивності думок респондентів в анкету включено шкалу оцінок (за шкалою Лайкерта). Компонентний склад рольової структури особистості психолога в анкеті представлений такими ролями як «тренер», «дослідник», «учитель», «терапевт», «консультант» та «діагност». Їх оцінка відбувається за такими параметрами: «Чи є ця роль необхідною для професії психолога?», «Чи є ця роль значущою та дієвою для реалізації власної професійної діяльності?», «Чи є важливим розвиток та вдосконалення цієї ролі у професійній діяльності?».

Методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір (в модифікації А. Реана). Методика може застосовуватися для діагностики мотивації професійної діяльності. В основу покладена концепція внутрішньої і зовнішньої мотивації.

Нагадаємо, що про внутрішній тип мотивації слід говорити, коли для особистості має значення діяльність сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх по відношенню до змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати і т.д.), то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви діляться тут на зовнішні позитивні і зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безсумнівно, більш ефективні і більш бажані з усіх точок зору, ніж зовнішні негативні мотиви.

Опитувальник складається з семи тверджень. Респонденту необхідно їх диференціювати за ступенем значущості за п'ятибальною шкалою Лайкерта.

При опрацюванні бланків підраховуються показники внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗМП) і зовнішньої негативної мотивації (ЗМН) у відповідності з ключами.

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, укладене в межах від 1 до 5.

На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою тип співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗМП та ЗМН.

Відзначимо, що при інтерпретації слід враховувати не тільки тип мотиваційного комплексу, але і те, наскільки сильно один тип мотивації перевершує інший за ступенем вираженості.

Методика «Загальний рівень комунікабельності» В. Ряховського.

Психологічний тест В. Ряховського на визначення загального рівня комунікабельності в міжособистісному спілкуванні складається з 16 запитань, на які потрібно дати відповідь «так» у разі згоди, «ні» в разі незгоди та «іноді». За кожну відповідь «так» присуджується 2 бали, «іноді» – 1 бал, «ні» – 0 балів.

Висновки про рівні розвитку комунікабельності в міжособистісному спілкуванні робляться з розрахунку:

- 30 – 32 бали – дуже низький;
- 25 – 29 балів – низький;
- 19 – 24 бали – середній;
- 14 – 18 балів – вище середнього;
- 9 – 13 балів – високий;
- 4 – 8 балів – дуже високий;
- 3 і менше балів – гіпертовариський рівень.

На наступному *аналітичному етапі* дослідження був здійснений кількісний аналіз по всіх методиках, який відбувався шляхом обчислення відсоткових розподілів отриманих результатів.

Узагальнення результатів здійснено з використанням інтерпретаційних методів (класифікація й узагальнення емпіричних даних).

Таким чином, вибір та використання зазначених методик дозволили нам здійснити діагностику особистісних та професійних якостей студентів як складових рольової структури майбутніх психологів, про що мова йтиме нижче.

2.2. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Обробка та інтерпретація одержаних даних дали змогу визначити та проаналізувати психологічні особливості рольового розвитку студентів-психологів.

Результати дослідження, отримані за допомогою *опитувальника особистісних адаптацій В. Джойнса*, дозволили виявити до якого з шести типів особистісних адаптацій належать наші досліджувані. Графічно результати представлені в діаграмі (рис. 2.1).

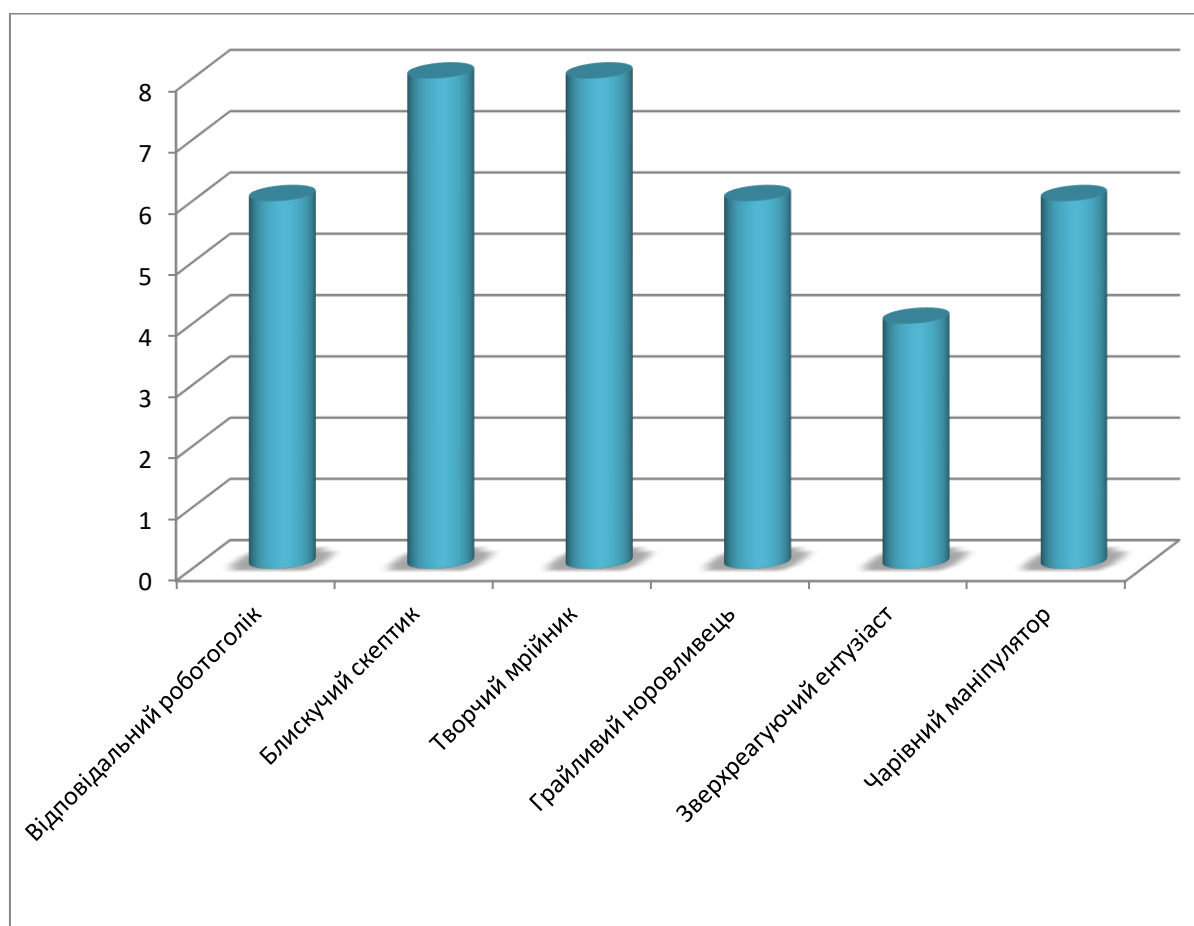


Рис. 2.1. Розподіл студентів за типами адаптацій

Так, аналіз результатів застосування опитувальника особистісних адаптацій В. Джойнса виявив, що домінуючими типами адаптації досліджуваної вибірки є «Блискучий скептик» та «Творчий мрійник»; трохи

менші позиції, в однаковому кількісному співвідношенні, посіли «Чарівний маніпулятор», «Відповідальний трудоголік» та «Грайливий норавливець». Найменш притаманним для нашої вибірки є тип адаптації «Зверхреагуючий ентузіаст».

Отже, панування типу адаптації «Блискучий скептик» свідчить про те, що досліджувані студенти мають прагнення до непомірного контролю та критично відносяться як до себе, так і до інших. Окрім цього, вони глибоко впевнені, що їх думки є єдиною істиною, а тому переконані, що саме вони знають найкраще рішення. Зазвичай вони дуже уважно аналізують ситуацію. Це пов'язано з тим, що в дитинстві їх батьки були не дуже послідовними у своїх бажаннях та висловлюваннях, тому скептики навчилися слідкувати за всім, щоб не потрапити в несподівану ситуацію. Вони дуже уважні до деталей, можуть брати на себе відповідальність та стати гарними організаторами, а завдяки перфекціонізму все чітко планують та прагнуть зробити ідеально. Щоб налагодити відносини з скептиками, необхідно прямо розпитувати їх про їхні почуття та думки. Таким чином, вони стануть більш розслабленими в спілкуванні та зможуть розкритися.

Щодо «Творчих мрійників», то такі студенти скоріше за все мають досить гарну уяву, креативно мислять, є добрими та порядним людьми, які поважають особистий простір інших. В стресових ситуаціях можуть здаватися відстороненими та усамітнюватися. Зазвичай, такі діти виростають з батьками, які демонструють надмірну завантаженість. Через те, що батьки й так занадто навантажені, діти бояться їх перевантажити ще більше, тому вони зберігають стриманість у своїх емоціях та намагаються бути непомітними. Щоб налагодити адекватний контакт та спілкування з такими студентами, необхідно порушити їхню відстороненість та переконати говорити про свої бажання відкрито.

Відносно «Чарівних маніпуляторів», то такі студенти доволі харизматичні, знають та вміють грамотно вести інших за собою. З них часто бувають гарні бізнесмени та тренери, адже вони вміють захоплювати інших.

Проте, вони заводять та підтримують спілкування переважно з метою отримання користі для себе. Через це часто демонструють агресивність та різними маневрами і маніпуляціями дурять й плутають інших людей, доки не отримають бажане. З ними можна налагодити дружній контакт лише якщо бачити та відсікати їх маніпуляції.

«Грайливі норавливці», зазвичай, перебувають на периферії групи. Вони намагаються прислуховуватись до того, що робить група і в результаті роблять щось абсолютно протилежне. Як засіб маніпуляції використовують жалість, скаржаться як їм важко, але не просять про допомогу напругу, люблять щоб інші запропонували самі і все зробили за них. Часто подібна поведінка пояснюється надмірним контролем їх батьків в дитинстві та юнацтві.

Домінування типу «Відповідальний трудоголік» говорить про те, що досліджувані відповідальні та надійні робітники. Основна проблема таких людей, як правило, в тому, що вони постійно концентруються на робочих задачах і не можуть повноцінно розслабитися. Через це можуть здаватися беземоційними занудами, які все контролюють. В усьому вони намагаються триматися принципу «Якщо хочеш щоб все було зроблено чудово, то зроби це сам». Через це всі обов'язки вони виконують самі і намагаються не делегувати. В спілкуванні обмежуються двома-трьома людьми і підтримують розмови більше на інтелектуальні теми, ніж діляться своїми почуттями.

