Міністерство освіти і науки України
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

На правах рукопису

ГРИНЦІВ МАР'ЯНА ВАСИЛІВНА

УДК 159.922.6:378.013.77(043.5)

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ЧИННИК ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Галян Ігор Михайлович
кандидат психологічних наук, доцент

Київ – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП 4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ……...……...11
1.1 Поняття «професійне становлення» у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників 11
1.2 Особистісно-професійні характеристики психологічної готовності до діяльності як показник професійного становлення майбутніх психологів 25
1.3 Особистісна саморегуляція у контексті психологічної готовності до професійної діяльності 39
Висновки до розділу 1 50

РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ В КОНТЕКСТІ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 54
2.1 Обґрунтування структурно-функціональної моделі особистісної саморегуляції майбутніх психологів 54
2.2 Опис процедури та методики проведення емпіричного дослідження 62
2.3 Емпіричні показники особистісної саморегуляції майбутніх психологів ... 74
2.3.1 Особистісні детермінанти прояву особливостей саморегуляції майбутніх психологів 74
2.3.2 Структурно-функціональні особливості саморегуляції майбутніх психологів 87
2.4 Показники психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів 99
Висновки до розділу 2 120

РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 125
3.1 Обґрунтування програми психологічного супроводу розвитку особистісної саморегуляції майбутніх психологів 125
3.2 Аналіз ефективності психологічного супроводу формування психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності 135
3.3 Динаміка показників особистісної саморегуляції майбутніх психологів.. 149
3.4 Регуляторні профілі майбутніх психологів як вияв особливостей їх саморегуляції 162
3.5 Взаємозв'язок особливостей особистісної саморегуляції та психологічної готовності до професійної діяльності 171
Висновки до розділу 3 185
ВИСНОВКИ 189
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 193
ДОДАТКИ 219

ВСТУП

Актуальність теми. Дослідження суб'єктної активності людини, її видів, закономірностей, умов розвитку та здійснення – одне з фундаментальних завдань психології. По суті, це завдання змістового розкриття необхідних передумов її особистісного та професійного становлення. Одним із найважливіших і принципово неодмінних психічних механізмів реалізації внутрішньо детермінованої активності суб'єкта є його усвідомлена саморегуляція. В основі дослідницького інтересу до проблеми саморегуляції лежить пошук шляхів та способів виявлення і мобілізації можливостей людського організму (К.О. Абульханова-Славська [2; 3], Б.Г. Ананьєв [7], М.Й. Боришевський [40], Л.С. Виготський, О.О. Конопкін [112–114], Г.С. Костюк [115], О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов [128], С.Д. Максименко [132], Ю.О. Міславський [138], В.І. Моросанова [148–150], О.К. Осницький [159; 160], Н.І. Пов'якель [174], С.Л. Рубінштейн [195], В.М. Шмаргун [218] та ін.).

Особливої актуальності проблема саморегуляції набуває в період професійного становлення молодої людини. Сьогодні інтерес до професійного становлення на етапі навчання у вищому навчальному закладі зріс, з огляду на нові стратегії, моделі та зміст технологій навчання, орієнтованих на реалізацію гуманітарної парадигми (Г.О. Балл [20], М.І. Дьяченко [186], В.Р. Міляєва [142–144], О.М. Лозова [130], І.Д. Пасічник [164], Н.А. Побірченко [170; 171], Л.Г. Подоляк, Л.І. Подшивайлова [187], Г.К. Радчук [187], М.В. Савчин [197], О.В. Савицька [196], О.П. Сергєєнкова [198], В.І. Юрченко [176], та ін.). Адже майбутньому фахівцю слід опанувати не лише професійні навички, але й розвинути ті особистісні якості, які забезпечуватимуть його адаптацію до умов професійної діяльності, наповненої відповідною системою ставлень, специфікою виконання тощо. Тому постає питання психологічної готовності студента-психолога, яка забезпечить успішність процесу його професійного становлення. Саме у цьому контексті важливим є розгляд саморегуляції як чинника професійного становлення майбутнього психолога.

Одним із психологічних аспектів вивчення саморегуляції особистості є дослідження її загальної регуляторної здатності (О.О. Конопкін [112; 113], Ю.О. Міславський [138], О.К. Осницький [160], та ін.). Важливі наукові висновки про сутність саморегуляції одержані в теоретичних і експериментальних дослідженнях Л.І. Божович [35], В.С. Мухіної, В.І. Селіванова, І.І. Чеснокової. Структура і функції регуляторного досвіду, його стилі доволі ґрунтовно досліджені Ю. Кулем [245; 246], В.І. Моросановою [148–150], О.К. Осницькиим [112; 113]. У прикладному аспекті саморегуляція вивчалася М.Й. Боришевським [40], Ж.П. Вірною [55–60], І.М. Галяном [64–75], Г.С. Пригіним [183], Н.І. Пов'якель [174], В.М. Шмаргуном [218], та ін. Цілісний процес саморегуляції був розглянутий і з позиції її рівнів: мимовільного та довільного. Найбільш перспективним, на наш погляд, є дослідження довільної саморегуляції, особливо у тому аспекті, що орієнтований на регуляцію ставлень з опорою на особистий досвід людини.

Однак, незважаючи на доволі широкий спектр дослідження саморегуляції, недостатня увага приділялася питанню саморегуляції майбутнього психолога у контексті його підготовки до професійної діяльності. Відтак, є потреба у поглибленому вивченні психологічних особливостей саморегуляції як чинника професійного становлення майбутніх психологів. Окрім цього, для повноцінного розуміння саморегуляції варто інтегрувати підходи, що пояснюють сутність її прояву у різних аспектах майбутньої професійної діяльності. Саме цього, на наш погляд, потребують існуючі теорії, що висвітлюють питання професійної готовності майбутніх фахівців.

Отже, теоретична і практична значущість проблеми професійного становлення, перспективність розгляду у ній саморегуляційних процесів, а також недостатність їх вивчення зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «**Особливості саморегуляції майбутніх психологів як чинник їхнього професійного становлення».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано у межах комплексної науково-дослідної

теми кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Психологічні особливості формування цінностей молоді у контексті трансформаційних суспільних процесів» (протокол кафедри практичної психології №21 від 09 листопада 2010 р.). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол №1 від 26 січня 2012 року) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №4 від 23 квітня 2013року).

Мета дослідження - теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості саморегуляції майбутніх психологів як чинника їхнього професійного становлення.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми професійного становлення майбутніх психологів.
2. Визначити місце особистісної саморегуляції у професійному становленні майбутніх психологів.
3. Емпірично дослідити особливості особистісної саморегуляції студентів-психологів та їх взаємозв'язок з компонентами психологічної готовності до професійної діяльності як показника професійного становлення.
4. Розробити й апробувати програму психологічного супроводу розвитку особистісної саморегуляції студентів-психологів та побудувати типологію готовності до професійної діяльності майбутніх психологів у процесі їх професійного становлення.

Об`єктом дослідження є професійне становлення студентів-психологів.

Предмет дослідження – особливості саморегуляції як чинник професійного становлення майбутніх психологів.

Теоретико-методологічну основу дисертаційного дослідження склали: концепція особистості як суб'єкта власної життєтворчості (К.О. Абульханова-Славська, Г.О. Балл, М.Й. Боришевський, С.Д.Максименко, С.Л. Рубінштейн,

В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін.); дослідження саморегуляції як механізму саморозвитку особистості (М.Й. Боришевський, В.А. Іванніков, О.О. Конопкін, Ю. Куль, В.І. Моросанова, О.К. Осницький, та ін); дослідження професійного розвитку та готовності до професійної діяльності (І.Д. Пасічник, Н.А. Побірченко, Н.І.Пов'якель, В.В. Рибалка, О.П. Сергєєнкова, М.Л. Смульсон М.І. Томчук, Н.В. Чепелєва та ін.); концепції професійного становлення майбутніх психологів (О.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вірна, Н.В. Чепелєва, В.Г. Панок, Н.І. Пов'якель, Г.К. Радчук, Н.Ф. Шевченко та ін.).

Для досягнення мети та реалізації завдань було використано комплекс **методів**: *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння для розкриття сутності та визначення базових понять досліджуваної проблеми, моделювання – для унаочнення структури процесу саморегуляції та виявлення психологічних чинників її розвитку; *емпіричні* – спостереження, анкетування, бесіда, інтерв'ю, психодіагностичні методики, психолого-педагогічний експеримент для вивчення взаємозв'язку особливостей особистісної саморегуляції та готовності до професійної діяльності майбутніх психологів; *методи кількісної обробки даних* – визначення середніх значень, відсоткових співвідношень, коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона для виявлення кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками особистісної саморегуляції та готовності до професійної діяльності, φ-критерій кутового перетворення Фішера для визначення достовірності розходжень у двох вибірках за частотою появи досліджуваного ефекту.

Експериментальна база дослідження. Дослідження здійснювалось упродовж 2011–2015 років у Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка. В емпіричному дослідженні брали участь 280 студентів спеціальностей «Практична психологія» та «Психологія» I–IV років навчання. Для поглибленого аналізу емпіричних даних та реалізації формувальної складової експерименту залучалися 48 досліджуваних, з яких були сформовані експериментальна і контрольна групи.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що у процесі дослідження *вперше:* досліджено особливості саморегуляції, що виявляються на рівні функціональної взаємодії регуляторних ланок та регуляторно-особистісних якостей майбутніх психологів як чинника їх професійного становлення; розроблено структурно-функціональну модель особистісної саморегуляції у складі таких її компонентів: мотиваційно-цільового, програмування, поведінкового, оцінно-регулятивного та описано особливості її функціонування; досліджено зв'язок особистісної саморегуляції та психологічної готовності як показника професійного становлення майбутніх психологів; виокремлено критерії (рівень самооцінки, готовність до розв'язування професійних завдань, захопленість діяльністю, рівень саморегуляції та потреба у професійному саморозвитку) і на їх основі побудовано типологію готовності до діяльності майбутніх психологів у процесі їх професійного становлення; визначено напрям психологічного супроводу, що сприяє підвищенню рівня розвитку особистісної саморегуляції на етапі підготовки до професійної діяльності; *набули подальшого розвитку* ідеї особистісного становлення та розвитку суб'єкта діяльності як відкритої системи, здатної до самоорганізації та саморозвитку, де саморегуляція забезпечує взаємодію внутрішніх особистісних утворень з нормами соціального та професійного середовища; *поглиблено* уявлення про психологічний зміст поняття особистісної саморегуляції як чинника професійного становлення майбутніх психологів; *уточнено* зміст психологічної готовності до професійної діяльності психолога з включенням у її структуру регулятивного компоненту.

Практичне значення дослідження полягає в узагальненні методів і засобів цілеспрямованого розвитку особистісної саморегуляції студентів-психологів у процесі навчально-професійної діяльності; підібрані автором методики можуть застосовуватися практикуючими психологами у психодіагностичній роботі з метою подальшого застосування консультативних та психокорекційних заходів. Розроблена програма супроводу розвитку особистісної саморегуляції дасть можливість підвищити рівень психологічної

готовності студентів до майбутньої професійної діяльності під час навчання як на психологічних, так і на інших спеціальностях. Матеріали проведеного дисертаційного дослідження можуть бути використані в роботі психологічної служби коледжів та вищих навчальних закладів, а також для подальших психолого-педагогічних розробок і наукових досліджень проблеми особистісної саморегуляції.

Результати дисертаційного дослідження **впроваджено** в навчальний процес Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (довідка №1994 від 15.12. 2015р.), Львівського державного університету внутрішніх справ (акт №50 від 11.12.2015р.), Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ» (акт №02/02–637/3 від 15.12.2015р.), практику роботи викладачів Самбірського педагогічного коледжу імені Івана Филипчака (довідка №03/531 від 14.12 2015р.).

Особистий внесок здобувача у працях, написаних у співавторстві, полягає у систематизації матеріалів наукових студій проблеми саморегуляції та аналізі результатів емпіричного дослідження складових особистісної саморегуляції та психологічної готовності до виконання професійної діяльності майбутніми психологами.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки, практичні результати дослідження представлено на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Актуальные вопросы психологии» (Росія, Краснодар, 30 квітня 2013 р.); науковій конференції «Pedagogy and Psychology in the age of globalization – 2014» (Угорщина, Будапешт, 30 листопада 2014 р.); «Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання XXI століття» (Харків, 11-12 грудня 2015 р.); *всеукраїнських* – «Соціально-психологічні технології розвитку особистості» (Херсон, 04-05 квітня 2013 р.); «Актуальні проблеми практичної психології: всеукраїнський науково-практичний семінар» (Дрогобич, 26 березня 2014 р.); «Філософія, теорія та практика випереджаючої освіти для сталого розвитку» (Дніпропетровськ, 26 листопада 2015 р.). «Особистість у

кризових умовах та критичних ситуаціях життя» (Суми, 18-19 лютого 2016 р.). Основні результати та висновки дослідження обговорювалися на щорічних звітних науково-практичних конференціях, методичних семінарах, засіданнях кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 18 публікаціях (17 одноосібних і 1 у співавторстві), з яких 8 - у фахових наукових виданняхУкраїни в галузі психології, 2 – у періодичних наукових фахових виданнях іноземних держав.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, що налічує 253 найменування (з них 17 – іноземною мовою) та 4 додатків на 43 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 262 сторінки. Основний зміст викладено на 192 сторінках. Робота містить 23 таблиці і 21 рисунок.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ

1.1 Поняття «професійне становлення» у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників

У сучасній психологічній науці проблема професійного становлення набула особливої популярності у другій половині XX століття. Відтак, з'явилося багато досліджень, в яких представлено як загальні підходи до вирішення цієї проблеми, так і її окремі аспекти. Професійне становлення розглядалося як в рамках психології праці (В.О. Бодров [32], Є.О. Клімов [108], І.М. Кондаков [110], Т.В. Кудрявцев [119], І.О. Баклицький [18], М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк [115] та ін.), так і у віковій та педагогічній психології (Л.М. Борисова [39], О.Б. Каганов [98], Є.О. Клімов [108], Т.В. Кудрявцев [119] та ін.).

В українській психологічній науці вивченням теоретичних засад психологічної готовності до професійної діяльності, а також її мотиваційного аспекту займалися Г.О. Балл [20], М.І. Дьяченко [86], Л.А. Кандибович [85], В.О. Моляко [94;147], І.Д. Пасічник [164], Н.А. Побірченко [170; 171], О.П. Сергєєнкова [171] та ін. О.П. Сергєєнкова досліджувала проблему формування професійної індивідуальності майбутніх учителів, О.М. Лозова – смислову сферу та образ професіонала [130], В.Р. Міляєва – фахові компетентності та компетентності саморозвитку [143; 144], Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко – «Я-концепцію» майбутнього вчителя [176], О.В. Савицька – психологічні особливості організації навчання як умову розвитку рефлексії [196], Л.І. Подшивайлова – особистісно-колективістське самовизначення студентів в умовах навчального процесу [177], Г.О. Хомич – питання гуманізації підготовки практичних психологів тощо [214].

Однак не менш цікавим є професійне становлення майбутніх психологів, особливо в частині тих особливостей, які слід враховувати під час вибору цієї

професії. Однак перш ніж перейти до їх аналізу, звернемося до сутності феномену професійного становлення. Зазначимо, що його трактування у зарубіжних дослідженнях та різноманітних теоріях і концепціях професійного розвитку, відбувалося в умовах загального розвитку психологічних знань. І якщо бурхливий розквіт «професійної психології» в індустріальних країнах Європи та Америки на початку XX ст. був зумовлений насамперед завданнями підвищення продуктивності праці, ефективності виробництва загалом, то потім все більше відбувалася гуманізація цієї галузі психології, в тому числі під впливом нових психологічних теорій особистості. Цей взаємозв'язок загальної психології та психології професійного розвитку став підставою для побудови низки теорій професійного розвитку, які представлені такими напрямками: диференційно-діагностичному, психоаналітичному, теорією рішень, теорією розвитку, типологічному.

Теорії диференційно-діагностичного спрямування ґрунтуються на психометричних поняттях і методах диференційної психології. Основна їх сутність полягає у фіксації (шляхом тестування) наявності певного набору параметрів суб'єкта як індикаторів його професіоналізації, що виражаються у професійній зрілості та готовності до діяльності. Однак у цих теоріях не враховується той факт, що особистість упродовж майже всього життя так чи інакше дотична до «професійного» світу, і її професійне становлення не обмежується оволодінням лише тією професією, яку вона обрала. Отже, взаємодія фахівця конкретної професії з представниками інших професій вносить корективи в його професійну діяльність, сприяє постійному професійному розвиткові. Незважаючи на деяку свою обмеженість, результати і досвід, отримані у підходах з використанням теорій тестування, визнаються більшістю дослідників цінними [250].

Психоаналітичний напрям (Е. Бордін [237], У. Мозер [247], А. Роу [249] та ін.) ключову роль у виборі професії та в подальшому професійному становленні відводить різним формам потреб і сформованим на цій основі структурно-особистісним утворенням. Ще З. Фройдом професійна діяльність

розглядалася як форма задоволення ранніх дитячих інстинктивних потреб завдяки «каналізації» в ту чи іншу професійну сферу лібідозної (нарцисичної, агресивної або власне еротичної) енергії і вибір професії розумівся як процес сублімації. Розгорнуте обґрунтування цих положень зробив У. Мозер. Вибір професії, вслід за Л. Зонді, він розглядає як спробу знайти у професійному житті вирішення специфічної тематики конфлікту [247].

Типологічною є психоаналітична теорія Е. Бордіна, у якій визначається, що з самого раннього віку зміст людського розвитку детермінують органічні процеси (їжа тощо). Сформувавшись до шестирічного віку, основна структура потреб модифікується. Серед низки структурних елементів потреб (залицяння, оральна агресія, маніпуляція, сприйняття, анальна і генітальна потреби, дослідження, ексгібіція, ритмічні рухи тощо), окрема потреба (або їх низка) фіксується в дитинстві через інструментальний модус на предметах, яким можуть відповідати предмети професійної діяльності [237]. Зокрема, як стверджує автор, оральна агресія (різати, кусати, дряпати) може реалізовуватися у професійному розвитку безпосередньо під час роботи з гайковим ключем або, символічно, під час маніпулювання словами, наприклад під час рекламування товарів тощо [237].

Із задоволенням потреб пов’язана і теорія професійного розвитку А. Роу [249]. Зміст потреб у ній зумовлений, насамперед, ранньою атмосферою батьківського дому і стилем батьківського виховання, які через задоволення або фрустрацію первинних потреб формують індивідуальну структуру потреб, а отже, і професійні орієнтації та спеціальні здібності [248]. Сутнісною виявляється не сама первинна потреба, а ставлення до неї. Взірець цього ставлення задається, насамперед, типами взаємин батьків з дитиною. У їх основі лежать такі параметри взаємин батьків і дітей, як емоційне прийняття або неприйняття, наявність або відсутність контролю, стимулювання або нестимулювання активності дитини тощо. Ці типи взаємин визначають і тип орієнтації її інтересів, у тому числі професійних: індивідуальний або предметний, захисний або відкритий, спрямований на інших або на себе.

Кожній орієнтації, на думку вченого, відповідає група професій [249]. Однак варто відзначити, що подальші дослідження не виявили взаємозв'язку між типом дитячих ставлень та успішністю у певній професійній діяльності. Це, на наш погляд, засвідчило надмірну прямолінійність у зв'язуванні в теорії А. Роу ранніх внутрішньосімейних стосунків дитини з подальшим професійним розвитком, а також необхідність врахування інших факторів, що сприяють виникненню професійних інтересів.

Концепції професійного становлення (О'Хара, Л. Тайлер, Т. Тідеман, Дж. Холланда) також орієнтовані на вивчення процесу вибору професії. Становлення цього напрямку у професійній психології тісно пов'язано з когнітивними теоріями мотивації, спрямованими на виявлення закономірностей, механізмів і процедур прийняття рішення. Значущі фактори професійного вибору (наприклад, ті, що зумовлені індивідуально-особистісними та біографічними особливостями людини), здебільшого ігноруються або розглядаються як умови урізноманітнення процесу розв'язання проблем. Сам професійний вибір стає своєрідною системою орієнтувань у різних професійних альтернативах та прийнятті рішень. Ці концепції ще позначають як «теорії вибору».

У моделі мотивації Х. Хекхаузена пов'язуються параметри очікування і параметри спонукання. Кожна післядія може пов'язуватися з певною спонукальною цінністю. При цьому слід розрізняти такі види післядій, як самооцінка, наближення до надцілей, оцінки іншого і другорядні впливи. Така інтерпретація спонукання в мотивації визначила зміст понять, які з'являлися у наступних розробках когнітивних психологів.

У теорії рівня домагань Л. Фестінгера результативна валентність залежить від об'єктивної важкості завдання. Рівень домагань визначається як той майбутній рівень досягнення в добре відомій задачі, якого людина прагне досягнути, зважаючи на свої попередні досягнення в ній [241].

У «теорії поля» К. Левіна починають використовуватися поняття диференціації, інтеграції, Я-ідентичності, когнітивного структурування в

типових професійних ситуаціях [92]. В її руслі проводяться широкі емпіричні дослідження компонентів вибору професії – престижності обраної професії, рівня потрібної професійної кваліфікації, рівня професійних домагань, реалістичності професійних настановлень тощо [240; 242].

Д. Тідеманн і О'Хара запропонували свій варіант реалізації теорії рішень у психології професійного розвитку [250], хоча включення ними поняття Я-концепції в опис професійного вибору дає змогу розглядати їх теорію і в контексті теорії розвитку. У якості внутрішнього змісту професійного розвитку Д. Тідеман і О'Хара висувають структуру процесу рішення, на основі чого і прогнозується професійний розвиток. Пояснюючи ідеї розуміння Д. Тідеманном і О'Харою професійного становлення, І.М. Кондаков та О.В. Сухарєв зазначають, що у кожній професійній ситуації виділяються періоди: а) антиципації, коли індивід стикається з професійними альтернативами, визначає власні уподобання та робить вибір; б) специфікації і розуміння, коли людина осмислює свою позицію, створює перспективу розвитку і образ «Я-професіонал»; в) здійснення, що характеризується реальним вступом в професійну ситуацію та інтеграцією обраної позиції в соціальній системі [110, с. 151–164]. Відтак, можна вважати, що автори цієї теорії центральними компонентами вважають варіанти професійної долі (професійного шляху), яка визначається послідовністю обрання професійних позицій. Але, на противагу Д. Сьюперу, згадані дослідники вважають, що структура процесів рішення і контекст, на основі якого відбувається прогнозування і прийняття рішень, є внутрішнім змістом професійного розвитку.

Отже, теоріям рішень властиве положення, за яким сам професійний вибір є системою орієнтувань у різноманітних професійних альтернативах. Обираючи професію, суб'єкт порівнює професійні альтернативи з позиції очікуваного успіху. Останні ж розглядаються як добуток цінності професійної події, помноженої на ймовірність її здійснення.

Інші теорії професійного розвитку розробляються у контексті загальних теорій розвитку особистості, яка орієнтована на педагогічну практику, що й визначає їх синтетичний характер (Ш. Бюлер, Е. Гінцберг, У. Джейд, Е. Шпрангер). Головна увага концентрується на результативній стороні становлення професіонала: узагальнення якостей або рис уже професійно сформованих особистостей, але різних за ефективністю трудової діяльності. Вихідною тут є теза про те, що під час виконання психологічно подібних видів діяльності відбувається формування у людей схожих особистісних рис. Саме це сприяло створенню типології кваліфікованих працівників за групами професій, у якій представлені розгорнуті соціальні та психологічні характеристики особистості професіонала.

У контесті теорій розвитку Д. Сьюпер, на основі стадійної моделі Е. Гінцберга представив ступінчасту модель професійного розвитку [251; 252]. У ній учений виокремлює характерні для кожного індивіда періоди професійного розвитку, які мають свою специфіку, що відображена: в різному характері вимог суспільства, що ставляться до фахівця на різних вікових етапах його професійного розвитку; в різному обсязі набутих знань, сформованих умінь та навичок, які повинні бути у людини в певні періоди її життя; різному характері завдань, які ставить людина сама собі на різних етапах професіогенезу. Учений виокремлює період росту (від народження до 14 років); період дослідження або розвідки (15–24 років); період зміцнення або утвердження свого становища (25–44 роки); період підтримки (45–64 роки); період спаду (65 років), [252, с. 153–164].

Визначальним критерієм професійного розвитку Д. Сьюпер і його прихильники вважають «саморозуміння» як уявлення людини про саму себе. Але, на наш погляд, розглядаючи професійний розвиток як індивідуалізований процес, основою якого є уявлення про себе, автор не враховує власну активність суб’єкта у виборі професії. Окрім цього, сам процес розвитку описується ним поза мотиваційно-цільовою і ціннісною орієнтацією суб’єкта вибору. Водночас, важливі теоретичні передумови, з яких виходять

представники динамічної концепції вибору професії, не підтверджуються конкретними експериментальними дослідженнями. Однак, незважаючи на певні недоліки, модель професійного становлення Д. Сьюпера є доволі цінною та цікавою.

Як самостійна може розглядатися і типологічна теорія Д. Холланда. Процес професійного розвитку автор обмежує самовизначенням індивідом характерного для нього особистісного типу та виявленням, відповідно, характерної професійної сфери. На основі цього та залежно від інтелекту й самооцінки людини вибирається один з кваліфікаційних рівнів цієї професійної сфери. У рамках цього підходу виділяються і характеризуються такі особистісні типи, як моторний, інтелектуальний, соціальний, адаптаційний, естетичний, владний. Відтак, особистісний тип є своєрідним «фатумом», що визначає професійний розвиток. Найслабшим місцем цих теорій є сам принцип, за яким будуються типи. Крім того, як слушно зауважують А. Роу та М. Сігельман, нерідко «реальний індивід» однозначно не відповідає жодному з особистісних типів, пов’язаних з певними професійними сферами [249, с. 38].

Отже, зарубіжні теорії, на наш погляд, часто виявляються методично обмеженими лише якимось одним підходом. При цьому, доволі часто віддається перевага розгляду обмеженої кількості чинників, пов’язаних з професійним розвитком, роль яких нерідко абсолютизується. Зарубіжні психологи зазвичай досліджують результативний бік становлення професіонала, стверджуючи, що кожній людині властивий певний вид діяльності. Можливо, саме тому процедурі, критеріям, методам профвідбору приділяється значна увага.

Дослідження, які проводились на теренах колишнього Радянського Союзу та проводяться на пострадянському просторі, в деяких своїх положеннях, на наш погляд, співзвучні з розглянутими вище концепціями професійного розвитку. У них процес професійного становлення розглядається як тривалий процес розвитку особистості, починаючи з

формування професійних намірів і закінчуючи самореалізацією у професійній діяльності. Так, Е.Ф. Зеєр стверджує, що професійне становлення – це формування особистості відповідно до вимог професійної діяльності, і є «динамічним та безперервним процесом прогресивного розвитку особистості у системі взаємопов'язаних професійно значущих видів діяльності» [90, с. 36].

Цікавими є дослідження, що розглядають професіогненез у контексті формування фахівця як суб'єкта діяльності. У працях Б.Г. Ананьєва, О.І. Борисової, А.В. Брушлінського, Є.О. Клімова зазначається, що діяльність відіграє ключову роль у професійному становленні людини. У цьому процесі формується індивідуальний стиль діяльності, професійно важливих якості. Відтак, відбувається не лише проста актуалізація професійно значущих якостей, здібностей, знань і навичок, а й власне розвиток особистості професіонала. Цей розвиток, як стверджує В.А. Бодров, має на меті «забезпечення досить надійної поведінки індивіда в конкретних і типових життєвих та професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, характерних, зокрема, для майбутнього виду діяльності» [32, с. 4]. Тому фактори діяльності виступають в якості вимог до особистості, стимулів її розвитку, формують її риси й якості, найбільш адекватні конкретним формам поведінки і діяльності.

Отже, сучасні вітчизняні дослідження професіогенезу особистості ведуться переважно на основі суб'єктно-діяльнісного підходу. На думку Т.В. Кудрявцева і В.Ю. Шегурової, ця спільна позиція може бути конкретизована. Так, поєднуючи навчально-професійну та професійну діяльність, індивід не лише здобуває адекватне уявлення про свою професію і власні можливості, але й активно розвиває їх. Формуючись як суб'єкт професійної діяльності і формуючи ставлення до себе як до діяча, він розвивається як особистість [120, с. 53].

З точки зору А.К. Маркової, професійне становлення є процесом професіоналізації. Вона визначає його «як цілісний, безперервний процес становлення особистості фахівця і професіонала, який починається з моменту

вибору професії, триває упродовж усього професійного життя людини і завершується, коли людина припиняє свою професійну діяльність». При цьому підкреслюється, що «…загалом професіоналізація – це одна із сторін соціалізації ... Особистісний простір ширше професійного» [135, с. 62-64].

З огляду на це стає очевидною неоднорідність процесу професійного становлення особистості, її тісний зв'язок з процесом соціалізації. З вище сказаного випливає, що ці два процеси необхідно розглядати разом, враховуючи їх співвідношення на різних етапах вікового розвитку. Отже, професійне становлення може розглядатися як одна з форм розвитку особистості.

Виходячи з цього твердження, видається справедливою і досить обґрунтованою думка тих авторів, які вважають професійне становлення людини тривалим, динамічним процесом, що має певні стадії й етапи. Зокрема, Т.В. Кудрявцев пише, що «професійне становлення не короткочасний акт, який охоплює всього лиш період навчання і виховання в стінах одного з професійних навчальних закладів. Це тривалий динамічний процес, який складається з певних стадій. Перехід до кожної наступної стадії закладається в ході попередньої і супроводжується виникненням у суб'єкта низки суперечностей і нерідко навіть кризових ситуацій» [119, с.7].

В рамках цієї концепції вчений виокремлює три наскрізних лінії професійного розвитку особистості: розвиток мотиваційно-потребової сфери професіонала; формування операційно-технічних елементів професійної діяльності; професійне самовизначення. На першій стадії виникають та формуються професійні наміри під впливом загального розвитку, початкового орієнтування і залучення до різних видів праці в загальноосвітній школі, здійснюється соціально і психологічно обґрунтований вибір професії. На другій стадії відбувається саме професійне навчання, тобто цілеспрямована підготовка особистості до обраної професійної діяльності. Тут проходить активне формування мотивів, адекватних професійній діяльності. Третя стадія характеризується активним оволодінням професією і набуттям особистістю

свого особливого місця в системі професійних відносин, відповідним розвитком професійно важливих якостей. На четвертій стадії особистість повністю реалізується в самостійній професійній праці [119, с. 7].

З погляду Е.Ф. Зеєра, під час професійного становлення виділяються три стадії: період оптації, стадія професійної підготовки і стадія розвитку професіонала [90]. А Є.О. Клімов [108], до виділених Е.Ф. Зеєром трьох стадій додає ще три. Відтак, професійне становлення автор розглядає як послідовну зміну шести стадій: стадію передгри; стадію гри, стадію оволодіння навчальною діяльністю, стадію оптації, стадію професійної підготовки та стадію розвитку професіонала.

Дещо по-іншому до процесу професіоналізації підходить А.К. Маркова, розбиваючи його на стадії профорієнтації, профвідбору, профосвіти, профадаптації, включення людини у професійну діяльність, спеціалізації, підвищення професійної кваліфікації, перепідготовки на іншу спеціальність, розквіту професійної діяльності (акме), завершення і відходу від активної професійної діяльності [135].

Цікавим є підхід В.А. Бодрова, щодо визначення стадій професійного становлення. У своїй концепції дослідник виокремлює їх аж дев’ять [32]. На кожній із стадій відбувається розвиток окремих функцій, що забезпечують цілісне професійне становлення особистості. Можна погодитись з думкою вченого про те, що перші три стадії формують особистість дитини як суб’єкта майбутньої професійної діяльності, розвивають первинні трудові орієнтації, мотиваційно-потребову, когнітивну, емоційно-вольову та інші сфери особистості. Наступні три стадії стосуються професійного вибору та оволодіння професійною майстерністю, а останні три – професійної самореалізації.

Для нас цікавою є стадія професійного навчання, або підготовка до майбутньої професійної діяльності. Цей інтерес визначається тим, що завдяки навчально-професійній діяльності з’являється професійне самовизначення, що на думку Т.В. Кудрявцева, є значущим компонентом професійного розвитку

[120]. В її рамках формуються пізнавальні та професійні інтереси, визначаються життєві плани. На формування професійного самовизначення як результату етапу професійного становлення вказують А.К. Маркова [135]; Ю.В. Варданян [47] та ін. В.В. Чебишева ще в далеких 70-х роках минулого століття в рамках розроблення проблеми формування людини як суб'єкта професійної діяльності та аналізу особливостей її самосвідомості сформулювала деякі загальні положення щодо управління цим процесом [218].

Т.В. Кудрявцев і А.В. Сухарєв професійне самовизначення та успішність професійного навчання особистості пов'язують з характерологічними рисами особистості [119]. А Л.І. Божович у своїх працях називає самовизначення «мотиваційним центром, який визначає діяльність людини, поведінку та її ставлення до навколишнього» [35, с. 44]. Безперечно, професійна мотивація є одним із критеріїв успішного становлення спеціаліста, де ключову роль відіграють цінності, які спонукають людину до праці. А.К. Маркова визначає професійну мотивацію як «… те, заради чого людина вкладає свої професійні здібності, здійснює професійне мислення тощо» [135, с. 76].

У професійній діяльності мотивація є сполучною ланкою, яка визначає цілеспрямований характер дій людини, потенційні можливості особистості, потребу в цьому виді діяльності, в організації соціальної взаємодії у професійному середовищі. Мотивація може зумовлювати вибір професійної діяльності, випереджаючи реальні можливості певної особистості, виступати активним стимулом розвитку, розвитку особистості загалом [223, с. 73]. Показником сформованості професійної мотивації є позитивне ставлення людини до своєї професії, задоволеність нею.

Важлива роль у всьому цьому процесі відводиться відповідним здібностям, індивідуальним для кожної людини, що забезпечують «просування вперед», змінюють, перетворюють майбутню діяльність. З огляду на це Т.І. Артемьева зазначає, що сама особистість є «організатором» використання своїх здібностей. Особистість сама прагне розвивати і вдосконалювати в якості центральних саме ті здібності, які найбільше

відповідають психологічному й особистісному складу людини [12, с. 55]. Саме вони разом із соціальною ситуацією суттєво впливають на становлення студента як професіонала у процесі навчальної діяльності. Відтак, очевидним є твердження В.В. Богословского і В.О. Маркелової про те, що «кожна професійна діяльність потребує від фахівця певного набору особистісних якостей, в яких деякі загальнолюдські якості під впливом специфіки діяльності виступають як професійно значущі» [30, с. 53]. Як слушно зазначає В.Д. Шадріков, професійно важливі якості є індивідуальними якостями суб'єкта діяльності, що впливають на успішність діяльності та легкість її освоєння [224].

Проте не лише особистісні якості визначають успішність діяльності людини. Можливий і зворотній процес, тобто, вплив професійної діяльності на розвиток окремих рис особистості. На цьому акцентує увагу А.К. Маркова, стверджуючи, що «вид професії може визначати особистість людини. В міру диференціації професійних мотивів і орієнтацій розвиваються ті чи інші особистісні якості» [135, с. 65]. Відтак, необхідність сформованості професійно важливих якостей для певного виду діяльності є очевидною.

Ще одне питання, що заслуговує уваги під час аналізу сутності процесу професійного становлення, стосується стадій професійного навчання. Адже успішність функціонування кожної з них, а також перехід з однієї на іншу забезпечується відповідним рівнем розвитку саморегуляції загалом та окремих її ланок – зокрема.

Під час професійного навчання можна виокремити три основні його компоненти: адаптацію до соціальної культури вишівського життя; адаптацію до функцій студентства; адаптацію до майбутньої професії. Як свідчать дослідження, вступ до вищого навчального закладу спочатку спричиняє зниження власне професійної активності особистості. Це зумовлено тим, що кінцева мотивуюча мета, а саме, готовність до майбутньої самостійної професійної діяльності «відсунута» на 4–5 років.