Найменш притаманним для нашої вибірки є тип адаптації «Зверхреагуючий ентузіаст». Такі студенти зазвичай досить сильно реагують та переживають критику, тому, як наслідок, в збиток собі можуть робити щасливими інших. Схильні ототожнювати увагу з любов'ю. При знайомстві вони посміхаються та відкриті до спілкування в якому ведуть себе досить емоційною. Вони люблять знаходитися в центрі уваги, тому схильні бути членами та брати участь у різних групах. Щоб встановити з ними контакт варто проявляти турботу.

Для визначення професійних нахилів студентів був використаний опитувальник «Визначення професійних нахилів» Л. Йовайши.

Графічно результати дослідження представлені на рис. 2.2.

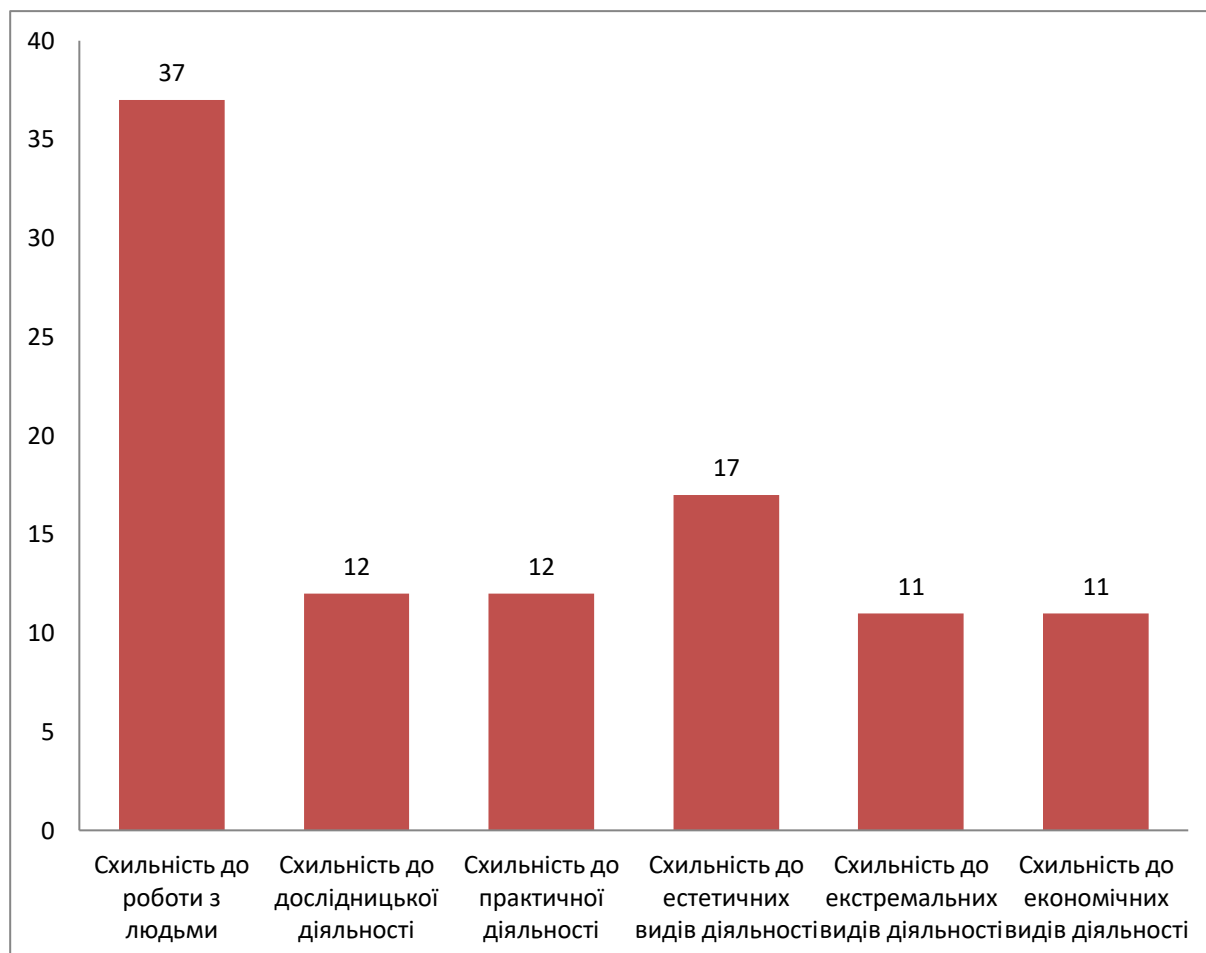


Рис. 2.2. Професійні нахили студентів-психологів

Отже, за результатом проведеної методики визначено, що у більшості вибірки (37%) виявлено схильність до роботи з людьми. Ці студенти є товариськими, прагнуть розвинути емпатичні здібності.

17% схильні до естетичних видів діяльності, що свідчить про можливу оригінальність, креативність мислення, незалежність і принциповість у відстоюванні своєї думки.

12% студентів схильні до практичної діяльності, тобто націлені на матеріальне виробництво.

У 12% опитаних виявлено схильність до дослідницької (інтелектуальної) роботи, основними вимогами якої є раціональність, незалежність суджень, аналітичний склад розуму.

11% схильні до планово-економічних видів діяльності, що свідчить про такі якості особистості, як зібраність та акуратність.

11% схильні до екстремальних видів діяльності, які висувають особливі вимоги до фізичної підготовки, здоров'я, вольових якостей.

Таким чином, більшість студентів у професійній діяльності схиляються до роботи з людьми. Однак, на нашу думку, не дивлячись на подібне переважання, все-таки відсоток тих, хто націлений працювати з людьми повинен бути більшим, адже мова йде про студентів-психологів. Це може свідчити про те, що інша частина студентів, які схильні до інших видів професійної діяльності, могли зробити неправильний вибір після закінчення школи, обрали цю професію «за компанію» або ж за порадою батьків.

Наступним кроком нашого дослідження стало *визначення компонентів рольової структури особистості психолога за допомогою методики Б. Хомуленко.*

Отже, за результатами діагностики визначено, що в досліджуваній групі студентів переважають такі рольові позиції як «терапевт», «консультант» та «діагност». Відповідно, вказані компоненти рольової структури особистості свідчать про забезпечення реалізації психотерапевтичної, психоконсультативної та психодіагностичної функцій майбутнього психолога.

Графічно результати дослідження представлені на рис. 2.3.

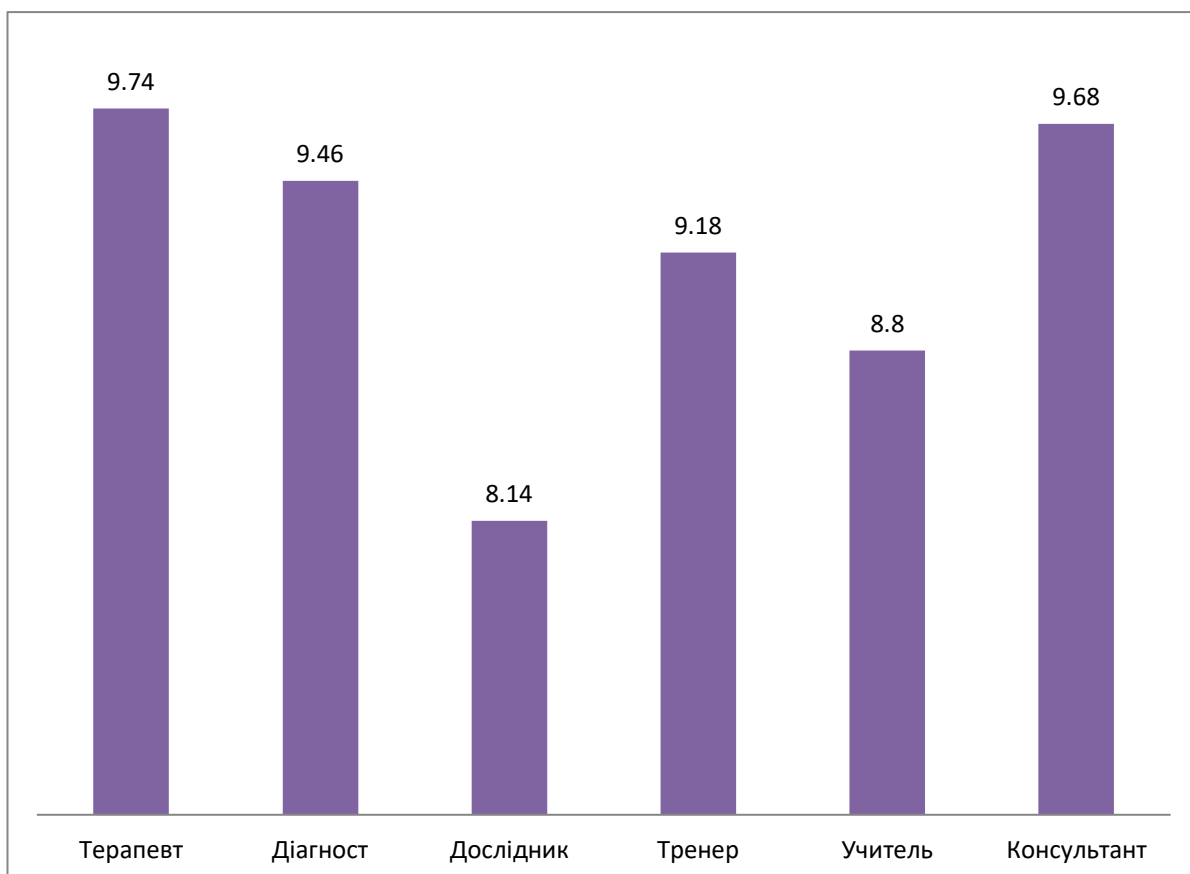


Рис. 2.3. Діагностика компонентів рольової структури особистості психолога

В якості ролі «психотерапевт» психолог відповідає за створення «психологічного експерименту» для клієнта, що включає такі навички, як вміння окреслювати «проблемне поле», визначати мету та подальші терапевтичні задачі для вирішення.

В якості ролі «діагност» психолог організовує та проводить психодіагностику, на підставі якої визначає наявність певних досліджуваних властивостей. Це вимагає від психолога конкретики у формулюванні діагностичних задач, підбору психодіагностичного інструментарію, адекватного меті дослідження, коректності в оцінці отриманих даних.

В якості ролі «консультант» психолог, ґрунтуючись на діагностичний матеріал, надає відповідну психологічну допомогу. Ця функція включає, в першу чергу, вміння досить чітко сприймати інформацію від клієнта, а також гарно слухати та постійно спостерігати, зокрема вміти бачити та розуміти

вербальні та невербальні сигнали клієнтів, вловлювати невідповідність між вербальною та невербальною інформацією.

Дещо менші позиції по досліджувані групі займає рольова позиція «тренера». Наявність цього компоненту свідчить про здатність створення умови для комплексного розвитку особистості, орієнтуючись на специфіку та потенціал клієнта в межах тренінгової роботи, а також забезпечення групової комунікації. Психолог, який займає рольову позицію тренера, вміє будувати гнучкі взаємовідносини в групі між учасниками, допомагає формуванню мотивації, комунікативних навичок та позитивного ставлення до себе і оточуючих людей тощо.

Найменші показники посідають рольові позиції «учителя» та «дослідника».

В якості ролі «учитель» психолог проводить навчання, передає знання іншим. Для реалізації цієї ролі необхідно вміти грамотно обирати тему, що найбільше зацікавить аудиторію, та наочно використовувати набуті психологічні знання та вміння.

В якості ролі «дослідник» психолог займається науковою діяльністю. Реалізація цієї ролі передбачає розуміння мети, методології та методів професійної діяльності психолога, зокрема володіння психодіагностичним інструментарієм та вмінням логічно оформлювати результати досліджень.

Отже, результати методики свідчать, що у більшості студентів сформовані терапевтична, консультативна та діагностична функції, які займають ключове положення в практичній діяльності психолога.

Завдяки методиці «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір ми визначили, що мотиваційний комплекс досліджуваних студентів виглядає наступним чином (рис. 2.4):

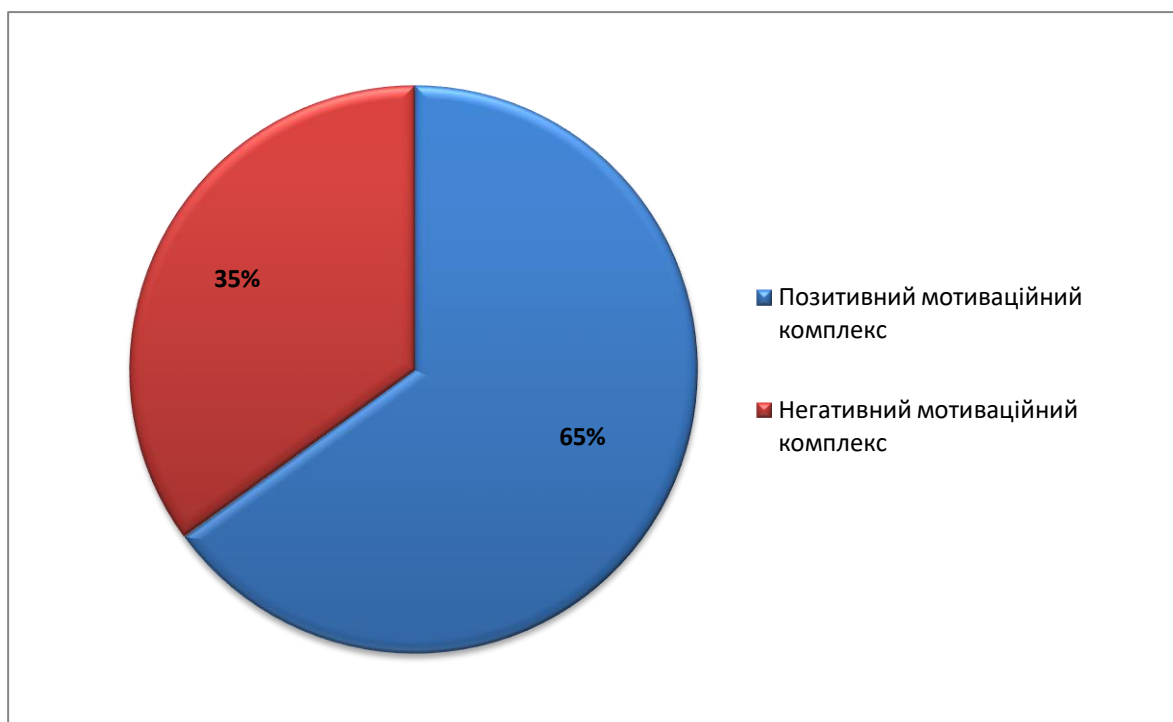


Рис. 2.4. Результати дослідження мотивації професійної діяльності

Отже, за результатами діагностики було встановлено, що 65% досліджуваних мають позитивний мотиваційний комплекс. Такі студенти мотивовані самим змістом своєї діяльності, прагненням досягти в ній максимально позитивних результатів. У них емоційна нестабільність нижче, вони виявляються більш задоволеними своїм статусом, умовами навчання тощо. У своїй професії вони бачать можливість самореалізації, здатні впливати на взаємовідносини в колективі, прагнуть до досягнення успіху і реалізації якомога більшої кількості своїх можливостей. Їх не лякають можливі труднощі й невдачі в навчанні.

Інші 35% випробовуваних характеризуються негативним мотиваційним комплексом. Навчально-професійна активність цих студентів обумовлена мотивами уникнення, зокрема бажанням уникнути зауважень, доган, засуджень. Подібні мотиви пов'язані з потребою самозахисту і починають домінувати над мотивами, які пов'язані і з цінністю самої діяльності, а також над зовнішньою позитивною мотивацією. Такі студенти володіють, як правило, емоційною нестабільністю, нервозністю. Прагнуть уникати частих

контактів з викладачами та адміністрацією, не завжди швидко звикають до нововведень, відрізняються нестабільної працездатністю, часто гостро реагують на найменші зауваження.

Оскільки для професії психолога вагоме місце посідає спілкування з людьми, далі ми запропонували досліджуваним пройти *тест «Загальний рівень комунікабельності» В. Ряховського*, результати якого дозволили розподілити досліджуваних за критерієм сформованості комунікативної компетентності.

Отримані результати представлені на рис. 2.5.



Рис. 2.5. Загальний рівень комунікабельності студентів

Отже, дослідження методики В. Ряховського продемонстрували наступний результат.

Більша половина студентів (74%), відповідно до показників «висока товариськість» (43%) та «підвищена комунікабельність» (31%) не володіє нормами і способами продуктивного спілкування на достатньому рівні. Зазначеному контингенту властива імпульсивність, дратівливість у спілкуванні, уникнення обговорення серйозних тем, поверховість в судженнях. Ці групи студентів активно беруть участь у всіх дискусіях,

завжди в курсі всіх подій, але справи, за які вони беруться, не завжди їм під силу, внаслідок недостатньої завзятості, що може викликати недовіру і сумнів серед товаришів, колег тощо.

Рекомендований рівень товариськості – «нормальна комунікабельність» – якому властиві такі прояви, як зацікавленість у співрозмовнику, достатня терплячість в спілкуванні з іншими, відстоювання власної точки зору без запальності, відкритість у спілкуванні з новими людьми склав лише 10%.

11% студентам притаманна «до певної міри розвинена товариськість», що свідчить про недостатню комунікативну культуру досліджуваних.

Серед респондентів наявні досліджувані з «патологічним рівнем товариськості» (5%). Даний рівень товариськості характеризується надмірною балакучістю, нестриманістю і неповагою до інших людей, а також до їхньої думки, що часто призводить до конфліктних ситуацій.

Таким чином, за результатами проведених методик можна зробити висновок, що серед досліджуваних студентів домінуючими типами адаптації є «Блискучий скептик» та «Творчий мрійник», а найменш притаманним є тип адаптації «Зверхреагуючий ентузіаст». Окрім цього, більшість досліджуваних студентів-психологів схильні до роботи з людьми, зокрема у них сформовані терапевтична, консультативна та діагностична функції, які займають ключове положення в практичній діяльності психолога. Також у досліджуваних переважає позитивний мотиваційний комплекс. При такій мотивації студенти, починаючи справу, мають на увазі досягнення чогось конструктивного, позитивного, активно включаються в діяльність, яка викликає інтерес. При цьому, варто відзначити, що у деяких досліджуваних діагностовано негативний мотиваційний комплекс та не рекомендовані рівні комунікабельності, що, на нашу думку, потребує корекції.

2.3. Програма підвищення особистісної та професійної спрямованості студентів

За результатами теоретичного аналізу та констатуючого експерименту нам вдалося визначити особистісні та професійні якості студентів як складової рольової розвитку майбутніх психологів.

На формуючому етапі дослідно-експериментальної роботи вирішувалися наступні *завдання*:

- 1) розробити програму підвищення особистісної та професійної спрямованості студентів, ознайомити з нею студентів;
- 2) апробувати поетапно програму разом з досліджуваними;
- 3) здійснити психологічний супровід в процесі проходження досліджуваними програми.

Реалізація програми включала в себе декілька складових. Зокрема було проведено спеціальні тренінгові заняття, а також повторну діагностику по їх закінченню.

При реалізації програми ми спиралися на такі *принципи*.

1. *Принцип усвідомленості*. Однією з умов корекції є здатність самої людини до усвідомлення своєї позиції, бажань тощо.

2. *Принцип добровільності*. При реалізації програми необхідно враховувати прагнення людини до змін, до придбання нового досвіду конструктивної та гармонійної взаємодії, спілкування і вирішення проблемних ситуацій; підтримувати природну зацікавленість у пошуках ефективних способів взаємодії з іншими.

3. *Принцип системності і послідовності*. Психологічна підтримка повинна здійснюватися послідовно. Існує закономірність: при дотриманні логічних зв'язків засвоєний матеріал запам'ятовується в більшому обсязі і міцніше. Тому важливо, щоб знання та вміння освоювалися досліджуваними послідовно і в певній системі, коли кожен новий елемент засвоєного

матеріалу логічно зв'язується з іншим, коли наступне спирається на попереднє і готується до засвоєння нового знання.