Активність особистості на початковому етапі навчання зосереджена на питаннях адаптації до нового навчального колективу і вимогах навчально-виховного процесу, оволодінні новими соціальними ролями. І лише на старших курсах професійна спрямованість у навчанні, що виражається у профільних і спеціалізованих дисциплінах, наближення терміну закінчення навчального закладу стимулюють безпосередньо професійну активність особистості на оволодіння професійно значущими знаннями, уміннями і навичками, спонукають «проектувати» себе в майбутню професію. Саме у цьому контексті М.І. Іванов і О.В. Черенков, аналізуючи стадії процесу професіоналізації у вищому навчальному закладі, а також залежно від часового періоду навчання, виділили такі періоди професійного навчання: *попередній, загальнонауковий, спеціальнісний* [96]. А.Б. Каганов виокремлює такі стадії професійного навчання: перехідна (1–3 семестр), накопичувальна (4–7 семестр), визначальна (8–10 семестр). Проходячи їх послідовно, студент поступово стає фахівцем [98, с. 10].

На наш погляд, ефективність процесу професіоналізації визначається успішністю входження в усі стадії та етапи. Проте особлива роль відводиться стадії професійного навчання, коли поглиблюється інтерес до професії, формуються професійне мислення і система професійно важливих якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності, відбувається розвиток особистості засобами професійного навчання або, як зазначають М.І. Дьяченко і Л.А. Кандибович, професіоналізація розвитку особистості студента [84].

Професійне становлення неможливо відірвати від життєвого шляху людини загалом. Вперше це було переконливо показано в роботі Ш. Бюлер, яка зазначила, що більшість людей проходить через відповідні стадії розвитку у певні вікові періоди, яким відповідають і стадії професійного розвитку [191]. Подальші дослідження в цій галузі показали, що професійне дозрівання необхідно розглядати як процес, який триває все життя. З іншого боку, професійний шлях людини та його основні етапи нерозривно пов’язані з віковим розвитком і загальним становленням особистості [244; 248; 253 та ін.].

Отже, узагальнюючи представлені вище міркування, ми відзначаємо, що *професійне становлення є однією з форм тривалого розвитку особистості, що відбувається у системі взаємопов'язаних професійно значущих видів діяльності, починаючи від появи професійних намірів і завершуючи повною самореалізацією у професійній діяльності. Це процес поетапного розв'язання низки суперечностей, які задаються базовим протиріччям між соціально-професійними вимогами, що ставляться до індивіда, та його бажанням і можливостями їх реалізації.*

Вивчаючи професіогенез особистості, вітчизняні психологи та дослідники пострадянського простору основну увагу звертають на процес формування особистості в умовах професійної діяльності. Вони вказують на компенсаторні моменти психіки людини, значні можливості розвитку її професійних здібностей та самовдосконалення. Вихідним при цьому є методологічний принцип єдності свідомості, особистості та діяльності, що дає змогу комплексно, інтегративно підійти до розуміння механізму взаємозв'язку зовнішніх обставин і внутрішніх умов (зовнішнє через внутрішнє). Саме цим визначається суб'єктно-діяльнісний підхід, на який ці вчені спираються.

Зарубіжні вчені віддають перевагу якомусь одному підходу, до того ж, з обмеженою кількістю факторів професійного розвитку. Ключовим аспектом процесу професійного становлення у них є профвідбір, зокрема, його процедура, критерії, методи тощо.

Загалом слід відзначити, що професійне становлення є тривалим і динамічним процесом, який має певні стадії. Стадія професійної підготовки або навчання є ключовою, позаяк саме тоді кристалізується і поглиблюється інтерес до обраної професії, відбувається накопичення і розвиток знань, умінь і навичок, формування компетентностей за обраною спеціальністю, виникає певне уявлення про професійно важливі якості, необхідні для майбутньої діяльності. Окрім цього, відбувається розвиток особистості засобами професійного навчання (через формування професійного мислення, почуття професійної відповідальності, професійних домагань і самооцінки, тренування

професійно значущих психічних процесів і станів) тощо. Відтак, суб'єктом діяльності людина стає через взаємодію «професійного» і «особистісного».

1.2 Особистісно-професійні характеристики психологічної готовності до діяльності як показник професійного становлення майбутніх психологів

Однією з важливих характеристик особистості, що забезпечує професійне становлення майбутнього фахівця, є її особистісно-професійні якості. У психології вони доволі часто позначаються терміном «ресурси», серед яких виокремлюють особистісні, персональні та психологічні. Особистісними ресурсами найчастіше називають певні яскраві риси людини, або ті властивості, які людина відносить до власних сильних сторін [27]. До особистісних ресурсів І. Рибкін відносить високу самооцінку, емоційну врівноваженість, впевненість та лідерство, автономність та інтернальність, відповідальність, цілеспрямованість, адаптивність та психологічну гнучкість [193, с. 55]. Персональні ресурси описав С. Хобфолл, поділивши їх на зовнішні (соціальні) та внутрішні («душевні», психологічні). Психологічні ресурси особистості О.С. Штепа розглядає як індивідуальні екзистенційні можливості людини, що виявляються у її прагненні до самовизначення. Серед таких: впевненість у собі, доброта до людей, допомога іншим, успіх, любов, творчість, віра у добро, прагнення до мудрості, робота над собою, самореалізація у професії, відповідальність тощо [230].

Поділ ресурсів на особистісні, персональні та психологічні, на наш погляд, є дещо надуманим і штучним. Адже з-поміж усіх дефініцій особистості, які представлені у різних наукових концепціях, відображаються характеристики людини як персони зі всіма її психологічними ресурсами. Різниця лише у тому, що той чи інший ресурс по-різному забезпечує ефективність професіоналізації особистості. Одне, з чим ми погоджуємось беззастережно, що психологічна ресурсність особистості є досвідом

усвідомлення нею власних можливостей, який стає потенціалом для саморозкриття та творчого саморозвитку у професії [230]. Відтак надалі ми послуговуватимемося терміном «особистісні ресурси».

Проблема «ресурсів» особистості, що забезпечують процес професійного становлення психолога, певною мірою знайшла відображення у працях сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців. Професія психолога, яка на лежить до типу діяльності «людина – людина», передбачає наявність низки специфічних якостей. Такими є, вміння слухати і чути, розуміти внутрішній світ людини, наявність широкого кругозору в галузі гуманітарних знань, здатність до співпереживання, чуйність, доброзичливість, терпіння і поблажливість до різних нестандартних проявів поведінки тощо.

Є.О. Клімов акцентує увагу на наявності важливого оптимістичного проектувального підходу до людини, заснованого на впевненості, що людина завжди може ставати все кращою і кращою [108, с. 17–181]. Психолог, на його думку, повинен постійно вдосконалювати свої знання, навички, уміти погоджувати свої дії, спрямовані на інших людей, з моральними і правовими нормами, що, як відомо, зробити не завжди легко [107]. Крім того, психологу потрібен творчий склад розуму, здатність чітко уявляти варіанти можливих наслідків тих чи інших дій людей, прогнозувати, враховуючи конкретну особистість, найвірогідніші наслідки конфліктів між ними.

Психологічний ресурс майбутнього фахівця утворюють специфічні психологічні особливості (якості), що виражають сформованість всіх компонентів його психіки. Серед таких: психічні процеси, властивості, стани, а також утворення, які забезпечують виконання обраної діяльності. Їх специфічний характер, на думку А.О. Деркача, визначається як природними задатками психолога, так і характером праці, специфікою об’єкта. Найбільш значущими психологічними якостями, на думку вченого, є аналітико-конструктивний склад мислення і самостійність суджень, чуйність і проникливість, емоційно-вольова стабільність і терплячість, стійкість до стресів і вміння адаптуватися до різних умов і факторів виконання обов’язків

як в єдиному контексті праці та життя клієнта, так і під час проведення самостійних цільових заходів, емпатія і рефлексія, загальна психофізична активність [80, с. 23].

Професор Тартуського університету К.А. Рамуль свого часу заперечував необхідність існування спеціальних якостей для психолога-науковця. На його думку «… психолог-теоретик повинен володіти тими самими якостями, якими володіють вчені-дослідники інших галузей знань: спонтанна допитливість, здатність тривалий час займатися дослідженням однієї проблеми, доволі високий рівень обдарованості; а серед рис особистості – ентузіазм, здатність до критики і самокритики, неупередженість та вміння ладнати з людьми» [189, с. 126].

Подібної думки дотримуються Н.В. Бачманова і Н.А. Стафуріна, вважаючи, що питання про існування спеціальних якостей є доволі суперечливим, позаяк їх прояв детермінований специфікою діяльності психолога-практика. «Специфіка спілкування з об’єктом вимагає від психолога, щоб він виступав не просто як експериментатор, а як проникливий і здатний допомогти співрозмовник. Жодні технічні пристосування не допоможуть психологу, якщо він не завоює довіри досліджуваного, не зможе увійти з ним у контакт» [21, с. 75–76]. Дослідники пропонують власну класифікацію, певний комплекс здібностей, умовно названий «талантом спілкування», що складається з п’яти блоків: 1) здатності до повного і правильного сприйняття об’єкта; 2) здатність до розуміння внутрішніх властивостей і особливостей суб’єкта; 3) здатність до співпереживання, емпатія, схильність до співчуття; 4) здатність до самоаналізу, рефлексія; 5) здатність керувати самим собою і процесом спілкування [21, с. 75–76].

Ця класифікація, на нашу думку, цікава своєю спробою розшифрувати склад професійно важливих властивостей психолога шляхом виокремлення часткових (окремих) якостей. Але незрозумілими є критерії, на підставі яких виокремлені названі блоки, тобто фактично відсутній певний елемент узагальнення. Самі дослідники вважають, що перелічені якості не є повним і

вичерпним набором, що це лише ескіз, який вимагає подальшої обробки. Окрім цього, потрібні, на їх думку, «…твердження психологів про існування спеціальних психологічних здібностей, а їх зміст необхідно доказово підтвердити спеціально організованим і ретельним науковим дослідженням» [21, с. 75–76].

На думку М.О. Амінова і М.В. Молоканова, спостерігається тенденція до відмінностей в особистісних якостях психологів з дослідницькою та практичною орієнтацією. Для психологів з дослідницькою орієнтацією (за тестом Кеттелла) характерними є: більш виражена готовність до контактів, емоційна холодність і раціоналізм у встановленні та підтримці контактів, стриманість і загальна інтелектуальність при вираженому інтересі до людини. Для психологів з практичною орієнтацією – готовність до контактів, уміння їх підтримувати, уміння зберігати емоційне самовладання у процесі спілкування, уміння емоційно притягувати до себе інших людей, інтелектуальність, висока чутливість, що полегшує орієнтацію в емоційній сфері клієнта, схильність до почуття провини і підвищеної відповідальності за свої дії, фрустрація чи усвідомлення межі своєї компетентності і самодостатності, або індивідуалізм і опора на себе при прийнятті рішень [5, с. 78].

Цікавим є й висновок про те, що у психологів з більш вираженим рівнем розвитку проективних умінь прогноз ефективності у сфері практичної діяльності виявився вищим, ніж у психологів з менш вираженими проективними вміннями. Окрім цього, вони виявили здатність до придушення захисних механізмів уникнення контактів з клієнтами і заперечення у них проблем [5, с. 78].

У деяких дослідженнях, проведених на пострадянському просторі, встановлено існування зв’язку між природними передумовами і комунікативними здібностями. Зокрема, був виявлений зв’язок між слабкістю і лабільністю ЦНС та виразністю інтерсоціальних здібностей, які зумовлюють легкість і швидкість формування комунікативних та проективних умінь, з одного боку, і зв’язок активування нервових процесів з професійною

антропоцентричною спрямованістю (інтересом до людини) – з іншого [5, с. 81–83].

Отже, з представлених вище міркувань можна зробити висновок про наявність певних особистісно-професійних якостей, які впливають на успішність діяльності психолога. Водночас, як вважають Н.А. Амінов, М.В. Молоканов, «успішність діяльності психолога буде зумовлюватися: по-перше, рівнем сформованості у нього комунікативних умінь; по-друге, рівнем сформованості у нього проективних умінь (або силою впливу на поведінку інших людей); по-третє, ступенем сформованості антропоцентричної спрямованості (інтегральної чутливості до об’єкта, процесу та результатів психологічної діяльності)» [5, с. 81].

Ця класифікація є, на наш погляд, вдалою в контексті узагальненості. Виділено три групи умінь, але відсутня конкретизація, яка дала б змогу пояснити, з яких властивостей складався кожен блок. Водночас ми вважаємо, що варто додати ще одну групу умінь від якої залежить успішність професійної діяльності психолога – регуляторні уміння (*М.Г.*).

Досліджуючи проблему спеціальних здібностей психологів, М.В. Молоканов стверджує, що запорукою їх розвитку є властивості нервової системи. «Активовані і лабільні індивіди володіють не тільки задатками високого розвитку комунікативних здібностей, в тому числі соціального інтелекту, але й вираженою спрямованістю на професійну саморегуляцію у соціальній сфері. Усе це, загалом, має сприяти їх професійній успішності у практичній психології» [145, с. 76]. Учений підкреслює, що висока активованість і лабільність досліджуваних є одним з критеріїв відбору осіб, найбільш придатних для цієї професійної діяльності [145, с. 76].

Р.В. Овчарова по-своєму представляє найбільш повторювані соціально бажані характеристики шкільного психолога. До таких вона відносить *інтелектуальність*, що виражається у допитливості, логічності та практичності розуму, рефлексивності; *соціабельність*, яку характеризує емпатія, потреба в соціальних контактах і соціальному схваленні,

комунікабельність та доброзичливість; *емоційну стабільність*, представлену емоційною стійкістю, життєрадісністю, терпінням, витримкою, стійкістю до стресу, оптимізмом; *практичність*, вираженням якої є здатність швидко вирішувати практичні питання, уміння підпорядкувати собі інших, педагогічна інтуїція, енергійність тощо [156, с. 8–9). Згідно з цим, авторка виокремлює два типи психологів: *інтелектуальний* і *соціабельний*. До першого типу належать розсудкові, аналітичні, незалежні, нестандартні люди, у яких домінують теоретичні цінності. Другий тип складають психологи-практики, які володіють хорошими вербальними здібностями, психологічно налаштовані на людину, тобто, прагнуть контактів, експресивно вирішують проблеми тощо.

Окрім цього, Р.В. Овчарова виокремлює низку професійних умінь психолога, серед яких: організаційні, комунікативні, психодіагностичні, віково-індивідуального та сімейного консультування, прогнозування варіантів розвитку, психопрофілактики та психокорекції. Складаючи власну класифікацію, дослідниця спирається на «психограму професії психолога», побудовану на особистісних особливостях і професійних вміннях. Серед таких: увага, прагнення зрозуміти позицію іншого; дружелюбність, товариськість; здатність стати лідером; ввічливість, толерантність; здоровий глузд, слідування приписам; життєрадісність; терпимість, завзятість; підвищене почуття відповідальності; здатність виконувати різноманітну роботу; ентузіазм у трудовій діяльності; ретельність дій; самостійність суджень; акуратність і послідовність у роботі; здатність до планування свого майбутнього; здатність до усних висловлювань; хороша пам□ять; здатність навчати інших; уміння піклуватися про хворих; уміння піклуватися про навколишніх [156].

Не заглиблюючись в аналіз описаних умінь, є очевидним, що тут присутня певна безсистемність. Зокрема, такі уміння, як здатність виконувати різноманітну роботу, здатність стати лідером, здатність навчати інших відіграють другорядну роль, а найбільш важливі, серед яких, наприклад, емпатія, зовсім відсутні.

Вивчаючи професійну діяльність шкільного психолога, М.Р. Бітянова зауважує, що ця робота вимагає високої професійної кваліфікації, високого особистісного настрою на включене емпатійне спілкування, розвинену мотивацію допомоги, високу професійну і особистісну самооцінку тощо. Необхідна організованість і добре структуроване, треноване мислення, розвинена спостережливість. Важливими є також високий емоційний потенціал, власна психологічна опрацьованість, що дає змогу включатися у вирішення чужих проблем, не проектуючи власних тощо [26, с. 292].

Узагальнюючи представлені вище міркування, можна виокремити такі значущі для професійної діяльності особистісно-професійні якості: 1) спеціальні здібності (особливості когнітивно-емоційної сфери); 2) особистісні особливості; 3) уявлення про професійну сферу, а саме ступінь усвідомлення мотивів, завдань і труднощів професійної діяльності. Такий підхід є доречним з огляду на те, що: *по-перше*, існують спеціальні здібності в діяльності психологів, а також індивідно-особистісні особливості особистості, значущі для успішної діяльності; *по-друге*, у сфері як спеціальних, так і особистісних особливостей різною є структура професійно важливих якостей як для психологів-дослідників, так і для психологів-практиків. Відтак, будь-яка професійна діяльність передбачає наявність у фахівця певного рівня розвитку професійно важливих якостей, сформованих із залученням особистісного та психологічного ресурсу.

Ще одне уміння, яким повинен володіти майбутній психолог, на нашу думку, є *уміння регулювати власний стан, поведінку та професійні дії*. Сукупність регуляторних умінь і регуляторного досвіду дасть змогу практичним психологам ефективніше включитися у професійну діяльність, легше соціально адаптуватися, професійно самоствердитися тощо. А це, своєю чергою, сприятиме оволодінню необхідним набором засобів, що забезпечать ефективність діяльності, актуалізують внутрішні засоби безпосереднього чуттєвого відображення в процесі моделювання умов і виявлення значущих суб’єктивних критеріїв оцінки кінцевих і проміжних результатів. Відбудеться

природний процес їх навчання, вдосконалення сил і можливостей. Недостатня сформованість умінь саморегуляції є основною причиною труднощів як на шляху професійного самовизначення, так і під час засвоєння вимог цієї професійної діяльності, оволодіння необхідними в ній уміннями та знаннями. Належний рівень сформованості саморегуляції є фактором, який оптимізує і стабілізує процес професійного самовизначення [183].

Описані професійно важливі якості психолога розвиваються не на пустому місці, а є наслідком взаємодії особистісних особливостей студентського віку і соціальних вимог, норм, які ставить перед ними суспільство. Є.О. Клімов слушно зауважує, що «професіонал – не електронний процесор. Він відгукується на завдання усіма ресурсами всієї психіки. І розв'язання будь-яких професійних завдань, зазвичай, опосередковано і тим, що позначається терміном «особистість» [106, с. 3–4].

На думку А.І. Крупнова, цілісний аналіз особистості студента передбачає виокремлення і обґрунтування найбільш загальних інтегральних змінних, що дають змогу більш повно описати різні її аспекти, виходячи з природи всіх її структурних утворень, а також є підставою для виділення базових властивостей особистості. Учений виділяє три групи інтегральних змінних. До першої належать властивості особистості, що виражають її активність (ініціативність, допитливість, працьовитість тощо). Другу складають властивості особистості, що виражають спрямованість (колективізм, альтруїзм, товариськість тощо). У третій групі представлені властивості, що характеризують рівень саморегуляції особистості (цілеспрямованість, відповідальність, організованість тощо). Такий цілісно-функціональний підхід до аналізу базових особистісних ресурсів дає змогу, як вважає А.І. Крупнов, «…з одного боку, виявити власне психологічні механізми реалізації тих чи інших властивостей, які лежать в процесі взаємодії мотиваційно-оцінних, продуктивно-результативних, операційно-динамічних і регуляторно-вольових компонентів, з іншого боку, намітити конкретну

програму формування та розвитку як окремих аспектів тієї чи іншої властивості, так і особистісної якості загалом» [118, с.35].

Особливості розвитку різних індивідуальних якостей студентів у процесі вузівської підготовки представлені в дослідженні, проведеному Б.В. Бліновим і В.П. Петровим, в якому було виділено п’ять груп якостей, що різняться між собою «критерієм розвитку», тобто рівнем змін, що відбулися в них за весь період навчання у виші [28]. Першу групу склали особистісні якості, що безпосередньо визначають «професійне обличчя» фахівця, успішність його діяльності. Серед них: ініціативність, чесність, організаторські здібності тощо. Друга група складається з якостей, умовно визначених як «загальнохарактерологічні»: акуратність, дисциплінованість, працьовитість, відповідальність. У третю групу увійшли характеристики професійної мотивації, професійної спрямованості особистості. Четверта складається з ідейно-політичних якостей. П’ята група (медико-психологічні) не зазнала суттєвих змін під час навчання.

У дослідженнях К.О. Абульханової-Славської основними властивостями особистості студента виступають ініціативність і відповідальність, які досить яскраво, як вважає автор, виражають особливості саморегуляції та активності особистості [3].

Вивчення динаміки розвитку різних особистісних характеристик засвідчило, що процес становлення фахівця в умовах навчання у вищому навчальному закладі не можна розглядати як послідовне, одночасне збільшення від семестру до семестру всіх необхідних йому в майбутній діяльності якостей. Різні групи особистісних особливостей за час навчання змінюються нерівномірно, і можливості вишу щодо їх формування не однакові. Процес професійного розвитку людини у виші носить нерівномірний і гетерохронний характер: кожна стадія цього процесу характеризується своїм психологічним новоутворенням, і відповідно, кожна група професійно важливих якостей має свій період найбільш інтенсивного розвитку.

У кінцевій інтегральній структурі якостей особистості кожен період формування студента як фахівця утворює свій прошарок, що характеризується своїми психологічними новоутвореннями, внеском у цю структуру. Відтак, можна припустити, що становлення різних груп властивостей і якостей людини під час навчання відбувається за динамічними схемами, аналогічно онтогенетичному розвитку загалом.

Вагомий внесок у вивчення питань, що сьогодні розглядаються у контексті ресурсності особистості, належить Н.М. Пейсахову та його послідовникам [184]. Досліджуючи студентів, учений виокремив три блоки їх особливостей: 1) особливості психічних процесів (пам’ять, мислення, особливості переключення уваги); 2) психофізіологічні особливості (сила, рухливість, лабільність нервової системи); 3) особливості розумової діяльності [184]. Фактором, який зумовлює успіх діяльності, на думку вченого, є не окремі психічні процеси і властивості особистості, а їх структура. При цьому діяльність є більш успішною тоді, коли провідна роль у структурі належить вольовим якостям, а не емоційній реактивності. А основою оригінального образного мислення є рівень розвитку пам’яті, інтелектуально-емоційна активність і висока інтегративність структури основних параметрів. У процесі дослідження ним було встановлено, що у «сильних» студентів мислення і пам’ять корелюють безпосередньо, а у «слабких» – через увагу і емоційно-вольову сферу особистості. Відтак, для виконання навчальної програми, останнім доводиться більше докладати зусиль, компенсуючи недоліки у розвитку мнемо-логічного компонента розумової діяльності.

Узагальнюючи дані, представлені у різноманітних дослідженнях, можна зробити висновок про те, що між структурою психічних процесів і властивостей особистості, успішністю і творчою активністю студентів існують складні, суперечливі взаємозв’язки. У зв’язку з цим особливу увагу слід звертати на кореляції параметрів психічних процесів із спрямованістю особистості і мотивами її поведінки.

Професійна діяльність завжди ціннісно орієнтована. Процес ціннісної орієнтації входить складовою частиною в усі види людської діяльності, задовольняючи тим самим потребу людини у набутті смислу прояву активності, що особливо важливо для розвитку індивідуальності людини та її самореалізації, оскільки «реалізуючи смисл, людина реалізує саму себе» [211, с. 44]. Цілком доречним у цьому контексті є міркування дослідниці аксіосфери майбутнього фахівця Г.К. Радчук про те, що студентський вік є найбільш сенситивним щодо пошуку та знаходження сенсу життя. Адже під час навчання у ВНЗ ціннісно-смислова сфера майбутнього педагога зазнає змін та корекції під впливом освітнього середовища, цінності якого трансформуються в конкретні ціннісні уявлення. Такими, на думку Г.К. Радчук, під сучасну пору є уявлення про підвищення ролі особистісного потенціалу вчителя, гуманістичних пріоритетів, посилення цільових орієнтацій педагогічної освіти на розвиток духовних потреб і ціннісно-смислової сфери майбутнього педагога [187].

Ще одна особливість, від якої залежить ефективність професійного становлення, – мотивація професійного удосконалення. Найбільш бажаними, на думку І.В. Сиромятнікова, є такі цінності як «креативність», «розвиток себе» і «досягнення», що виражає, зрештою, прагнення студентів-психологів до більш повної реалізації своїх здібностей саме у професійній діяльності [206, с. 17].

На думку Л.Г. Подоляк та В.І. Юрченка, навчально-професійна діяльність найбільш інтенсивно впливає на особистісне зростання та професійне становлення студентів, набуття ними професійно важливих знань, умінь і навичок. Виокремленні ними тенденції становлення особистості студента як майбутнього фахівця в умовах його навчання у вищому навчальному закладі, підкреслюють роль соціокультурного середовища у формуванні самосвідомості майбутнього педагога, його ціннісно-смислової сфери [176].

Водночас, професійне становлення особистості в рамках різних типів професійної діяльності, в різних навчальних закладах має свої принципові особливості. Тому є очевидним, що, крім загальних закономірностей професійного становлення людини, необхідно досліджувати і специфічні особливості її розвитку стосовно конкретної професії. Адже людина відображає, втілює в собі цінності певної професійної діяльності. Коли між людиною та її справою немає розриву, лише тоді праця цілком поглинає її, вона одержує задоволення від самої діяльності. Тому й важливо, щоб студенти осмислювали свій ціннісний життєвий простір і побачили його зв'язок з обраною професією [176].

Узагальнена характеристика особистісних властивостей, які ми розглядаємо у якості ресурсів, що забезпечують професійне становлення майбутніх психологів, представлена в розробленій Н.В. Чепелєвою та Н.І. Пов'якель моделі особистості практичного психолога [220]. Основний акцент її змісту зроблено на психологічній готовності до діяльності, що є показником професійного становлення. Психологічна готовність до фахової діяльності в галузі практичної психології, на їх думку, зумовлює наявність (поряд з цілою низкою професійно-важливих особистісних якостей, когнітивних умінь, властивостей психічних процесів, сформованою професійною мотивацією) здатності майбутнього фахівця до діалогу і партнерства у створенні й саморегуляції професійних стосунків [220, с. 35]. Стрижнем психологічної готовності до професійної діяльності психолога-практика є особистісне зростання спеціаліста, що передбачає не лише розвиток особистості, а й прагнення її до найповнішого вияву та розвитку своїх можливостей і здібностей, позаяк реалізація потенцій людини робить її психологічно зрілою, здатною до творчості. Відтак, згадані науковці у своїй моделі особистості практичного психолога виокремили п'ять підструктур: мотиваційно-цільову, когнітивну, операціонально-технологічну, комунікативно-рольову та регулятивну. Рівень сформованості професійно важливих якостей і властивостей, професійних умінь та навичок, що

складають зміст кожної підструктури моделі особистості практичного психолога, значною мірою забезпечує продуктивність професійної діяльності, компетентність у вирішенні психологічних завдань і надання кваліфікованої психологічної допомоги населенню. Усі ці завдання здатна вирішити лише особистість, що має сформовану професійну мотивацію та рефлексію; розвинену смислову сферу (особистісне професійне знання, професійне ставлення до клієнта, професійні ідеали та цінності, смислоутворювальні мотиви професійної діяльності); професійну компетентність; глибокі й різноспрямовані знання (семантичне, особистісне, процедурне); професіонал, що володіє відпрацьованими та відрефлексованими технологіями і техніками [220, с. 39–40].

Резюмуючи представлені вище міркування, варто розставити акценти на тих моментах становлення майбутнього психолога як фахівця, які відображають його готовність до професійної діяльності. Так, у процесі професійної діяльності людина здійснює певні види діяльності, кожен з яких може бути реалізований за наявності відповідних умінь. Окрім цього, зміст практичної готовності виражається у зовнішніх (предметних) уміннях, тобто діях, які можна спостерігати. Відтак, *практична готовність до професійної діяльності* – інтегрований показник, тому її не можна розглядати у відриві від теоретичних настанов. Єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності виражає поняття *професійної компетентності* фахівця [51].

Через свою індивідуальність студенти мають неоднаковий темп психологічної готовності до професійної діяльності, тому підходять до кінця закінчення вишу з різним багажем життєвого досвіду і психічних здібностей. Тим часом професія психолога ставить високі вимоги до суб’єкта діяльності. Якщо є відповідність психічних можливостей працівника професійним вимогам, то говорять про його психологічну готовність до професії. Якщо ж такої відповідності немає, то професійна діяльність може стати важкою, неефективною, вимагати занадто великих ресурсів. З огляду на це, під

психологічною готовністю до професійної діяльності ми розуміємо такий рівень особистісного розвитку фахівця, який дає йому змогу долати труднощі адаптації до професії та ефективно реалізовувати увесь спектр професійних завдань. Діагностувавши готовність особистості до професійної діяльності, можна певною мірою спрогнозувати успішність її професійного становлення.

Оскільки психологічна готовність є важливим фактором успішності у фазі адаптанта (за Є.О. Климовим), то від рівня її сформованості залежить таке: як молодий спеціаліст ставитиметься до професійної діяльності; наскільки повноцінно працівник буде розвиватися як професіонал; як будуть ставитися до нього співробітники; як оцінить його керівництво. Стійка неуспішність на початку професійної діяльності небезпечна тим, що у молодого фахівця можуть виникнути несприятливі психологічні наслідки: зневіра у власні сили, занижена самооцінка, порушення взаємин з колегами, негативне ставлення до роботи і прагнення уникнути професійних доручень тощо [102].

Формування готовності часто відбувається як суб’єктивно важкий і суперечливий процес, що супроводжується підйомами і спадами, і на це є не тільки психологічні, але й соціально-економічні причини. Зазвичай, професії неоднорідні за своєю психофізіологічною характеристикою. Завдання, що складають професійну діяльність, вимагають мобілізації різних психологічних функцій, і для їх успішного вирішення потрібні різні індивідуальні особливості. Що більше таких завдань входить у професійну діяльність, і чим вони різноманітніші, то важче відбувається оволодіння професією, а отже, і процес формування психологічної готовності до роботи за фахом.

Є.О. Клімов зазначає, що професіям, які належать до соціонічного типу, властиві надзвичайна складність, нестандартність, плинність предметів та засобів впливу. Найчастіше сам предмет праці з’являється в результаті напруженого творчого пошуку [95]. Відтак, дуже важливим є особистий досвід людини, який майбутні психологи повинні набувати під час навчання професії.

Психологічна готовність є цілісним утворенням, що визначається зняттям бар'єру між реальним і бажаним на всіх психологічних рівнях її організації (когнітивному, емоційно-вольовому, мотиваційному, операційно-поведінковому), як складна об'єднана структура суперечностей, що виникають в життєвому досвіді особистості. Тому дуже важливо правильно оцінити психологічний потенціал студента і оптимізувати умови навчання, навчити його регулювати власну професійну поведінку. Особливу увагу слід приділяти емоційно-вольовому рівню, оскільки він більшою мірою відповідає поняттю особистісної саморегуляції. Вивчаючи індивідуально-особистісні особливості студентів у якості ресурсів, що забезпечують професійне становлення майбутніх психологів на етапі їх професійного навчання, варто використовувати цілісно-функціональний підхід до аналізу базових властивостей їх особистості, виділяючи при цьому різні групи інтегральних змінних. Вивчення особистісних та психологічних ресурсів студентів-психологів, серед яких провідна роль належить активності, мотивації, спрямованості, вольовим якостям та саморегуляції, що забезпечують їх професійне становлення, є важливим з позиції існуванням тісного зв'язку між окремими властивостями, усією структурою особистості та її пізнавальною діяльністю. Водночас, різноманітні засоби саморегуляції створять певні умови і можливості для найефективнішого оволодіння професією і подальшого застосування отриманих даних у професійній діяльності.

1.3 Особистісна саморегуляція у контексті психологічної готовності до професійної діяльності

Саморегуляція є доволі складним та багатозначним психічним явищем, а отже, різноманітна у плані дослідження [163]. Однак незаперечною є позиція про детермінуючу роль у ній суб'єктної активності людини. Адже завдяки власній активності людина детермінує свої дії, вчинки, сама вибудовує стосунки із зовнішнім світом [112; 113]. Ключовим механізмом реалізації

внутрішньо детермінованої активності людини є її усвідомлена цілеспрямована психічна регуляція.

Критерії виокремлення видів саморегуляції, різноманітні, але ті, що безпосередньо стосуються людини, (соціальна, біологічна, нейрофізіологічна, психологічна), ґрунтуються на аналізі її місця у системі суспільних відносин, розгляді людини як біологічного організму, нервових механізмів регуляції, регуляції через психічні образи. Залежно від участі і місця процесів свідомості та самосвідомості у саморегуляції виокремлено мимовільну та довільну, неусвідомлювану і усвідомлювану, а також рефлексивну її види. На основі характеру факторів і засобів регуляції розрізняють зовнішню і внутрішню регуляцію. А завдяки з'ясуванню місця особистості та її окремих проявів в регуляції діяльності з'явилися спонукальна, мотиваційна, особистісна та суб'єктивна регуляції. На основі опису механізмів регуляції на рівні того чи іншого процесу були виокремлені такі її різновиди, як пізнавальна, інтелектуальна та емоційна.

Терміном «саморегуляція» послуговуються, з одного боку, для характеристики функцій людини як суб'єкта діяльності, а з іншого – стосовно аналізу роботи мозку (коли мозок розглядається як система, що саморегулюється).

Так, згідно з визначенням В.М. Панкратова, який розглядає поняття саморегуляція як «свідомий вплив людини на властиві їй психічні явища (процеси, стани, властивості), виконувану нею діяльність, власну поведінку для підтримки (збереження) або зміни характеру їх перебігу (функціонування)», суб'єктом саморегулювання є сама людина, а в якості об'єкта можуть виступати властиві їй психічні явища, діяльність або поведінка [163, с. 17]. Схожу точку зору поділяє Т.О. Славнова, яка підкреслює, що «об'єктами саморегуляції є реакції, стани, процеси, дії, діяльність (організму, людини, особистості), мотиваційно-потребова сфера, життєдіяльність» [199, с. 18]. Відтак, об'єктів саморегуляції безліч, і залежно від того, на що вона спрямована, можна виокремити саморегуляцію діяльності, поведінки,

психічних процесів, дій, мотиваційно-потребової сфери, життєдіяльності тощо.

Бажання та необхідність виокремлення власне психологічного аспекту саморегуляції, спричинило появу різноманітних напрямків її дослідження. Серед них – вивчення загальної здатності до саморегуляції (О.О. Конопкін) та функціональної структури її процесів (Н.Ф. Круглова, Ю.О. Міславський, О.К. Осницький та ін.). У прикладному аспекті досліджувалися індивідуальні стилі саморегуляції (В.І. Моросанова), структура саморегуляції у навчальній діяльності школярів різного віку (Н.Ф. Круглова) і студентів (О.В. Білоус, Г.С. Пригін), регуляторні процеси у різних видах професійної, навчально-професійної діяльності та профорієнтації (О.О. Конопкін, В.К. Коверга, Л.С. Нерсесян, О.К. Осницький та ін.) [112, с. 128–135]. Важливі наукові висновки про сутність саморегуляції одержані в теоретичних і експериментальних дослідженнях Л.І. Божович, В.С. Мухіної, В.І. Селіванова, І.І. Чеснокової, присвячених проблемам морального розвитку індивіда на різних вікових етапах.

Однак, щоб сформувалося повне розуміння сутності та природи саморегуляції, варто розглянути її з різних точок зору: біологічної, фізіологічної, психологічної тощо. Адже саморегуляція можлива завдяки єдності усіх її рівнів, можливостей, функцій та процесів.

Висновок про те, що людина є системою, яка найвищою мірою саморегулюється, самовдосконалюється і саморозвивається, зробив ще І.П. Павлов та І.М. Сєченов визнали саморегуляцію здатністю живого організму до регуляції внутрішніх процесів, тобто на фізіологічному рівні. Відповідно до цього підходу об’єктом саморегуляції є біологічні і фізіологічні показники, а регулювання здійснюється на основі зворотного зв’язку, де відхилення фізіологічних показників від константного рівня запускає процес регуляції і може здійснюватися на неусвідомлюваному рівні. Ідея регуляції поведінки, як особливого самостійного процесу, була сформульована в роботах Ч. Шеррінгтона [16]. Ч. Шеррінгтон та І.М. Сеченов вважали,

що саморегуляція пов’язана зі свідомістю людини і здійснюється через роботу певних нервових центрів, пов’язаних зі свідомим відображенням.

Крім того, фізіологічний план вивчення саморегуляції містить дані про складний механізм поведінкового акту: цілепокладання, прогнозування, планування, реалізація плану. Усе це лягло в основу найбільш розробленої концепції саморегуляції на нейрофізіологічному рівні – теорії функціональних систем П.К. Анохіна. У дослідженнях П.К. Анохіна і М.О. Бернштейна доведено, що процес постановки і досягнення мети передбачає роботу складного механізму багаторівневого регулювання на основі багаторівневої інтеграції окремих механізмів пристосувального акту і їх постійної корекції з урахуванням зворотної аферентації.

П.К. Анохін центральною ланкою механізму функціонування саморегуляції називає акцептор дії, апарат коригуючих впливів, один з провідних функціональних елементів цілісної системи діяльності мозку, механізм системного збудження центральних активізуючих і афективних апаратів. Узгоджена робота останніх спричиняє створення більш точної програми дій і досягнення намічених цілей. Процеси саморегуляції, за визначенням П.К. Анохіна, є необхідною умовою функціонування будь-якої системи – від соціальної до біологічної.

О.Р. Лурія довів соціальну зумовленість регулюючої функції мозку в онтогенезі, яка формується з розвитком регулюючої функції мовлення. Пізніше розвиток і повільне дозрівання лобних часток зумовлює тривалість процесу формування у дитини довільних форм управління психічними функціями і поведінкою.

У контексті диференційної психофізіології саморегуляція розуміється як функція мозку, що визначає найстійкіші способи регулювання дій, станів (Н.С. Лейтес, В.Д. Небиліцин, В.С. Юркевич та ін.). У згаданих авторів стійкі способи регуляції пов’язуються з властивостями нервової системи, темпераменту, типом вищої нервової діяльності. Активність і саморегуляція як інтегративні загальні властивості називаються В.Д. Небиліциним і

Н.С. Лейтесом універсальними внутрішніми умовами провадження діяльності [9].

Фізіологічний аспект вивчення саморегуляції не міг не позначитися на психологічному. Зокрема, спираючись на дослідження в галузі фізіології та психофізіології регуляції людської поведінки, В.О. Машин говорить про дві протилежні тенденції у людській дії, про два рівні психічної регуляції орієнтовно-дослідницької діяльності. Перший рівень ґрунтується на фіксації орієнтування в об'єкті та складі, послідовності його перетворень. Активність суб'єкта в цілеспрямованих діях у цьому випадку виявляється лише тоді, коли вплив на об'єкт не спричиняє потрібного результату (проводиться коригування або в уявленнях про об'єкт, або у складі дій, які повертають ситуацію до вихідного урівноваженого стану). Поведінка на другому рівні має протилежну спрямованість. У ситуації, коли суб'єкт отримує стійкий і планований результат під час впливу на конкретний об'єкт, активність суб'єкта спрямовується за двома можливими напрямками: зміна орієнтувальної основи дії з об'єктом і зміна самого об'єкта взаємодії.

Для особистості (другий рівень психічної регуляції) найбільш властивим є ламання старих форм діяльності, сталих відносин, активний рух до якісно нових завдань, які вимагають від неї якісно нового рівня психічної активності. Саме у здатності до саморозвитку та саморегуляції проявляється здатність людини як особистості. Особистісно-індивідуальні рівні психічної регуляції характеризують базову орієнтацію активності людини в тій чи іншій діяльності. Здібності, ставлення, цінності, мотиви, самооцінка, типові емоційні реакції, настрій, моральні принципи і соціальна поведінка та багато іншого, що традиційно вкладається у поняття «особистість», – лише невід'ємні атрибути зазначених рівнів психічної регуляції поведінки людини в рамках конкретної діяльності [13].

Обґрунтування психологічної природи саморегуляції ґрунтується на різноманітних поглядах, які існували в науці щодо цієї категорії. Зокрема, А.В. Петровським і М.Г. Ярошевським саморегуляція розглядається як

«...система психічних засобів відображення і моделювання дійсності, здійснювана в єдності її енергетичних, динамічних і змістовно-смислових аспектів» [154, с. 352]. В узагальненому вигляді така інтерпретація терміну можлива, в такому варіанті її можна поширити на будь-який поведінковий акт.

За В.М. Бехтерєвим, психічна саморегуляція – свідомий вплив людини на власну сферу психічних явищ (психічних процесів, станів, властивостей) з метою підтримки або зміни характеру їх функціонування [25]. Основні аспекти вивчення особистісної саморегуляції та їх характеристики відображені у таблиці 1.4.

На *мимовільному рівні* саморегуляція розглядається як здатність живого організму до регуляції внутрішніх процесів (І.П. Павлов, І.М. Сєченов та ін.). На *довільному* – як структурний компонент різних видів діяльності (Л.М. Веккер, Л.С. Виготський, В.К. Калін, Ю.О. Міславський, В.І. Селіванов, У.В. Ульєнкова та ін.) та як здатність особистості довільно управляти власними діями і вчинками (М.Й. Боришевський, С.Л. Рубінштейн, О.О. Конопкін, В.І. Моросанова, О.К. Осницький, Ж.П. Вірна, І.М. Галян, Г.П. Грибенюк та ін.) (табл.1.1).

Таблиця 1.1.

Основні аспекти вивчення особистісної саморегуляції та їх характеристики

	Аспекти вивчення саморегуляції		
	Мимовільний рівень саморегуляції	Довільний рівень саморегуляції	
Характеристика саморегуляції	Здатність живого організму до регуляції внутрішніх процесів	Структурний компонент різних видів діяльності	Здатність особистості довільно керувати власними діями та вчинками
Вчені, що займалися вивченням саморегуляції	І.П.Павлов, І.М.Сєченов	Л.М.Веккер, Л.С.Виготський, В.К.Калін, Ю.О.Міславський, В.І.Селіванов, У.В.Ульєнкова	М.Й.Боришевський, С.Л.Рубінштейн О.О.Конопкін, В.І.Моросанова, О.К.Осницький,

Цей аспект є найбільш перспективним, він дозволяє вивчити можливості, процеси та умови саморозвитку та саморозкриття людини,

показати активну, творчу роль суб'єкта у побудові своєї життєдіяльності. Особливості розвитку саморегуляції в цьому руслі маловивчені [113].

Сьогодні особливо актуальним є вивчення особистісної саморегуляції як одного з факторів психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. Відтак, це спонукало до розробки різних питань у цій галузі. Так, розглядаючи емоційну сферу як компонент психологічної готовності фахівця в галузі педагогічної діяльності, психологи приходять до висновку, що важливо володіти високою емоційністю (інтегральна здатність до емоційного переживання) і одночасно емоційною стійкістю (здатність зберігати показники діяльності під впливом емоційних чинників), а це досягається завдяки процесу саморегуляції [86].

Сьогодні проблема саморегуляції, на теренах пострадянського простору, розглядається в різних аспектах. Зокрема, досліджуються фактори і методи особистісної саморегуляції (О.Є. Андрюшин), рефлексія і саморегуляція як механізми розвитку індивідуального стилю діяльності викладача системи безперервної освіти в процесі підвищення кваліфікації (С.Г. Ізмайлов). Вивчається емоційна саморегуляція як фактор гуманізації та оптимізації розвитку особистості студента (І.В. Вейнгольд-Рибкіна) та розвиток здатності до психічної саморегуляції у підлітків за допомогою методу аутогенного тренування (Т.Ю. Герасимова). Предметом аналізу є саморегуляція психічних станів як чинника досягнення професіоналізму державних службовців (Л.Б. Забєлова), а також техніки психічної саморегуляції (Л.П. Гримак, В.М. Кандиба).

У наукових працях вітчизняних вчених є описи саморегуляції, що стосуються розвитку саморегуляції поведінки школярів (М.Й. Боришевський) [40], саморегуляції професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів (Н.І. Пов'якель) [174]; теорії і технології підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності (В.М. Чайка) [215]; саморегуляції оцінних ставлень майбутніх педагогів у педагогічній взаємодії (І.М. Галян) [72], теоретико-методологічних основ формування

саморегуляції навчальної діяльності школярів (М.В. Гриньова), діяльності фахівців рятувальних служб (Г.С. Грибенюк) [78] та інші.

Стосовно комплексної психологічної теорії саморегуляції, то тут напрацювань дещо менше. Однією із причин є розходження у розумінні змісту та обсягу феноменів саморегуляції у психології. Інша полягає у відсутності загальноприйнятого підходу щодо професійної діяльності, класифікації її видів.

Питання про саморегуляцію виникає у контексті виконання різної діяльності. Воно піднімається в усіх сферах життєдіяльності людини, виражаючись у тому, що незалежно від професійної діяльності з'являються потреби в оволодінні саморегуляцією людьми, професійним інструментом яких є їх власна особистість. І ці потреби можна охарактеризувати як потреби у підвищенні їх соціально-психологічної компетентності. Основними принципами саморегуляції діяльності людини є системність, активність і усвідомленість.

Психологічні основи саморегуляції містять управління пізнавальними процесами: сприйманням, увагою, уявою, мисленням, пам'яттю, мовленням, а також особистістю: поведінкою, емоціями і діями – реакціями на поточну ситуацію. Саморегуляція кожного з перелічених психічних процесів, властивостей і станів людини пов'язана з волею і внутрішнім мовленням.

Реалізація і закріплення згаданих видів саморегуляції відбувається у вчинках, діях і ставленнях. Проте їх відмінність один від одного виявляється у змісті: у *діяльнісній саморегуляції* переважає *регуляція дій*, в *особистісній – регуляція ставлень, відносин*. Обидва види саморегуляції спираються на особистий досвід людини. Процес особистісної саморегуляції є вищим рівнем регуляції і позначає його як *самодетермінацію*. Основним *предметом* особистісної саморегуляції є *дії*, спрямовані на *перетворення ставлень людини* до різних видів діяльності, до інших людей, самої себе (Є.М. Шиянов, І.Б. Котова) [229]. У нашому дослідженні йтиметься про розвиток особистісної

саморегуляції у контексті підготовки до професійної діяльності, структурним компонентом якої є психологічна готовність.

Компоненти саморегуляції, виділені О.К. Осницьким, містять: 1) усвідомлення мети діяльності; 2) моделювання значущих умов; 3) програмування дій; 4) оцінку результатів і корекцію [159; 201].

Маючи потребу в саморегуляції процесів взаємодії з іншими людьми, самим собою і власних внутрішніх процесів, важливо познайомитися з різними її *засобами*: індикаторами станів, самоконтролем, самоефективністю, установкою (настановленням). Процес саморегуляції будучи фактором розвитку психологічної готовності до професійної діяльності володіє тим самим набором регуляційних засобів. Вони (засоби саморегуляції) створюють умови і можливості для ефективного оволодіння професією.

Індикаторами *станів* є тіло (тілесні відчуття); дихання, сприймання простору, ритм, спогади, уява; почуття є основним індикатором стану і думок. У теперішній час регуляційні процедури визначаються як допомога в досягненні релаксації, глибокого відпочинку або як швидка мобілізація людини для вирішення конкретних життєвих завдань, в тому числі і професійних, через входження в той чи інший продуктивний стан. Цілісний же стан людини не зводиться до жодного з вищеназваних параметрів окремо, тому що характеризується ними всіма одночасно.

Що стосується *контролю*, то зазвичай його відсутність або брак вольових здібностей характеризують розлад потягу, а також депресію та тривожність. Подібні поняття сьогодні розглядаються у психології як самоефективність (у теорії соціального научіння), відтермінування задоволення і поняття волі (у екзистенційній психології); поняття інтернального (внутрішнього) і екстернального (зовнішнього) локусу контролю, запропонованого Дж. Роттером; неоаналітичне поняття компетентності, у розумінні Р. Уайта. Доречними є залучення в теорію контролю напрацювань з математики, кібернетики та теорії систем в контексті обговорення проблем саморегуляції.

Різновидом контролю є *самоконтроль*, змістові аспекти якого досліджували Д.Б. Арікофф, М. Махоні, Дж. Роттер, Б.Ф. Скіннер, Р. Уайт, З. Фройд, К.-Г. Юнг та інші. Стратегія самоконтролю належить до прийомів, які індивід свідомо використовує регулярно і систематично для здійснення впливу на розвиток когнітивної і поведінкової активності в бажаному напрямку. Зворотний зв'язок дає можливість здійснювати самоконтроль свідомих станів: при когнітивному стресі більш ефективними виявляються когнітивні стратегії, такі як гіпноз або медитація, ніж соматичні стратегії. При соматичному стресі більш ефективними є вправи або прогресивна релаксація.

Самоефективність визначається як найбільш результативний спосіб повірити у власну ефективність, досягти високих результатів в чому-небудь, тобто самоактуалізуватися. Успіхи закладають основу сталого переконання людини в особистісній ефективності, це і є один із способів її набуття; другий спосіб – соціальне моделювання; третій – соціальне спонукання як спосіб впливу; четвертий полягає у зміні переконань людей у власній ефективності, що йде через зниження гострих фізіологічних реакцій або зміну способу інтерпретацій своїх фізіологічних станів. Самоефективність регулюється за допомогою чотирьох процесів: 1) когнітивного, 2) мотиваційного, 3) емоційного, 4) селективного [160].

Способи, за допомогою яких переконання в самоефективності впливає на характер та інтенсивність емоційних переживань, такі: зміщення уваги і вплив на інтерпретацію і репрезентацію життєвих подій; селективні процеси: переконання в особистій ефективності формує сам спосіб життя за допомогою відбору занять і умов оточення.

Настановлення (установка) – своєрідний апарат імовірнісного передбачення, призначений для скерування активності організму відповідно інформації, що надходить у мозок. Настановлення розглядають також як цілісний динамічний стан суб'єкта, стан готовності до певної активності, стан, який зумовлюється двома факторами: потребою суб'єкта і відповідною об'єктивною ситуацією (Д.М. Узнадзе). Будь-яке настановлення виражає

вибіркове ставлення людини до чогось важливого для неї в даний момент і фіксує її готовність до певної діяльності.

Отже, огляд літератури з проблеми саморегуляції дає підстави констатувати таке. Існують дві традиції дослідження саморегуляції у психологічній науці: у *західній* – прийнято стримувати, скеровувати себе розумом і волею; на *сході* значний акцент робиться на те, щоб прислухатися до себе, довіряти собі; прагнути відчути, визначити шлях прямування, чого хочеться досягти і що відбувається в цей момент.

Саморегуляція – не спосіб «взяти себе в руки», а техніка, що дає змогу відчути власні внутрішні рухи і послідувати в цьому напрямку (Н.В. Дзен, М.О. Іванов, Б.М. Мастеров) [136]. Залежно від вихідного стану людина буде готовою або не готовою виконувати певний вид діяльності. Для роботи зі своїми станами необхідно вміти відчувати, виокремлювати, розрізняти те, що відбувається всередині і зовні, тобто розвивати здатність регулювати, що означає вчасно чути, бачити, відчувати і усвідомлювати [169]. Суб'єктом саморегуляції є людина. Людина є цілісною системою, єдністю тілесної, психічної та особистісної організації. Отже, організм, індивід, особистість як різні рівні організації людини можуть розглядатися як суб'єкти саморегуляції.

З огляду на вище сказане *особистісну саморегуляцію* ми розглядаємо як самодетермінацію дій суб'єкта, спрямованих на зміну або удосконалення у бажаному напрямку особистісних якостей та властивостей, з метою оптимізації ставлень, відносин, що забезпечують його самоактуалізацію.

Особливості саморегуляції виступають чинником професійного становлення, емпіричним показником якого є психологічна готовність до професійної діяльності. Поняття «чинник» від латинського слова «*facere*» («діяти», «виробляти», «примножувати») означає здійснювати певну дію, або, по іншому, впливати. У словнику української мови «чинник» розглядається як умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис [202]. Тобто, це

детермінуюча величина, здатна впливати на зміну стану інших величин (психологічну готовність).

Синонімом «чинника» є поняття «фактор», що вказує на причетність до чогось. Наприклад, щось може бути фактором, але ні на що не впливати, тоді як чинник свідчить про каузальний зв'язок. У нашому дослідженні вживати термін фактор, що є синонімом чинника, недоречно, адже «чинник» означає «вплив» тоді як фактор – «зв'язок».

Проаналізувавши погляди на особистісну саморегуляцію, а також сутність та особливості психологічної готовності до професійної діяльності у психолого-педагогічній літературі, можна відзначити їх вагому роль у процесі професійного становлення майбутнього фахівця. Професійне становлення, як зазначає Е.Ф. Зеєр [91], – це процес прогресивної зміни особистості під впливом соціальних впливів професійної діяльності та власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення. Отож професійне становлення суб'єкта можна розглядати у контексті розвитку його особистості, що передбачає стратегію вивільнення внутрішніх ресурсів задля розв'язання ціннісно-моральних проблем, протистояння зовнішньому впливу та активного впливу на нього, можливої творчої реалізації, за рахунок набуття професіоналізму та формування індивідуального стилю діяльності. У процесі професійного становлення відбувається формування особистості відповідно до вимог професійної діяльності.

Висновки до розділу 1

Професійне становлення є однією з форм тривалого розвитку особистості, що відбувається у системі взаємопов'язаних професійно значущих видів діяльності, починаючи від появи професійних намірів і завершуючи повною самореалізацією у професійній діяльності. У процесі професійного становлення проходить поетапне розв'язання низки суперечностей, заданих базовим протиріччям між соціально-професійними

вимогами, що ставляться до індивіда та його бажанням і можливостями їх реалізації.

Суттєву роль у процесі професійного становлення відіграють особистісні якості та властивості майбутніх психологів, їх відповідність основним професійним вимогам. Серед таких, спеціальні здібності (особливості когнітивно-емоційної сфери); уявлення про професійну сферу (ступінь усвідомлення мотивів, завдань і складнощів професійної діяльності) та психологічні утворення, що виражають сформованість всіх компонентів його психіки (психічні процеси, властивості, стани). Ці якості відіграють суттєву роль у формуванні психологічної готовності майбутнього психолога до професійної діяльності.

Психологічна готовність як критерій професійного становлення, це такий рівень психічного та особистісного розвитку майбутнього фахівця, який дозволяє йому долати труднощі адаптації до професії та ефективно реалізовувати увесь спектр професійних завдань на когнітивному, емоційно-вольовому, мотиваційному, операційно-поведінковому рівнях.

Фактором психологічної готовності до професійної діяльності є саморегуляція. Серед різновидів саморегуляції виокремлюють *діяльнісну*, орієнтовану на регуляцію дій, і *особистісну*, спрямовану на перетворення ставлень людини до різних видів діяльності, до інших людей, самої себе. *Особистісна саморегуляція* – це самодетермінація дій суб’єкта, спрямованих на зміну або удосконалення у бажаному напрямку особистісних якостей та властивостей, з метою оптимізації ставлень, відносин, що забезпечують його самоактуалізацію.

Позаяк психологічна готовність розглядається нами як емпіричний показник професійного становлення, то цілком доречним є розгляд особистісної саморегуляції у якості чинника професійного становлення. Описані нами особливості саморегуляції дають підстави віднести її до категорії довільної активності людини, а отже, вважати її усвідомленою саморегуляцією. *Усвідомлена саморегуляція* є системно організованим

процесом з ініціації, побудови, підтримання і управління усіма видами і формами зовнішньої і внутрішньої активності, які спрямовані на досягнення прийнятих суб'єктом цілей.

Дослідження процесу саморегуляції на довільному рівні (як структурний компонент різних видів діяльності та як здатність особистості довільно управляти власними діями і вчинками), дозволяє з'ясувати можливості, процеси та умови саморозвитку та саморозкриття людини, показати активну, творчу роль суб'єкта у побудові своєї життєдіяльності.

Основні результати розділу 1 відображено в таких публікаціях:

1. Гринців М.В. Професійне становлення студентів як психологічна проблема / М.В. Гринців / Актуальні проблеми практичної психології : Збірник тез наукових робіт всеукраїнського науково-практичного семінару (м.Дрогобич, 26 березня 2014 року). – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. – С. 87–88.
2. Гринцив М.В. Педагогічна спрямованість у контексті світоглядної позиції майбутнього вчителя / М.В. Гринців // Молодіжна політика : проблеми та перспективи. 21 квітня 2011р. : Збірник наукових праць. – Дрогобич, 2011. – С. 490-494.
3. Гринцив М.В. Влияние профессиональной мотивации на успешное становление будущих специалистов / М.В. Гринців // Актуальные вопросы психологии : Материалы IV Международной научно-практической конференции. 30 апреля 2013 г. : Сборник научных трудов. – Краснодар, 2013. – С. 60–66.
4. Гринців М.В. Саморегуляція майбутнього фахівця як компонент професійної підготовки / М.В. Гринців // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. II (17), Issue : 35, – Budapest, 2014. – С. 107–111.

5. Гринців М.В. Важливість Я-концепції у студентів психологів на етапі професіоналізму / М.В. Гринців // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том 11: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості : Вип. 12 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К. : Фенікс, 2015. – С. 141–149.
6. Гринців М.В. Теоретичний аналіз досліджень саморегуляції як чинника професійного становлення особистості / І.М. Галян, М.В. Гринців // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Херсон : Вид-во Видавничий дім «Гельветика», 2015. – Вип. 3/2015. – С. 22–27.

Розділ 2 Емпіричне дослідження особливостей розвитку особистісної саморегуляції в контексті готовності до професійної діяльності майбутніх психологів

2.1 Обґрунтування структурно-функціональної моделі особистісної саморегуляції майбутніх психологів

У теоретичному розділі роботи ми припустили, що особистісна саморегуляція є чинником професійного становлення майбутнього психолога, емпіричним показником якого є психологічна готовність. Відтак, виникає питання щодо функціонального аналізу процесу саморегуляції, який допоміг би розібратися у роботі її механізмів та особливостях взаємодії регуляторних ланок. З огляду на це доречним є розроблення теоретичної моделі, у якій би відобразилися на структурному та функціональному рівні основні компоненти регуляторного процесу.

В основу розробки згаданої моделі лягли відомі на сьогодні методологічні положення про те, що: регулююча роль самосвідомості визнається найважливішим критерієм розвитку особистості як суб'єкта життєдіяльності (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінский, В.В. Знаков, О.О. Конопкін та ін.); основними характеристиками суб'єктної активності особистості є її творчий характер, здатність до саморегулювання і самоорганізації (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський, В.І. Моросанова, С.Л. Рубінштейн, І.С. Якиманська); системний підхід спонукає до більш оптимального способу організації особистості (А.О. Деркач).

Взявши за основу згадані вище методологічні положення, а також модель особистості практичного психолога розроблену Н.В. Чепелєвою та Н.І. Пов'якель, функціональну структуру процесів саморегуляції особистості О.О. Конопкіна, структуру концептуальної моделі ціннісної саморегуляції майбутніх педагогів І.М. Галяна [64], ми розробили власну модель

особистісної саморегуляції майбутніх психологів. Основу моделі складають блоки, які забезпечують процес особистісної саморегуляції: мотиваційно-цільовий, програмування, поведінковий та оцінно-регулятивний (рис. 2.1). Проаналізуємо їх структуру та особливості функціонування.

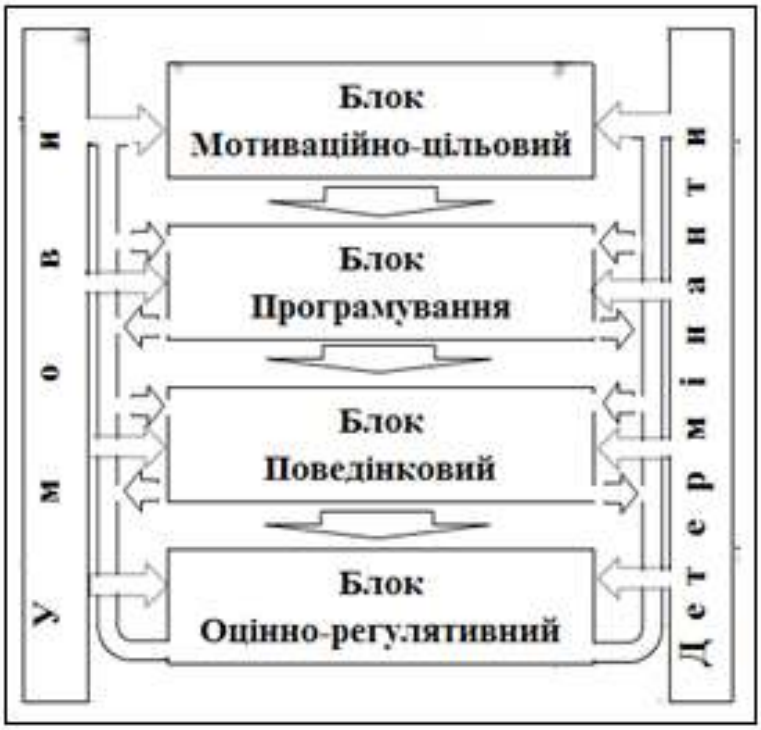


Рис.2.1. Структурно-функціональна модель особистісної саморегуляції діяльності майбутніми психологами

Перш за все варто виокремити умови, що забезпечують процес саморегуляції. Однією з основних, є *суб'єктність* особистості як найголовніший механізм включеності людини до складу буття та, як інтегратор здатності людини до усвідомленого і керованого саморозвитку. Саморегуляція, вважає А.С. Шаров, це спрямована на розвиток цілісності суб'єктна активність, здійснювана за допомогою системи виборів [223а, с. 67]. А субєктна активність, на його думку, допомагає реалізувати особистості все для неї значуще як у зовнішньому так і внутрішньому світі.

Іншою умовою здійснення саморегуляції, є *ситуація* – поняття яке найповніше відображає різноманіття обставин, зовнішніх і внутрішніх причин, що забезпечують цей процес. Ситуація є набагато ширшим

поняттям, а ніж стимул чи причина. Це система подій, а відтак її необхідно розуміти як ціле, між елементами якого існує певний зв'язок. У поняття «ситуація» входять умови, обставини життєдіяльності індивіда, а тому можна говорити про «ситуацію життєдіяльності», у якій в реальному часовому вимірі відбувається взаємодія людини з життєвими обставинами. Ситуація вливає на формування особистісних смислів за умови визначення її складових як цінності. Через ситуації (сильні або слабкі), найяскравіше виявляються індивідуальні відмінності суб'єкта регуляційного процесу. У слабких ситуаціях індивідуальні відмінності мають найбільший вплив, в сильних ситуаціях – найменший.

Наступною умовою саморегуляції є *середовище*. Соціальне середовище є джерелом виникнення всіх специфічно людських властивостей особистості, поступово набутих дитиною, або джерелом її соціального розвитку, яке відбувається у процесі реальної взаємодії ідеальних і наявних форм. Одним із його елементів є освітнє середовище як частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітніх процесів. Тому вони якнайповніше впливають на формування ціннісно-смислової сфери майбутнього фахівця, на особливості її динаміки під час навчання, а отже, на цілісний процес професійного становлення.

Серед *детермінант* саморегуляційного процесу, можна виокремити *особистісні смисли*, *індивідуальні особливості суб'єкта* та *психологічну готовність до діяльності*. Ми вважаємо, що у процесі особистісної саморегуляції задіяні мотиваційно-смислові та особистісно-ситуативні механізми, які детермінують її хід. Прагнення людини до самореалізації та розуміння її як цінності, на нашу думку, є ключовою умовою та мотивом здійснення нею саморегуляції.

Однією з детермінант ціннісно-смислової саморегуляції є *індивідуальні особливості* суб'єкта (сукупність внутрішніх умов) до яких належать: спрямованість, характер, почуття і здібності, процеси, вся система навичок, звичок і знань, індивідуальний досвід людства, особливості природно-

біологічної організації. Сукупність внутрішніх умов визначає внутрішню характеристику особистості. Тому в будь-якому акті життєдіяльності відбувається психологічна репрезентація ситуації в конкретній сукупності внутрішніх умов, тобто психологічних особливостей.

Внутрішньою детермінантою саморегуляційного процесу є *психологічна готовність* до діяльності. Це складний, цілеспрямований прояв особистості, що має динамічну структуру, між компонентами якої існують функціональні залежності. Психологічна готовність, як особистісне утворення, виступаючи в якості детермінанти саморегуляції, сама розвивається завдяки саморегуляції.

Проаналізуємо основні блоки процесу саморегуляції.

Мотиваційно-цільовий блок містить такі компоненти як цілепокладання і потреба в саморозвитку. Мета у тому вигляді, в якому суб'єкт її зрозумів, визначає не тільки загальну, усвідомлену спрямованість діяльності, але, як наслідок, й інші особливості конкретної реалізації окремих ланок регуляційного процесу. Основним, відправним психічним утворенням для постановки мети є мотиваційно-ціннісна спрямованість майбутнього психолога. А весь її процес (саморегуляції) формується згідно з особистісними смислами. Важливими механізмами саморегуляції оцінних ставлень, які задіяні на цьому етапі, є самооцінка, соціально-психологічні очікування, а також толерантність до невизначеності.

Усі вони доволі тісно зв'язані між собою, а також із процесом цілетворення загалом. Це можна помітити, проаналізувавши сутність самооцінки як судження людини про ступінь наявності у неї певних якостей, властивостей, що є своєрідним виразником домагань, а також реакцію на невизначені ситуації, в які може потрапляти майбутній психолог під час виконання своїх професійних функцій.

Обрана, визначена мета детермінує дії з її реалізації. Однак зв'язок між прийнятою метою і здійснюваною суб'єктом діяльністю не є однозначним,

позаяк мета однозначно не детермінує вибір програми дій. Ця ланка процесу саморегуляції виконує загальну, системотвірну функцію.

Блок програмуванням дій із саморегуляції утворений такими структурними компонентами, як моделювання і власне програмування засобів саморегуляції. На цьому етапі відбувається оцінка відповідності ситуації особистісним смислам та мотиваційній спрямованості майбутніх психологів. Процес моделювання забезпечує формування комплексу зовнішніх і внутрішніх умов активності, необхідних для успішної виконавської діяльності. Ця ланка виконує функцію джерела інформації, на основі якої здійснюється програмування виконавських дій, тобто формується майбутня модель поведінки.

Особливості формування програми дій та засобів вираження, тісно взаємодіють із уявною моделлю взаємодії суб'єктів діяльнісного процесу. Це є інформаційне утворення, що містить комплекс відомостей, якими володіє суб'єкт про ті умови діяльності, врахування яких необхідне для успішного виконання діяльності (характер взаємин з клієнтом, ситуація, в якій це буде відбуватися, систему критеріїв успішності: особливості мотиваційно-смислової сфери, особливості атрибуції, актуальні психофізіологічні стани, уявлення про майбутні бажані результати тощо). Їх урахування допомагає майбутньому психологу сформувати програму та визначити оптимальний (з його точки зору) спосіб досягнення мети. Згадана уявна модель – це динамічне утворення, котре може і повинно зазнавати змін у процесі діяльності, доповнюватися новою інформацією, уточнюватися.

На цьому етапі саморегуляції відбувається оцінка відповідності поставленої мети з можливостями її досягнення. Водночас здійснюється процес формування спонукання, тобто відбувається синтез внутрішніх (пов'язаних з потребовою сферою) і зовнішніх (що визначаються особливостями ситуації, в якій відбувається діяльність) спонукань. Цей регуляторний рівень є своєрідним комплексом тих зовнішніх і внутрішніх умов активності, врахування яких майбутній психолог вважає необхідним для

успішної виконавської діяльності. Механізмом реалізації цього етапу є мотиваційно-емоційна оцінка загальної структури ситуації. Це особливий механізм, де ситуація діяльності загалом та її окремі умови відкриваються з боку їх значущості для здійснення діяльності. Водночас відбувається самоконтроль за дією, самооцінювання процесу.

Планування та моделювання ситуації, виходячи з суб'єктності майбутніх психологів, забезпечує програмування дій з саморегуляції. У цьому процесі на основі самооцінки, рівня домагань і рефлексії майбутні психологи співвідносять свої можливості з особистісними смислами, поточною ситуацією і актуальним психічним станом, рефлексуючи при цьому наслідки саморегулятивних дій.

Провідною функцією етапу програмування є вибір засобів досягнення мети, вибір дії, а також спрямування її на мету, а діяльності – у предметну зону конкретизації та реалізації мотиву. На етапі програмування відбувається створення програми дій. Саме тут виявляється творча активність майбутнього психолога, який планує свою діяльність з огляду на певну мету з урахуванням власних можливостей, об'єктивних умов її досягнення та антиципації можливих наслідків. Власне на цьому етапі саморегуляції може бути прийняте не одне, а декілька рішень щодо можливостей реалізації. У процесі вибору проводиться як емоційна, так і когнітивна оцінка мети, її значущості, а також способу її досягнення. На основі самооцінки та рівня домагань співвідносяться власні можливості з вимогами ситуації та поставленої мети. Майбутня дія рефлексується.

Отже, на етапі програмування виявляється наявність раціональної оцінки. Оцінюється значущість мети та її досяжність, з огляду на що здійснюється вибір. Тут можлива переоцінка значущості мети відповідно до її досяжності. На цьому етапі може прийматись рішення про корекцію, а отже, може корегуватися етап цілетворення. Варто відзначити, що на цьому етапі, як і на попередньому, задіяні суб'єктивні критерії досягнення мети. Ця функціональна ланка характерна саме для психічної регуляції. Вона виконує

функцію конкретизації й уточнення вихідної форми та змісту мети (формулювання критеріїв оцінки результату, що відповідає своєму, суб'єктивному розумінню прийнятої мети).

Головною функцією *поведінкового блоку* саморегуляції є реалізація програми вибору, що містить два етапи: оцінку результату й оцінку узгодженості вибору. Головне, що відбувається на цьому етапі, – це контроль за наміром, а також підтримання стійкості виконуваної дії. Цей етап можна описати за декількома фазами. На першій фазі завдяки самоаналізу, самоспостереженню, фіксуються первинні результати діяльності. Друга фаза забезпечує порівняння інформації, одержаної в результаті самоспостереження з утвореною раніше моделлю діяльності. Це можливо завдяки самооцінці, самоконтролю як механізму саморегуляції та розвитку відповідних ланок (оцінка результатів) процесу саморегуляції. На третій фазі майбутній психолог реагує позитивним самопідкріпленням дії, якщо результат досягає чи переважає очікування. Коли ж результат є негативним, тобто реакція співрозмовника неочікувана, приймається рішення про корекцію певних функціональних ланок саморегуляції. У результаті проведеної корекції, а також за умови позитивного самопідкріплення продовжується реалізація вибору. На цьому етапі реалізація наміру та виконання дії опосередковуються певними процесами. Основна їх функція – організація регуляції виконання дії. Саме за їх допомогою і відбувається опанування власною поведінкою. Необхідність у цих процесах виникає за наявності внутрішніх чи зовнішніх перешкод на шляху до реалізації наміру.

Саморегуляційна функція реалізується шляхом впливу на процес цілетворення – суб'єкт довільно спрямовує дію на конкретну мету і перешкоджає інтерференції, що йде від загальної мети, та шляхом зміни в його мотиваційній сфері. Ці процеси, що контролюють конкретне виконання дії, сприяють реалізації наміру, захищають його від різноманітних блокуючих впливів, зокрема, центрації на кінцевій меті, що дає змогу діяти відповідно до ситуації.

Отже, на цьому етапі саморегуляції використовуються раціональні стратегії саморегуляції. Створюються правила, котрі функціонують у вигляді самоінструкцій і процесів внутрішньої комунікації для підкреслення виконуваної дії. Здійснюється різноманітний емоційний і когнітивний контроль активізуючого та релаксуючого типу з метою погодження виконуваної дії з наявною ситуацією, а також «захисту» від можливої невдачі [64].

Оцінно-регулятивний блок. Етап реалізації вибору завершується оцінкою його ефективності. Контрольна й оцінна функції забезпечують майбутнього психолога інформацією про ступінь відповідності запрограмованих дій проміжними та кінцевими результатами, а також ходу їх досягнення. Тут здійснюються три важливих процеси: констатація успіху чи невдачі, ретроспективна атрибуція, завершення виконуваної дії.

Після констатування результату (успіху чи невдачі) немає автоматичного переключення на наступний крок (продовження дії чи її корекції). Часто суб’єкт ще втягнений у здійснення попередньої дії. Якщо виникає невдача, то можлива емоційна фіксація на ній, так само, як і після успіху, фіксація на досягнутому рівні може перешкодити здійсненню наступної, можливо більш складної дії. На цьому етапі включаються процеси ретроспективної каузальної атрибуції, тобто інтерпретація причин успіху або невдачі. У такій моделі саморегуляції атрибутивні процеси включаються тоді, коли вони регулюють або блокують здійснення послідовних дій [49].