4. *Принцип активності.* Системоутворюючим елементом змін є внутрішня позиція особистості, яка формується в результаті її власної активності. Тому важливо створювати умови для прояву усвідомленого бажання до зміни своєї поведінки, для їх стимулювання до засвоєння нових ефективних форм відносин з урахуванням особистісних особливостей.

5. *Принцип єдності теоретичних знань і практичних умінь та навичок.*

Отже, з метою подолання негативних явищ, виявлених в результаті діагностики на попередніх етапах дослідження, а також підвищення особистісної та професійної спрямованості студентів-психологів нами був розроблений тренінг «Перезавантаження».

Програма тренінгу «Перезавантаження»

I. Вступна частина

Мета тренінгу – розвиток мотивації для досягнення успіху та позитивних життєвих і професійних цілей; сформувати у учасників тренінгу здатність до самопізнання, саморозвитку та самореалізації; зниження емоційної напруги.

На досягнення мети направлений *комплекс завдань*:

- 1) сприяти розвитку самосвідомості;
- 2) підвищення комунікативних навичок та впевненості;
- 3) підвищити самооцінку;
- 4) знизити емоційну напругу;
- 5) актуалізація життєвих та професійних цілей і підвищення мотивації

для їх досягнення.

Очікувані результати:

В ході тренінгу учасники стануть більш впевненими; відбудеться поліпшення емоційного фону в студентському колективі; підніметься життєвий тонус кожного учасника тренінгу.

Учасники тренінгу – психолог (організатор) та група студентів (10 – 15 чоловік).

II. Структура і зміст програми

Зміст програми: програмою передбачено 5 занять по 1,5 години кожне.

Етапи реалізації програми:

1. Вступна частина представляє собою ритуал привітання та низку психологічних вправ, націлених на створення дружньої атмосфери в колективі й зняття особистісної емоційної напруги кожного учасника.

2. Основна частина включає використання міні-лекцій, дискусій, психологічних ігор, які комплексно націлені на формування нових знань і уявлень, побудову та реалізацію особистої стратегії поведінки, оптимізацію психоемоційного тла кожного учасника та покращення відносин в колективі.

3. Заключна частина полягає у підведення підсумків, обговоренні результатів кожного заняття та набутого досвіду, а також емоційну рефлексію та ритуал прощання.

Таблиця 2.2

Навчально-тематичний план занять

№	Мета заняття	Зміст заняття	К-сть год.
1.	Сформувати дружню колективну обстановку; обговорити правила роботи та визначити оптимальні	<p><i>Підготовча частина.</i></p> <p>1. Ритуал вітання.</p> <p>2. Прийняття правил групової роботи.</p> <p>3. Вправа «Дружня рука».</p> <p><i>Основна частина.</i></p> <p>Вправа з арт-терапії «Я такий».</p> <p><i>Заклучна частина.</i></p>	1,5 год.

	особисті межі у вправах для кожного учасника.	Рефлексія заняття.	
2.	Визначити життєві цілі учасників та віднайти ресурси внутрішньої мотивції для їх досягнення.	<i>Підготовча частина.</i> 1.Ритуал вітання. 2.Вправа«Дзеркало». <i>Основна частина.</i> 1.Вправа «Кіно». 2.Вправа «Відношення до часу». 3.Вправа «Не дивлячись на...». <i>Заклучна частина.</i> Рефлексія заняття.	1,5 год.
3.	Акцентувати увагу учасників на самосвідомості.	<i>Підготовча частина.</i> 1. Ритуал вітання. 2. Вправа «Закінчи речення». <i>Основна частина.</i> 1.Вправа «Цілі і справи». 2.Вправа «Подорож у дитинство». <i>Заклучна частина.</i> Рефлексія заняття.	1,5 год.

4.	Віднайти та підвищити внутрішню впевненість для досягненні важливих життєвих цілей.	<p><i>Підготовча частина.</i></p> <p>1.Ритуал вітання. 2.Вправа «Я знаю, що у тебе..».</p> <p><i>Основна частина.</i></p> <p>1. Вправа «Дотягнися до зірок». 2. Вправа «Мої ресурси». 3. Вправа «Мої досягнення».</p> <p><i>Заключна частина.</i></p> <p>Рефлексія заняття.</p>	1,5 год.
5.	Заключне заняття. Активізувати довготривалі ресурси внутрішньої мотивації.	<p><i>Підготовча частина.</i></p> <p>Ритуал вітання.</p> <p><i>Основна частина.</i></p> <p>1.Вправа «Ящик Пандори». 2.Робота «Талісман». 3.Вправа «Павутинка».</p> <p><i>Заключна частина.</i></p> <p>1.Рефлексія заняття. 2.Підведення підсумків.</p>	1,5 год.

Зміст занять програми

Тема 1

Підготовча частина:

Мета: сформувати дружню колективну обстановку; обговорити правила роботи та визначити оптимальні особисті межі у вправах для кожного учасника.

1. Визначення цілей тренінгу.

Психолог розповідає учасникам про мету та очікувані результати від тренінгових занять.

2. Визначення правил поведінки на заняттях.

Мета: прийняття правил роботи в групі.

Зміст. Щоб максимально продуктивно та гармонійно працювати в межах всієї групи, психолог пропонує студентам прийняти такі колективні правила роботи, які потрібно дотримуватися на всіх заняттях:

1. Всі учасники тренінгу є рівними у можливості своїх висловлювань.
2. Всі учасники однаково вільні у виборі та демонстрації своєї точки зору.
3. Всі учасники повинні поважити точку зору та вибір один одного.
4. Під час тренінгу не допускається принижувати думку чи гідність свого товариша.
5. Те, що відбувається на тренінгу, залишається в межах тренінгу. Тож учасники не повинні переносити ігрові ситуації занять в реальне життя.

3. Вправа «Дружня рука».

Мета: сформувати атмосферу довіри в групі.

Зміст. Всі учасники сідають спинами один до одного в коло, при цьому закриваючи очі.

Основна ціль завдання – покласти на плечі руки тому, кому заманеться. Психолог обирає по черзі одного з учасників, який буде класти руки. Він, в свою чергу, за бажанням кладе руку на плечі своїм колегам. Кількісних

обмежень немає. Всі учасники, які залишились сидіти, не повинні відкривати очі. В цьому завдання важливим є вміння мати терпіння.

Після закінчення вправи відбувається обговорення серед учасників на такі питання, як «Наскільки важко чи легко не відкривати свої очі?», «Чи хтось з учасників підглядав?», «Наскільки приємно чи неприємно було відчувати невідомі руки на плечах?» тощо.

Основна частина:

Вправа з арт-терапії «Я такий».

Для виконання цієї вправи використовуються різні матеріали: аркуші паперу, ватмани, різнокольорові фломастери, бісер, гуаш, маса для ліплення, кольорові нитки, пластилін тощо. Дається час, щоб учасники познайомилися та обрали матеріали для подальшої роботи. Далі, використовуючи обрані матеріали, потрібно зобразити свій образ. Відзначимо, що образ може бути будь-яким, головне в ньому необхідно максимально віддзеркалити свій внутрішній та зовнішній стан. По закінченню роботи всі учасники сідають в коло та показують і розповідають про те, що зробили, чому такий образ, що при цьому відчувають і т.д.

Заключна частина:

Рефлексія. Отримання зворотного зв'язку. Учасники діляться враженнями.

Тема 2

Підготовча частина:

Мета: визначити життєві та професійні цілі студентів та віднайти ресурси внутрішньої мотивації для їх досягнення.

Вправа «Дзеркало».

Мета: створити сприятливу обстановку для найповнішого взаєморозуміння почуттів інших людей.

Зміст. Всі учасники повинні розбитися на пари. Потім один з пари приймає яку-небудь позу, а інший повинен її віддзеркалити та спробувати зрозуміти які почуття та думку намагається цією позою донести партнер. По закінченню учасники обговорюють важкість завдання, зокрема як важко зрозуміти та передати почуття іншого.

Основна частина:

1. Вправа «Кіно».

Мета: навчитися актуалізувати свої життєві та професійні цілі.

Зміст. Всі учасники закривають на 5 хвилин очі, щоб уявити, що їм виповнилося вже 100 років і про них зняли фільм. Подумки вони проглядають цей фільм і після цього повинні розповісти про себе, як вони прожили життя до цього віку.

Під час загального обговорення учасники розповідають чи сподобався їм фільм, чи хочуть вони змінити щось зараз та в найближчому майбутньому, щоб стати тим героєм з фільму.

2. Вправа «Відношення до часу».

Мета: усвідомити почуття свого внутрішнього часу.

Зміст. Всі учасники повинні уявити час у вигляді матеріального об'єкту, щоб його взяти в руки. Потім вони його малюють, позначаючи минуле, сьогодення і майбутнє. Також на цьому об'єкті вони повинні намалювати на якому проміжку часу знаходяться самі.

Далі учасники обговорюють важливість та плинність часу, питання прокрастинації та невміння планувати час. Потім кожен робить для себе висновок, що потрібно зробити чи змінити зараз, щоб вони могли реалізувати те «кіно», яке увили про себе раніше.

3. Вправа «Махнемося не дивлячись».

Мета: зняття емоційної напруги.

Зміст. Учасникам роздаються невеликі аркуші паперу, на яких вони пишуть або малюють те, що можуть з легкістю обміняти. Потім учасники

обмінюються по бажанню своїми листками. Після обміну всі діти обговорюють те, що отримав кожен та задоволеність таким обміном.

В межах вправи також обговорюється, що для кожного учасника є самим цінним (те, що ніколи б не віддали) та найменш цінним (те, з чим можна легко попрощатися).

Заключна частина:

Рефлексія. Отримання зворотного зв'язку. Учасники діляться враженнями.

Тема 3

Підготовча частина:

Мета: акцентувати увагу учасників на самосвідомості.

Вправа «Закінчи речення».

Мета: створити дружню робочу атмосферу, позитивно налаштувати учасників для основної частини.