Після завершення цілісних актів діяльності відбувається її аналіз, оцінюється ефективність, зіставляються одержані результати з очікуваними. У разі необхідності на будь-якому з етапів приймається рішення про корекцію. Особливість цієї функції на етапі реалізації полягає у тому, що коли кінцевою метою такої корекції є виконавські дії, то детермінувати її можуть зміни, внесені суб’єктом у процесі діяльності у будь-яку іншу ланку регуляційного процесу. Оцінно-регулятивний блок функціонально задіяний у кожному з

інших виокремлених блоків, що робить можливою їх самокорекцію. Водночас, можлива й зовнішня їх корекція унаслідок організованого впливу.

Узагальнюючи представлені вище міркування стосовно моделі саморегулятивного процесу, варто відзначити, що усі його ланки системно взаємопов'язані і є дієвими лише у структурі цілісного процесу. Ефективність особистісної саморегуляції майбутнього психолога виявляється у його особистісній спрямованості, мотиваційних тенденціях, здатності до суб'єктивного самоконтролю та нервово-психічній стійкості. Саме ці компоненти, а також згадані нами в описі моделі складові саморегуляційного процесу стали предметом аналізу на емпіричному етапі дослідження.

2.2 Опис процедури та методики проведення емпіричного дослідження

Цілеспрямований розвиток особистісної саморегуляції студентів вищого педагогічного навчального закладу сприятиме підвищенню рівня психологічної готовності до професійної діяльності за умови своєчасної діагностики таких психологічних якостей особистості, які є інформативними щодо рівня розвитку особистісної саморегуляції. А отже, постає необхідність дослідити зв'язок особистісних якостей, що у взаємодії з регуляторною здатністю забезпечують професійне становлення майбутніх психологів. Найбільш ефективне дослідження особливостей саморегуляції майбутніх психологів можливе за допомогою використання комплексу психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення таких змінних, які, з одного боку, виступатимуть в якості детермінант особистісного розвитку, а з іншого – особливостей, що визначають характер особистісної саморегуляції.

Емпірична частина нашого дослідження стосувалася вивчення самооцінки, вольового і комунікативного самоконтролю, контролю за дією наполегливості та самовладання, психічних станів особистості, які безпосередньо стосуються функціонування процесів особистісної

саморегуляції. З іншого боку, нам потрібен був показник, за яким ми могли б робити висновки про характер професійного становлення майбутніх психологів. Найбільше для цього, на наш погляд, підходить таке інтегральне утворення як *психологічна готовність* до діяльності. Її рівень ми визначали на основі діагностичних показників, що свідчили про спрямованість, мотивацію до успіху, суб'єктивний контроль, нервово-психічну стійкість, толерантність до невизначеності майбутніх психологів. Тому, на основі взаємозв'язків між блоками методик на саморегуляцію та готовності до професійної діяльності ми прагнули зробити висновки про особливості саморегуляції як чинника професійного становлення майбутніх психологів.

Емпірична частина дослідження проводилося в період з 2011 по 2015 рр. і включала чотири взаємопов'язані етапи. *Перший*, ***пілотний етап*** емпіричного дослідження тривав упродовж двох років (2011-2012), під час якого з'ясовувалися особливості вияву особистісних якостей та властивостей студентів-психологів першого та другого курсів. Загальна кількість респондентів, задіяних на цьому етапі, становила 280 осіб, з яких 130 осіб – студенти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (ДДПУ) та 150 осіб – Львівського університету внутрішніх справ (ЛьвДУВС). Варто відзначити, що студенти ЛьвДУВС – це цивільні студенти (не курсанти), орієнтовані на подальше працевлаштування у цивільних державних та приватних структурах. Такий підхід був використаний з метою з'ясування подібності та відмінності діагностичних показників студентів, що навчаються на спеціальності «Психологія» і «Практична психологія» у цьому регіоні. Ми виходили з того, що будь-яка група чи окремий індивід, який живе упродовж тривалого часу в певному соціокультурному середовищі, формує власний світогляд, певний тип поведінки на базі цінностей, норм моралі, традицій, які існують у його часовому відрізку, в певних географічних координатах [82].

На *другому етапі* емпіричної частини дослідження реалізовувалася програма ***констатувального*** етапу експерименту (друга половина 2012 р. –

перша половина 2013 рр.). Оскільки базою дослідження був Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, то усі подальші дослідницькі дії проводилися зі студентами спеціальності «Психологія» і «Практична психологія» цього вищого навчального закладу. Відтак, на основі отриманих у пілотному досліджені даних із студентів ДДПУ імені Івана Франка згаданих спеціальностей були сформовані експериментальна (23 особи) і контрольна (25 осіб) групи.

З цими студентами була проведена діагностика розвитку основних компонентів особистісної саморегуляції і психологічної готовності до професійної діяльності, визначався взаємозв'язок їх компонентів. Для цього використовувалися різноманітні емпіричні методи дослідження (анкетування, бесіди, спостереження, психодіагностичні методи (тестування й опитування), метод експерименту і математико-статистичної обробки даних. Зокрема, ***для вивчення особливостей саморегуляції*** нами застосовувалися такі методики: тест самооцінки Н.М. Пейсахова; методика дослідження вольової саморегуляції А.Г. Звєркова і Є.В. Ейдмана; методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера; методика діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка, методика «Стилі саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової. Окрема увага нами приділялася ***діагностиці психологічної готовності до професійної діяльності***. З цією метою для діагностики *компоненту спрямованості особистості* застосовувалася «Методика діагностики спрямованості особистості» Б. Басса та «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса; *емоційно-вольова готовність* діагностувалася за допомогою «Методики діагностики рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера та «Методики визначення нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації в стресі «Прогноз». Для виокрпемлення типів готовності до професійної діяльності у процесі професійного становлення ми розробили та апробували «Анкету самоаналізу професійного становлення». Охарактеризуємо детальніше методики, задіяні нами на цьому та інших етапах дослідження.

Тест «Самооцінка», розроблений Н.М. Пейсаховим на основі праць С.А. Будассі, О.С. Чугунової [122]. У його версії є чотири блоки якостей, кожен з яких відображає один із рівнів активності особистості. У першому блоці зібрані якості, необхідні для спілкування з іншими людьми. У другому блоці зосереджені риси характеру, що стосуються поведінки. У третьому блоці представлені якості, пов'язані з діяльністю суб'єкта, а в четвертому – ознаки суб'єктивних переживань.

Самооцінка, на думку автора, може бути оптимальною і неоптимальною. За оптимальної самооцінки суб'єкт адекватно співвідносить її зі своїми можливостями і здібностями, досить критично ставиться до себе, прагне реально оцінювати свої успіхи і невдачі, ставити перед собою досяжні цілі. Неоптимальна самооцінка, надмірно завищена або занижена, має свої особливості. За завищеної самооцінки у людини виникає неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ своєї особистості і можливостей, своєї цінності для навколишніх, для загальної справи. У таких випадках людина ігнорує невдачі заради збереження звичної високої оцінки самої себе, своїх вчинків і справ. Занижена самооцінка, тобто нижче реальних можливостей особистості, призводить до невпевненості в собі, боязкості, неможливості реалізувати свої задатки і здібності.

Методика дослідження вольової саморегуляції А.Г. Звєркова і Є.В. Ейдмана передбачає дослідження вольової саморегуляції особистості [8]. Загалом, під рівнем вольової саморегуляції розуміється міра оволодіння власною поведінкою в різних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, станами і спонуканнями. Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризований в цілому і окремо за такими властивостями характеру, як наполегливість і самовладання. Рівні вольової саморегуляції визначаються відносно середнього значення кожної зі шкал: «Загального рівня вольової саморегуляції», «Наполегливості» і «Самовладання».

Високий бал за кожною зі шкал свідчить про емоційну зрілість, активність, незалежність, самостійність, спокій, впевненість у собі, стійкість

намірів тощо. Низький бал характеризує людей чутливих, емоційно нестійких, ранимих і невпевнених у собі.

Методика діагностики саморегуляції (В.І. Моросанова) розроблялася для вивчення індивідуально-стильових особливостей саморегуляції у навчальній діяльності студентів (ССПМ). В основу розробки методики була покладена концепція усвідомленої регуляції діяльності (О.О. Конопкін) та положення про індивідуально-стильові особливості саморегуляції діяльності (О.О. Конопкін, В.І. Моросанова). Метою останньої версії цієї методики (ССП–98) є діагностика розвитку індивідуальної саморегуляції та її індивідуального профілю, що містить показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, гнучкості та самостійності (В.І. Моросанова).

Опитувальник містить шість шкал, виділених відповідно до основних регуляторних процесів: планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості і самостійності. Структура опитувальника така, що низка тверджень одночасно входять до складу двох шкал. Це стосується тих тверджень опитувальника, які характеризують як регуляторний процес, так і регуляторно-особистісну якість.

Загальний рівень саморегуляції характеризує загальний рівень сформованості індивідуальної системи саморегуляції довільної активності людини. Розглянемо функціональне призначення шкал питальника, що відображають сутність регуляторних процесів та регуляторно-особистісних якостей. *Планування* характеризує особливості цілетворення та підтримання цілей, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності. *Моделювання* дає змогу діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості та адекватності. *Програмування* діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого програмування людиною своїх дій. *Оцінювання результатів* характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки досліджуваним себе і результатів своєї діяльності та поведінки. *Гнучкість*

діагностує рівень сформованості регуляторної мінливості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку зі зміною зовнішніх і внутрішніх умов. *Самостійність* характеризує розвиненість регуляторної автономності. Інтерпретація отриманих результатів здійснюється на основі аналізу піків і спадів ланок саморегуляції, що утворюють певний регуляторний профіль.

Методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера, ще називається «Шкалою самомоніторінгу» і дає змогу визначати рівень комунікативного контролю: низький, середній, або високий [179]. Застосування цієї методики у нашому дослідженні дасть змогу з'ясувати таку особливість саморегуляції, як здатність до самоконтролю у спілкуванні в різних ситуаціях, що є вельми важливою характеристикою діяльності психолога.

Методика діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка дає змогу виявити рівні чотирьох показників: тривожності, фрустрації, агресивності, ригідності [180]. Особистісна тривожність свідчить про схильність індивіда до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення реакції тривоги. Фрустрація виражає психічний стан, що виникає внаслідок реальної чи уявної перешкоди, який заважає досягненню мети. Агресія свідчить про підвищену психологічну активність, прагнення до лідерства шляхом застосування сили щодо інших людей. А ригідність вказує на труднощі у зміні наміченої суб'єктом діяльності в умовах, що об'єктивно вимагають її перебудови. Методика діагностики самооцінки психічних станів за Г. Айзенком дає змогу реалізувати скринінговий зріз за один раз багатьох типологічних компонентів.

Опитувальник «Шкала контролю за дією» (Ю. Куль) спрямований на виявлення індивідуальних стійких механізмів особистісної саморегуляції. При цьому інтерпретація результатів здійснюється за шкалами, що відображають три основні механізми особистісної саморегуляції. Шкала «Контроль за дією при плануванні» характеризує контроль за процесами ініціювання дії. Шкала

«Контроль за дією під час реалізації» відображає контроль суб'єкта за процесами репрезентації мети та способів її досягнення. Шкала «Контроль за дією при невдачах» фіксує контроль як минулих, так і майбутніх подій, здатних вплинути на здійснення дії (наприклад, успіх або невдача в минулій діяльності, а також очікування того чи іншого результату в майбутньому). Ми вважаємо, що саме підхід Ю. Куля дає змогу проникнути в механізм регуляції вибору, пояснюючи, чому одні люди здатні завершувати ситуацію вибору реалізацією наміру в дію, а інші – ні.

Дослідження **психологічної готовності до професійної діяльності** передбачало діагностику двох її складових: мотиваційної та емоційно-вольової готовності. Для діагностики *мотиваційної готовності* застосовувалися: «Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса» і «Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса». Для діагностики *емоційно-вольової готовності* – «Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера» і «Методика визначення нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації в стресі «Прогноз». Окрім цього, ми включили до діагностичного комплексу на визначення готовності до професійної діяльності методику «Толерантність до невизначеності» у модифікації Є.М. Осіна.

Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса розрахована на діагностику трьох видів спрямованості особистості. Спрямованість на себе – орієнтація на пряму винагороду і задоволення, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертованість. Спрямованість на спілкування – прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або надання щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності і емоційних стосунках з людьми. Спрямованість на справу – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, якісне виконання роботи, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в

інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети [185].

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса (особистісний опитувальник) призначена для діагностики, виокремленої Х. Хекхаузеном, мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху. Розробляючи цей опитувальник, Т. Елерс виходив з положення, що особистість, у якої домінує мотивація до успіху, наділена середнім або низьким рівнем ризику, прагне уникати його. За сильної мотивації до успіху, надії на успіх зазвичай скромніші, ніж при слабкій мотивації до успіху, однак такі люди багато працюють для досягнення успіху, прагнуть його.

Праці Дж. Аткінсона, Х. Хекхаузена та ін. продемонстрували, що існує, як мінімум, три принципових мотиваційних вектори, які вирішальною мірою визначають характер взаємозалежності діяльнісної активності і мотивації досягнення: індивідуальні суб'єктивні уявлення про ймовірність особистісного успіху і складності завдання, що стоїть перед індивідом; ступінь значущості для суб'єкта цього завдання і, з огляду на це, сила прагнення підтримати і підвищити самооцінку; схильність цієї конкретної особистості до адекватного приписування собі самій, іншим людям і обставинам відповідальності за успіх і невдачу.

Ступінь вираженості мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, що збігаються з ключем. Середній рівень мотивації досягнення успіху свідчить про таку ж схильність до ризику. Мотиви досягнення мети для такого респондента сильніші за захисну реакцію особистості – уникнення невдач [188].

Шкала локусу контролю (Locus of control scale) призначена для діагностики рівня суб'єктивного контролю (РСК). РСК є характеристикою, що визначає ступінь незалежності людини, її самостійності, відповідальності й активності в досягненні цілей. Локус контролю є двохполюсною характеристикою: на одному полюсі знаходяться інтернали, на іншому – екстернали. У кожної людини є своє місце на шкалі інтернальності –

екстернальності. Інтернали мають внутрішній локус контролю, екстернали – зовнішній. Поняття суб'єктивного контролю є складовою частиною теорії Дж. Роттера про локус контролю.

Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (J.B. Rotter), адаптована на російськомовній вибірці Є. Бажиним із співавторами, містить сім субшкал: загальної інтернальності; інтернальності у сфері досягнень; інтернальності у сфері невдач; інтернальності в сімейних відносинах; інтернальності у сфері виробничих відносин; інтернальності у сфері міжособистісних стосунків і інтернальності стосовно хвороби і здоров'я [188].

Лонгітюдне дослідження, яке було проведене в США на дорослих людях, показало, що локус контролю значуще корелює з індексом професійного успіху (успіх у роботі пов'язаний з інтернальним локусом). Відтак, для нашого дослідження готовності до професійної діяльності цей показник є вельми доречний.

Методика визначення нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації в стресі «Прогноз» [188] призначена для визначення рівня нервово-психічної стійкості і дає змогу виявити окремі ознаки особистісних порушень, а також оцінити ймовірність виникнення нервово-психічних зривів. Результати обстеження виражаються кількісним показником (у балах), на підставі якого робиться висновок про рівень нервово-психічної стійкості та ймовірності нервово-психічних зривів. Завдяки чіткості, простоті питань, їх адекватності віковому періоду методика дає змогу отримати достатньо повноцінні дані. Якісний аналіз відповідей дозволяє спрогнозувати особливості поведінки і стану психічної діяльності людини в різних ситуаціях.

Толерантність до невизначеності. Шкала толерантності до невизначеності Д. МакЛейна, яка побудована на основі праць С. Баднера (Büdner), є питальником, що вимірює схильність особистості до жорсткої регламентації життя з повним усвідомленням того, що відбувається, або відкритості і невизначеності. Розроблена Д. МакЛейном у 1993 році під

назвою Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-I (скор. MSTAT-I), вперше була адаптована на пострадянському просторі О.Г. Луковицькою у 1998 році. Друга адаптація методики була здійснена Є.М. Осіним у 2004 році.

Автор опитувальника визначає толерантність до невизначеності як спектр реакцій (від відкидання до прийняття) на стимули, які сприймаються індивідом як незнайомі, складні, мінливі або передбачають декілька принципово різних інтерпретацій. Вітчизняні дослідники визначають толерантність до невизначеності як: а) здатність до прийняття рішень і роздуми над проблемою, навіть якщо невідомі усі факти і можливі наслідки; б) як соціально-психологічне настановлення, що володіє афективним, когнітивним і поведінковим компонентами (О.Г. Луковицька) [131]; в) здатність людини переживати позитивні емоції в нових, неструктурованих, неоднозначних ситуаціях, сприймаючи їх не як загрозливі, а як такі, що містять виклик (П.В. Лушин); г) здатність витримувати напругу кризових, проблемних ситуацій [157].

У своєму дослідженні ми скористалися адаптованою Є.М. Осіним версією, яка, окрім одного загального показника, розраховує значення за 5-ма субшкалами: відкритість до визначеності, уникнення невизначеності, а також ставлення до новизни, складних завдань і невизначених ситуацій.

На підставі теоретичного аналізу психолого-педагогічних джерел, змісту описаних методик, виокремлених компонентів психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності та особливостей саморегуляції, було підготовлено карту емпіричного дослідження.

На *третьому етапі* емпіричної частини дослідження (друга половина 2013 р. – перша половина 2014 р.) реалізовувалася ***формувальна*** складова експерименту. Зокрема, розроблялася та апробовувалася на практиці програма супроводу розвитку особистісної саморегуляції як чинника професійного становлення та формування психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності.

Таблиця 2.1.

Карта емпіричного дослідження особливостей особистісної саморегуляції та психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності

Змінна	Компонент	Показник	Діагностика
Особистісна саморегуляція	Самооцінка	– спілкування з іншими – поведінка – діяльність – суб'єктивні переживання	Тест «Самооцінка» (Н.М. Пейсахов)
	Вольова саморегуляція	– наполегливість – самовладання	Методика дослідження вольової саморегуляції А.Г. Звєркова і Є.В. Ейдмана
	Контроль за дією	– ОС – суб'єкти – ОД – суб'єкти	Опитувальник «Шкала контролю за дією» (Ю. Куль)
	Самоконтроль у спілкуванні	– комунікативний самоконтроль	Методика діагностики оцінки самоконтролю у спілкуванні М. Снайдера
	Рівень саморегуляції	– загальний рівень с/р – розвиток регуляторних ланок	Методика «Стилі саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова)
Психологічна готовність	Спрямованість	– мотивація до успіху	«Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху» Т. Елерса
		– особистісна спрямованість	«Методика діагностики спрямованості особистості» Б. Басса
		– захопленість діяльністю	Авторська методика: «Анкета самоаналізу готовності майбутніх психологів до професійної діяльності»
	Емоційно-вольовий	– нервово психічна стійкість	«Методика визначення нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації у стресі «Прогноз»
		– толерантність/інтолерантність	Методика «Толерантність до невизначеності» (модифікація Є.М. Осіна)
		– інтернальність/екстернальність	«Методика діагностики рівня суб'єктивного контролю» Дж. Роттера
		– актуальний психічний стан	Методика діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка
Професійне становлення	Типологія готовності	– рівень самооцінки – готовність до розв'язування професійних завдань – захопленість діяльністю – рівень саморегуляції – прагнення до професійного саморозвитку	Авторська методика: «Анкета самоаналізу готовності майбутніх психологів до професійної діяльності»

Ми цілком усвідомлюємо, що сфера самосвідомості є складним психічним утворенням, і змінити чи сформувати її за короткий час досить складно. Однак, впливаючи на окремі елементи, можна коригувати її системогенез. Тому упродовж третього року навчання із студентами експериментальної групи проводилися заняття з розвитку особистісної саморегуляції як чинника їх професійного становлення, одним із елементів якої був тренінг з розвитку саморегуляції (див. додаток Г).

На *четвертому етапі* емпіричної частини дослідження (друга половина 2014 р. – 2015 р.) узагальнювалися результати, отримані після реалізації програми супроводу та порівнювалися з результатами констатувального етапу. Перевірялася відповідність отриманих результатів висунутим на початковому етапі дослідження припущенням. Здійснювалася апробація програми супроводу в інших вищих навчальних закладах, що готують фахівців у галузі психології та педагогіки. Варто відзначити, що дослідження носило системно-комплексний характер. Відтак, часові межі, що розділяють кожен з названих етапів, досить умовні.

Для визначення статистичної значущості отриманих результатів застосовувалися методи математичної статистики, а саме, методи описової статистики та методи індуктивної статистики: φ-критерій кутового перетворення Фішера, кореляційний аналіз. Математична обробка даних здійснювалася за допомогою програми SPSS 17.0.

Проведене нами дослідження організоване за планом істинного експерименту. Багатофакторність дослідження дала можливість вивчати різноманітні варіанти взаємодії різних рівнів незалежних змінних, а також відстежити динаміку розвитку особистісної саморегуляції та становлення готовності до професійної діяльності у майбутніх психологів. Використані у дослідженні діагностичні методики, застосування рандомізації у формуванні експериментальної та дослідницької груп, збереження необхідних часових меж між першим і повторним дослідженням, а також вибір експериментального плану, дають підстави вважати дослідження валідним.

2.3 Емпіричні показники особистісної саморегуляції майбутніх психологів

2.3.1 Особистісні детермінанти прояву особливостей саморегуляції майбутніх психологів

Найбільш ефективне дослідження компонентів особистісної саморегуляції студентів можливе за допомогою використання комплексу психодіагностичних методик, спрямованих на вивчення таких показників, як психічні стани особистості, самооцінка, вольовий і комунікативний самоконтроль, наполегливість і самовладання, які є, з одного боку, детермінантами особистісного розвитку, а з іншого – особливостями, що визначають характер особистісної саморегуляції. Відтак, основна увага нами приділялася вивченню саме цих змінних.

На *пілотному етапі* емпіричної частини дослідження ми провели з студентами опитування за декількома методиками, щоб оцінити рівень їх уявлень про себе щодо тих особистісних якостей, які стосуються саморегуляції.

Вивчення рівня самооцінки майбутніх психологів, ми проводили для того, щоб виявити рівень їхніх уявлень, щодо релевантних складників майбутньої діяльності. Для цього ми скористалися тестом Н.М. Пейсахова «Самооцінка», що відображає уявлення досліджуваних про: якості, необхідні для *спілкування з іншими* людьми; риси характеру, що стосуються *поведінки*; якості, пов’язані з діяльністю суб’єкта; ознаки *суб’єктивних переживань*. У процесі дослідження було з’ясовано, що у студентів ДДПУ імені Івана Франка домінує вище середнього рівень самооцінки (36,92%) за усередненими показниками усіх чотирьох блоків методики. Для 33,85% респондентів характерний середній рівень і для 13,6 – високий. Рівень самооцінки нижче середнього властивий 16,92% досліджуваним студентам і низький рівень – 1,54% студентів.

Таблиця 2.2.

Усереднені показники студентів ДДПУ імені Івана Франка та ЛьвДУВС за методикою Н.М. Пейсахова «Самооцінка» на пілотному етапі дослідження

	Студенти ДДПУ (130 осіб)					Студенти ЛьвДУВС (150 осіб)				
Рівень	Н	НС	С	ВС	В	Н	НС	С	ВС	В
К-ть	2	22	44	48	14	5	30	50	50	15
%	1,54	16,92	33,85	36,92	10,77	3,33	20	33,3	33,3	10

Щодо студентів ЛьвДУВС, то у них спостерігається подібна тенденція. Зокрема, у 3,33% виявився *низький рівень* самооцінок за усередниним показником усіх блоків, а у 20% – низько середній, а для 33,3% – середній. Стільки ж (33,3%) студентів виявилося з рівнем, який характеризується як вище середнього і 10% – з високим. Графічне відображення отриманих показників представлене на рис.2.2.

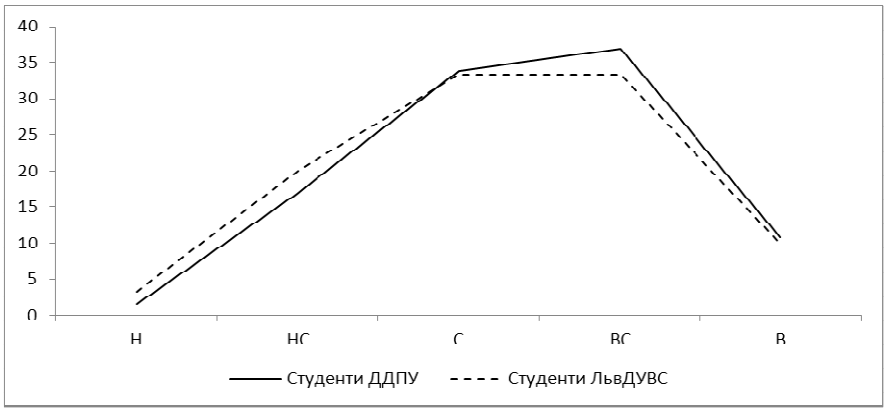


Рис 2.2. Співвідношення показників отриманих за методикою Н.М. Пейсахова «Самооцінка» між студентами-психологами ДДПУ імені Івана Франка та ЛьвДУВС

Аналізуючи результати згаданих студентів за блоками методики (див. додаток А), можна зазначити, що студенти ЛьвДУВС досить високо оцінюють свої особистісні якості, необхідні у професійній діяльності за блоком «Поведінка» та «Діяльність». Достатньо виражені і показники за блоком «Суб’єктивні переживання». Найпроблемнішою, на їх думку, є сфера «Спілкування з іншими», за якою у них досить низькі очікування.

У студентів ДДПУ імені Івана Франка найкраще виражені ознаки «Суб'єктивних переживань» та якості, що прямо стосуються «Поведінки». Інші два блоки якостей, наприклад, ті, що пов'язані з «Діяльністю суб'єкта» та «Спілкування з іншими», є дещо проблемними, позаяк стосовно них вони виявили доволі низькі очікування.

Отже, як свідчать результати пілотного дослідження за цією методикою студенти обох вибірок відчувають проблеми стосовно такої важливої для їх професії сфери, як спілкування. Однак вони доволі впевнені у власних можливостях співпереживати іншим та контролювати власну поведінку, що, на наш погляд, є позитивною для майбутньої професії якістю. На їх показниках, на нашу думку, відображається специфіка навчального середовища, у якому ці студенти перебувають (виш, у якому готують поліцейських, та педагогічний). Отримані результати з домінуванням середнього та вище середнього рівнів, є, на перший погляд, досить оптимістичними. Однак дані, отримані за іншими методиками, дотичними до досліджуваних блоків самооцінки, засвідчили деяку завищеність самооцінок студентів обох вибірок.

Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризований загалом і окремо за такими властивостями характеру як наполегливість і самовладання. З огляду на це ми використали «Методику визначення вольової саморегуляції» (А.Г. Звєрков, Є.В. Ейдман), що передбачає аналіз вольової саморегуляції за трьома показниками: за пунктами *загальної шкали* та індексами за субшкалами *наполегливість* і *самовладання*. Відтак, отриманий показник вольової саморегуляції свідчить про міру оволодіння власною поведінкою в різних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, станами і спонуканнями.

Діагностика рівня вольової саморегуляції за допомогою згаданої методики показала, що за шкалою «Загальний показник вольової саморегуляції» у студентів обох вибірок домінує середній рівень (рис.2.3).

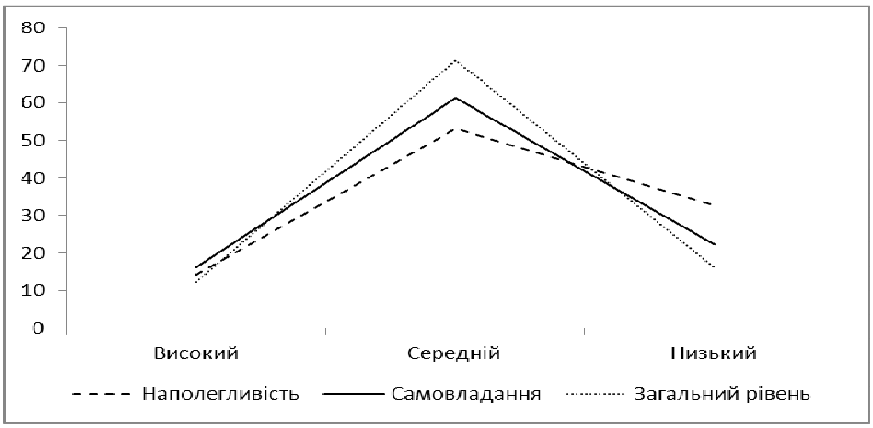


Рис. 2.3. Співвідношення усереднених показників вольової саморегуляції між студентами-психологами ДДПУ імені Івана Франка та ЛьвДУВС

Він характерний для 50,7% майбутніх психологів ЛьвДУВС та 49,2% – ДДПУ імені Івана Франка. Для 34% досліджуваних ЛьвДУВС і 37,7% ДДПУ імені Івана Франка властивий низький рівень вольової саморегуляції. Це доволі високий показник. І, нарешті, високий рівень вольової саморегуляції був зафіксований у 15,3% студентів ЛьвДУВС, та 13,1% – ДДПУ імені Івана Франка.

Узагальнений аналіз результатів отриманих на обох вибірках за шкалами «*наполегливість*» та «*самовладання*» засвідчив домінування у них середніх значень. Однак низький рівень їх прояву удвічі переважає високий. Зокрема, для 32,7% респондентів обох вибірок разом узятих, характерний низький рівень «наполегливості». Студентів з високим рівнем за цією шкалою виявилося 14,3%. Подібна ситуація спостерігається і за шкалою «самовладання», де 24,4% майбутніх психологів показали низький рівень, а 16,3% – високий. Отже, отримані результати засвідчили схожість рівнів вольової саморегуляції досліджуваних нами майбутніх психологів на пілотному етапі дослідження. А саме, переважання середніх значень та домінування низьких над високими за такими шкалами методики, як «наполегливість» та «самовладання».

Подібні, за тенденцією, результати були отримані за методикою діагностики *самоконтролю у спілкуванні* М. Снайдера. Так, високий рівень

самоконтролю у спілкуванні властивий 11,53% студентам-психологам ДДПУ імені Івана Франка та 5,33% – ЛьвДУВС (рис.2.4).

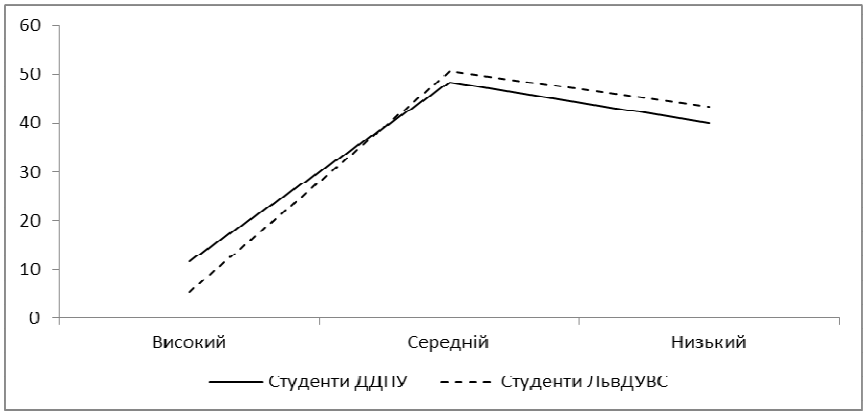


Рис. 2.4. Співвідношення усереднених показників самоконтролю у спілкуванні між студентами-психологами ДДПУ імені Івана Франка та ЛьвДУВС

Середній комунікативний самоконтроль продемонстрували 48,46% студентів-психологів ДДПУ імені Івана Франка та 50,66% – ЛьвДУВС. І як очікувалося, у досліджуваних нами студентів досить високий відсоток осіб з низьким рівнем самоконтролю у спілкуванні: 40% серед майбутніх психологів, що навчаються у ДДПУ імені Івана Франка, та 43,33%, які є студентами ЛьвДУВС. З огляду на те, що за методикою «Самооцінка» ці студенти виявили низький рівень самооцінки за блоком «спілкування з іншими», то напрошується висновок про її детермінованість низьким рівнем самоконтролю у спілкуванні.

Отримані результатами за проаналізованими вище методиками, багато в чому можна пояснити психічними станами досліджуваних нами студентів. Йдеться про стани тривожності, агресивності, уникнення невдач та ригідності. Для їх діагностики ми скористалися однойменним тестом Г. Айзенка. Студенти обох вибірок продемонстрували домінування середніх показників за згаданими шкалами методики. Однак варто наголосити, що левова частка цих показників знаходиться на межі між високим та середнім рівнем. Хоча верхня межа середнього рівня дає підстави відносити їх до середнього рівня, все ж за деякими змістовими ознаками їх можна характеризувати як високо тривожних

чи агресивних. Відтак, найвищий відсоток показників з високим та вище середнього рівнями досліджувані нами студенти обох вибірок здобули за шкалами «агресивність» та «ригідність». Доволі агресивними виявилися 66,7% студентів ДДПУ імені Івана Франка та 80% ЛьвДУВС. Щодо ригідності, то вона властива 12% студентів ЛьвДУВС на високому та 72% – на середньому та вище середньому рівні. У студентів ДДПУ імені Івана Франка цей показник становить 9,5% і 61,9% – відповідно.

Отже, узагальнення представлених результатів дає підстави вважати, що особистісна саморегуляція досліджуваних нами студентів-психологів перебуває на доволі посередньому та низькому рівні розвитку незалежно від вишу, у якому вони навчаються.

Зважаючи на те, що отримані результати за проаналізованими нами методиками у студентів вказаних вищих навчальних закладів є практично ідентичними, зберігається спільна тенденція їх зростання чи спадання, ми прийняли рішення подальші дослідження проводити зі студентами соціально-гуманітарного факультету ДДПУ імені Івана Франка напрямку підготовки «Психологія» і «Практична психологія», і сформувати з них експериментальну та контрольну вибірки.

На *констатувальному етапі* дослідження із числа студентів, що брали участь у пілотному дослідженні, за допомогою методу попарного добору, були сформовані експериментальна та контрольна групи у кількості 23 та 25 осіб відповідно. Були утворені пари на основі однакових або дуже близьких показників за проведеними на пілотному дослідженні методиками. Оскільки кількість студентів чоловічої статі дуже мізерна ми вирішили знехтувати ними і не розглядати їх в якості окремої змінної. Потім із студентами контрольної та експериментальної груп ми провели діагностику рівня розвитку у них основних компонентів особистісної саморегуляції та психологічної готовності до професійної діяльності. Охарактеризуємо отримані результати на констатувальному етапі емпіричної частини дослідження.

З огляду на те, що загальна тенденція прояву самооцінки у досліджуваних нами студентів за методикою Н.М. Пейсахова «Самооцінка» є відомою (за результатами пілотного дослідження), проаналізуємо отримані результати за блоками методики у студентів експериментальної та контрольної груп.

Аналіз результатів за блоком «*Спілкування з іншими*», показав, що студентам експериментальної групи властивий низький рівень самооцінки якостей, необхідних для спілкування з іншими людьми, з тенденцією до середнього. У студентів контрольної групи спостерігається подібна тенденція, однак у них домінують показники нижче середнього рівня.

Як видно з рисунка 2.5, для 17,39% студентів експериментальної групи властивий низький рівень очікувань щодо спілкування з іншими, а для 30,43% – рівень нижче середнього. У студентів контрольної групи цей показник дещо інший (20% – низький та 24% нижче середнього), однак зберігає властиву для цих студентів тенденцію до домінування низьких показників.

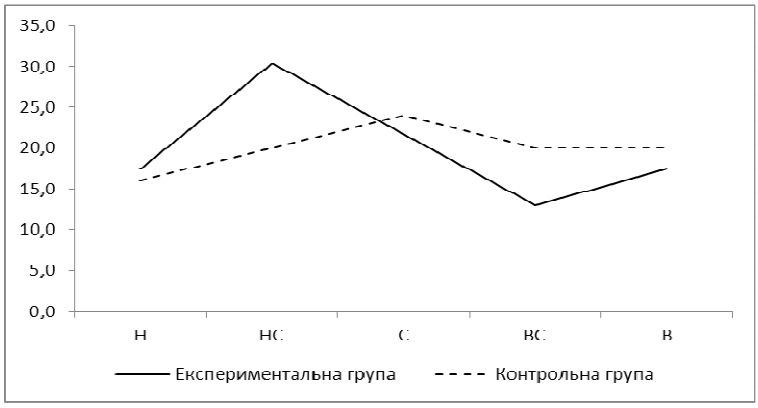


Рис. 2.5. Співвідношення показників самооцінки блоку «Спілкування з іншими» між студентами-психологами експериментальної та контрольної груп

Оскільки відмінності між значеннями контрольної та експериментальної груп незначні, то можна вважати їх однаковими. Більший відсоток значень вище середнього рівня у контрольній групі дасть можливість на етапі формувального експерименту побачити експериментальний ефект в експериментальній групі більш переконливо.

Самооцінка рис характеру, що безпосередньо стосуються *поведінки*, у студентів експериментальної групи є неоднорідною, з тенденцією до нижче середнього рівня. Так, студенти обох вибірок мають доволі оптимістичні прогнози стосовно власної поведінки. Зокрема, 26,1% майбутніх психологів експериментальної вибірки і 32% контрольної високо оцінили свої можливості за цією змінною (рис. 2.6).

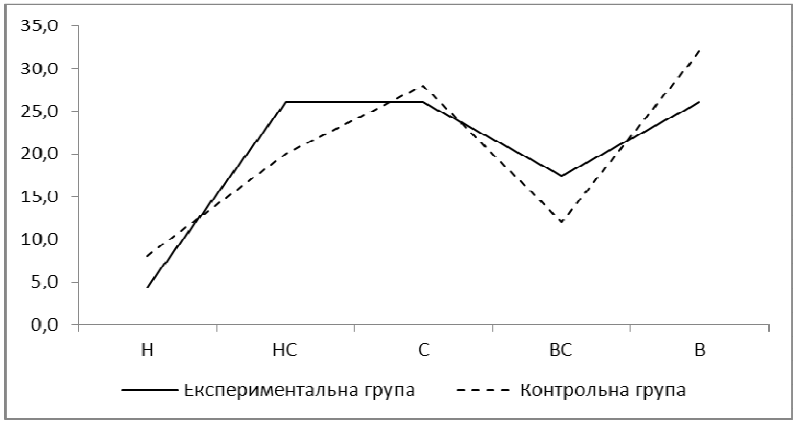


Рис. 2.6. Співвідношення показників самооцінки блоку «Поведінка» між студентами-психологами експериментальної та контрольної груп

Загалом, у обох групах спостерігаються подібні тенденції щодо власних очікувань стосовно власної поведінки. Оцінюючи якості, пов'язані з *діяльністю* суб'єкта варто відзначити, що студентам обох вибірок загалом притаманний середній рівень самооцінки. Порівняно з іншими шкалами методики, шкала самооцінки діяльності свідчить про більший оптимізм майбутніх психологів у сфері обраної ними майбутньої діяльності. Вони вважають, що володіють якостями, необхідними для обраної ними професії.

Такий оптимізм свідчить про професійну умотивованість досліджуваних нами студентів, а також про вибір ними професії відповідно до тих рис, якими вони володіють. Як видно з рисунка 2.7, у них теж домінує середній рівень прояву цієї змінної (30,43% в експериментальній групі та 36% у контрольній). Однак є значний відсоток студентів, а саме 26,1% в експериментальній групі та 26% у контрольній, що продемонстрували вище середнього рівень самооцінки, та 13,04% в експериментальній групі і 16% у контрольній, які

високо оцінюють себе за цією якістю. Показники в обох групах не відрізняються один від одного, а отже, ці групи можна вважати гомогенними.

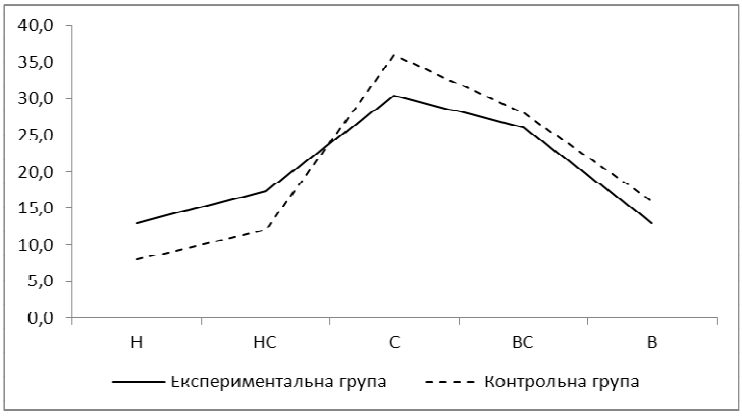


Рис. 2.7. Співвідношення показників блоку «Діяльність» між студентами-психологами експериментальної та контрольної груп

Ще одна шкала, за якою оцінювався рівень самооцінки майбутніх психологів, це шкала *суб'єктивних переживань*. Як видно з рисунка 2.8. студенти експериментальної та контрольної груп показали середній та вище середнього рівень самооцінки при дуже незначному прояві низького рівня.

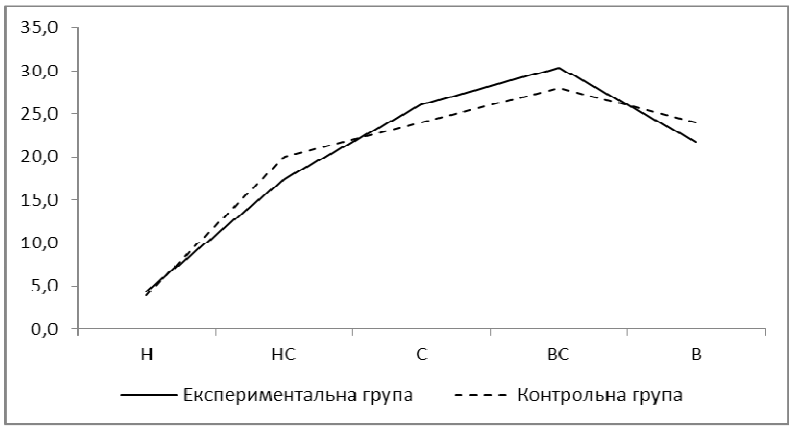


Рис.2.8. Співвідношення показників самооцінки блоку «Суб'єктивні переживання» між студентами-психологами експериментальної та контрольної груп

Зокрема, у студентів експериментальної групи вище середнього рівень був зафіксований у 30,43% випадків, а у контрольній групі – у 28%. Високий рівень самооцінки стосовно суб'єктивних переживань спостерігається у 21,74% респондентів експериментальної групи та 24% контрольної.

Така особистісна властивість та здатність, як суб'єктивні переживання, дасть можливість майбутнім психологам проникати у внутрішній світ тих людей, з якими їм доведеться працювати. Однак, вона може спричиняти психологічну втому та бути чинником професійного вигорання. Тому зі студентами слід проводити роботу, яка б дала змогу їм регулювати власну поведінку та дії, помірно насичуючи їх емпатійними переживаннями.

Отже, узагальнюючи представлені результати дослідження за методикою «Самооцінка», варто відзначити, що у досліджуваних нами студентів обох вибірок спостерігається тенденція до розуміння складності обраної ними професії психолога та володіння якостями, необхідними для успішного її засвоєння. Зрозуміло, що рівень їх прояву бажає бути кращим.

Відповіді на низку питань, які виникли після опрацювання результатів методики «Самооцінка», може дати вивчення рівня самоконтролю майбутніх психологів у спілкуванні. Тим паче, що саме за шкалою «Спілкування з іншими» у досліджуваних нами студентів обох вибірок спостерігається дуже низька самооцінка. З цією метою ми провели діагностику *рівня самоконтролю у спілкуванні* за допомогою однойменної методики М. Снайдера. Самоконтроль у спілкуванні є важливою характеристикою, особливо, якщо йдеться про професію психолога. Добре розвинені комунікативні навички містять не лише здатність правильно формулювати власні думки, чітко їх виражати, але й уміння «правильно» реагувати на слова і поведінку співрозмовника.

Отримані за методикою результати, продемонстрували дуже низький відсоток майбутніх психологів з високим комунікативним контролем (рис. 2.9.). Серед респондентів експериментальної групи таких виявилося 13,04%, а контрольної – 16%. Що характерно для таких студентів? Насамперед, вони досить ригідні та консервативні у своїй поведінці, через неспонтанність самовираження та неприйняття непрогнозованих ситуацій. Вираження власних емоцій постійно контролюється, а поведінка залежить від ситуації у якій вони знаходяться.

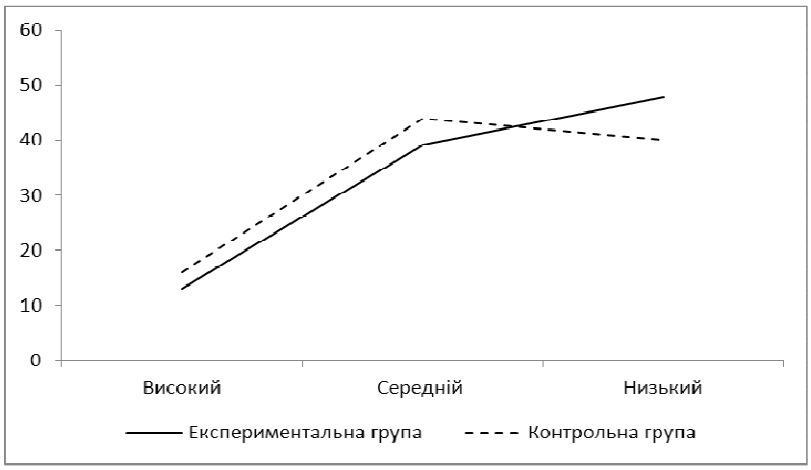


Рис. 2.9. Співвідношення рівнів самоконтролю у спілкуванні (за М. Снайдером) у майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп

Середній рівень комунікативного контролю властивий 39,13% майбутніх психологів експериментальної групи та 44% – контрольної. Це найвищий показник, який був отриманий за цією методикою серед студентів обох вибірок. Здебільшого вони досить щирі, але емоційно нестримані особистості. Водночас, вони зважають на тих людей, що їх оточують, будують власну поведінку з урахуванням бажань партнерів по спілкуванню.

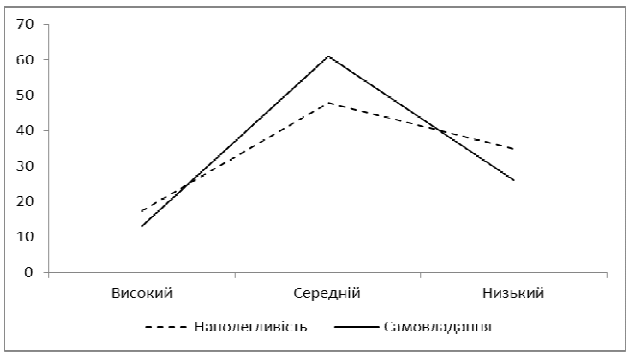
Досить високий відсоток досліджуваних володіють низьким рівнем самоконтролю у спілкуванні. Таких виявилося 47,83% серед студентів експериментальної групи і 40% серед контрольної. Це доволі прямолінійні у поведінці та спілкуванні респонденти. Вони безпосередні, щирі та відкриті, у них досить стійке «Я», яке не змінюється залежно від мінливості ситуацій. Інколи вони бувають незручні у спілкуванні через свою прямолінійність.

Отже, низькі показники самооцінки за шкалою «Спілкування з іншими» методики Н.М. Пейсахова значною мірою спричинені низьким рівнем самоконтролю у спілкуванні, що, на думку наших досліджуваних, може породжувати проблеми під час виконання професійних функцій. Проведений кореляційний аналіз підтвердив зв’язок цих двох змінних на статистично значущому рівні ($r=0,42$ при $p<0,01$). Самоконтроль у спілкуванні теж прямо корелює з такою шкалою методики Н.М. Пейсахова, як «Поведінка» ($r=0,39$ при $p<0,01$), підкреслюючи взаємозалежність цих двох факторів. Щодо інших

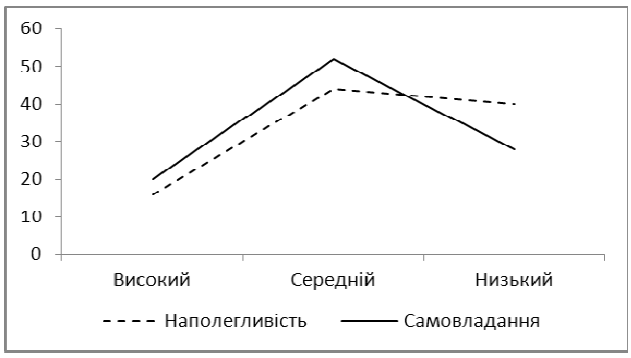
двох шкал, то самоконтроль у спілкуванні не корелює з «Діяльністю» (r=0,1) та зворотно корелює з «Суб'єктивними переживаннями» (r= –0,21 при p>0,05). Від'ємну кореляцію самоконтролю у спілкуванні із суб'єктивними переживаннями можна пояснити так: що нижчий рівень самоконтролю (що властиво нашим досліджуваним), то вищі суб'єктивні переживання з приводу важкості контролю власної поведінки у спілкуванні. Окрім цього, потрапивши у нове для себе середовище, студенти на початковому етапі навчання стикаються з різними невизначеностями, які також спричиняють незручності, що супроводжуються неприємними суб'єктивними переживаннями. Безпосередність поведінки у таких ситуаціях не завжди є доречною. Інколи варто стриматися, що для наших досліджуваних є доволі проблематичним завданням. До усього ще додається низький рівень толерантності до невизначеності, про яку йтиметься далі.

Однак це не єдиний чинник, що забезпечує успішність професійної діяльності майбутнього психолога та його здатність регулювати власну поведінку. Значною мірою вони залежать від розвитку регуляційної здатності суб'єкта професійної діяльності, зокрема, вольової. Відтак, наступний крок нашого дослідження був пов'язаний з діагностикою вольової саморегуляції у студентів експериментальної та контрольної груп.

Вольова саморегуляція розуміється як міра оволодіння власною поведінкою в різних ситуаціях, здатність свідомо керувати своїми діями, станами і спонуканнями. Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризований як загалом, так і окремо за такими характеристиками, як наполегливість і самовладання. Аналіз отриманих результатів дослідження показав, що у студентів експериментальної групи за загальною шкалою вольової саморегуляції домінує середній рівень її прояву (рис. 2.10). Таких студентів виявилося 65,2% від їх загальної кількості. Щодо інших рівнів, то високий характерний для 17,39%, а низький – для 17,4%.



Експериментальна група



Контрольна група

Рис. 2.10. Співвідношення показників вольової саморегуляції у студентів-психологів експериментальної та контрольної груп

Стосовно субшкал, то тут також є свої особливості. Зокрема, досить високий відсоток (60,9%) свідчить про середній рівень прояву такої особистісної якості як «Самовладання». Високий і низький її рівень властивий 13,34% і 26,1% відповідно. Достатньо «наполегливими» є 17,39% студентів експериментальної групи, а 34,8% з них – виявили досить низький рівень наполегливості.

52%-ам студентів-психологів контрольної групи теж властивий середній рівень вольової саморегуляції. 16% відрізняються високим, а 32% – низьким рівнем вольової саморегуляції. За субшкалою «Наполегливість» 40% досліджуваних характеризуються низьким її рівнем, 44% – середнім, а 16% відрізняє високий рівень її прояву. Показники за субшкалою «Самовладання» розподілилися так: 28% респондентів контрольної групи характеризує низький, 52% – середній, а 16% – високий рівень самовладання.

Отже, як засвідчують представлені результати дослідження, у респондентів експериментальної та контрольної груп такі особистісні якості прояву вольової саморегуляції, як «Самовладання» та «Наполегливість» перебувають на доволі посередньому та низькому рівні прояву. Домінування низького рівня порівняно з високим свідчить про їх підвищену сензитивність, емоційну нестійкість, вразливість, невпевненість у собі. Це, на наш погляд, може бути наслідком їх особистісної незрілості, а також проявом вікових особливостей, своєрідністю натури, не підкріпленої здатністю до рефлексії і самоконтролю. Загальний низький рівень вольової саморегуляції прямо

корелює з низьким рівнем самоконтролю у спілкуванні (r=0,31 при p>0,05). Тобто, недостатній розвиток волі не дає можливості успішно контролювати власну комунікативну діяльність. Прямий кореляційний зв'язок спостерігається між самоконтролем у спілкуванні та шкалою вольової саморегуляції «Наполегливість» (r=0,34 при p>0,05).

Незначний відсоток студентів, що володіють високим рівнем вольової саморегуляції, характеризує їх як спокійних, упевнених у собі, зі стійкими намірами та реалістичними поглядами, розвиненим почуттям відповідальності. Зазвичай вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують поставлені цілі, уміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки. Водночас у них можливе наростання внутрішньої напруженості, пов'язаної з прагненням проконтролювати кожен нюанс власної поведінки і тривогою з приводу найменшої її спонтанності. Домінування середнього рівня прояву за обома субшкалами характеризує не стільки їх виваженість, скільки помилкою «центральної тенденції» під час оцінювання особистісних якостей за пунктами методики.

Отже, узагальнивши отримані результати, ми дійшли думки, що рівень особистісної саморегуляції студентів-психологів перебуває не на належному рівні. Незважаючи на те, що здебільшого регулятивні компоненти досліджуваних нами студентів є посередніми, все ж студентів з високими показниками є досить мало.

2.3.2 Структурно-функціональні особливості саморегуляції майбутніх психологів

Саморегуляція здійснюється як єдиний процес, забезпечуючи мобілізацію та інтеграцію психологічних особливостей людини для досягнення цілей діяльності та поведінки. Процес саморегуляції сприяє виробленню гармонійної поведінки, на основі чого розвивається здатність керувати собою відповідно до реалізації поставленої мети, керувати

поведінкою відповідно до вимог життя, професійних чи навчальних завдань. Відтак, наступний крок у вивченні саморегуляції полягав у визначенні за допомогою розробленого В.І. Моросановою опитувальника *«Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98»* рівня розвитку тих структурних компонентів, які характеризують індивідуальні особливості процесу особистісної саморегуляції майбутніх психологів.

Індивідуальні особливості саморегуляції можна поділити на такі категорії [149]: 1) *індивідуальні особливості плануванням цілей*, що описують індивідуальні відмінності у висуванні, прийнятті, утриманні цілей; 2) о*собливості моделювання*, тобто аналізу зовнішніх і внутрішніх умов діяльності та виокремлення комплексу умов, значущих для досягнення мети; 3) *особливості програмування* майбутніх виконавських дій, необхідних для досягнення поставленої мети. Індивідуально своєрідними можуть бути і способи досягнення мети; 4) *особливості контролю, оцінювання та корекції* власної активності.

Важливо зазначити, що поряд із специфічними особливостями, характерними лише для якоїсь однієї часткової регуляторної функції, існують і такі особливості, які характеризують функціонування кожної ланки регуляції, а отже, процесу регуляції загалом, будучи по суті властивостями особистості. До таких *особливостей саморегуляції* можна віднести [149]: а) адекватність (умов діяльності суб'єктивно прийнятої моделі, умов програми, способів контролю, критеріїв успішності та інших блоків регуляції); б) усвідомленість (уявлень про умови і про програму дій, про контрольовані параметри, про критерії успішності тощо відповідно до їх співвідносної значущості для досягнення мети); в) гнучкість (процесу регуляції, можливість внесення коректив у функціонування різних регуляторних блоків, коли цього вимагають умови діяльності); г) надійність і стійкість (функціонування регуляторних блоків та їх структури в умовах психічної напруженості).

Особистісно-регуляторні властивості не обмежуються лише оперативними властивостями. До них належать і такі особистісні властивості,

як впевненість, ініціативність, обережність, критичність, самостійність, відповідальність.

І, зрештою, найважливішою індивідуальною характеристикою є *загальний рівень або ступінь усвідомленої саморегуляції*. Ця інтегральна характеристика індивідуальної саморегуляції відображає актуальні можливості людини усвідомлено ініціювати і управляти довільною активністю. Дослідження В.І. Моросанової показали: що вищий рівень усвідомленої саморегуляції, то вищі можливості людини з оволодіння новими видами діяльності, а відтак, ширшим є й коло тих діяльностей, якими людина може оволодіти (за наявності спеціальних здібностей і відповідної мотивації).

З огляду на це, на констатувальному етапі дослідження ми провели вивчення рівня сформованості основних функціональних ланок усвідомленої саморегуляції у майбутніх психологів. Інтерпретація результатів ґрунтувалася на методологічних постулатах суб'єктного підходу у дослідженні психіки людини (К.О. Абульханова-Славська, А.В. Брушлінський, С.Л. Рубінштейн, А.В. Петровський та ін.), концепції індивідуального стилю саморегуляції (В.І. Моросанова) та уявлень про функціональну структуру системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини (О.О. Конопкін).

Аналіз отриманих результатів ми проводили у двох площинах: з позиції загального рівня саморегуляції та з позиції розвитку ланок саморегуляційного процесу. Як свідчать отримані результати, 43,5% студентів експериментальної групи володіють низьким рівнем саморегуляції (рис. 2.11). Інші 56,5% розподілилися так: високий рівень властивий 17,4%, а середній – 39,1% респондентів. Респонденти контрольної групи також продемонстрували подібні результати. Так, 40% з них володіють середнім рівнем саморегуляції, 20% високим і 40% – низьким. Однак слід зауважити, що багато з середніх показників як у першокурсників, так і у другокурсників знаходяться на нижній межі прояву, тобто близькі до низьких. Що характерно для майбутніх психологів з тим чи іншим рівнем саморегуляції?

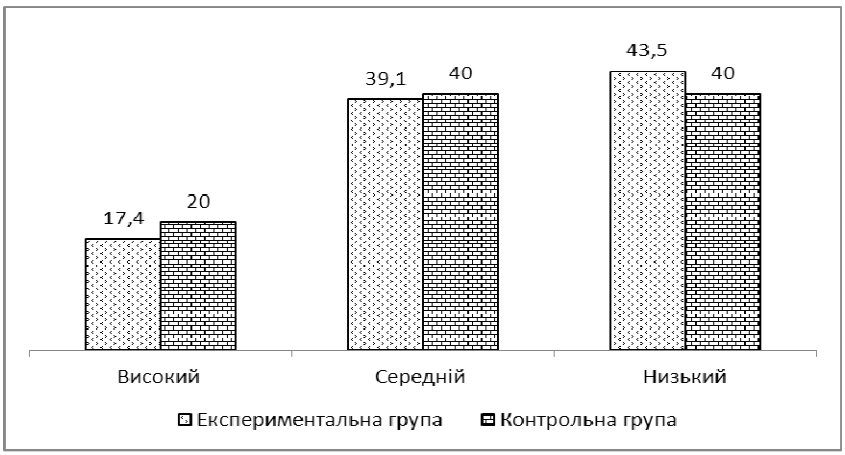


Рис. 2.11. Показники рівня саморегуляції у студентів-психологів експериментальної та контрольної груп

Студенти з високим показником загального рівня саморегуляції доволі самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов. Цілком обдумано ставлять перед собою цілі, які прагнуть повною мірою досягти. Вони здатні легко оволодівати новими видами активності, впевненіше почуваються в незнайомих ситуаціях, а отже, є стабільно успішними у звичних видах діяльності.

Студенти з низькими показниками загального рівня саморегуляції відчувають потребу в усвідомленому плануванні та програмуванні власної поведінки, вони більш залежні від ситуації і думки навколишніх. У них знижена, порівняно зі студентами з високим рівнем, можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей. Відтак, успішність оволодіння новими видами діяльності значно залежить від відповідності стильових особливостей регуляції та вимог освоюваного виду діяльності.

Результати дослідження засвідчили, що основні регуляторні процеси майбутніх психологів розвинені на низькому та середньому рівні. Так, за шкалою «планування» для 30,4% респондентів експериментальної групи характерний низький рівень розвитку цієї регуляторної ланки, а для 47,8% – середній. Для студентів контрольної групи цей показник такий: низький рівень розвитку спостерігається у 32%, а середній – у 48%. У цих досліджуваних

слабо розвинена потреба у плануванні, цілі не стійкі, ситуативні, нерідко продиктовані ззовні. Рідко досягається поставлена мета, внаслідок нереалістичного планування або його відсутності загалом. Високий рівень властивий 21,7% респондентів експериментальної та 20% – контрольної груп.

За шкалою «програмування» спостерігаються подібні до попередньої шкали результати. Зокрема, 4,4% студентів експериментальної та 8% контрольної груп володіють високим рівнем програмування. Проте, для 52,2% майбутніх психологів експериментальної та 52% контрольної груп, властивий середній рівень розвитку цієї ланки процесу саморегуляції. Для 43,4% експериментальної та для 40% контрольної груп, ця ланка саморегуляції розвинена доволі слабо (низький рівень). Це свідчить про невміння продумувати послідовність своїх дій. Такі студенти діють імпульсивно, не можуть самостійно сформувати програму дій, часто стикаються з неадекватністю, порівняно з метою, отриманих результатів діяльності, не коригують програму власних дій, часто діють шляхом проб і помилок.

Доволі посередньо вдаються майбутні психологи до «оцінки результатів» власної діяльності. Більше половини досліджуваних нами студентів нерегулярно оцінюють свої дії, а отже, їх здатність регулювати власну діяльність можна також оцінити як посередню. Однією з причин такого стану є посередній рівень розвиненості й адекватності самооцінки, сформованості і стійкості суб’єктивних критеріїв оцінки результатів. Тому вони не можуть адекватно оцінити як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причин, що до цього призвели, а отже, гнучко адаптуватися до зміни умов.

Описані нами ланки процесу саморегуляції (планування, програмування та оцінка результатів) утворюють таку регуляторну якість, як *надійність*. Оскільки вони у досліджуваних нами студентів контрольної та експериментальної груп розвинені доволі слабо, то повинна відбуватися їх компенсація за рахунок інших ланок саморегуляційного процесу. Йдеться про «моделювання».

Ланка «моделювання» є прототипом такої особистісної якості як «гнучкість». У 47,8% студентів експериментальної та 44% контрольної групи вона розвинена на низькому рівні. На середньому рівні «моделювання» характерне для 40% студентів контрольної та 39,1% експериментальної груп. І лише п'ята частина респондентів обох груп моделюють свої дії та поведінку на високому рівні. Отже, можна констатувати доволі низьку здатність до гнучкості у діях досліджуваних нами майбутніх психологів, що може відображатися на їх адаптації до вимог і завдань навчально-професійної підготовки як на навчально-академічному, так і навчально-професійному етапах.

Ми представили узагальнені результати розвитку тієї чи іншої ланки саморегуляції. Насправді в одного і того ж індивіда ці показники не завжди можуть бути одночасно низькими. Наприклад, в одного студента може спостерігатися низький рівень планування але середній чи помірно високий рівень програмування. Тоді низька здатність до «планування» буде компенсована за рахунок більш розвиненого «програмування», і навпаки. За низької розвиненості ланки «програмування» компенсація може відбуватися завдяки більш розвиненому «плануванню» чи «оцінки результатів». Водночас, низька «оцінка результатів» компенсується краще розвиненим «програмуванням» та «моделюванням». А «моделювання» – кращим плануванням чи програмуванням.

Проведений аналіз результатів *регуляторно-особистісних властивостей* (шкали гнучкості і самостійності) підтвердив висновки, отримані на основі вивчення ланок регуляторного процесу. Було діагностовано середню та низьку гнучкість у студентів обох груп. Щодо самостійності, то тут результати більш оптимістичні, позаяк студентів з середнім та високим рівнями виявилося більше, ніж з низьким. Відтак, залишається можливість компенсувати слабо розвинені якості та здібності за рахунок добре розвинених.

Отже, проведений аналіз розвитку ланок процесу саморегуляції майбутніх психологів на констатувальному етапі дослідження дає підстави

стверджувати, що у майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп недостатньо розвинені саморегуляційні процеси, що не може не позначатися на їх готовності до оволодіння професійними навичками. Ми вважаємо, що цілеспрямовано впливаючи на ті чи інші функціональні ланки, можна їх удосконалювати, підвищуючи заодно загальний рівень саморегуляції.

Розглядаючи особливості саморегуляції майбутніх психологів, ми побачили, що стилі саморегуляції містять різні рівні прояву функціональних ланок, вираженням чого є відповідний регуляторний профіль. Кожний профіль характеризується наявністю як слабких, так і сильних функціональних ланок. Розвиваючи сильні регуляторні ланки профілю, можна компенсувати слабкі. Окрім цього, розвиненість *мотиваційного компоненту* також сприяє компенсації різних, слаборозвинених особистісних якостей та властивостей. На це у 80-х роках минулого століття звернув увагу Ю. Куль (J. Kuhl), вперше вказавши на необхідності розрізнення власне мотиваційних і вольових аспектів мотиваційного процесу.

Успіх саморегуляції великою мірою залежить від здатності особистості контролювати виконувану дію. З огляду на це, Ю. Куль із співаторами запропонував теорію контролю за дією, у якій йдеться про внутрішню трансформацію енергії, яка дає змогу людині виходити на менш енерговитратні способи життєдіяльності [245]. Поняття «воля» Ю. Куль замінює на поняття «контроль за дією», яке є ширшим і описує не тільки вольову регуляцію за типом придушення конкуруючих тенденцій дії, але й усю сукупність процесів, які опосередковують реалізацію наміру. Способи досягнення мети, які гармоніювали б з метою та задовольняли мотиваційні тенденції обох сторін, потребують певних суб’єктних зусиль, які, на думку Ю. Куля, виражаються через схильність людини до самоконтролю (ОС-диспозиція) або саморегуляції (ОД-диспозиція) (J. Kuhl). Відтак, вивчення орієнтованості майбутніх психологів на стан (ОС–суб’єкти) або на дію (ОД–суб’єкти) дало можливість з’ясувати можливу «енергізацію» власної

поведінки у процесі виконання професійних обов'язків. Для цього ми скористалися розробленим Ю. Кулем опитувальником «Контроль за дією». Наш вибір пояснюється тим, що теорія Ю. Куля, на наш погляд, дає, порівняно з підходами до розуміння саморегуляції О.О. Конопкіна і О.К. Осницького, які зрештою не суперечать один одному, а взаємодоповнюють, незважаючи на методологічно різні підходи, більш широкі дослідницькі можливості у контексті нашого дослідження, тому що дає змогу виділити два типи поведінкової стратегії: ОС– і ОД– стратегії. Відтак, під досвідом регуляторних умінь можна розуміти тип особистісної саморегуляції.

Отже, саморегуляція, в основі якої лежить внутрішня діяльність вибору моделі поведінки (а категорія діяльності в контексті суб'єктно-діяльнісного підходу розглядається як суб'єктна активність), ґрунтується на досвіді регуляторних умінь і досвіді суб'єктної активності. З огляду на це, ми припустили, що наявність того чи іншого регуляторного профілю визначається орієнтованістю суб'єкта на дію або стан. Відтак, вивчення суб'єктної орієнтованості майбутніх психологів дасть можливість пояснити деякі особливості прояву їх особистісної саморегуляції.

Інтерпретація результатів дослідження за методикою Ю. Куля «Контроль за дією» передбачає виявлення орієнтації досліджуваних на стан або дію на етапі: контролю за дією, пов'язаного з *прийняттям рішення*, контролю за дією, пов'язаного з *реалізацією*, та контролю за дією, пов'язаного з *орієнтацією на невдачу*.

Проведене дослідження засвідчило домінування у студентів (52,4%) експериментальної групи за шкалою «Планування» («Прийняття рішення») орієнтації на стан (рис.2.12). З них 43,48% отримали низький результат і 17,39% показник нижче середнього з наближенням до низького. Високі показники за цією шкалою отримали 4,35% майбутніх психологів, а 30,43% – середні.

Щодо респондентів контрольної групи, то тут спостерігається подібна тенденція. Домінують, як і у студентів експериментальної групи, низькі (36%)

та середні з тенденцією до низьких (12,05%) показники. 40% студентів цієї групи продемонстрували середні показники і по 4% високий та вище середнього.

Рис. 2.12. Розподіл результатів за шкалою «Планування» у майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп

Отримані результати свідчать про те, що при прийнятті рішення студентам обох вибірок властивий такий тип вольової регуляції, як «Самоконтроль», який феноменологічно проявляється у довільній увазі, спрямованій на цільовий об’єкт, і зусиллях суб’єкта підвищити рівень власної активності. Пережита емоційна напруженість є вищою, ніж операційна напруженість. У цьому випадку директивний суперконтроль може парадоксальним чином спричиняти втрату контролю.

На наш погляд, виходячи з теорії Ю. Куля, низькі показники (а отже, орієнтація на стан) пояснюються неповноцінною інтенцією (або одного з її компонентів), яка відповідає за зв’язок з метою (елемент «я дійсно хочу цього»). Варто відзначити, що мотиваційна тенденція, за Ю. Кулем, стає інтенцією, якщо вона активізує цілу низку опосередкованих процесів, спрямованих на забезпечення нерозривного зв’язку інтенції з дією аж до досягнення мети, або по-іншому, якщо вона прив’язується до мети. Відтак, у процесі формування інтенції суб’єкт постійно коливається: він не може ні відмовитися від діяльності, ні приступити до її реалізації. Йдеться про орієнтацію на стан, пов’язаний з прийняттям рішення. У нашому випадку відповідь на це питання ми можемо отримати, вивчивши мотиваційну

спрямованість майбутніх психологів. З іншого боку, навчання у виші на обраній спеціальності вносить свої корективи у процес професійного самовизначення, а отже, у студентів можуть виникати розчарування або невідповідність стосовно очікувань. Водночас, може спостерігатися неструктурованість інтенції (коли відсутній або недостатньо виражений один з елементів інтенції), яка постійно відтворюється, але не може втілитися у дію. Тоді інтенція стає неповноцінною, що спричиняє емоційне напруження, викликане постійним поточним контролем ситуації та дії.

У контролі за дією, що пов'язана з *реалізацією*, майбутні психологи також орієнтовані на стан (рис. 2.13). Зокрема, 60,87% респондентів експериментальної групи (з них 45,5% з низьким рівнем і 17,4% з рівнем нижче середнього) і 48% контрольної (з них 24% з низьким рівнем і 12,4% з рівнем нижче середнього), не включені у дію на етапі реалізації наміру. Це можна, на наш погляд, пояснити виникненням персевераційних процесів (циклічне повторення або наполегливе відтворення, часто всупереч свідомому наміру, якої-небудь дії, думки або переживання), що стосуються минулого, теперішнього чи майбутнього стану майбутніх психологів.

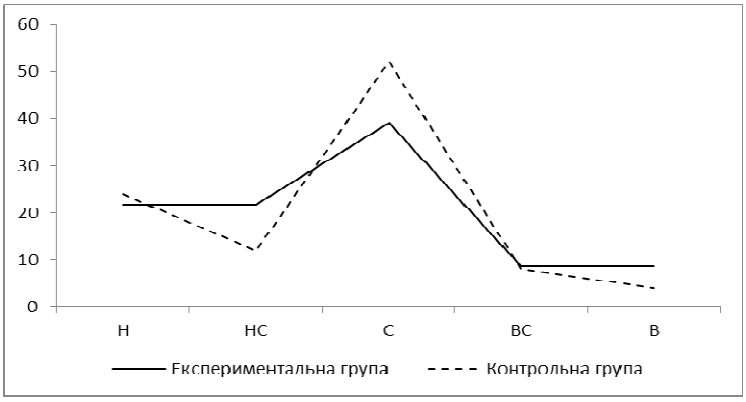


Рис. 2.13. Розподіл результатів за шкалою «Реалізація» у майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп

Орієнтованість на стан як на етапі планування, так і на етапі реалізації може детермінувати схильність до впливу уподобань і цінностей, нав'язаних іншими людьми, що особливо яскраво проявляється у феномені «помилкової інтерналізації» чужих намірів. Прийнявши чужі цілі (інтроектування), людина

переживає внутрішньоособистісний дискомфорт, наслідком чого є зниження власного контролю за дією та поява відчуженої активності Е. Фромм [212].