Зміст. Всі учасники повинні закінчити речення, які починаються так:

1. Я дуже хочу, щоб в моєму житті було...
2. Я щасливий тоді, коли...
3. Щоб бути щасливим сьогодні та в майбутньому, я (роблю)...

Основна частина:

1.Вправа «Цілі і справи».

Мета: розвинути здібності для оптимального планування своїх справ, ставлення чіткої мети і досягати її.

Зміст. Всі учасники повинні за декілька хвилин написати якомога більше різних планів на сьогоднішній вечір. Потім по черзі учасники зачитують свої варіанти та визначається найбільш частий варіант. Після цього учасники мають назвати ті вчинки, які допоможуть здійснити це задумане. Список справ, що планується виконати, психолог записує на

загальному ватмані. Коли список буде закінчений визначається, скільки часу кожен з учасників готовий витратити на реалізацію цих справ, і до якого конкретно часу ці справи мають бути зроблені.

На завершення завдання група обговорює наскільки планування часу може допомогти у досягненні бажаної цілі?

2. Вправа «Подорож у дитинство».

Психолог пропонує учасникам закрити очі та згадати своє дитинство, зокрема ті моменти, які запам'яталися найбільше. Відкривши очі, кожен учасник повинен намалювати найбільш яскравий дитячий спогад.

По закінченню група обговорює свої образи, зокрема чому згадався саме цей образ і які відчуття він викликав. Чи є зв'язок між цим образом і сьогоdnішнім життям? Як він віддзеркалився на життя в даний момент?

Заключна частина:

Рефлексія. Отримання зворотного зв'язку. Учасники діляться враженнями.

Тема 4

Підготовча частина:

Мета: віднайти та підвищити внутрішню впевненість для досягненні важливих життєвих та професійних цілей.

Вправа «Я знаю, що у тебе...».

Мета: створити доброзичливу робочу атмосферу між учасниками групи.

Зміст. Всі учасники стають у коло та починають один одному кидати м'яч. Перед кидком іншому учасник говорить фразу: «Я знаю, що у тебе...». За правилами вправи м'яч повинен побувати у кожного учасника.

Основна частина:

1. Вправа «Дотягнися до зірок».

Мета: підвищити впевненість та особисту відповідальність в досягненні життєвих цілей.

Зміст. Ця вправа робиться під обрану психологом медитативну музику. Всі діти стають у коло і закривають очі, роблять три глибоких вдихи і видихи. Після цього потрібно уявити, що над головою нічне зоряне небо. Учасникам пропонується звернути увагу на одну з зірок, яка є містком до бажаної мрії. Тепер варто протягнути руку і спробувати дотягнутися з усіх сил до зірки. Якщо це вдалося зробити, потрібно зірвати її з неба та покласти собі до кишені.

Наприкінці вправи кожен учасник розповідає як важко дістати свою мрію та що відчуваєш, коли вдається покласти її до кишені. Робиться загальний висновок, що досягнення омріяного робить нас щасливими.

Вправа «Мої ресурси».

Мета: активізувати вміння знаходження внутрішніх ресурсів для досягнення цілей.

Зміст. Всі учасники повинні подумати про те, що їм допомагає чи може допомогти у досягненні мрій та цілей. Потрібно також подумати, що вони вже мають сьогодні для того, щоб досягти цих цілей в майбутньому. Під тим, що мають, розуміються внутрішні особисті ресурси.

Подальше обговорення націлене на те, щоб висвітлити питання, пов'язані з пошуками в собі внутрішніх ресурсів.

2. Вправа «Мої досягнення».

Мета: підвищити самооцінку.

Зміст. Всі учасники стають у коло і по черзі передають один одному м'яч. Той, у кого опиняється м'яч розповідає про те, чого він вже досяг у житті, чим пишається і гордо може про це заявити. Коли учасник закінчує розповідь про свої досягнення інші вигукують: «І це здорово!», підбадьорюючи його.

Заключна частина:

Рефлексія. Отримання зворотного зв'язку. Учасники діляться враженнями.

Тема 5**Підготовча частина:**

Мета: активізувати довготривалі ресурси внутрішньої мотивації.

Основна частина:**1. Вправа «Ящик Пандори».**

Мета: актуалізувати внутрішні можливості в подоланні перешкод.

Зміст. Психолог розповідає учасникам легенду про ящик Пандори, про те, що за легендою, всі людські біди та нещастя були закриті богами в один ящик. Після цього боги заборонили людям його відкривати. Однак Пандора не послухалася богів та відкрила ящик, тож всі біди знову обрушилися на людей.

Після розповіді кожен учасник повинен зробити власний «ящик Пандори». Кожен повинен подумати та написати на окремих папірцях паперу все те, що заважає йому будувати бажане життя. Потім папірці кладуться в «ящик Пандори» і зачиняються. На ящику вказується обрана дата відкриття. Коли вона наступить, то учасники повинні взяти свої папірці та проаналізувати свої перешкоди, зокрема чи вдалося їх позбутися або ж ще потрібно працювати над собою.

2. Робота «Талісман».

Кожен учасник з підручних матеріалів має зробити талісман, який повинен нагадувати йому, що він не самотній. І в моменти напруги, стресу, недосипання, конфліктів тощо, можна звернутися до цього талісмана, який нагадає, що життя не є статичним, але навколо нас завжди знайдуться ті, хто підтримає в важкі часи.

Обговорення проведеної роботи.

3. Вправа «Павутинка».

Учасники групи стають в коло. Береться вовняний клубок, який намотується на палець першому учаснику. Потім він говорить приємні слова побажання та передає цей клубок далі. Кожен повторює це ж саме. Вправа закінчується знову на першому учаснику, який замикає утворену «павутинку».

Заключна частина:

Рефлексія. Наприкінці тренінгу психолог дякує всім учасникам групи за проведену результативну роботу та бажає подальших успіхів у досягненні важливих життєвих та професійних цілей.

Таким чином, реалізація розробленої нами психокорекційної програми здатна допомогти по-новому актуалізувати життєві та професійні цілі, віднайти внутрішню мотивацію для їх досягнення, а також підвищити впевненість та самооцінку. Все це, до того ж, знизить психоемоційну напругу, тривожність та покращить взаєморозуміння і спілкування з оточуючими.

2.4. Перевірка ефективності реалізації програми

Після проведення тренінгу було проведено повторну діагностику. Відзначимо, що на *контрольному етапі вирішувалися такі завдання:*

- 1) провести підсумкову діагностику досліджуваних, зробити порівняльний аналіз отриманих результатів;
- 2) уточнити ефективність експериментальної програми за допомогою кількісного і якісного аналізу.

Слід зауважити, що емпіричне дослідження проводилося лінійним методом. Аналізу піддавалися одні і ті ж групи респондентів. Контрольним результатом стала зміна показників «до» і «після» програми.

При повторній діагностиці застосовувалися методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір (в модифікації А. Реана) та тест «Загальний рівень комунікабельності» В. Ряховського.

За повторними результатами методики «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір, ми визначили, що мотиваційний комплекс досліджуваних студентів змінився наступним чином (рис. 2.6):

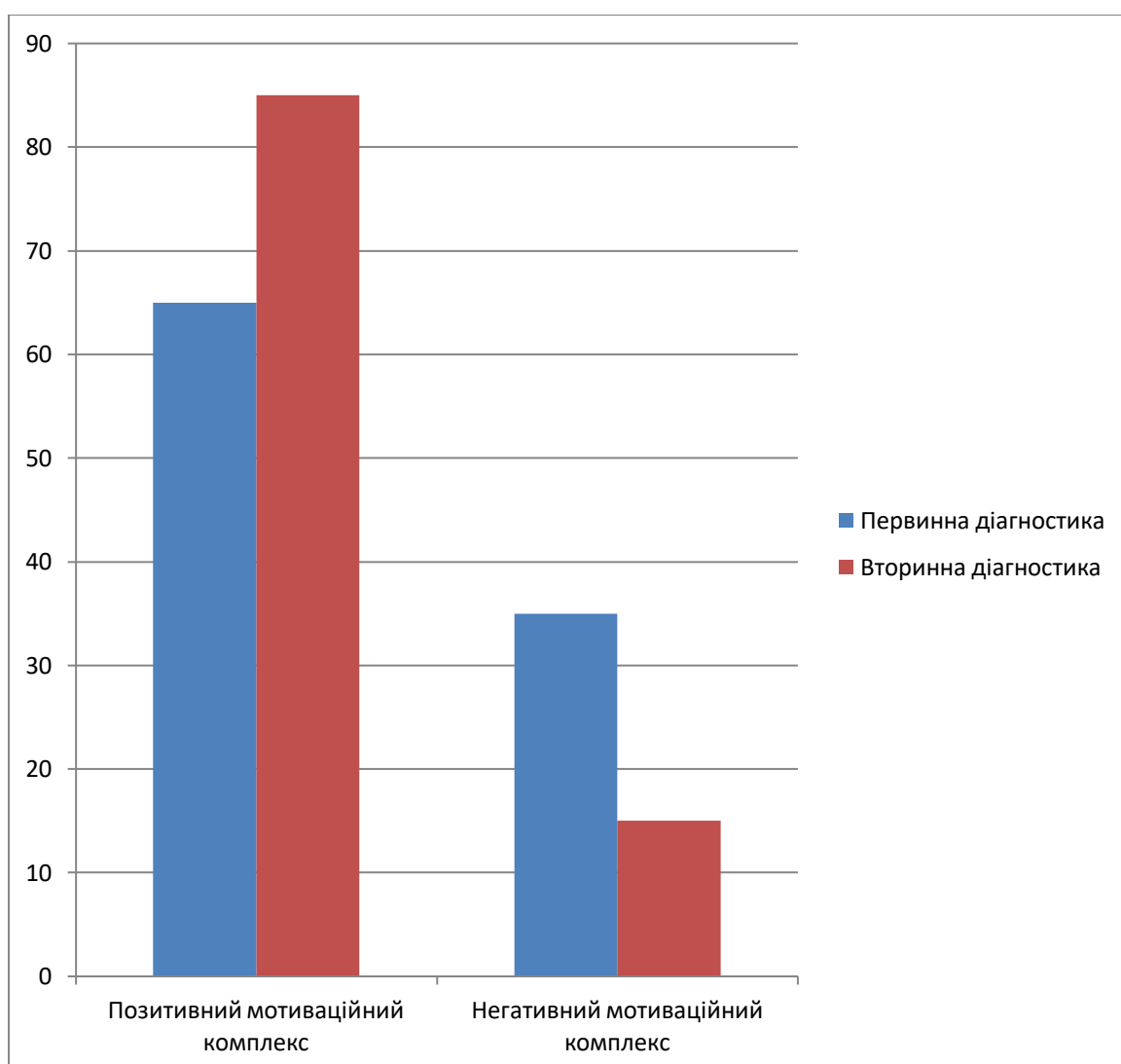


Рис. 2.6. Повторні результати дослідження мотивації професійної діяльності

На графіку чітко бачимо, що результати помітно змінилися. Зокрема, значно збільшилася кількість студентів з вираженим позитивним

мотиваційний комплексом з 65% до 85% та, відповідно, зменшилася кількість студентів з негативним мотиваційним комплексом з 35% до 15%.