Контроль за дією, орієнтований на *невдачу*, є однією з індивідуальних відмінностей схильності до орієнтації на стан чи дію. На відміну від «планування» та «реалізації», ця шкала показала орієнтованість досліджуваних нами майбутніх психологів на дію (рис. 2.14). Йдеться про 52,17% студентів експериментальної (30,47% – високий рівень та 21,7% – середній з тенденцією до високого) та 48% (32% – високий і 16% – середній з тенденцією до високого) контрольної групи. Це означає, що для них характерний інший тип вольової регуляції – «Саморегуляція», який феноменологічно виявляється в *мимовільній* увазі до цільового об'єкта і відсутності зусиль з боку суб'єкта, спрямованих на енергізацію своєї поведінки.

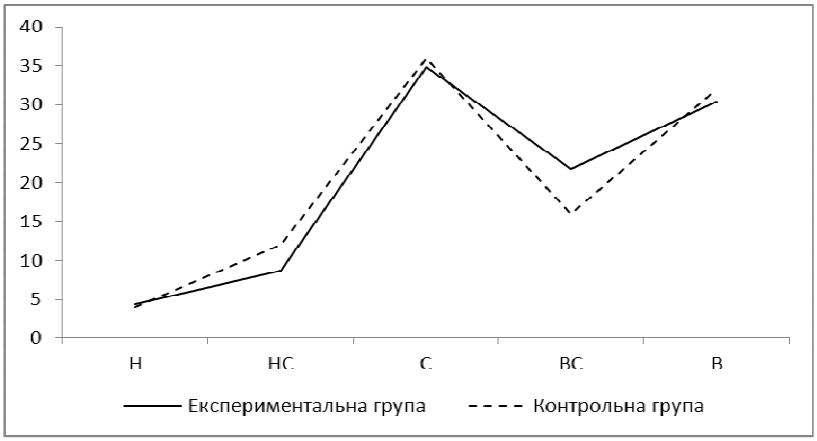


Рис. 2.14. Розподіл результатів орієнтування майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп на стан або дію за шкалою «Невдача»

Водночас це свідчить про те, що параметри дії, які суб'єкт має намір здійснити, уточнені (на відміну від ситуації, коли є, наприклад, безуспішні спроби вчинити дію), а отже, відбувається постійне «виштовхування» суб'єкта в діяльність. Вони не задумуються про можливу невдачу, яка могла б негативно відобразитися на діяльності, відволікти від дій, пов'язаних з досягненням мети, в той час як ці дії вимагають значної концентрації уваги.

Емоційна напруженість в ситуації невдачі є для них відносно низькою, незважаючи на об'єктивно високу операційну напруженість. Виникаючі в ході

діяльності перешкоди викликають мимовільне зростання зусиль суб'єкта, спрямованих на досягнення мети. Однак 13,2% респондентів контрольної групи та 16% – експериментальної орієнтовані на стан в ситуації невдачі, що може спричиняти емоційну напруженість, перевтому та, зрештою, викликати фрустраційний стан.

Узагальнюючи представлені за методикою Ю. Куля «Контроль за дією» результати, можна констатувати таке: у досліджуваних нами студентів на констатувальному етапі спостерігається тенденція їх орієнтації на стан (ОС-суб'єкти) за шкалами «Планування» та «Реалізація». Це вказує на домінування у них такого типу вольової регуляції, як «Самоконтроль», що супроводжується прагненням підвищити рівень власної суб'єктної активності. На етапі прийняття рішень та його реалізації спостерігається досить висока емоційна напруженість, порівняно з операційною. Відтак, їм важко вдається тримати під контролем весь процес прийняття рішення та реалізацію наміру.

У ситуації невдачі вони більш вільні у своїх діях, можливо, через відсутність суб'єктивного досвіду переживання такого стану. Вони є ОД-суб'єктами у цій ситуації, здійснюють регуляцію дії мимоволі, тобто дія ґрунтується на повноцінному намірі, керується ніби сама собою і не вимагає постійного контролю з боку свідомості.

Отже, з огляду на представлені результати, слід констатувати орієнтацію досліджуваних нами студентів на стан, що свідчить про низький рівень регуляторної здатності. Підтвердженням цього є й низький рівень комунікативно контролю, що, зрештою, є бар'єром на шляху їхнього професійного становлення. Відтак, потребують розвитку процеси планування і реалізації наміру та комунікативної здатності як структурних компонентів саморегуляційного процесу, що, зрештою, повинно позитивно вплинути на загальний рівень саморегуляції згаданих студентів.

2.4 Показники психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів

Наступним кроком нашого дослідження стало вивчення готовності майбутніх психологів до професійної діяльності, яку, на наш погляд, можна розглядати в якості емпіричного показника рівня професійного становлення майбутнього фахівця. Водночас, слід зауважити, що показник готовності є інтегральною величиною, яку визначають: спрямованість особистості, рівень прояву мотивації до успіху, рівень суб'єктивного контролю та нервово-психічної стійкості тощо. Ми вважаємо, що порівнюючи отримані результати з показниками саморегуляції, можна з'ясувати взаємозв'язок особливостей саморегуляції та професійного становлення майбутніх психологів.

Одним із показників готовності до професійної діяльності майбутніх психологів є спрямованість особистості. Вона, на думку Б.Ф. Ломова, є системотвірною властивістю особистості, що визначає весь її психічний склад. Учений визначає спрямованість як «відношення того, що особистість отримує і бере від суспільства (тут розуміються і матеріальні, і духовні цінності), до того, що вона йому дає, вносить у його розвиток» [128, с. 37]. Отже, у спрямованості виражаються суб'єктивні ціннісні ставлення особистості до різних сторін дійсності.

В.М. Мясищев термін «спрямованість» особистості розглядає через її детермінованість зовнішніми, суспільними умовами, що формують особистість як систему ставлень. Відтак, змістом особистості, у його розумінні, є сукупність ставлень до предметного змісту досвіду людини і пов'язаної з цим системою цінностей [128]. А «домінуюче ставлення», яке у В.М. Мясищева тотожне спрямованості особистості, пов'язане з вирішенням людиною питання про смисл власного життя.

Спрямованість має власну структуру і займає важливе місце в загальній структурі особистості. Її основними проявами можна вважати потреби, інтереси, ідеали, світогляд, переконання. Б.Г. Ананьєв зазначав, що

спрямованість особистості на ті чи інші цінності складає її ціннісні орієнтації [6, с. 210].

Отже, спрямованість особистості містить кілька ієрархічно пов'язаних форм: потяг, бажання, прагнення, інтерес, схильність, ідеал, світогляд, переконання. Однак змістом спрямованості є, насамперед, домінуючі, соціально зумовлені ставлення особистості до дійсності. А будучи «психологічною базою» системи цінностей особистості, спрямованість виражає ставлення людини не лише до об'єктивної дійсності, але й до інших людей та до самої себе.

У своїй професійній діяльності психологу постійно доводиться (усвідомлено чи неусвідомлено) виражати власне ставлення до інших людей, до дійсності, у якій він перебуває, до себе, адекватно їх оцінювати та робити висновки. Відтак, *вивчення спрямованості* майбутніх психологів за *методикою Б. Басса* допоможе з'ясувати характер їх орієнтованості: на себе, на спілкування (взаємодію) чи на справу.

Досліджувані нами на констатувальному етапі студенти орієнтовані здебільшого на спілкування. 45,45% студентів експериментальної групи і 50% контрольної прагнуть за будь-яких обставин підтримувати стосунки з навколишніми, при виконанні при цьому спільної діяльності (рис.2.15). Таке прагнення є цілком зрозумілим, позаяк вони перебувають на етапі адаптації (першокурсники на початковій стадії, а другокурсники – на завершальній), згідно з концептуальною моделлю групового розвитку А.В. Петровського [167].

Для цього етапу підготовки до професійної діяльності характерна модель адаптивної поведінки (Л.С. Мітіна) з підпорядкуванням власної системи цінностей умовам і обставинам, у які потрапляє майбутній психолог [140]. Це період ціннісно-професійного самовизначення, в процесі якого відбувається своєрідна адаптація до соціокультурного і майбутнього професійного середовища, проходить переоцінка цінностей та ідеалів, якими керувалась особистість до цього.

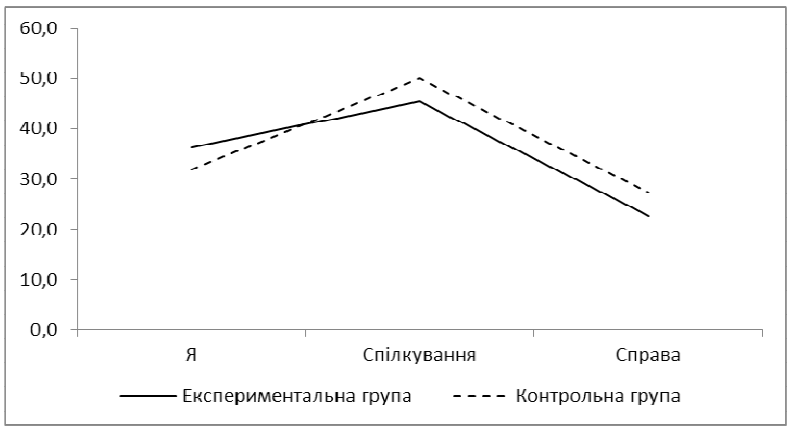


Рис. 2.15. Співвідношення показників спрямованості особистості майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп

Друга за ієрархією *Я-орієнтація*, яка властива 36,36% респондентам експериментальної групи і 32% контрольної, також прогнозована, позаяк адаптуючись, вони не хочуть втрачати власної своєрідності, тобто прагнення бути особистістю. З цього приводу А.В. Петровський зазначає, що індивід переживає закономірну соціально детерміновану потребу «бути особистістю», тобто бути максимально «ідеально представленим» у свідомості інших людей (насамперед, «значущих інших») і найбільше тими своїми особливостями, гранями індивідуальності, які він сам цінує в собі. Потреба «бути особистістю» може бути задоволена лише за наявності здатності «бути особистістю» [167, с. 6]. Відтак, це може супроводжуватися прагненням соціального схвалення, агресивними діями у «боротьбі» зайняти відповідний статус у групі, а також потребою в емоційних стосунках з навколишніми.

Третя рангова позиція такої спрямованості особистості, як *спрямованість на справу* характеризує прагнення 22,73% респондентів експериментальної та 27,27% контрольної групи вже на початкових етапах дослідження формувати у себе професійні якості психолога. Їх орієнтація на ділову співпрацю, а також здатність відстоювати власну точку зору заради спільних проектів є хорошою якістю, яка допоможе їм у майбутньому ефективно виконувати функцію психолога. Це свідчить про наявність ознак майбутнього професіоналізму, прагнення до виконання діяльності на основі

професійно-значущих особистісних якостей, спрямованість на досягнення соціально значущих цілей діяльності.

Отже, представлені результати вивчення спрямованості особистості у майбутніх психологів на констатувальному етапі дослідження засвідчують їх прагнення адаптуватися до нового для них освітнього середовища, зайняти відповідну нішу у колективі однокурсників та не втратити при цьому особисту гідність. Описані риси та властивості особистості ще не відповідають тим, які потребує професія психолога, але, сформувавши у себе навички саморегуляції, їм вдасться регулювати їх прояв у професійній діяльності.

Будь-яка професійна діяльність потребує мотивації. Особливо важливим є характер *мотивації*, тобто те, на що людина мотивована: на *досягнення успіху* чи *уникнення невдачі*. У чому особливість таких мотивацій? Насамперед у тому, що люди, мотивовані уникненням невдач, не надто прагнуть до реалізації власних потенційних можливостей. Особи, орієнтовані на успіх, навпаки, творчо, з ініціативою ставляться до діяльності, легко включається в неї та якісно її виконують.

На сьогодні існують різні моделі мотивації, імпульс створення яким дав Г. Мюррей. Однією з них є модель ризикового вибору Дж. Аткінсона, де мотивація успіху детермінується такими складовими: мотивом прагнення до успіху; суб’єктивною ймовірністю успіху; спонукальною цінністю успіху. Прагнення до успіху, вважає автор, виникає внаслідок очікувань успіху. І навпаки, уникнення невдачі – внаслідок очікувань невдачі, де пригнічується активна позиція суб’єкта. У моделі Х. Хекхаузена мотиваційний процес є взаємодією особистісних диспозицій (мотивів) і особливостей ситуації. А головним механізмом актуалізації мотивації досягнення, за М.Ш. Магомед-Еміновим, є мотиваційно-емоційна оцінка ситуації, в основу якої покладена оцінка мотиваційної значущості ситуації і оцінка загальної компетентності в ситуації досягнення. З огляду на сказане, можна припустити, що мотивація досягнення успіху є тим чинником, який сприятиме становленню майбутнього

психолога як професіонала, виступаючи в якості регулятора діяльності в ситуаціях досягнення, в яких є можливість реалізувати мотив досягнення.

Для виявлення у студентів *мотиву досягнення успіху* ми використали методику Т. Елерса. Отримані результати засвідчили домінування середніх і помірно високих показників мотивації до успіху у досліджуваних нами студентів експериментальної та контрольної вибірок (рис. 2.16). Так, серед студентів експериментальної групи 8,7% мають дуже високу мотивацію до успіху, 43,5% – помірно високу, 39,1% – середню та 8,7% – низьку. У студентів контрольної групи спостерігається подібна тенденція розвитку мотивації, а саме: 8,0% з них володіє дуже високою мотивацію до успіху, 40% – помірно високою, 44,4% – середньою та 8,1% – низькою.

Варто відзначити, що помірно і сильно орієнтовані на успіх люди не надто схильні до ризику (здебільшого у них діагностується середній рівень ризику). Ті ж, хто боїться невдач, або зовсім не ризикують, або ризикують дуже сильно.

Рис. 2.16. Співвідношення показників мотивації до успіху у майбутніх психологів експериментальної та контрольної вибірок

Що вищою є мотивація до успіху, досягнення мети, то нижчою є готовність до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на надію на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай скромніші, ніж при слабкій мотивації до успіху. До того ж людям, мотивованим на успіх і великими надіями на нього, властиво уникати високого ризику.

Проведений кореляційний аналіз засвідчив зв'язок показника мотивації готовності до успіху у студентів обох вибірок з орієнтованістю на стан, тобто ситуацію, яка значно пов'язана із самоконтролем, аніж з саморегуляцією ($r= 0,31$ при $p<0,05$). Це свідчить про те, що досліджувані нами майбутні психологи орієнтовані на успіх, але реалізація цього мотиву здійснюється завдяки значному залученню внутрішніх резервів.

Сильно мотивовані на успіх особи з високою готовністю до ризику рідше потрапляють в незручні ситуації, ніж ті, хто має високу готовність до ризику, але й високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (захист), то це перешкоджає мотиву до успіху. Досліджувані нами студенти орієнтовані на дію в ситуації невдачі (за Ю. Кулем), а це означає, що ця ситуація ніби включена у їхню діяльність як невід'ємна складова, яка саморегулюється у процесі її виконання на мимовільному рівні.

Отже, мотивація до успіху досить тісно пов'язана зі схильністю до ризику. Коли можна говорити про ситуацію ризику? Відповідь на це питання можна знайти у працях, у яких описані дослідження цього феномену. Однак беззаперечним залишається факт про те, що найчастіше ризик виникає в *ситуації невизначеності*. Відтак, ми поставили перед собою завдання продіагностувати цю змінну (толерантність до невизначеності), оскільки у професійній діяльності психолога дуже часто трапляються ситуації, які досить важко передбачити. Порівняння отриманого показника з рівнями саморегуляції та регуляторними профілями дасть можливість прогнозувати можливу регуляторну здатність майбутніх психологів. Індивідуальні відмінності в толерантності / інтолерантності до невизначеності свідчать про те, наскільки легко особистість приймає факти, що суперечать її попередньому досвіду. Особливого значення набуває розвиток цієї якості для психолога. Водночас, незважаючи на те, що ця якість є вельми важливою для психолога, все ж проблема толерантності до невизначеності майбутніх психологів освітніх організацій досліджена недостатньо.

Ми, услід за А.І. Гусєвим, вважаємо, що толерантність до невизначеності є багаторівневим та багатовимірним особистісним конструктом, який може бути віднесений до інтегральних характеристик особистості. Це властивість особистості, яка дає змогу їй витримувати пов'язані зі смисловою невизначеністю власного буття кризові прояви, що виникають під час переходу до нової ідентичності [79].

Ставлення до невизначеності зазвичай розглядається у двох напрямках: 1) прийняття умов невизначеності (їх пошук, уміння діяти в них) і 2) уникнення невизначеності (страх невизначеності), прагнення до ясності. Другий аспект дістав назву *інтолерантність* («intolerance») до невизначеності (ІТН). Цей термін використовується для позначення індивідуальної тенденції сприймати та інтерпретувати ситуацію (навколишнє середовище) як небезпеку або джерело дискомфорту. На сьогодні користуються двома трактуваннями цього терміну: інтолерантність до невизначеності (ІТН) і до суб'єктивної невизначеності (ІТСН). Сучасний аналіз зарубіжної літератури показав, що значення термінів інтолерантність до невизначеності (ІТН як intolerance for ambiguity) і до суб'єктивної невизначеності (ІТСН як intolerance for uncertainty) не повністю перекриваються, хоча вони мають дещо спільне [243]. ІТН є статичним компонентом, що має місце тут і тепер. ІТСН належить до компоненту, що піддається прогнозуванню, який орієнтований на майбутнє. Через те, що майбутнє характеризується uncertainty (невизначеністю як невідомістю), інтолерантні особистості інтерпретують майбутнє як джерело дискомфорту. В обох випадках особистості відповідають на виникнення ситуації невизначеності набором когнітивних, емоційних і поведінкових реакцій. Так, інтолерантні до суб'єктивної невизначеності особистості можливу негативну подію розглядатимуть як небажане майбутнє, незважаючи на малу ймовірність її появи [239]. Отже, ІТН і ІТСН слід розглядати як два різні феномени.

Представлені у таблиці 2.3 результати діагностика вияву толерантності до невизначеності засвідчила низький рівень прояву цієї особистісної

властивості у майбутніх психологів обох вибірок. Як в експериментальній, так і в контрольній групах практично за усіма шкалами методики домінує низький рівень прояву толерантності до невизначеності. Зокрема, за базовою шкалою «толерантність до невизначеності» 52,17%-*ам* респондентів експериментальної групи властивий низький рівень її вияву. Серед студентів контрольної групи таких виявилося 48,0%. Це свідчить про наявність у них інтолерантних характеристик. Низький рівень показників в обох вибірках спостерігається і за такими шкалами як «надання переваги невизначеності» (у 65,22% студентів експериментальної та 60,0% контрольної груп) та «ставлення до невизначених ситуацій» (60,87% – експериментальна і 64,0% – контрольна).

Виняток склали дві шкали, за якими досліджувані продемонстрували інші результати. Перша з них – «ставлення до новизни», за якою у 60,87% респондентів експериментальної та у 72,0% контрольної групи спостерігається середній рівень і у 17,39% та 8,0% відповідно – низький. За іншою – «ставлення до складних завдань» 43,48%-*ам* респондентів експериментальної групи та 48%-*ам* контрольної властивий середній рівень, а 39,13% та 32,31% відповідно – низький.

Таблиця 2.3.

Показники рівнів прояву толерантності до невизначеності у майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп

Типи толерантності	Групи	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
Ставлення до новизни	Експериментальна (%)	21,74	60,87	17,39
	Контрольна (%)	20,00	72,00	8,00
Ставлення до складних задач	Експериментальна (%)	17,39	43,48	39,13
	Контрольна (%)	20,00	48,00	32,00
Ставлення до невизначених ситуацій	Експериментальна (%)	8,70	30,43	60,87
	Контрольна (%)	8,00	28,00	64,00
Надання переваги невизначеності	Експериментальна (%)	8,70	26,09	65,22
	Контрольна (%)	12,00	28,00	60,00
Толерантність до невизначеності	Експериментальна (%)	13,04	34,78	52,17
	Контрольна (%)(%)	16,00	36,00	48,00

Порівняння показників толерантності до невизначеності та мотивації до успіху засвідчило прямий кореляційний зв'язок майже за усіма шкалами, але з різними рівнями значущості.

Зокрема, мотивація до успіху на статистично значущому рівні корелює зі шкалою «толерантність до невизначеності» на рівні r=0,29 при p<0,05. Додатною є кореляція й між мотивацією до успіху і шкалою «надання переваги невизначеності» (r=0,24 при p>0,05) та шкалою «ставлення до складних завдань» (r=0,20 при p>0,05). Хоча два останні показники не є статистично значущими, проте ми вважаємо можливим стверджувати, що у досліджуваних нами студентів несприйняття невизначеності може бути однією із детермінант мотивації до діяльності.

Водночас низький показник толерантності до невизначеності у досліджуваних нами студентів пояснюється доволі інертною активністю стосовно нового, невизначеного. Про це свідчить представлена у таблиці 2.4. додатна кореляція таких шкал, як «толерантність до невизначеності» (r=0,29 при p<0,05) і «ставлення до невизначених ситуацій» (r=0,29 при p<0,05) із шкалою «ригідність» (за методикою «Психічні стани» Г. Айзенка). А це, зокрема, може спричиняти труднощі у виконанні завдань, пов'язаних із невизначеними ситуаціями, та тривожні переживання.

Таблиця 2.4.

Показники кореляційних зв'язків толерантності до невизначеності та психічних станів майбутніх психологів

Типи толерантності	Психічні стани			
	Трив.	Фрустр.	Агр.	Ригідн.
Ставлення до новизни	0,16	0,03	-0,06	0,24
Ставлення до складних завдань	-0,07	-0,10	0,19	0,16
Ставлення до невизначених ситуацій	0,00	-0,12	0,03	0,28**
Надання переваги невизначеності	-0,08	-0,17	0,14	0,17
Толерантність до невизначеності	0,14	0,02	0,01	0,29**

Прим.: ** – рівень значущості при p<0,01; ** – рівень значущості при p<0,05.*

Толерантність до невизначеності не корелює на статистично значущому рівні з іншими шкалами методики Г. Айзенка (тривожністю, фрустрацією,

агресивністю). Отже, ця особистісна риса визначається іншими чинниками. А саме, як слушно зауважує французький політичний філософ А. Бадью, готовність до невизначеності залежатиме значною мірою від *готовності до певних подій*, багато з яких є невизначеними. Готовність до події, на думку вченого, є особливістю стратегії людини, яка готова до ситуації невизначеності [17, с. 20–21].

Толерантність до невизначеності безпосередньо стосується опису процесів особистісної саморегуляції в умовах відсутності стійких орієнтирів вибору і неможливості застосування усталених кліше або готових рішень. З огляду на це, наступним кроком нашого дослідження став аналіз взаємозв'язку толерантності до невизначеності та рівня розвитку саморегуляції.

Насамперед варто відзначити, що усі показники толерантності до невизначеності додатно корелюють (на високому статистично значущому рівні) з показником загального рівня саморегуляції (див. табл. 2.5). Це свідчить про взаємозалежність цих двох змінних. Водночас, спостерігається певна своєрідність взаємозв'язків на рівні взаємодії шкал вказаних методик. Так, шкала «ставлення до новизни» корелює із ланкою *моделювання* ($r=0,51$ при $p<0,01$) та ланкою *оцінка результатів* ($r=0,38$ при $p<0,01$). Зважаючи на те, що половині досліджуваних нами студентів першого та другого курсів властивий низький рівень толерантності до невизначених ситуацій, а для третини – середній, то будь-яка нова ситуація через слабо розвинену ланку моделювання, спричинятиме адаптаційні проблеми. Проте висока толерантність до новизни у 8,70% досліджуваних експериментальної і 12% контрольної груп та високий розвиток ланки моделювання дасть змогу комфортно почуватися у нових ситуаціях, навіть при недостатньо розвинених ланках планування та програмування.

Ще одна ланка, яка є показником надійності процесу саморегуляції, а саме, *оцінка результатів* на статистично значущому рівні корелює зі шкалою «ставлення до новизни» ($r=0,38$ при $p<0,01$) і шкалою толерантності до невизначеності ($r=0,28$ при $p<0,05$). Варто відзначити додатній кореляційний

зв'язок (r=0,65р при p<0,01) між низькою толерантністю до невизначеності та загальним низьким рівнем саморегуляції. Тісний кореляційний зв’язок спостерігається між шкалою *«ставлення до невизначених ситуацій»* та *самостійністю* (r=0,38, при P<0,01) і *моделюванням* (r=0,39 при p<0,01). А низьке *прагнення до невизначеності* також взаємопов’язане з низьким загальним *рівнем саморегуляції* (r=0,52 при p<0,01).

Варто нагадати, що описані кореляційні зв’язки встановлювалися між описаними змінними на усій вибірці студентів (48 осіб), з яких були сформовані експериментальна та контрольна вибірки. Відтак, описані особливості властиві їм усім.

Таблиця 2.5.

Показники кореляційних зв’язків толерантності до невизначеності та структурних ланок саморегуляції у майбутніх психологів

Толерантість до невизначеності	Ланки саморегуляції						ЗРС
	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінка результатів	Гнучкість	Самостійність	
Ставлення до новизни	-0,13	0,51**	-0,12	0,38**	-0,03	-0,27*	0,23
Ставлення до складних завдань	0,07	0,34*	-0,05	-0,08	0,16	0,01	0,67**
Ставлення до невизначених ситуацій	-0,06	0,39**	0,00	-0,04	-0,06	0,38*	0,45**
Надання переваги невизначеності	0,12	0,13	-0,04	0,00	0,07	0,00	0,52**
Толерантність до невизначеності	-0,15	0,32*	0,00	0,28*	0,47**	0,04	0,65**

Отже, на основі проведеного дослідження було підтверджено існуюче уявлення про те, що толерантність до невизначеності є особистісною рисою, що безпосередньо і опосередковано може взаємодіяти з різними процесами та станами особистості, бути передумовою регуляції вибору. Особистісними передумовами регуляції вибору з боку толерантності до невизначеності є здатність приймати виклики невизначеності і обирати продуктивні рішення в

умовах невизначеності. Ключовим компонентом цього процесу є інтелектуальне орієнтування на ймовірнісні характеристики ситуацій.

На початкових етапах навчання у майбутніх психологів переважає низький рівень толерантності до невизначеності, спричинений їх доволі інертною активністю стосовно нового, невизначеного. Інтолерантні тенденції у якості детермінант супроводжують процес їхнього професійного становлення. Складність виконуваних ними завдань та невизначені ситуації, що з'являються на цьому шляху, певною мірою визначають характер мотиваційних уподобань.

Ми вважаємо, що належний рівень саморегуляції сприятиме підвищенню готовності суб'єкта приймати рішення в умовах невизначеності, суперечливості, новизни ситуації, неповноти інформації, невідомості наслідків вибору. А це, своєю чергою, дасть можливість майбутнім психологам впевнено почуватися у не завжди прогнозованих ситуаціях, які виникатимуть у процесі виконання ними своїх професійних обов'язків.

Однією з особистісних характеристик, що визначає особливості процесу саморегуляції майбутніх психологів, будучи водночас чинником професійного становлення, є їх *нервово-психічна стійкість* [194]. Вона – частина такої психологічної властивості особистості, як психічне здоров'я, стан якого залежить від численних факторів. Кожна людини володіє власною індивідуальною межею опірності різноманітним стресовим ситуаціям. Наслідком цього є поява психоемоційного напруження, яке може спричиняти зрив психічної діяльності. Таку властивість організму Л.І. Співак назвав «нервово-психічною нестійкістю». Це поняття об'єднує виражені та скриті порушення емоційної, вольової й інтелектуальної регуляції [22].

Під нервово-психічною стійкістю ми розуміємо здатність людини регулювати свою взаємодію з середовищем діяльності. Вона здійснюється в єдності енергетичних, динамічних і змістовно-смислових аспектів. Основними елементами рівня нервово-психічної стійкості і поведінкової саморегуляції є: самооцінка, рівень емоційної стійкості, а також наявність соціального

схвалення (соціальної підтримки) з боку навколишніх. Усі виділені структурні елементи не є першоосновою регуляції поведінки. Вони лише відображають співвідношення потреб, мотивів, емоційного фону настрою, самосвідомості, «Я-концепції» тощо.

Отже, *система регуляції* – складне ієрархічне утворення, де інтеграція всіх її рівнів у єдиний комплекс забезпечує *стійкість* процесу регуляції поведінки людини.

У своєму дослідженні ми виходили й з урахування індивідуальних відмінностей молодих людей студентського віку в темпах і характері фізичного, інтелектуального і соціального розвитку. Так, наприклад, умови проживання (міські або сільські), по-різному впливають на згадані відмінності. Сільські мешканці через характер діяльності є більш фізично зрілі, тоді як міські – соціально [82]. Ми також враховували, що період юності – частина розгорнутого перехідного етапу від дитинства до дорослості, точніше, від підліткового віку до самостійного дорослого життя. Водночас, він є відносно самостійним періодом життя, що має свої особливості, про які йшлося у першому розділі роботи.

На констатувальному етапі дослідження для виявлення ознак нервово-психічної нестійкості та ймовірність виникнення нервово-психічних зривів у досліджуваних нами студентів ми застосували методику В.Ю. Рибнікова «Прогноз» [188]. Отримані результати засвідчили доволі високий відсоток осіб (39,6%) з достатньою нервово-психічною стійкістю. Для них можлива висока ймовірність нервово-психічних зривів, а також схильність до неврівноваженої поведінки за умови значного фізичного чи психічного навантаження. Під час бесід з цими студентами з’ясовувалася природа цього явища. Багато з них переживають тривожність та страхи через події, що відбуваються у країні, через долю близьких та рідних, що перебувають на війні тощо. До всього цього додається навчальний стресор, пов’язаний із завершенням семестру, а успішне навчання давало можливість отримувати стипендію (дослідження проводилося у кінці семестрів у період наближення екзаменаційних сесій).

Іншу групу склали студенти зі сприятливим нервово-психічним прогнозом, однак його рівень (рівень сприятливості) є різним. Так, доволі високий відсоток (45,8%) у цій групі склали особи з задовільною (МС) нервово-психічною стійкістю. У них можливі певні порушення діяльності, які супроводжуються неадекватною самооцінкою або сприйняттям навколишнього середовища. Їм властиві зриви у складній життєвій ситуації. У таких осіб, наприклад, у випадку непередбаченої ситуації, що загрожує професійному іміджу, можна прогнозувати конфліктність, неадекватність самооцінки і сприйняття дійсності.

«Хороша» нервово-психічна стійкість (С) була зафіксована у 10,4% студентів обох вибірок разом узятих. Вони характеризуються низькою ймовірністю нервово-психічних зривів, адекватною самооцінкою і оцінкою навколишньої дійсності. Водночас, у них можливі поодинокі, короткочасні порушення поведінки в екстремальних ситуаціях під час значних фізичних і емоційних навантажень.

І, нарешті, високий рівень нервово-психічної стійкості було діагностовано у двох студентів. Їм властива низька ймовірність порушень психічної діяльності та високий рівень поведінкової регуляції. Порівняння показників нервово-психічної напруженості, вольової регуляції та загального рівня саморегуляції за методикою В.І. Моросанової підтвердило цю особливість.

Загалом, як видно з рис. 2.17, показники нервово-психічної стійкості студентів експериментальної та контрольної груп на констатувальному етапі дослідження виявилися практично однаковими. Оскільки на початковому етапі дослідження спостерігається занадто малий відсоток студентів з дуже хорошим прогнозом за цією змінною, ми вирішили з’ясувати природу такого явища, вивчивши їх взаємозв’язок з психічними станами (тривожність, фрустрацію, агресивність та ригідність) у досліджуваних нами студентів.

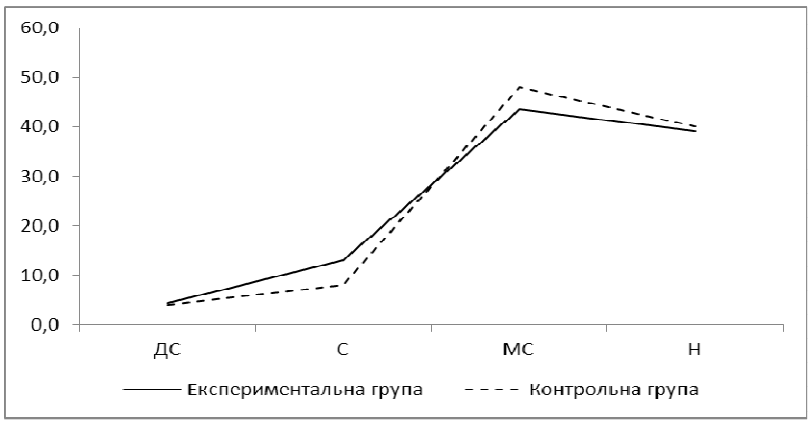


Рис. 2.17. Співвідношення рівнів нервово-психічної стійкості у студентів експериментальної та контрольної груп

Провівши кореляцію між згаданими психічними станами та показником нервово-психічної стійкості, ми побачили, що на початковому етапі навчання нервово-психічна нестійкість детермінована різними психічними станами. Зокрема, показник нервово-психічної стійкості корелює з усіма психічними станами, проте лише із агресивністю він статистично значущий ($r=0,55$ при $p<0,01$). А це означає, що у них природа нервово-психічної нестійкості детермінована станом агресивності, причини якої різноманітні: від соціально-політичних процесів у державі до соціально-адаптаційних у навчальному середовищі. Не виключаємо ми і причин, пов'язаних з індивідуально-типологічними особливостями першокурсників. Головна ж причина, на наш погляд, криється у відсутності навичок особистісної саморегуляції, про що ми вже згадували.

Узагальнюючи отримані результати варто відзначити, що студенти з несприятливим прогнозом та задовільною нервово-психічною стійкістю сприятливого прогнозу володіють низьким рівнем комунікативних здібностей, труднощами у контактах з навколишніми, раптовим проявом агресивності та підвищеною конфліктністю. З метою поліпшення комунікативних навичок та оптимізації психічних станів, потрібно не покладатися на стихійний поступовий розвиток емоційно-вольової саморегуляції, а розпочинати цілеспрямовану розвивальну та корекційну роботу зі студентами вже з першого курсу.

Розглядаючи особливості саморегуляції майбутніх психологів як чинника їх професійного становлення, ми припустили, що існує певна система психологічних утворень, які виконують роль внутрішніх «контролерів» активності особистості. Причому одні з них задають зміст її концептуального ставлення до себе, до інших і світу. Вони становлять внутрішній критерійний ряд, своєрідний особистісний «фільтр», що допускає одні діяння і накладає заборону на інші. З іншого боку, існують психологічні особливості особистості, що виступають механізмами реалізації розпоряджень внутрішніх «контролерів». Окрім цього, низка психологічних утворень забезпечує афективно-вольову регуляцію функціональних станів і їх особистісну самокоррекцію.

Суб'єктивний контроль у своєму сформованому вигляді дає людині змогу, залишаючись самою собою, долати як соціокультурну заданість, так і рівень психофізіологічної даності, ніби виходячи за її межі, що й становить сутнісну характеристику особистісного зростання. Суб'єктивний контроль існує у різних буттєвих проявах: погляд людини на себе як суб'єкта у взаємодії зі світом (людина ніби контролює свою суб'єктність збоку, відсторонено); погляд на себе як суб'єкта власної діяльності, тобто за дієвою презентацією своєї суб'єктності; погляд на себе, як суб'єкта емоційно-ціннісного ставлення до себе (йдеться про рефлексію та корекцію самооцінки).

На наш погляд, різні рівні професійної діяльності вимагають різної міри включеності як суб'єктивного контролю загалом, так і окремих його компонентів. Результати проведеного на констатувальному етапі дослідження суб'єктивного контролю за методикою Дж. Роттера засвідчили домінування середнього рівня суб'єктивного контролю у студентів експериментальної та контрольної вибірок як за всіма шкалами, так і за показником загальної інтернальності. Зведені показники за двома вибірками представлені у таблиці 2.6.

За шкалою *інтернальності у сфері досягнень*, як видно з таблиці 2.6, 26,1% першокурсників та 28,0% другокурсників отримали високі значення. Це

так звані *інтернали* з позитивною самооцінкою доволі самостійні, незалежні, виявляють більшу стійкість і терпіння у несприятливих ситуаціях, більш послідовні у своїй поведінці.

Таблиця 2.6.