Отже, після проведення тренінгу зріс відсоток студентів, які задоволені навчанням, своєю професійною діяльністю, мотивовані її змістом та прагненням досягти в ній максимально позитивних результатів.

Далі ми запропонували досліджуваним повторно пройти *тест «Загальний рівень комунікабельності» В. Ряховського*, отримані результати якого представлені на рис. 2.7.

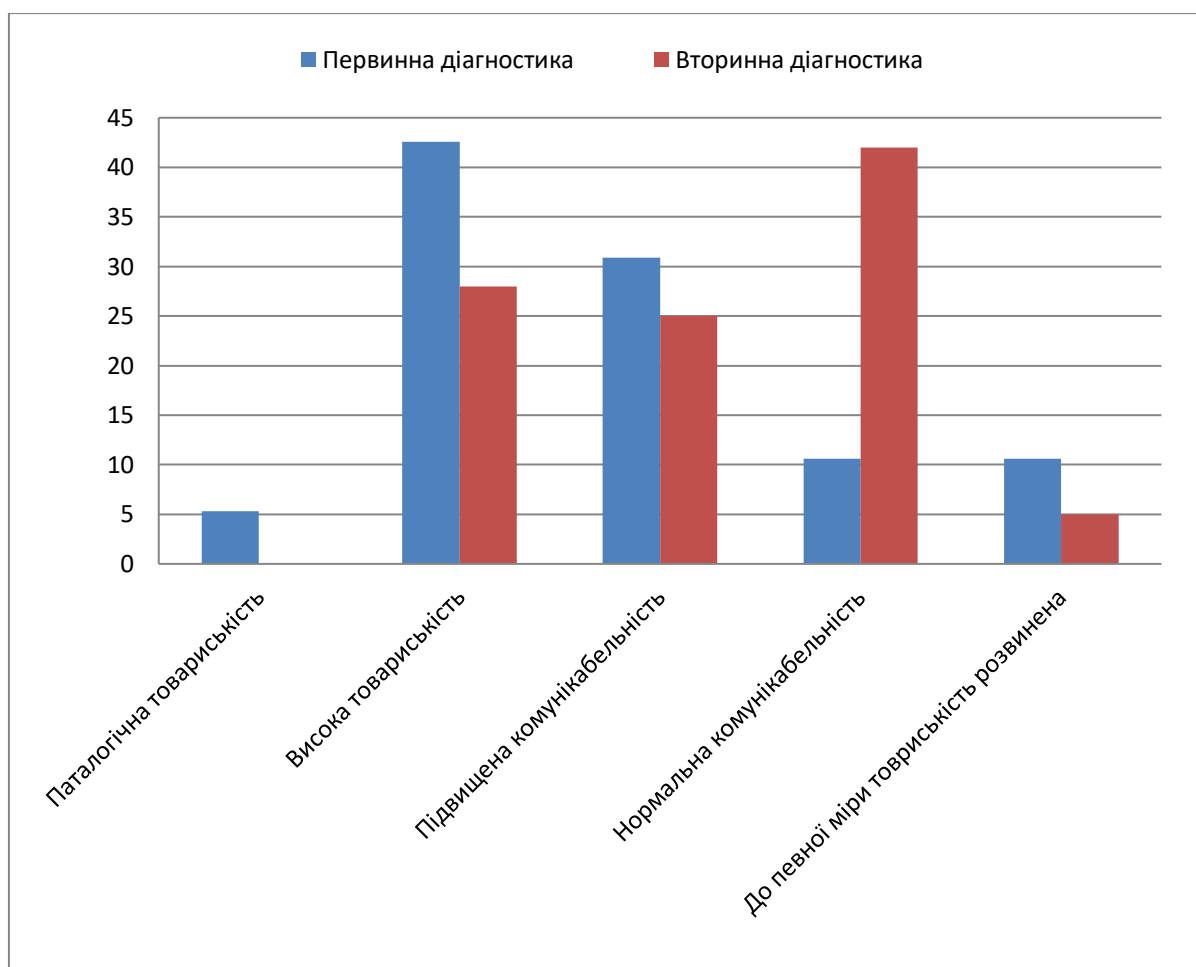


Рис. 2.7. Порівняльні результати первинної та вторинної діагностики загального рівня комунікабельності

Повторний аналіз змін рівня сформованості комунікативної компетентності за методикою В. Ряховського дозволяє зробити висновки:

- на 32% збільшилася кількість студентів рекомендованого рівня товариськості – «нормальна комунікабельність» – якому властиві такі прояви, як зацікавленість у співрозмовнику, достатня терплячість в спілкуванні з іншими;

- на 21% зменшилася кількість студентів за показниками «висока товариськість» та «підвищена комунікабельність», які характеризуються відсутністю норм і способів продуктивного спілкування на достатньому рівні;

- на 6% знизився рівень «до певної міри розвинена товариськість», якому властива деяка ступінь стриманості в комунікативних проявах, небажання брати участь в дискусіях і обговореннях;

- абсолютно зник рівень «патологічна товариськість», для якого характерні такі риси, як поверхневі судження, неконтрольована балакучість і зайве багатослівність, конфліктність і некомпетентність в спілкуванні.

Отже, не дивлячись на те, що половина студентів все ще має показники «висока товариськість» та «підвищена комунікабельність» (загалом 53%), все ж таки, після проходження програми є позитивні зрушення в цьому контексті, а головним досягненням є суттєве збільшення кількості досліджуваних за критерієм «нормальна комунікабельність» (з 10% до 42%).

Таким чином, результати констатуючого і формуючого експериментів продемонстрували свою відмінність з позитивною динамікою по всіх показниках у методиках. Такі зміни вказують на те, що цілеспрямоване систематичне використання тренінгових занять є ефективним в контексті підвищення життєвих цілей та професійного самовизначення.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дозволило здійснити комплексний теоретичний та емпіричний аналіз психологічних особливостей рольового розвитку особистості студентів-психологів, розв'язати поставлені завдання та дійти наступних висновків.

1. На підставі аналізу наукової літератури з проблеми дослідження визначено, що особливості рольових аспектів психології особистості варто розглядати з позиції таких підходів: *соціального* (Т. Шибутані), *психологічного* (Я. Морено, Е. Берн), *рольового* (П. Горностай, М. Максименко, З. Мірошник, Т. Хомуленко), що детермінує особистісні паттерни рольової поведінки. Ключовим поняттям у вивченні рольового розвитку особистості є розуміння сутності проблеми самовизначення особистості, яку можна визначити як цілеспрямовану всебічну творчу поведінку, мета якої – оволодіння сферами життя як системою на основі ідеї, що повністю охоплює суб'єкт і є результатом особистісної переробки і особистісного переживання.

2. З'ясовано, що студентський вік є періодом завершення первинної соціалізації, засвоєння нової соціальної ролі «студента», входження в нове «доросле» життя, що дозволяє говорити про психічні особливості студентського віку. На цьому етапі змінюються риси внутрішнього світу і самосвідомості, еволюціонують і перебудовуються психічні процеси та властивості особистості, змінюється емоційно-вольовий устрій життя. Одними з найважливіших проблем цього життєвого періоду є питання особистісного та професійного самовизначення. Самовизначення особистості – це цілеспрямована всебічна творча поведінка, мета якої – оволодіння сферами життя як системою на основі ідеї, що повністю охоплює суб'єкт і є результатом особистісної переробки і особистісного переживання. Процесуальний план самовизначення пов'язується з функціонуванням самосвідомості і «Я-образу», а також, з самореалізацією в діяльності, з процесами самопізнання і саморегуляції.

3. Уточнено, що професійне самовизначення студента – це провідна, інтегральна, соціально зумовлена властивість особистості, яка визначає психологічний склад особистості студента, саме через неї виявляються потреби, цілі, мотиви особистості, її суб'єктивне ставлення до різних сторін дійсності, трудової діяльності, до її характеристик і якостей. В свою чергу, особливістю професійного самовизначення на етапі навчання у ЗВО є формування професійної самосвідомості, основними характеристиками якої є прагнення до відкриття свого внутрішнього світу, виражена спрямованість на майбутнє, відносна стабілізація процесів самосвідомості, висока самокритичність.

4. Проведене емпіричне дослідження констатувального характеру охопило 38 студентів-психологів, у віці 19–23 років. За допомогою обраного психодіагностичного інструментарію (а саме методик: «Опитувальник особистісних адаптацій» В. Джойнса; опитувальник «Визначення професійних нахилів» Л. Йовайші; анкета «Визначення компонентів рольової структури особистості психолога» (Б. Хомуленко); методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір (в модифікації А. Реана); тест «Загальний рівень комунікабельності» В. Ряховського), нам вдалося визначити психологічні особливості рольового розвитку досліджуваних студентів. За результатами емпіричного дослідження було виявлено, що серед досліджуваних студентів домінуючими типами адаптації є «Блискухий скептик» та «Творчий мрійник», а найменш притаманним є тип адаптації «Зверхреагуючий ентузіаст». Окрім цього, більшість досліджуваних студентів-психологів схильні до роботи з людьми, зокрема у них сформовані терапевтична, консультативна та діагностична функції, які займають ключове положення в практичній діяльності психолога. Також у досліджуваних переважає позитивний мотиваційний комплекс. При такій мотивації студенти, починаючи справу, мають на увазі досягнення чогось конструктивного, позитивного, активно включаються в діяльність, яка викликає інтерес. При цьому, варто відзначити, що у деяких досліджуваних

було діагностовано негативний мотиваційний комплекс та не рекомендовані рівні комунікабельності, що, на нашу думку, потребувало корекції.