Показники вияву інтернальності студентами експериментальної та контрольної груп

Сфери вияву інтернальності	Групи	Рівні вияву (%)		
		Високий	Середній	Низький
Досягнення	Експериментальна	26,1	60,9	13,0
	Контрольна	28,0	60,0	12,0
Невдачі	Експериментальна	21,7	65,2	13,0
	Контрольна	16,0	64,0	20,0
Професійні відносини	Експериментальна	8,7	78,3	13,0
	Контрольна	20,0	72,0	8,0
Міжособистісні стосунки	Експериментальна	21,7	60,9	17,4
	Контрольна	16,0	72,0	12,0
Загальний рівень інтернальності	Експериментальна	21,7	69,6	8,7
	Контрольна	28,0	64,0	8,0

Вони характеризуються високим показником суб’єктивного контролю, є емоційно стабільними, рішучими, товариськими, володіють високим самоконтролем і стриманістю. Це студенти, які вважають, що всього у своєму житті вони досягли самі і здатні успішно досягти поставлених цілей у майбутньому.

13% респондентів експериментальної та 12,0% контрольної груп, свої успіхи, досягнення і радості пов’язують із зовнішніми обставинами (везінням, щасливою долею або допомогою інших людей). Це екстернали з низьким рівнем інтернальності у сфері досягнень, що характеризуються нестійкою самооцінкою, підвищеною тривожністю, зниженою стійкістю до несприятливих ситуацій, недостатньо організовані. Зустрічаючи на своєму шляху перешкоди, вони схильні відкладати реалізацію задуманого на потім.

Значна частина студентів обох вибірок (60,9% експериментальної та 60,0% контрольної) володіє середнім рівнем прояву інтернальності у сфері

досягнень. Відповідно, у них виявляються на помірному рівні усі риси, що характеризують як високий, так і низький рівень.

За шкалою *інтернальності у сфері невдач* у студентів контрольної та експериментальної вибірок теж домінує середній рівень її прояву (65,2% першокурсників і 64,0% другокурсників) (табл. 2.6). Збільшення середнього рівня, порівняно із попередньою шкалою, відбулося за рахунок зменшення високих показників. Відтак, з високими показниками за шкалою інтернальності у сфері невдач виявилося 21,7% студентів експериментальної групи та 16,0% – контрольної. Високий показник за цією шкалою свідчить про розвинене почуття суб'єктивного контролю стосовно негативних подій і ситуацій, яке виявляється у схильності звинувачувати самого себе в різноманітних неприємностях і невдачах (внутрішній локус контролю).

Щодо студентів, які схильні приписувати відповідальність за негативні події іншим людям або шукати причини власних невдач у невезінні, то таких виявилося 13,0% в експериментальній групі та 20,0% у контрольній. Вони частіше відкладають реалізацію задуманого, зустрічаючись з перешкодами. Задоволеність від роботи у них більше залежить від зовнішніх умов.

У сфері *професійних відносин* 8,7% респондентів експериментальної групи вважають, що саме їхні дії є і будуть важливим чинником організації власної професійної діяльності (табл. 2.6). І що саме вони своїми власними силами забезпечать свій професійний розвиток у майбутньому. Близько 20,0% респондентів контрольної групи бачать себе у подібному ракурсі, тобто володіють внутрішнім «локус контролем» щодо власної професійної діяльності.

Низький рівень інтернальності у сфері професійних відносин був зафіксований у 13% респондентів експериментальної групи і у 8,0% контрольної. Тобто за цим рівнем також спостерігається схожіть показників. Це та частина майбутніх психологів, які відповідають за своє професійне зростання покладають на зовнішні обставини, інших людей, збіг обставин тощо.

Ще одна шкала, яка є інформативною для нашого дослідження, – шкала інтернальності у сфері *міжособистісних стосунків*. Адже уміння встановлювати стосунки, налагоджувати взаємодію є важливою професійною компетенцією майбутнього психолога. На констатувальному етапі дослідження студенти обох вибірок продемонстрували подібні результати.

Зокрема, у 60,9% майбутніх психологів експериментальної групи та у 72,0% контрольної, діагностовано середній рівень інтернальності у сфері міжособистісних стосунків (табл. 2.6). Однак 21,7% респондентів в експериментальній групі та 16,0% в контрольній, вважають себе здатними викликати повагу і симпатію у навколишніх. Проте приблизно такий же відсоток респондентів (17,4% і 12,0% відповідно) не готові брати на себе відповідальність за організацію взаємодії та її наслідки, а отже, потребують роботи над собою.

Щодо шкали, яка характеризує *загальний рівень інтернальності*, то тут збереглася тенденція до усереднення результатів (табл. 2.6). Саме такий середній рівень інтернальності продемонстрували 69,6% студентів експериментальної і 64,0% контрольної груп. 21,7% студентів експериментальної та 28,0% контрольної груп виявили високий загальний рівень інтернальності. Високий показник за цією шкалою відповідає високому рівню суб’єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. Ці студенти вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті була результатом їх власних дій, що вони можуть ними керувати і, отже, беруть на себе відповідальність за своє життя загалом.

Низький показник за цією шкалою, який продемонстрували 8,7% респондентів експериментальної та 8,0% контрольної групи, відповідає низькому рівню суб’єктивного контролю. Йдеться про те, що ці студенти не пов’язують власні дії зі значущими подіями, які вони розглядають як результат випадку або дії інших людей. Їх можна охарактеризувати як егоїстичних, залежних, нерішучих, несправедливих, метушливих, невпевнених, нещирих, несамостійних.

Аналізуючи кореляційні зв’язки показників інтернальності з показниками саморегуляції та її ланок, ми побачили, що *загальний показник інтернальності* додатньо корелює із ланкою *самостійність* за методикою визначення стилю саморегуляції В.І. Моросанової (ССП-98) (r=0,4 при p<0,01). Інтернальність у сфері досягнень також додатньо корелює з такими ланками саморегуляції як самостійність (r=0,37 при p<0,01), програмування (r=0,3 при p<0,05) та гнучкість (r=0,25). Статистична значущість кореляційних значень вказує на залежність цих змінних у досліджуваних нами студентів обох вибірок.

Таблиця 2.7.

Показники кореляційних зв’язків суб’єктивного контролю та рівня саморегуляції у майбутніх психологів на констатувальному етапі дослідження

Інтернальність	Регуляторні ланки						
	Пл	М	Пр	ОР	Г	С	ЗРС
у сфері досягнень	-0,01	0,13	0,30*	-0,25	0,25	0,37**	0,17
у сфері невдач	0,10	-0,01	0,29*	-0,03	0,41**	0,17	0,28*
у сфері професійних відносин	0,04	-0,08	0,08	0,08	0,28*	0,33*	0,04
у сфері спілкування	0,18	-0,05	0,37*	-0,02	-0,04	0,17	0,28*
Загальний рівень саморегуляції	0,08	-0,01	0,16	-0,25	0,00	0,40**	0,13

*Примітка 1: * – значущість на рівні p<0,05; ** – значущість на рівні p<0,01.*
Примітка 2: а) ланки регуляційного процесу: Пл. – планування; М – моделювання; Пр – програмування; ОР – оцінка результатів; *б) регуляційні якості особистості:* Г – гнучкість; С – самостійність.

Спостерігається прямий кореляційний зв'язок між інтернальністю у сфері невдач та показником загального рівня саморегуляції (r=0,28 при p<0,05), а також такими ланками саморегуляції, як гнучкість (r=0,41 при p<0,01) і програмування (r=0,29 при p<0,05). Відтак, можна констатувати, що невдачі, причину яких досліджувані нами студенти на контрольному етапі дослідження пояснюють зовнішніми обставинами (низька інтернальність), значною мірою детерміновані низьким рівнем розвитку саморегуляції. Відсутність високих значень за шкалою «інтернальність у сфері професійних відносин», можна пояснити характерною для них низькою самостійністю (r=0,33 при p<0,05) та гнучкістю (r=0,28 при p<0,05). Інтерпретовані вище

результати за методикою Ю. Куля «Контроль за дією», свідчать про те, що студенти переважно орієнтовані на стан, ніж на дію, а отже, потребують значних енергетичних затрат у сфері суб'єктивного контролю.

Таблиця 2.8.

Показники кореляційних зв'язків суб'єктивного контролю та контролю за дією у майбутніх психологів на констатувальному етапі дослідження

Інтернальність	Контроль за дією (Ю. Куль)		
	Планування	Реалізація	Невдача
у сфері досягнень	0,23	0,12	0,14
у сфері невдач	0,47**	0,51**	-0,05
у сфері професійних відносин	0,39**	0,30*	-0,1
у сфері спілкування	0,51**	0,33*	0,13
Загальний рівень саморегуляції	0,51**	0,32*	0,10

*Примітка: * – значущість на рівні p<0,05; ** – значущість на рівні p<0,01.*

Кореляційний аналіз засвідчив статистично значущу кореляцію між показниками загального рівня інтернальності та шкали «планування» (r=0,51 при p<0,01) (за методикою Ю. Куля). Щодо часткових кореляцій, то зі шкалою «*планування*» також додатньо корелює інтернальність у сфері *невдач* (r=0,47 при p<0,01), інтернальність у сфері *професійних відносин* (r=0,40 при p<0,01), та інтернальність у сфері *міжособистісних стосунків* (r=0,51 при p<0,01). Це свідчить про їх (студентів) орієнтацію на стан, а отже, на залежність від міри інтегрованості у діяльність. Додатня кореляція шкали інтернальності у сфері *невдач* зі шкалою «*реалізація*» (r=0,51 при p<0,01) за методикою «Контроль за дією», підтверджує наше припущення про те, що студенти на початковому етапі професійного навчання пов'язують свої майбутні успіхи та невдачі з рівнем оволодіння професійною діяльністю.

Отже, узагальнюючи представлені вище результати дослідження інтернальності майбутніх психологів на констатувальному етапі дослідження, варто відзначити домінування середнього рівня його прояву, а отже, рівномірне представлення зовнішнього та внутрішнього «локус контролю». П'ята частина досліджуваних нами респондентів володіє внутрішнім локусом

контролю, а отже, вони вважають себе добрими, незалежними, рішучими, справедливими, здібними, чесними. Проте зовнішня локалізація контролю тих студентів, що володіють низьким суб'єктивним контролем, робить їх емоційно нестійкими, напруженими, не комунікативними, схильними вважати свої успіхи і невдачі наслідком обставин, не здатними самоконтролювати власні стани. Можливо, зовнішня атрибуція самоконтролю виконує захисну функцію, допомагаючи легше переживати невдачі чи зняти з себе невдачі.

Як видно з описаних вище ситуацій, високий рівень суб'єктивного контролю пов'язаний з відчуттям людиною своєї сили, гідності, відповідальності за те, що відбувається, із самоповагою, соціальною зрілістю і самостійністю особистості. Така особа може демонструвати самовладання і зберігати самоконтроль незалежно від характеру ситуації. Водночас, дослідження вітчизняних психологів показали, що ці характеристики піддаються корекції та розвитку (Є.Ф.Бажин, О.М. Еткінд та ін.), що для нашого дослідження є вельми важливо. Окрім цього, для уникнення ситуацій, що пов'язані з низьким рівнем нервово-психічної стійкості та суб'єктивного контролю у вищих навчальних закладах слід проводити професійний добір з урахуванням прогнозу можливої поведінки абітурієнтів, спричиненої проявом психічних станів. Саме розв'язанню цього питання і був присвячений наступний етап нашого дослідження.

Висновки до розділу 2

За результатами онтологічного та феноменологічного аналізу процесу саморегуляції запропонована структурно-функціональна модель особистісної саморегуляції майбутніх психологів, основу якої складають регуляторні блоки: мотиваційно-цільовий, програмування, поведінковий та оцінно-регулятивний.

Особливості особистісної саморегуляції виявляються на рівні функціонування та прояву таких її компонентів, як самооцінка, самоконтроль

у спілкуванні, контроль за дією, рівень вольової саморегуляції, а також розвиненості структурних ланок саморегуляційного процесу.

Емпіричним показником професійного становлення є психологічна готовність до діяльності, що представлена компонентом спрямованості (спрямованість особистості, мотивація до успіху, готовність до професійної діяльності) та емоційно-вольовим компонентом (рівень суб'єктивного контролю, нервово-психологічна стійкість, ризик дезадаптації в стресі, інтернальність/екстернальність). Зв'язуючою ланкою згаданих компонентів є толерантність до невизначеності.

Діагностика самооцінки у майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп на контрольному етапі дослідження, засвідчила наявність відносно високих уявлень про себе стосовно якостей, що виявляються у поведінці, діяльності та суб'єктивних переживаннях. Низькими є показники, отримані за блоком «спілкування з іншими», який майбутні психологи визначили як один з основних мотивів своєї майбутньої професії. Низькими у цих студентів виявилися і показники самоконтролю у спілкуванні.

Слабо у респондентів експериментальної та контрольної груп, розвинені такі особистісні якості вольової саморегуляції як «самовладання» та «наполегливість», що є, на наш погляд, наслідком їх особистісної незрілості, а також проявом вікових особливостей, що виражається у надмірній чутливості, не підкріпленої здатністю до рефлексії і самоконтролю.

Особистісна саморегуляція досліджуваних нами студентів-психологів знаходиться на посередньому та низькому рівні, особливості якої представлені індивідуальними особливостями функціонування її ланок: планування цілей, моделювання ситуації, програмування майбутніх виконавських дій, контролю, оцінювання та корекції власної активності. Констатувальний етап дослідження засвідчив недостатню розвиненість згаданих ланок саморегуляційного процесу та особистісно-регуляторних якостей: гнучкості та самостійності. Підтвердженням цьому є ОС-суб'єктна орієнтованість майбутніх психологів під час планування та реалізації виконання дії.

За показниками психологічної готовності майбутні психологи продемонстрували середні та низькі значення. Зокрема, у них спостерігається орієнтація на спілкування та на себе при домінуванні середнього та вище середнього рівнів орієнтації на успіх. Недостатньо сформованою є орієнтація на справу. Кореляційні зв'язки, отримані між показниками особистісної саморегуляції і компонентами психологічної готовності, вказують на стійкий взаємозв'язок між багатьма з них.

Мотивація до успіху доволі тісно пов'язана зі схильністю до ризику у ситуації невизначеності. Дослідження толерантності до невизначеності засвідчило низький рівень прояву цієї особистісної властивості у майбутніх психологів обох вибірок. Низький показник толерантності до невизначеності у досліджуваних нами студентів на констатувальному етапі дослідження, пояснюється доволі інертною активністю стосовно нового, невизначеного.

Констатовано прямий статистично значущий кореляційний зв'язок між толерантністю до невизначеності та загальним рівнем саморегуляції, а також контролем за дією, особливо в ситуації невдачі. Зворотний кореляційний зв'язок зафіксовано між толерантністю до невизначеності та вольовою саморегуляцією. Це свідчить про те, що чим нижча толерантність до невизначеності, тим більше у процес збереження рівноваги включаються вольові процеси. Зважаючи на те, що за шкалами «планування» і «реалізація» методики Ю. Куля «Контроль за дією», досліджувані нами студенти є ОС-суб'єкт орієнтованими, то процес регулювання власних станів у ситуації невизначеності відбувається за рахунок максимального залучення нервово-психічних ресурсів суб'єкта.

У процесі дослідження виявлено низький рівень нервово-психічної стійкості, що може детермінувати агресивність і конфліктність, спричиняючи труднощі у контактах з оточуючими та відображатися на розвитку комунікативних здібностей. Найбільше прямих кореляційних зв'язків на статистично значущому рівні, виявлено між нервово-психічною стійкістю і

самоконтролем у спілкуванні, загальним показником рівня саморегуляції, а серед ланок процесу саморегуляції – з ланкою «оцінка результатів».

Ми вважаємо, що активно впливаючи на різні компоненти психологічної готовності до професійної діяльності, розвиваючи ті чи інші функціональні ланки процесу саморегуляції, можна регулювати загальну здатність майбутніх психологів до саморегуляції, а отже, впливати на психологічну готовність до професійної діяльності.

Основні результати розділу 2 відображено в таких публікаціях:

1. Гринців М.В. Психологічні особливості професійної адаптації молоді / М.В. Гринців // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. С.Д.Максименка, Н.О.Євдокимової. – Т.2. – Вип.9. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2012. – С. 54–58.
2. Гринців М.В. Адаптація студента до майбутньої професійної діяльності / М.В. Гринців // Інсайт : [зб. наук. праць студентів, аспірантів та молодих вчених / ред. кол. І.В.Шапошнікова, О.Є.Блінова та ін.]. – Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2013. – С. 63–71.
3. Гринців М.В. Роль самооцінки у формуванні особистісної саморегуляції майбутніх психологів у процесі навчальної діяльності / М.В. Гринців // Проблеми гуманітарних наук : Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2013. – Випуск тридцять перший. Психологія. – С. 52–63.
4. Гринців М.В. Роль емоцій у розвитку здатності до саморегуляції / М.В. Гринців // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С.Д.Максименка, Н.О.Євдокимової. – Т.2. – Вип.10. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2013. – С 84–88.
5. Гринців М. В. Розвиток вольової саморегуляції як головний механізм діяльності особистості / М.В. Гринців // Особистість у кризових умовах та

критичних ситуаціях життя : збірник наукових праць / [за ред. : С.Б. Кузікової, І.М. Щербакової]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. – С. 320–323.

Розділ 3 Психологічний супровід розвитку особистісної саморегуляції у майбутніх психологів

3.1 Обґрунтування програми психологічного супроводу розвитку особистісної саморегуляції майбутніх психологів

Для подальшої реалізації цілей дослідження ми розробили програму супроводу розвитку особистісної саморегуляції студентів-психологів. На нашу думку, це не тільки підвищить її (саморегуляції) рівень, але й готовність студентів до майбутньої професійної діяльності. Відтак, метою формувального етапу експериментального дослідження стало розроблення та реалізація програми супроводу розвитку особистісної саморегуляції у майбутніх психологів. На формувальному етапі дослідження брали участь студенти експериментальної групи, сформованої на констатувальному етапі дослідження. Пізніше, по завершенні психологічного впливу, за результатами контрольного діагностичного зрізу проводилась оцінка ефективності програми супроводу розвитку особистісної саморегуляції у студентів-психологів.

Розроблена нами програма супроводу містила декілька змістових компонентів, в основу яких лягли названі самими студентами особливості саморегуляції, які, на їх думку, сприятимуть професійному становленню. Відтак, один із компонентів відображав груповий психологічний вплив, представлений бесідами про особливості особистісної саморегуляції у студентському віці, здорового способу життя та його впливу на саморегуляцію особистості й готовність до повноцінного і якісного виконання в майбутньому професійної діяльності. Бесіди про особливості особистісної саморегуляції проводилися на початку кожного тренінгового заняття. Іншою формою роботи на цьому етапі, були групові тренінгові заняття, орієнтовані на формування, розвиток і підвищення рівня особистісної саморегуляції у майбутніх психологів. Цей вид роботи організовувася у вільний від занять час в рамках роботи психологічної служби вищого навчального закладу. Другий компонент

передбачав індивідуальну психологічну допомогу (за бажанням), психокорекційного змісту. Ця форма роботи застосовувалася за бажанням учасників, що залучалися до реалізації розвивальної програми. Третій компонент забезпечував діагностичний супровід (використовувався діагностичний інструментарій описаний у другому розділі цієї роботи).

Кожне тренінгове заняття розпочиналося з бесід, де обговорювалися особливості розвитку особистісної саморегуляції у студентському віці. Перші бесіди присвячувалися розгляду психологічних особливостей студентського віку. Основний їх зміст стосувався фізіологічних і психологічних змін та проблеми, з якими стикаються студенти у своєму віці; медичних фактів і рекомендацій про поліпшення фізичної та психічної активності; розкриття психологічних закономірностей поведінки та рекомендації з приводу формування відповідного ставлення до інших і самого себе. Знання особливостей їхнього періоду життя, на нашу думку, сприяє формуванню відповідальної поведінки у певному середовищі та позитивним самозмінам. Адекватність поведінки особистості реальним можливостям організму, психіки, середовищу, є однією з умов формування та розвитку особистісної саморегуляції.

Наступні бесіди стосувалися основ особистісної саморегуляції. Це була розповіді про організм людини; про особливості дослідження процесів саморегуляції; про подразники, які збуджують нервову систему (вплив кольору, запаху, звуку, температури тощо); про вольові якості, які можуть як сприяти досягненню успіхів у діяльності, так і заважати їй; про уміння володіти собою. Знання основ психічної саморегуляції допоможуть сформувати стійкий цілеспрямований інтерес до можливості розвитку особистісних якостей. Останні, як відомо, мають пряме відношення до регуляції взаємин, ставлень, тобто – особистісної саморегуляції.

Окрім цього, майбутнім психологам пропонувалися теми, за якими вони повинні були підготувати диспути. Серед таких: «Здорова життєдіяльність як умова професійної успішності психолога», «Психологічна

готовність до професійної діяльності та її розвиток», «Сучасні методи і технології управління психічним станом людини». Під час диспутів слухачі залучалися до спільного обговорення проблем особистісного та професійного характеру. Матеріалом для обговорення були описи ситуацій, що виникають у реальному житті, а також ті, що стосуються майбутньої професійної діяльності. Наслідком такої діяльності була зацікавленість учасників в обговоренні актуальних тем і питань, що сприяло поглибленню їх уявлень про особистісну саморегуляцію та особливості власного організму.

Індивідуальне психологічне консультування щодо актуалізації можливостей особистісної саморегуляції ми розглядаємо як спеціальним чином організований, структурований процес спілкування консультанта і студента, спрямований на розв'язання проблем особистісної саморегуляції студентів і пояснення незрозумілих моментів, пов'язаних з цим питанням. Основними завданнями індивідуального консультування стали: сприяння усвідомленню студентом власного досвіду особистісної саморегуляції; переростання деструктивних форм регуляції в конструктивні; допомога в усвідомленні необхідності зміни вольового та особистісного самоконтролю на більш високий його рівень; усвідомлення готовності до змін. Одним із завдань консультанта є допомога студенту у прийнятті на себе відповідальності. Головним принципом проведення консультацій було не нав'язування наших позицій, певних зразків і стереотипів поведінки, а формування атмосфери взаєморозуміння, яка сприяла б виробленню самостійних конструктивних рішень на підставі отриманої від консультанта інформації.

Однак основною у нашому дослідженні була групова форма роботи. Ми вважали, що груповий досвід роботи протидіє відчуженню, допомагає вирішенню міжособистісних проблем, забезпечує можливість отримання зворотного зв'язку і підтримки з боку інших учасників тренінгу. Взаємодія у групі створює напруження, яке, своєю чергою, допомагає виявити психологічні проблеми кожного учасника. Водночас, група полегшує процеси

самодослідження, саморозкриття і самопізнання, що є доволі актуально під час розвитку особистісної саморегуляції.

Групову психологічну допомогу в нашому дослідженні майбутні психологи отримували через тренінгові заняття. Метод тренінгу як один із активних способів творчого навчання широко використовується у підготовці майбутніх педагогів, психологів оскільки сприяє більш ефективному розвитку професійних та особистісних якостей, необхідних майбутньому спеціалісту. На думку І.Д. Беха, тренінг є «складовою підготовки спеціалістів різного профілю – керівників, педагогів, лікарів та ін., новим напрямом, що передбачає загальний вплив на особистість, створює оптимальні умови для регуляції цілісного організму, а також сприяє підвищенню емоційної стійкості випускників вищих навчальних закладів» [23, с. 269–270]. На думку З.П. Бондаренко, використання тренінгів дає можливість «реалізувати потребу майбутніх фахівців у спілкуванні, груповій взаємодії, прямому й опосередкованому впливі на інших людей» [38, с.87]. Окрім цього, висока ефективність такої форми роботи зумовлюється тим, що найчастіше тренінг відбувається у процесі групової взаємодії, яка стимулює когнітивні, емоційні, поведінкові процеси кожного з учасників. Беручи участь у груповій роботі, кожен член групи постає джерелом інформації та емоційної підтримки для інших учасників, а також отримує нову інформацію стосовно самого себе. Як наслідок, стимулюються процеси інтроспекції та корекції психічних явищ шляхом синергетичного ефекту взаємодії учасників групи [192; 233]. Відтак реалізується основний принцип системотворення, за яким система не лише вбирає в себе вплив іншої системи, але й сама активно впливає на неї.

Принципи побудови тренінгу відображали основну стратегічну концепцію психологічної підтримки студентів. На нашу думку, саме тренінги дають можливість реалізувати необхідні психологічні умови розвитку особистості, оскільки більшість з них спрямована на розкриття внутрішнього потенціалу людини, на подолання труднощів, які так чи інакше заважають розвитку особистості. На це у своїх працях вказує І.В. Вачков, зазначаючи, що

серед інших психологічних методів тренінг дає змогу реалізувати необхідні психологічні умови розвитку професійної та особистісної самосвідомості людини, актуалізувати її ресурси, змінити поведінку, ставлення до світу та інших людей [50]. Більше того, Ю.М. Швалб наголошує, що тренінги, які спрямовані на формування і розвиток особистої та професійної компетенції, повинні стати одним із провідних засобів професійного навчання [225]. Позаяк тренінгові заняття наповнені різними подіями і переживаннями людини з цього приводу, то вони здатні ініціювати стійкі особистісні зміни, в нашому випадку – це формування здатності до особистісної саморегуляції.

Тренінги особистісної саморегуляції проводяться в рамках гуманістичної концепції, але при цьому використовуються і деякі елементи інших напрямків. Для організації та проведення тренінгу, з числа студентів експериментальної групи за результатами індивідуальної роботи і тестування, було сформовано дві тренінгові групи по 11 та 12 осіб. При більшій кількості членів групи відбувається зниження особистісних внесків учасників у групову роботу, наростає громіздкість проведення й обговорення вправ, зменшується рівень емпатійності та теплоти у внутрішньо групових стосунках, збільшується можливість непостійності, нерегулярності відвідування занять учасниками, що здійснює дестабілізуючий вплив на групову роботу. Основною умовою ефективності тренінгових занять, крім стійкої позитивної мотивації її учасників, є поєднання тренінгової роботи з діяльністю студентів, яка включає самодіагностику і зворотній зв'язок (у процесі виконання психотехнік, участі у групових дискусіях, рольових іграх тощо), а також складання та реалізація індивідуальних програм особистісного самовдосконалення.

Тренінги проводилися в три етапи з тривалістю занять 1,5 – 2 години та періодичністю – один раз на тиждень. Структура тренінгу представлена у таблиці 3.1, а його повний зміст подано у Додатку Д. У кожному занятті ми змістовно виокремили 3 етапи: 1) *рефлексивний*, що сприяє можливості майбутнім психологам усвідомити особливості своїх пошукових та

конструктивних дій, зафіксувати власні труднощі самопізнання, що забезпечує мотиваційне включення у роботу групи; 2) *навчальний*, пов'язаний з оволодінням студентами конкретними знаннями про характеристики певних психологічних особливостей; 3) *інтегруючий*, упродовж якого майбутні психологи мають змогу результати власної пошуково-перетворювальної активності асимілювати в уже наявну систему психологічних знань, умінь і навичок.

Реалізуючи програму тренінгу ми використовували такі загальні тренінгові методи:

1) тематичні групові дискусії: спільне обговорення спірних питань дає можливість з'ясувати і за необхідності вплинути на позиції та настановлення учасників групи, крім того, побачити проблему з різних боків;

2) рольові ігри використовувалися як інструмент діагностики та самодіагностики, що дає змогу виявити наявність відхилень в особистісній саморегуляції студента; також у грі набуваються навички оптимальної взаємодії з іншими людьми, тренуються комунікативні вміння і способи поведінки;

3) методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції, які полегшують сприймання, розуміння та оцінку інших людей і себе; набуваються навички рефлексії, смислової інтерпретації та оцінювання об'єкта сприйняття, а також саморегуляції.

Завдання тренінгу особистісної саморегуляції полягають у тому, щоб:

1. Сформувати потреби і здатність до саморозвитку та самореалізації.

2. Поглибити і розвинути процеси самосвідомості і самопізнання.

3. Набути навички особистісної саморегуляції, підвищити контроль майбутніх психологів над життєвими подіями.

4. Підвищити комунікативні здібності членів тренінгових груп.

Структура тренінгу особистісної саморегуляції містить низку змістових блоків. *Перший блок* тренінгу орієнтований на самопізнання, формування адекватної самооцінки, індивідуальної позиції стосовно до себе і світу. Він

забезпечує: визначення актуальної самооцінки (особиста оцінка власних знань, умінь, навичок, здібностей, особистісних якостей); аналіз впливу особистих і професійних подій на самооцінку; виявлення негативних особливостей, які заважають ефективній особистісній саморегуляції; аналіз проблемних ситуацій (їх причин і значення); вироблення позитивних настановлень щодо себе і свого оточення, а також студентського та професійного середовища; формування у студентів потреби у самовдосконаленні.

Таблиця 3.1.

Структура тренінгу особистісної саморегуляції майбутніх психологів у процесі їх професійного становлення

Блоки тренінгу	№ заняття	Назва технік
БЛОК 1: РОЗВИТОК САМОПІЗНАННЯ ТА САМООЦІНКИ	Заняття №1	Техніка 1. «Подання»
		Техніка 2. «Хто Я».
		Техніка 3. «Сприйняття себе».
		Техніка 4. «Хвастощі».
	Заняття №2	Техніка 1. «Поділися зі мною».
		Техніка2. «Портрет».
		Техніка 3. «Аналіз ситуації».
	Заняття №3	Техніка 1. «Кажу, що бачу».
		Техніка 2. «Художній фільм».
		Техніка 3. «Чого ви хочете досягти?».
	Заняття №4	Техніка 1. «Твоє майбутнє».
		Техніка 2. Тематичне малювання «Зіркова карта мого життя - це мій всесвіт»
		Техніка 3. «Мозковий штурм «Самоосвіта»
БЛОК 2: РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ	Заняття №1	Техніка 1. «Митниця».
		Техніка 2. «Зарослий сад».
		Техніка 3. «Храм тиші».
	Заняття №2	Техніка 1. «Гомеостат».
		Техніка 2. «Подолання».
		Техніка 3. «Рефлексія».
	Заняття №3	Техніка 1. «Взаємні презентації»
		Техніка 2. «Список життєвих завдань»
		Техніка 3. «Розмова з долею».
	Заняття №4	Техніка 1. «Моє професійне «Я».
		Техніка 2. «Мої професійні бажання»
		Техніка 3. Ефективне планування цілей професійного саморозвитку
		Техніка 4. «Професійний девіз».

Продовження табл.3.1.

БЛОК 3. РОЗВИТОК ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ	Заняття №1	Техніка 1. «Подих»
		Техніка 2. «Інфрачервоні промені».
		Техніка 3. «Надмірна увага».
		Техніка 4. «Карусель».
	Заняття №2	Техніка 1. «Лабіринт».
		Техніка 2. «Акробат»
		Техніка 3. «Чарівний олівець»
	Заняття №3	Техніка 1. «Чехарда».
		Техніка 2. «Термометр».
		Техніка 3. «Пульс».
		Техніка 4. «Античас».
		Техніка 5. «Телепатія».
	Заняття №4	Техніка 1. «Біг асоціацій».
		Техніка 2. «Доміно».
		Техніка 3. «Чудеса техніки».
		Техніка 4. «Синестезії».
	Заняття №5	Техніка 1. «Перевтілення».
		Техніка 2. «Групова картина».
		Техніка 3.Декларація моєї самоцінності
		Техніка 4. «Бюрократ».

Другий блок тренінгу орієнтований на зміни в особистісній сфері студентів через роз’яснення впливу особливостей особистості на результати професійної діяльності. У цьому блоці пропонується робота з розвитку довірливих стосунків з колегами, друзями. Відбувається актуалізація цінностей, що відображають характер майбутньої професійної діяльності, підвищену відповідальність за неї і високий ступінь самоконтролю.

Третій блок тренінгу передбачає розвиток умінь усвідомленої саморегуляції особистості. Він сприяє набуттю учасниками груп як практичних навичок саморегуляції, так і підвищення рівня показників особистісної саморегуляції (рівня наполегливості, цілетворення, вибору засобів і оцінки результату тощо).

Кожен із блоків тренінгу особистісної саморегуляції майбутніх психологів, складається з трьох частин: вступної (розминки), основної (робочої) і заключної. Кожне із занять також будується за таким принципом – спочатку вступна частина, де виявляється настрій учасників групи, їх активізація, налаштування на роботу в групі на певну тему, залучення до

ситуації «тут і тепер»; потім основна частина, що несе в собі специфічне навантаження залежно від блоку. У процесі реалізації основної частини відслідковувалася групова динаміка, виявлялися актуальні стани учасників. Усе, що відбувалося в групі, ставало єдиним груповим досвідом, який усвідомлювався й інтегрувався як окремими учасниками відповідно до їх індивідуальних особливостей, так і групою в цілому. І, нарешті, заключна частина була спрямована на обговорення почуттів і результатів заняття. На цьому етапі здійснювався аналіз проведеної роботи кожним учасником, визначались орієнтири формування перспективної лінії отриманого досвіду, проводилось обговорення загальної атмосфери роботи групи.

У програмі тренінгу враховано принцип полярності, контрасту, який використовується на кожному з його етапів. Принцип полярності побудований на контрастах почуттів: тривожність, настороженість, недовіра і замкнутість на початку тренінгу змінюються розкутістю, відкритістю, довірою тощо. Усе це в підсумку спричиняє й регулює розвиток особистості.

Загалом, використані нами у тренінгу прийоми, ігрові завдання та техніки спрямовані на формування і розвиток особистісної саморегуляції майбутніх психологів.

Важливою у процесі проведення тренінгових занять є роль тренера. У нашому дослідження вона має певну специфіку. Загальновідомо, що особи юнацького віку не надто охоче йдуть на контакт і саморозкриття. Тому від тренера потрібне оптимальне саморозкриття, особистісна відкритість, яка б посилювала ефект впливу на учасників груп, підвищувала ефект навчання. Водночас, тренер повинен проявляти психологічну пильність і зуміти протистояти спробам маніпуляції з боку учасників тренінгу, які можуть використовувати цю відкритість не за призначенням.

Аналіз реакцій і висловлювань учасників тренінгу, що виконують функцію зворотного зв’язку, засвідчує, що ефект програми з формування особистісної саморегуляції прогресивно збільшувався. Спектр оцінок змінювався від легкого нерозуміння і зацікавленості незвичністю занять на

початку; деякого невдоволення своїми реакціями в середині; до усвідомленням власних прихованих можливостей наприкінці циклу.

Ефективність запропонованої нами програми повинна бути діагностована, а отже, мають бути представлені її критерії. Такими критеріями ефективності програми супроводу формування розвитку особистісної саморегуляції у студентів є зміни, що відбулися після психологічного впливу:

1. Підвищення рівня знань про себе, особливості свого віку і процеси особистісної саморегуляції.

2. Збільшення уваги до власних реакцій на значущі події і контроль над ними.

3. Розвиток здатності до самопізнання (самодослідження та аналіз перспектив свого розвитку надалі) і пізнання інших людей.

4. Набуття здатності самостійно вирішувати свої проблеми, тобто при можливості робити самостійний вибір і брати на себе відповідальність за прийняте рішення.

5. Розвиток довірливих стосунків в групі однолітків, а також набуття навичок ефективного міжособистісного спілкування, гнучкості.

6. Підвищення рівня особистісної саморегуляції (усіх її блоків – спонукального, виконавчого і результативного) – уміння цілеспрямовано контролювати і змінювати негативні психоемоційні ситуації.

7. Розвиток прагнення до самовдосконалення, насамперед особистісного, а потім і професійного.

Програма психологічного супроводу розвитку особистісної саморегуляції може реалізовуватися у двох варіантах: у першому – як повна програма, що містить увесь цикл занять зі студентами, а у другому – як часткова (з використанням тільки тренінгової частини). Але максимальна ефективність занять досягається шляхом періодичного повторення вправ та обговорення їх ефекту. У своєму дослідженні основний акцент ми зробили саме на тренінговій частині.

Отже, головним принципом побудови програми є її цілісність, що дає можливість розглядати проблеми особистісної саморегуляції майбутніх психологів з точки зору їх соціально-психологічної адаптації до дійсності загалом і майбутньої професійної діяльності зокрема. Запропонована програма була апробована і реалізована на базі соціально-гуманітарного факультету Дрогобицького державного університету імені Івана Франка. У результаті було доведено, що запропонована програма практично дієва, а окремі її складові можна модифікувати, вносячи власний досвід і свої погляди та уподобання.