5. На підставі отриманих результатів констатуючого етапу дослідження було розроблено та апробовано програму з метою підвищення особистісного та професійного самовизначення студентів-психологів. Вона охоплювала цикл спеціальних тренінгових занять, в структурі яких використовувалися такі різноманітні форми і методи роботи як дискусія, робота в малих групах, психологічна гра, візуалізація, рольове програвання ситуацій тощо. Запропоновану психокорекційну програму було реалізовано у ході спеціально організованого формувального експерименту, який проводився лінійним методом. Аналізу піддавалися одні і ті ж групи респондентів. Контрольним результатом стала зміна показників «до» і «після» програми, що дало змогу визначити результативність корекційної роботи. За результатами повторної діагностики визначено, що після проходження тренінгу у досліджуваних студентів спостерігаються позитивні зміни в мотиваційній сфері та рівні загальної комунікативної компетентності, що свідчить про актуальність проведення подібних тренінгів.

Виконане дослідження не вичерпує усіх аспектів зазначеної проблеми. Подальші перспективи наукових пошуків ми вбачаємо у адаптації розробленої програми для підвищення особистісної та професійної спрямованості студентів широкого кола педагогічних спеціальностей з врахуванням специфіки кожної з них.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авер'янова А. Концептуальні підходи до проблеми професійного самовизначення особистості у вітчизняній та зарубіжній психології. *Молодий вчений*. 2015. № 2(6). С. 357–360.
2. Андрійчук І. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореферат канд. дис. К., 2013. 21 с.
3. Барчій М. До проблеми професійного становлення майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. Вип. 3 (46). С. 14–19.
4. Белякова Ю. Аналіз поглядів і становлення теорії Я-концепції особистості. *Пробл. загальн. та пед. Психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. К., 2005. Вип. 3. С. 35–43.
5. Бикова М. Професійне самовизначення особистості як спосіб її самореалізації. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 9. С. 134–141.
6. Боднар А., Макаренко Н. Особливості професійного самовизначення особистості на етапі навчання у ВНЗ. *Наукові записки*. 2006. № 59. С. 49–55.
7. Будаєк В., Олексюк О. Особливості студентської молоді як суб'єкта освітнього простору університет. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. 2018. № 4. С. 34–42.
8. Васюк Ю. Освітнє середовище як простір самовизначення особистості: теоретичний аспект. *Гілея : науковий вісник*. 2016. Вип. 114. С. 266–270.
9. Вітківська О. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації. Київ : Науковий світ, 2001. 92 с.

- 10.Власенко О. Сучасні парадигми дослідження рольової структури особистості майбутнього психолога. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти : збірник наукових праць*. 2018. Вип. 8. С. 95–99.
- 11.Гашимова С. До питання про професійне самовизначення особистості. *Гілея : науковий вісник*. 2016. № 75. С. 315–317.
- 12.Горностай П. Психологічні ролі в структурі особистості. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. 2000. Вип. 2(5). С. 104–111.
- 13.Горностай П. Рольова компетентність як умова гармонійності життєвого світу особистості. *Психологічні перспективи*. 2004. Вип. 6. С. 23–25.
- 14.Гриньова М. Феноменологія студентського віку і проблема соціальної адаптації. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 18. С. 66–73.
- 15.Гуменюк О. Психологія «Я-концепції» : монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2002. 186 с.
- 16.Зінченко С. Роль «Я-концепцій» в особистісному самовизначенні дорослих. *Європейський Союз – Україна: освіта дорослих : збірник матеріалів форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні*. К.-Ніжин, 2015. С. 131–135.
- 17.Дроздова Ю. Психологічний аналіз структури професійного самовизначення особистості. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. Вип. 6. С. 202–206.
- 18.Дубінка М. Специфіка професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 140. С. 47–51.
- 19.Кантарьова Н. Образ-Я як психологічна категорія. *Вісник Одеського національного університету*. 2015. Вип. 1. С. 58–63.
- 20.Карацупа В. Використання транзактного підходу в психодіагностиці особистості. *Збірник тез наукових доповідей студентів Бердянського державного педагогічного університету*. 2019. С. 183–185.

- 21.Кобильнік Л. Ціннісне самовизначення особистості в сучасному освітньому просторі. *Проблеми сучасної психології*. 2014. Вип. 24. С. 361–373.
- 22.Комар Т. Психологічні особливості професійного самовизначення особистості як суттєва передумова її професійної зрілості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2015. Вип. 4. С. 21–25.
- 23.Костіна Т. Проблема класифікації життєвих сценаріїв у теорії тразакційного аналізу. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*. 2010. №15. С. 81–87.
- 24.Коростіянець Т. Особливості професійного самовизначення особистості у процесі навчання у ВНЗ. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2019. Вип. 28. С. 359–363.
- 25.Крохіна А. Роль професійного самовизначення у процесі становлення особистості. *Вісник Київського інституту бізнесу та технологій*. 2019. № 3. С. 19–24.
- 26.Лещенко М. Всебічний розвиток особистості і самовизначення. *Проблеми соціальної роботи : філософія, психологія, соціологія*. 2012. № 1. С. 148–151.
- 27.Максименко С. Психологія особистості : підруч. для студ. вищих навч. закладів. К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2017. 297 с.
- 28.Маслюк К. Формування культури особистісного самовизначення студентів педагогічних ВНЗ у позааудиторній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07; Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, 2016. 20 с.
- 29.Мірошник З. Континуально-рольова структура особистості. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2010. Вип. 28. С. 59–66.
- 30.Мірошник З. Ролєграма як засіб формування рольової структури особистості : наук.-метод. посібник. Кривий Ріг, 2017. 296 с.

31. Мірошник З. Рольова структура особистості – складова компетентності майбутнього практичного психолога. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди*. 2016. Вип. 52. С. 87–95.
32. Мірошник З. Рольова структура особистості вчителя початкових класів: монографія. Х., 2011. 306 с.
33. Мірошник З. Рольова структура особистості практичного психолога в контексті сучасних психологічних теорій особистості. *Вісник Одеського національного університету ім. І. Мечникова*. 2013. Вип. 4. С. 209–213.
34. Михайленко О. Рольова структура особистості : філософський аспект. *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія*. 2013. Вип. 4. С. 215–221.
35. Михайленко О. Рольовий підхід до вивчення особистості. *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія*. 2013. Вип. 21. С. 426–434.
36. Мотрук Р. Проблема професійного самовизначення особистості в психолого-педагогічній науці. *Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія*. 2017. Вип. 16(1). С. 184–190.
37. Орешета Ю. Професійна самоідентифікація як одна з умов самовизначення особистості. *Проблеми соціальної роботи : філософія, психологія, соціологія*. 2018. № 1. С. 122–128.
38. Осика О. Трансактний аналіз Е. Берна у психокорекційній роботі зі студентами. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології» Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. К., 2019. № 24. С. 564–573.
39. Ошуркевич Н. Генеза та сутнісний зміст професійного самовизначення особистості. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2018. Вип. 4. С. 43–49.
40. Панок В. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. №4. С. 5–7, №5. С.4–6.

41. Поліщук С. Психологічні складові професійного самовизначення особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2015. Вип. 5. С. 51–55.
42. Потопа К. Психолого-педагогічна технологія розвитку ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога : монографія. Запоріжжя, 2011. 280 с.
43. Пушкар В. «Я» образи у структурі «Я»-концепції особистості – співвідношення понять у психології. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2011. Вип. 94. С. 71–74.
44. Радчук Г. Особистісне та професійне самовизначення як чинник професійного становлення особистості. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 5. С. 56–59.
45. Самолова А. Особливості формування професійної свідомості майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Запоріжжя, 2001. 19 с.
46. Сафін О. Особистісне та професійне самовизначення як психологічна основа реалізації особистості в діяльності. *Правничий вісник Університету "КРОК"*. 2012. Вип. 12. С. 108 – 114.
47. Сидоренко В. Структурний аналіз процесу професійного самовизначення особистості. *Педагогічний альманах*. 2017. Вип. 16. С. 6–12.
48. Сметаняк В. Психологічні особливості ціннісного самовизначення особистості у ранній юності. *Психологія особистості*. 2018. №1. С. 177–183.
49. Скотна Н. Самовизначення особистості в цивілізаційному вимірі. *Молодь і ринок*. 2019. № 12. С. 6–12.
50. Собкевич Л. Професійне самовизначення особистості як підготовка майбутнього фахівця в сучасних умовах. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019. Вип. 54. С. 184–190.

51. Тимошенко Н. Професійне самовизначення особистості як психолого-педагогічна проблема. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2016. № 1(1). С. 114–122.
52. Третьяк А. Значення професійного самовизначення для майбутньої професійної самореалізації особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 150. С. 136–139.
53. Шиделко А. Професійне самовизначення молоді особистості. *Молодь і ринок*. 2013. № 8. С. 46–50.
54. Хомуленко Б. Рольова структура особистості психолога. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. Сухомлинського*. 2013. Вип. 11. С. 307–311.
55. Хомуленко Б. Розвиток функціонально-рольової структури особистості психолога. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*. 2019. Вип. 29. С. 706–717.
56. Цюман Т. Психолого-педагогічний аналіз формування культури життєвого самовизначення особистості. *Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія*. 2010. № 1. С. 27–32.
57. Чайка Г. «Я-концепція» як структурно-динамічний аспект поняття «Я» в працях українських і зарубіжних дослідників. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Вип. 14. С. 196–211.
58. Яворовська Л., Камишнікова Р., Поліванова О., Яновська С., Куделко С. Психологічні особливості студентського віку. *Психологія особистості*. Харків, 2013. С. 145–152.
59. Shavelson R. J., Bolus R. Self-concept : The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*. 2004. № 74. P. 3–17.

ДОДАТКИ

Додаток А

«Опитувальник особистісних адаптацій» Джойнса

Інструкція:

Уважно прочитайте кожен пункт і поставте «+», якщо твердження вірне для Вас, або «-», якщо ні. Не пропускайте жодного пункту.

1. Я думаю, що більшість людей безтурботні в тому, чим вони займаються.
2. Люди кажуть мені, що я тихий.
3. Мені комфортніше займатися справами, ніж спілкуватися з людьми.
4. Я тікаю, коли все йде погано.
5. Під час конфліктів, я відчуваю, щоб я не зробив буде тільки гірше.
6. Якщо люди незадоволені мною, я відчуваю себе зачепленим і збентеженим.
7. Коли я з іншими людьми, мені здається, що я повинен поступатися своїми бажаннями.
8. Я люблю ділитися своїми почуттями.
9. Часто я вважаю за необхідне відстоювати свою правоту.
10. Коли у мене важливі проекти на роботі, я затримуюся довше за своїх колег, щоб зробити все правильно.
11. Я хитрий, як лисиця.
12. Мене злить безвідповідальність.
13. Я схильний не робити перерви, а відразу переходити до наступної справи.
14. Зазвичай я в поспіху через купи справ, які мені потрібно зробити одночасно.
15. Мені складно приймати рішення.
16. Мої почуття написані у мене на обличчі.

17. Мені подобається ризикувати.
18. Мене звинувачують в тому, що я приймаю все дуже близько до серця.
19. Часто мені доводиться робити кілька справ одночасно.
20. Я думаю важливо бути уважним до всього, що я роблю.
21. Я схильний сумніватися у всьому, поки немає доказів.
22. Мені комфортніше бути одному, ніж серед людей.
23. Я люблю порушувати правила.
24. Іноді мені страшно до смерті.
25. Я втомлююся, якщо занадто довго перебуваю серед людей.
26. Я відчуваю, що життя - це боротьба.
27. Я люблю все робити швидко і очікую того ж від інших.
28. Мною рухає збудження.
29. Люди часто розбивають моє серце.
30. Друзі кажуть мені, що я часто фліртую.
31. У спілкуванні з людьми я намагаюся все продумувати на кілька ходів вперед.
32. Мені подобається говорити людям, що я думаю.
33. Я часто заздрю іншим людям.
34. Я постійно тримаю в голові все, що мені потрібно зробити, тому мені складно дозволити собі просто бути поряд з кимось.
35. Іноді мені страшно, що, якщо я покажу свої справжні почуття і потреби, люди не знатимуть, як з ними поводитися.
36. Мені кажуть, що я перфекціоніст.
37. Я часто перевіряю, чи все вимкнув.
38. Про мене можна сказати, що я сором'язливий.
39. Я б хотів, щоб люди самі здогадувалися про те що мені потрібно, без моїх прохань.
40. Мені подобається самота.
41. Мені часто здається, що я не важливий для людей, які мені не байдужі.
42. Коли справи йдуть погано, я пориваюся втекти.

43. Мені здається, що це мій обов'язок - піднімати настрій оточуючим.
44. У групі людей я намагаюся сидіти тихо.
45. Я остерігаюся бути покинутим.
46. Багато речей засмучують мене.
47. Я відчуваю відповідальність за все, що відбувається навколо.
48. Я вірю, що якщо я хочу, щоб щось було зроблено правильно, то я повинен зробити це сам.
49. Я відкладаю розваги, поки робота не буде закінчена.
50. Я відчуваю, що змушений робити правильні речі.
51. Люблю бути в центрі уваги.
52. Я вникаю в усі глибше, ніж інші люди.
53. Я добре вмю вирішувати проблеми.
54. Мені подобається розважатися серед людей.
55. Коли інші розважаються, я працюю.
56. Мене злить, коли люди не відповідають своїм становищем.
57. Я імпульсивний.
58. Коли я злюся або мені боляче, я намагаюся, щоб ніхто не знав про це.
59. Мені складно вирішити собі бути спонтанним.
60. Я нікому не довіряю.
61. Я стримую свою наснагу.
62. Я підозріло ставлюся до мотивів інших людей.
63. Мені некомфортно бути в центрі уваги.
64. Люди вважають мене занадто емоційним.
65. Я не вмю піддаватися.
66. Люблю, коли мені все сходить з рук.
67. Коли на мене звертають увагу, я відчуваю себе коханою.
68. Ненавиджу, коли мені нудно.
69. Люди часто заздять моєму безпосередності.
70. Мені важко нічого не робити.
71. Мені подобається розгадувати хитромудрі схеми.

72. Мені простіше зробити те, що хоче інша людина, ніж вчинити по-своєму і при цьому засмутити його.

Ключ до опитувальника:

Підрахуйте затвердження відмічені «+» по кожній шкалі.

«Відповідальний трудоголік» (Шкала obsесивно-компульсивної адаптації):

10, 13, 19, 27, 34, 36, 37, 49, 50, 55, 59, 70

«Блискучий скептик» (Шкала параноїчної адаптації):

1, 9, 12, 20, 21, 31, 33, 48, 52, 56, 62, 65

«Грайливий норавливець» (Шкала пасивно-агресивної адаптації):

5, 6, 14, 15, 18, 24, 26, 29, 39, 42, 46, 47

«Чарівний маніпулятор» (Шкала антисоціальної адаптації):

4, 11, 17, 23, 28, 45, 53, 57, 60, 66, 68, 71

«Творчий мрійник» (Шкала шизоїдної адаптації):

2, 3, 7, 22, 25, 35, 38, 40, 44, 58, 61, 63

«Сверхреагуючий ентузіаст» (Шкала істеричної адаптації):

8, 16, 30, 32, 41, 43, 51, 54, 64, 67, 69, 72

Короткий опис шести адаптацій

<i>Адаптація</i>	<i>Характерні ознаки</i>	<i>Опис</i>
Відповідальний трудоголік (<i>Обсесивно- компульсивна</i>)	Сумлінний, відповідальний, надійний	Перфекціоніст, занадто стриманий, виконавчий, напружений (занадто важко розслабитися), надійний, акуратний
Блискучий скептик (<i>Параноїдальна</i>)	Ригідність мислення, перебільшення, проєкція, блискучі мислителі, уважні до деталей	Надмірно чутливий, підозрілий, ревнивий, заздрісний, освічений, уважний
Творчий мрійник (<i>Шизоїдна</i>)	Пасивність, мрійливість, уникання, відсторонення, артистичність, творче мислення, турбота про людей	Сором'язливий, занадто чутливий, ексцентричний, турботливий, приємний, добрий
Грайливий норовливець (<i>Пасивно-агресивна</i>)	Агресивна пасивність, демонструє обурення, занадто залежний, воліє думати сам, зважає всі сторони питання	Заважає, впертий, вірний, енергійний, веселий
Зверхреагуючий ентузіаст (<i>Істерична</i>)	Збудливий, занадто реагуючий, емоційно нестабільний, драматичний, привертаючий увагу, дуже енергійний,	Незрілий, егоцентричний, залежний, привабливий, веселий, забавний

	хвилюється про почуття інших, має багату увагу	
Чарівний маніпулятор (Антисоціальна)	Конфлікт (з правилами суспільства), низька толерантність до фрустрації, тяжіє до збудження та драми, занадто енергійний, цілеспрямований	Егоїстичний, безсердечний, безвідповідальний, імпульсивний, харизматичний, агресивний, маніпулюючий

**Методика «Мотивація професійної діяльності»
К. Замфір (в модифікації А. Реана)**

Методика може застосовуватися для діагностики мотивації професійної діяльності. В основу покладена концепція про внутрішню і зовнішню мотивації. Нагадаємо, що про внутрішній тип мотивації слід говорити, коли для особистості має значення діяльність сама по собі. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх по відношенню до змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати і т.д.), то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви діляться тут на зовнішні позитивні і зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безсумнівно, більш ефективні і більш бажані з усіх точок зору, ніж зовнішні негативні мотиви.

Інструкція. Прочитайте нижче перераховані мотиви професійної діяльності і дайте оцінку їх значимості для Вас за п'ятибальною шкалою.

ЛИСТ ВІДПОВІДЕЙ

	1	2	3	4	5
МОТИВ	в дуже незначній мірі	в незначній мірі	в не великій, але і не малій мірі	у великій мірі	в дуже великій мірі
1. Грошовий заробіток					
2. Прагнення до просування по службі					
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег					
4. Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					

5. Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи					
7. Можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності					

Обробка результатів. Після заповнення листа відповідей підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗМП) і зовнішньої негативної мотивації (ЗМН) у відповідності з наступними ключами:

$$ВМ = (6 + 7) / 2$$

$$ЗМП = (1 + 2 + 5) / 3 \quad ЗМН = (3 + 4) / 2$$

Показником вираженості кожного типу мотивації буде число, укладене в межах від 1 до 5 (в тому числі можливо і дробове).

Інтерпретація даних. На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості – співвідношення між собою трьох видів мотивації: ЗМ, ЗМП та ЗМН.

До кращих, оптимальних, мотиваційних комплексів слід відносити наступні два типи поєднань:

$$ВМ > ЗМП > ЗМН \quad \text{і} \quad ВМ = ЗМП > ЗМН.$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗМН > ЗМП > ВМ.

Будь-які інші поєднання є проміжними з точки зору їх ефективності.

**Анкета для визначення компонентів рольової структури особистості
психолога (Б. В. Хомуленко)**

Інструкція: Шановний респонденте, оцініть, будь ласка, у балах від 1 до 5, наскільки Ви вважаєте дані висловлювання вірними по відношенню до представлених ролей.

При оцінці використовуйте наступну шкалу: «зовсім не згоден 1 __ 2 __ 3 __ 4 __ 5 __ повністю згоден».

1. Чи є ця роль необхідною для професії психолога?
2. Чи є ця роль значущою та дієвою для реалізації власної професійної діяльності?
3. Чи важливим є розвиток та вдосконалення цієї ролі у професійній діяльності?.

№	Зміст виконуваних професійних ролей	1	2	3	Сума балів
1	Терапевт – той, хто здійснює психологічне консультування та корекцію				
2	Діагност – той, хто здійснює психологічну діагностику				
3	Дослідник – науковець, що встановлює закономірності психічного розвитку особистості				

4	Тренер – фахівець, що займається психологічним навчанням та розвитком особистості				
5	Учитель – наставник, що повчає, бере шефство, передає досвід				
6	Консультант – той, хто допомагає у вирішенні проблем та прийнятті рішень				