3.2 Аналіз ефективності психологічного супроводу формування психологічної готовності до майбутньої професійної діяльності

Основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від актуально здійснюваної навчальної діяльності студента до засвоюваної ним діяльності професійної, коли в рамках одного типу діяльності необхідно «виростити» принципово інший [52, с. 31–39; 53]. Досліджуючи основні періоди і фази становлення під час навчання Ю.П. Поваренко вказує, що основним механізмом професіоналізації студентів є соціальна ситуація професійного розвитку. З огляду на це, ним були виділені два періоди: навчально-академічний (1–3 курси) та навчально-професійний (4–5 курси навчання). Принципова відмінність періодів один від одного і визначає стрибкоподібний розвиток професіоналізації студентів [175]. Так, основною метою на етапі адаптації є пристосування до умов і змісту професійно-освітнього процесу, оволодіння новою соціальною роллю, встановлення системи відносин із студентами та викладачами. Про успішне проходження цієї стадії свідчить сформованість пізнавальних мотивів і мотивів особистісного самовизначення. На етапі інтенсифікації студенти, зазвичай, адаптуються до навчальної діяльності, у зв’язку з чим на перший план виходять мотиви особистісного розвитку, створення сім'ї тощо. Саме в цей

період найчастіше у студентів змінюється ставлення до процесу оволодіння професією.

Готовність студента до професійної діяльності розглядається нами як результат накопичення ним якісно особистісних змін і набуття професійної компетентності як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Відтак, готовність майбутніх психологів до професійної діяльності можна розглядати як один із феноменів, за допомогою яких можна виокремити особливості професійної самореалізації особистості під час навчання у виші.

Період навчання у виші є самостійним етапом професійного розвитку особистості. Змістом цього етапу і критерієм успішного проходження є не лише набуття необхідних у майбутній професійній діяльності знань, умінь і навичок, але й формування суб'єктно-особистісних психологічних структур і якостей, певний рівень яких забезпечує готовність до безперервного розвитку і самореалізації у майбутній професійній діяльності. Важливим психологічним утворенням, яке забезпечує готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в цей період професійного становлення, ми розглядаємо спрямованість особистості, зокрема – професійну.

Професійна спрямованість залежно від типу професії характеризується своїми особливостями. Щодо професії психолога, то тут на перший план виходять спілкування, специфічні особливості професійної діяльності та власне «Я». На констатувальному етапі дослідження ми діагностували орієнтованість досліджуваних нами майбутніх психологів на себе та спілкування. Зважаючи на те, що останні перебували на навчально-академічному етапі професіоналізації, що супроводжується процесами адаптації до умов і змісту професійно-освітнього процесу та встановлення системи взаємин зі студентами і викладачами, унаслідок чого повинні сформуватися мотиви особистісного самовизначення, отримані результати видаються цілком закономірними.

Аналізуючи результати спрямованості особистості майбутніх психологів, варто відзначити відмінність у показниках експериментальної та

контрольної груп. З огляду на те, що у респондентів контрольної групи суттєвих змін не відбулося, відмінності між показниками отриманими на констатувальному та контрольному етапах дослідження статистично незначущі, ми не подавали їх значення у таблиці, а обмежилися лише текстовою інтерпретацією. Так, у контрольній групі у 36% досліджуваних спостерігається спрямованість на себе (на констатувальному етапі таких було 32%), а в експериментальній у 12%, порівняно з 34,8% на констатувальному етапі (φ=2,878 при $p<0,01$) (табл. 3.2). Спрямованість на спілкування властива 40% студентів контрольної групи (на констатувальному етапі таких було 44%) і 45,5% експериментальної, порівняно з 43,5% – на констатувальному.

Таблиця 3.2.

Динаміка розвитку особистісної спрямованості у майбутніх психологів експериментальної групи

Спрямованість особистості	Етапи експерименту		Різниця (%)	Критерій Фішера φ
	Констатувальний (%)	Контрольний (%)		
Я	34,8	12,7	22,1	2,878**
Спілкування	43,5	45,5	-2,0	0,46
Справа	21,70	45,5	-23,8	1,917*

Спрямованість на справу не зазнала змін у студентів контрольної групи (24% як на констатувальному, так і на контрольному етапі) і суттєво змінилася у студентів експериментальної групи. Зокрема, якщо на констатувальному етапі таких було 21,7%, то на контрольному стало 45,5%. Відмінності достовірні на 95% рівні значущості (φ=1,917 при $p<0,05$).

Отже, за час, що минув між констатувальним та контрольним етапами дослідження, відбулися позитивні зміни у тих студентів, що брали участь у реалізації програми супроводу професійного становлення майбутніх психологів. Відбулася зміна пріоритетів з орієнтованості на себе на завдання професіоналізації, що відобразилося на показниках шкали «орієнтованість на спілкування» і «орієнтованість на справу». Можна констатувати, що на етапі інтенсифікації, коли сформувалися мотиви особистісного розвитку, у студентів змінилося ставлення до процесу оволодіння професією.

Спрямованість професійної поведінки є вираженням мотивації професійної діяльності. На це у своїх дослідженнях вказує А.К. Маркова, виокремивши такі основні групи професійних мотивів: 1) мотиви розуміння призначення професії; 2) мотиви професійної діяльності; 3) мотиви професійного спілкування; 4) мотиви прояву особистості в професії. Дослідниця підкреслює, що характер мотивації (конкретні мотиви і цілі, спрямованість, широта та інтенсивність) зумовлюється особливостями етапів професійного становлення суб'єкта: професійного самовизначення, професійної підготовки, професійної діяльності, перепідготовки. Професіоналізм описується А.К. Марковою через співвідношення мотиваційної сфери людини (професійні цінності, цілі, мотиви) і операційної сфери (професійні здібності, прийоми і технології як складові професійної майстерності та творчості) [134].

Н.Є. Горська та Л.Ю. Субботіна професійну мотивацію пов'язують зі становленням особистісно-професійної самосвідомості. Самопізнання зумовлює формування уявлення майбутнього фахівця про самого себе, власні здібності та можливості. На підставі цього положення Л.Ю. Субботіна виділила низку мотивів, що складають системокомплекси самопізнання: 1) мотиви вигоди; 2) мотиви безпеки; 3) мотиви зручності; 4) мотиви задоволеності; 5) мотив «Думка товаришів». Усі перелічені групи мотивів професійної діяльності діють одночасно, будучи при цьому односпрямованими або ж суперечливими, детермінуючи мотиваційну поведінку людини [204, с. 101–102]. Ми вважаємо, що багато з цих мотивів можна позначити як мотиви прагнення до успіху та уникнення невдачі. Саме у цьому контексті ми розглядаємо мотивацію до успіху як один із компонентів психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів.

Розглянемо результати повторного дослідження мотивації до успіху за «Методикою діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса». Якщо на констатувальному етапі у двох студентів (8,7%) експериментальної

групи (див. табл.3.3.) було діагностовано низький рівень мотивації до успіху, то на контрольному студентів з таким рівнем не виявлено (φ=3,253 при p<0,01). На 8,7% зменшилася кількість студентів з середнім рівнем (φ=1,067 при p>0,05), проте настільки ж зросла з помірно високим (φ=0,937, при P>0,05) та високим (φ=1,07 при p>0,05) рівнями. Отже, статистично значущими є зміни, що стосуються низького рівня мотивації. У контрольній групі на 4% (з 40% до 36%) зменшилася кількість студентів з помірно високим рівнем та на 4% (з 44% до 48%) зросла з середнім. Зміни у контрольній групі статистично незначущі.

Таблиця 3.3.

Динаміка розвитку мотивації до успіху у майбутніх психологів експериментальної групи

Тип мотивації	Рівні	Етапи експерименту		Різниця (%)	Критерій Фішера φ
		Констатувальний (%)	Контрольний (%)		
Мотивація до успіху	ДВ	8,7	17,4	-8,7	1,07
	ПВ	43,5	52,2	-8,7	0,937
	С	39,1	30,4	8,7	1,067
	Н	8,7	0	8,7	3,253**

Коментуючи отримані результати, варто відзначити таке. Студенти з високим показником мотиву досягнення прагнуть досягти високих результатів у діяльності. При цьому вони чітко виявляють прагнення за будь-яких умов досягати успіхів, активно включаються в діяльність, вибирають засоби і дії, спрямовані на досягнення поставленої мети. Мотиваційному компоненту належить особливе місце у формуванні готовності до діяльності. Однак наявність мотиваційної готовності ще не свідчить про наявність психологічної готовності до діяльності, проте існування останньої неможливо без першої. Мотиваційна готовність є особистісним показником переведення можливості в дійсність як способу (механізму) самореалізації та саморозвитку. Будучи необхідною складовою успіху професійної діяльності,

високий рівень мотивації дає змогу компенсувати відсутні здібності і доводити навчальну та професійну діяльність до оптимального результату.

Цікавою видається ще одна відмінність у поведінці студентів, які мають середню і низьку мотивацію на успіх. Для студента з середньою мотивацією на успіх привабливість певної задачі, інтерес до неї після невдачі під час її вирішення зростає, а для студента з низькою мотивацією – падає. Виявилося також, що студенти, які мають високу і середню мотивацію і з самого початку налаштовані на успіх, після невдачі зазвичай домагаються кращих результатів, а студенти з низькою мотивацією, навпаки, кращих результатів досягають після успіху. Отже, зі сказаного випливає, що для найкращих успіхів у будь-якій досить складній діяльності необхідна оптимальна або іншими словами – середня чи помірно висока мотивація, адекватна складності поставлених завдань.

Більш розгорнуту характеристику можна було б отримати, вивчивши професійну мотивацію студентів. Адже вона є усвідомленим спонуканням людини, що визначає спрямованість її поведінки на різні сторони професії. У системі професійної підготовки студентів формується складна мотиваційна структура, що забезпечує успішність навчання і подальше їх включення у процес оволодіння та виконання професійної діяльності. Однак вивчення цього мотиваційного компоненту не було предметом нашого дослідження, а отже, його ґрунтовний аналіз ми не проводили.

Наступним компонентом готовності до професійної діяльності майбутніх психологів є толерантність до невизначеності. На констатувальному етапі дослідження цей компонент був предметом вивчення, оскільки ми розглядали його у контексті мотивації до успіху в ситуації ризику. Отримані результати засвідчили домінування інтолерантних тенденцій у досліджуваних нами студентів практично за усіма шкалами методики. Ми припустили, що причиною цього була неготовність до подій (за А. Бадью), з якими їм довелося стикнутися.

Представлені у таблиці 3.4. результати контрольного етапу дослідження, засвідчили позитивні зміни цього компоненту готовності у студентів експериментальної групи. Насамперед, слід відзначити зменшення відсотка студентів з низьким рівнем за усіма шкалами. Однак, найпомітніші зміни (зменшення) характерні для шкали «ставлення до складних задач» (на 17%), «ставлення до невизначених ситуацій» (на 26,1%) (φ=1,799 при $p<0,05$), «прагнення до невизначених ситуацій» (на 21,7%) та шкали «толерантність до невизначеності» (на 26,1%) (φ=1,78 при $p<0,05$).

Таблиця 3.4.

Динаміка зміни толерантності до невизначеності у майбутніх психологів експериментальної групи

Компоненти	Рівні	Етапи експерименту		Різниця (%)	Критерій Фішера φ
		Констатувальний (%)	Контрольний (%)		
Ставлення до новизни	В	21,74	39,1	-17,4	1,01
	С	60,87	52,2	8,7	0.064
	Н	17,39	8,70	8,7	1,07
Ставлення до складних задач	В	17,39	26,09	-8,7	0,918
	С	43,48	52,17	-8,7	0,269
	Н	39,13	21,74	17,4	0,38
Ставлення до невизначених ситуацій	В	8,70	8,70	0,0	0,617
	С	30,43	56,5	-26,1	1,781*
	Н	60,87	34,8	26,1	1,799*
Прагнення невизначеності	В	8,70	13,04	-4,3	1,295
	С	26,09	43,48	-17,4	0,447
	Н	65,22	43,48	21,7	0.972
Толерантність до невизначеності	В	13,04	34,78	-21,7	1,641*
	С	34,78	47,83	-13,1	0,651
	Н	52,17	26,63	26,1	1.78*

Щодо високого рівня, то тут зрушення скромніші, проте теж позитивні. Зокрема, за шкалою «ставлення до новизни» збільшилася кількість студентів з високим рівнем. За шкалою «ставлення до складних задач» таких студентів стало більше на 8,7%, а за шкалою «прагнення до невизначених ситуацій» – на 4,3%. Проте варто зазначити, що ці зміни не є статистично значущими. Лише за базовою шкалою «толерантність до невизначеності» збільшення студентів з високим рівнем на 21,7% є статистично значущим (φ=1,641 при $p<0,01$).

Слід констатувати незначні зміни за цими шкалами і у студентів контрольної групи. Однак вони є настільки малими, що потреби у їх аналізі немає. Однак усе це дає підстави стверджувати, що такий компонент готовності, як толерантність до невизначеності піддається корекції засобами психологічного тренінгу. Водночас, спостерігається тенденція до саморозвитку за умови створення для цього сприятливих умов.

Окремо проінтерпретуємо результати за шкалами «прагнення до невизначеності» та «ставлення до новизни», зміни за якими не є статистично значущими на жодному з рівнів. Вони разом характеризують таку особистісну властивість, як відкритість новому досвіду. Невже майбутні психологи на четвертому році навчання не володіють такою властивістю? Пояснення цьому можна знайти у дослідженнях Bardi, присвячених вивченню академічної успішності студентів. Дослідник з'ясував, що якщо відкритість новому досвіду виявляється пов'язаною у студентів з благополуччям упродовж «академічних переходів» (вступ до вишу, адаптація до нього) за допомогою інтерпретації труднощів і небезпек, то толерантність до невизначеності корелює з благополуччям тільки на початковому періоді навчання, коли присутні невизначеність, новизна і незрозумілість ситуації. Толерантність до невизначеності перестає бути предиктором благополуччя, коли студенти стають «досвідченими». Отже, набуття майбутніми психологами життєвого і «професійного» досвіду, дає їм упевненості в собі, а отже, зменшує затребуваність згаданої нами особистісної властивості. Можна припустити, що невизначеність, крім неприємних емоцій, містить у собі важливий позитивний потенціал для людини, яка може, виробивши в собі адекватну позицію стосовно невизначеності, відчути притаманні їй позитивні можливості. Можливо, з приходом на роботу ця проблема знову актуалізується, проте це уже буде інший етап їхнього життя.

Сьогодення передбачає новий ракурс розгляду проблеми взаємодії Людини і Світу, Людини і Людини. Один з напрямків вивчення такої взаємодії

полягає в дослідженні психологічних характеристик і закономірностей суб'єктивного контролю особистості як суб'єкта життєдіяльності.

На констатувальному етапі дослідження цього особистісного утворення було констатовано домінування у майбутніх психологів середнього рівня прояву суб'єктивного контролю, а отже, рівномірне представлення зовнішнього та внутрішнього «локус контролю». Лише у п'ятої частини досліджуваних нами респондентів був діагностований внутрішній локус контролю.

Представлені у таблиці 3.5 результати контрольного етапу дослідження свідчать про збільшення на 17,4% кількості студентів з високим рівнем суб'єктивного контролю в експериментальній групі, порівняно з констатувальним етапом дослідження, проте ці зміни не є статистично значущими (φ=1,566). Менше стало студентів з низьким рівнем суб'єктивного контролю (φ=2,216 при p<0,01).

Таблиця 3.5.

Динаміка зміни інтернальності у досліджуваних нами майбутніх психологів експериментальної групи

Інтернальність у сфері:	Рівні	Етапи експерименту		Різниця (%)	Критерій Фішера φ
		Констатувальний (%)	Контрольний (%)		
Досягнень	В	26,10	43,5	-17,4	1,06
	С	60,90	47,8	13,1	1,364
	Н	13,00	8,7	4,3	0,672
Невдач	В	21,70	39,1	-17,4	1,328
	С	65,20	56,5	8,7	0,812
	Н	13,00	4,3	8,7	1,384
Професійних відносин	В	8,70	34,8	-26,1	2,591**
	С	78,30	56,5	21,8	1,106
	Н	13,00	8,7	4,3	0,604
Міжособистісних стосунків	В	21,70	56,5	-34,8	1,739*
	С	60,90	47,8	13,1	0,953
	Н	17,40	4,3	13,1	1.443
Загальний рівень інтернальності	В	21,70	39,1	-17,4	1,566
	С	69,60	56,5	13,1	0,293
	Н	8,70	4,3	4,4	2,216**

Відмінності за показником низького рівня в експериментальній групі є статистично значущі, чого не скажеш про контрольну групу. У контрольній

групі не змінилася кількість респондентів з високим рівнем проте зменшилася з середнім (на 12%) рівнями. Водночас, зросла на 16% кількість респондентів з низьким рівнем.

Такі зміни інтернальності в експериментальній групі відобразилася на рівні самоконтролю у спілкуванні. Збільшення сумарних показників високого на середнього рівнів свідчать про усвідомлення майбутніми психологами власної відповідальності за результати діяльності, характер міжособистісних стосунків тощо. А це характеризує їх як більш впевнених у собі, розсудливих, спокійних, здатних осмислено формувати життєві цілі.

Щодо шкали досягнень, то тут зміни відбулися за усіма рівнями. Респондентів з високим рівнем збільшилося на 17,4% (φ=1,06), порівняно з попереднім етапом дослідження, а середнього – на 13,1%. На 4,3% (φ=0,672) зменшилася кількість студентів з низьким рівнем суб’єктивного контролю за шкалою досягнень. Хоча зміни у в експериментальній групі статистично незначущі, все ж це свідчить про розуміння ними того факту, що успіхи залежать виключно від них самих. А зовнішні обставини можна використати на власну користь. У контрольній групі кількість студентів з високим рівнем зменшилася на 4%, а з середнім зросла на 4%. Низький рівень залишився без змін.

Щодо шкали невдач, то суттєві, проте статистично не значущі зміни відбулися на високому (показники зросли на 17,4%; (φ=1,328) та низькому рівнях (8,7%; (φ=1,384). Тобто, студенти почали брати на себе відповідальність не лише за успіхи, але й за невдачі. Це підкреслює розуміння ними їхньої значущості у всьому, до чого вони причетні. У контрольній групі один респондент з середнього рівня «перейшов» до низького.

У сфері професійних стосунків студенти частково готові брати на себе відповідальність. Зокрема, відмінності між показниками констатувального та контрольного етапів статистично значущі на високому рівні (φ=1,739 при $p<0,05$). Зросла кількість респондентів з середнім рівнем інтернальності, проте ці відмінності не є статистично значущим (φ=1,106 при $p<0,01$). На низькому

рівні зміни не значні. У контрольній групі на 4% зменшилася кількість респондентів з високим рівнем та, відповідно, на стільки ж зросла кількість з середнім рівнем.

Сфера міжособистісних стосунків, як і сфера професійних стосунків є найпроблемнішою стосовно прояву інтернальності. За шкалою міжособистісних стосунків статистично значущі зміни спостерігаються на високому рівні. Зокрема, на 34,8% (φ=1,739 при $p<0,05$) зросла кількість студентів з високим рівнем суб'єктивного контролю. Водночас, на 13,1% зменшилася представленість студентів з низьким рівнем та на стільки ж підвищилася з середнім. У контрольній групі на 4% зменшилася кількість респондентів з високим рівнем та на стільки ж зросла кількість з низьким рівнем.

Отже, зміни у суб'єктивному контролі (за методикою Дж. Роттера), свідчать про інтенсифікацію процесу професіоналізації майбутніх психологів експериментальної групи. Вони (зміни), відображаються на інших компонентах готовності, серед яких особистісна спрямованість, мотивація до успіху, толерантність до невизначеності тощо. Залишилося з'ясувати, наскільки змінилася нервово-психічна стійкість (НПС) досліджуваних нами студентів.

На констатувальному етапі дослідження ми зафіксували доволі низький рівень *нервово-психічної стійкості* майбутніх психологів, який спостерігався у 39,1% майбутніх психологів експериментальної групи та 40% контрольної. Судячи з представлених у таблиці 3.6 значень, збільшення показників високого рівня нервово-психічної стійкості на контрольному етапі дослідження свідчить про доволі високий рівень поведінкової регуляції у цих студентів.

Порівняно з констатувальним етапом таких студентів збільшилося на 26,1%. Відмінності достовірні на 95% рівні значущості (φ=2,172 при $p<0,05$). Разом із сприятливим рівнем, кількісний показник якого також зріс на 26,1% (φ=1,833 при $p<0,05$); таких студентів налічується 69,6%. Варто відзначити

адекватну самооцінку цих студентів, а також можливість незначних нервових зривів за умови суттєвих фізичних навантажень.

Таблиця 3.6.

Динаміка розвитку нервово-психічної стійкості у майбутніх психологів експериментальної групи

	Рівні	Етапи експерименту		Різниця (%)	Критерій Фішера φ
		Констатувальний (%)	Контрольний (%)		
Нервово-психічна стійкість	Дуже сприятливий	4,3	30,4	-26,1	2,172*
	Сприятливий	13,0	34,8	-26,1	1,833
	Мало сприятливий	43,5	21,7	21,8	2,396**
	Несприятливий	39,1	21,7	21,7	1,942*

На 21,7% (φ=2,396 при p<0,01) зменшилася кількість студентів, що володіли малосприятливим прогнозом щодо нервово-психологічної стійкості, та на 21,7% (φ=1,942 при p<0,05) – несприятливим. А це означає, що майбутніх психологів експериментальної групи, які в екстремальних ситуаціях навіть при незначних напруженнях могли виявляти психічну нестійкість, неадекватно оцінювати ситуацію та себе у ній, стало значно менше. У контрольній групі суттєвих змін не спостерігається. Більше того, на 4% зросла кількість студентів з несприятливим прогнозом та на стільки ж зменшилася з малосприятливим.

Нервово-психічна стійкість пов’язана з *психічними станами* особистості. А вони, порівняно з констатувальним етапом дослідження, теж змінилися (див. табл. 3.7). Зокрема, на 14,3% (φ=3,379 при p<0,01) зменшилася кількість студентів з високим рівнем тривожності та на 23,8% (φ=1,727 при p<0,05) зросла кількість низько тривожних респондентів. Щодо фрустрації, то тут статистично значущих відмінностей немає, проте варто відзначити зниження на 19% показників середнього рівня за рахунок зростання на такий самий відсоток кількості студентів з низьким рівнем. Спостерігається зниження рівня агресивності досліджуваних нами студентів. Зміни на високому рівні статистично значущі (φ=1,798 при p<0,05).

Таблиця 3.7.

Динаміка показників психічних станів у майбутніх психологів експериментальної групи

Психічні стани	Рівні	Етапи експерименту		Різниця (%)	Критерій Фішера φ
		Констатувальний (%)	Контрольний (%)		
Тривожність	В	14,3	0,0	14,3	3,379**
	С	38,1	28,6	9,5	1,146
	Н	47,6	71,4	-23,8	1,727*
Фрустрація	В	4,8	4,8	0,0	0
	С	47,6	28,6	19,0	0,33
	Н	47,6	66,7	-19,0	0,245
Агресивність	В	14,3	4,8	9,5	1,798*
	С	52,4	42,9	9,5	0,241
	Н	33,3	52,4	-19,0	0,323
Ригідність	В	9,5	4,8	4,8	1,843*
	С	61,9	33,3	28,6	1,847*
	Н	28,6	52,4	-23,8	1,429

Найсуттєвішими є зміни за шкалою ригідності. Зокрема, якщо на констатувальному етапі дослідження студентів з низьким рівнем було 28,6%, то на контрольному таких стало 52,4%. Зменшилася на 28,6% кількість респондентів з середнім рівнем ригідності (φ=1,847, при P<0,01), а також на 4,8% – з високим (φ=1,843, при P<0,05). Отримані результати констатують можливість цілеспрямованого впливу на психічні стани особистості.

Порівняно з констатувальним етапом, на 20% у контрольній групі зросла кількість студентів з середнім рівнем фрустрованості та на 8% агресивності й ригідності. Якщо взяти до уваги, що ригідність, яка пов’язана з труднощами у можливій перебудові діяльності, може спричиняти спалах агресії, то зростання фрустрації, що виникає унаслідок реальної чи уявної перешкоди на шляху досягнення мети, у досліджуваних нами студентів контрольної групи, цілком реальне. Наслідком цього є зниження нервово-психічної стійкості, що, до речі, спостерігається у майбутніх психологів контрольної групи.

Окрім фізіологічної, нервово-психічна стійкість має і психологічну природу, що виражається у різних властивостях особистості. Так, особистості з високою адекватною самооцінкою та сприйняттям дійсності, соціалізовані,

орієнтовані на дотримання загальноприйнятих норм поведінки, володіють високим рівнем нервово-психічної стійкості і поведінкової регуляції. Вони комунікативні, легко встановлюють контакти з навколишніми, неконфліктні.

Таблиця 3.8.

Показники кореляційних зв'язків нервово-психічної стійкості та психічних станів у майбутніх психологів на контрольному етапі дослідження

НПС «Прогноз»	Психічні стани (за Г.Айзенком)			
	Тривожність	Фрустрація	Агресивність	Ригідність
Нервово-психічна стійкість	-0,16	-0,48**	-0,49**	-0,37*

А от особистості з астено-невротичним типом акцентуації володіють низькою нервово-психічною стійкістю, що виявляється у підвищеній конфліктності, неадекватній самооцінці та сприйнятті дійсності, низькому рівні комунікативних здібностей, труднощах у контактах з навколишніми, раптовому прояві агресивності. Такі особистості, зазвичай, мають низький рівень соціалізації, не дотримуються загальноприйнятих норм поведінки. Відтак, це типи акцентуацій з так званої групи ризику, позаяк погано адаптуються до мінливих умов, потребують підвищеної уваги та створення умов для більш м'якого перебігу адаптаційного процесу [22].

Отже, контрольний етап дослідження засвідчив позитивні зміни у розвитку тих особистісних якостей та властивостей, які презентують готовність майбутніх психологів до професійної діяльності. Зважаючи на виявлений на констатувальному етапі дослідження тісний кореляційний зв'язок між ними та складовими процесу саморегуляції, вважаємо, що згадані зміни стали можливими завдяки таким же якісним зрушенням у сфері саморегуляції. Якісний аналіз впливу особливостей саморегуляції на професійне становлення майбутніх психологів представлений у наступному параграфі нашого роботи.

3.3 Динаміка показників особистісної саморегуляції майбутніх психологів

Проводячи формувальний етап дослідження, ми шляхом активної участі майбутніх психологів у різних видах розвивальної та корекційної роботи прагнули вплинути на зміну особистісних якостей та властивостей, які стосуються їх саморегулятивних тенденцій та психологічної готовності до діяльності. Як зазначалося у теоретичному розділі роботи, становлення професіонала пов'язано із самосвідомістю особистості, центральним утворенням якої є «Я-концепція». Формування професійної ідентичності, «Я-концепції», співвідносної з рефлексивно оцінюваним актуальним «Я-образом», на думку Б.О. Ясько, виступає в якості найважливішої підструктури на всіх етапах професійного розвитку особистості [235, с. 53].

Самостійним елементом у структурі професійної «Я-концепції» є професійна самооцінка. Варто нагадати, що така самооцінка може бути оптимальною і неоптимальною. За оптимальної самооцінки, дії суб'єкта є виваженими, до оцінки досягнутого суб'єкт підходить не лише зі своїми особистими мірками, але й прагне передбачати, як до цього поставляться інші люди: колеги по роботі, близькі. Іншими словами, оптимальна самооцінка є підсумком постійного пошуку реальної міри, тобто без занадто великої переоцінки, але й без зайвої критичності до свого спілкування, поведінки, діяльності і переживань. Така самооцінка є найкращою для конкретних умов і ситуацій.

Неоптимальна самооцінка (занадто завищена або занижена) має свої особливості прояву. В обох випадках, а у випадках із завищеною самооцінкою дещо гостріше, відбувається емоційне «неприйняття» всього, що порушує уявлення про себе, ідеалізований образ «Я». Так, за надмірно завищеної самооцінки сприйняття реальності спотворюється і справедливе зауваження сприймається як чіпляння, об'єктивна оцінка результатів праці – як занижена. Неуспіх уявляється як наслідок чиїхось підступів або несприятливо

сформованих обставин, що ніяк не залежать від дій самої особистості. Людина із завищеною і неадекватною самооцінкою не бажає визнавати власних помилок, лінощів, браку знань, здібностей або неправильної поведінки. Виникає важкий емоційний стан – афект неадекватності, головною причиною якого є сформований стереотип оцінки своєї особистості. Якщо ж висока самооцінка пластична, змінюється відповідно до реальної ситуації – збільшується при успіху і знижується при невдачах, то це може сприяти розвитку особистості, оскільки їй доводиться докладати максимум зусиль для досягнення поставлених цілей, розвивати свої здібності і волю. Занижена самооцінка особистістю власних реальних можливостей призводить до невпевненості у собі, боязкості, неможливості реалізувати свої задатки і здібності. Такі особистості не ставлять перед собою важкодоступних цілей, обмежуються вирішенням повсякденних завдань, занадто критичні до себе.

З огляду на важливість цього компоненту саморегуляції у діяльності практичного психолога, ми провели повторне вивчення самооцінки майбутніх психологів за методикою Н.М. Пейсахова «Самооцінка», яка дає змогу отримати інформацію про чотири блоки якостей, причетних до їх професійної діяльності (табл. 3.9). Насамперед, варто відзначити позитивні зміни у самооцінці майбутніми психологами експериментальної групи тих якостей, які необхідні для спілкування з іншими людьми. Як пам’ятаємо, це була найпроблемніша шкала у студентів-психологів на констатувальному етапі дослідження. У цій групі на 13,0% зменшилася кількість респондентів з низьким рівнем (з 17,4% на констатувальному до 4,4% – на контрольному), та на 17,4% – з нижче середнім (з 30,4% до 13,0%). Підвищилися показники середнього (21,7% і 34,8), вище середнього (13,0% і 26,1%) та високого (17,4% і 21,7%) рівнів. Проте варто відзначити, що статистично значущою за критерієм кутового перетворення Фішера є різниця у показниках низького рівня (φ=2,997 при $p<0,01$). Усі інші відмінності за цим блоком не є статистично значущими.

У респондентів контрольної групи динаміка змін за цією змінною менш суттєва. Зокрема, з 20% до 16% (1 особа) зменшилася кількість студентів з низьким рівнем, з 24% до 20% – нижче середнього, та на 16% (2 особи) зросла кількість з середнім рівнем. Усі ці зміни статистично незначущі. На високих рівнях зміни не відбулися. Надалі усі показники динаміки розвитку особливостей саморегуляції та психологічної готовності, представлених у третьому розділі, подаються на матеріалах експериментальної групи. Оскільки показники у студентів контрольної групи не зазнали суттєвих змін і є статистично незначущі, то візуалізувати їх додатково немає потреби.

Таблиця 3.9.

Динаміка самооцінки майбутніх психологів експериментальної групи

Особистісні якості, що стосуються:	Рівні	Етапи експерименту		Різниця (%)	Критерій Фішера φ
		Констатувальний (%)	Контрольний (%)		
Спілкування з іншими	Низький	17,4	4,4	13,0	2,997**
	Нижче сер.	30,4	13,0	17,4	1,5
	Середній	21,7	34,8	-13,1	0,16
	Вище сер.	13,0	26,1	-13,1	1,516
	Високий	17,4	21,7	-4,4	0,489
Поведінки	Низький	4,4	0,0	4,4	0,702
	Нижче сер.	26,1	4,4	21,7	2,763**
	Середній	26,1	30,4	-4,3	0,702
	Вище сер.	17,4	34,8	-17,4	1,338
	Високий	26,1	30,4	-4,3	0,702
Діяльності	Низький	13,0	0,0	13,0	3,214**
	Нижче сер.	17,4	4,4	13,0	2,699*
	Середній	30,4	21,7	8,7	0,76
	Вище сер.	26,1	43,5	-17,4	1,404
	Високий	13,0	30,4	-17,4	1,768*
Суб’єктивних переживань	Низький	4,4	0,0	4,4	0,702
	Нижче сер.	17,4	4,4	13,0	1,938*
	Середній	26,1	26,1	0,0	20
	Вище сер.	30,4	43,5	-13,1	1,01
	Високий	21,7	26,1	-4,4	0,702

За шкалою самооцінки особистісних якостей, що стосуються поведінки, помітні зміни на усіх рівнях. Так, на 26,1% зменшилася кількість студентів з низьким та нижче середнього рівнями разом узятих. Проте, статистично значущою є різниця за показниками нижче середнього рівня (φ=2,763 при

p<0,01). Доволі суттєво зросла кількість респондентів з вище середнім рівнем (з 17,4% на констатувальному етапі дослідження до 34,8% – на контрольному). Проте ця різниця не є статистично значущою. У контрольній групі мінімально змінилися показники на нижче середньому (знизилися з 20% до 16%), середньому (зросли з 28% до 36%), та високому (знизилися з 32% до 28%) рівнях. Усі ці зміни статистично незначущі.

За шкалою самооцінки якостей, пов'язаних з діяльністю суб'єкта, низького рівня не виявлено. Відтак, зміни, що відбулися під час формувального експерименту, є статистично значущими для цього рівня (φ=3,214 при p<0,01). На 13% зменшилася кількість студентів з нижче середнім рівнем. Ця різниця є статистично значущою за критерієм Фішера (φ=2,699 при p<0,01). А показники вище середнього та високого рівня підвищилися на 17,4% кожний. Відмінності між показниками констатувального та контрольного етапів для високого рівня статистично достовірні за критерієм кутового перетворення Фішера (φ=1,768 при p<0,05). Для вище середнього рівня відмінності не є статистично значущими. Варто відзначити, що усі ці зміни відбулися за рахунок незначного зменшення показників середнього рівня та дещо більшого зниження представництва у низькому (13,04% і 0%) та нижче середньому (17,39% і 4,5%) рівнях. Показники змін в контрольній групі дещо скромніші і стосуються середніх рівнів. Зокрема, знизилася кількість респондентів з вище середнім рівнем (з 28% до 20%) і зросла на середньому (з 36% до 40%) та нижче середньому (з 12% до 16%) рівнях.

За шкалою самооцінки ознак суб'єктивних переживань також помітні позитивні зміни. Однак, статистично значущими є відмінності між показниками нижче середнього рівня (φ=1,938 при p<0,05). У контрольній групі на 4% (1 особа) зменшилася кількість респондентів з високим та на 4% середнім рівнем суб'єктивних переживань. Відповідно, настільки ж зросло представництво на нижче середньому та вище середньому рівнях. Проте, усі ці зміни у контрольній групі статистично незначущі.

Узагальнюючи представлені результати варто відзначити, що поняття «самооцінка» безпосередньо пов'язана з тим, як людина оцінює свої власні якості. Рівень самооцінки відображає ступінь власної гідності і характер спрямованості вчинків професіонала. Висока самооцінка, на думку Л.В. Бороздіної, прирівнюється до високої внутрішньої регуляції особистості і веде до її ефективного соціального функціонування. У цьому випадку самооцінка стає фактором мобілізації людиною своїх сил, реалізації творчого потенціалу, визначає перспективу діяльності [41]. Однак, це можна віднести тільки до випадків адекватної високої самооцінки. Спеціаліст з адекватною самооцінкою, вважає Л.М. Борисова, не може допустити рутинної і низької результативності у професійній діяльності, він прагне оригінальності, творчості у своїй праці [39, с. 36]. У випадках, коли самооцінка завищена неадекватно, вона не стає фактором мобілізації та розвитку, переходу до більш високого рівня професіоналізму, а, навпаки, гальмує його.

Щодо низької самооцінки, то її наявність не обов'язково свідчить про «комплекс професійної неповноцінності». А.О. Деркач, Н.В. Кузьміна, А.О. Реан звертають увагу на складові самооцінки: самооцінка результату і самооцінка потенціалу. Самооцінка результату пов'язана з оцінкою досягнутого, а самооцінка потенціалу – з оцінкою своїх можливостей. Перша відображає задоволеність (незадоволеність) досягненнями, а друга – віру в свої сили. Тому низька самооцінка результату разом з високою самооцінкою потенціалу є одним з факторів професійного розвитку в напрямку професійного самоствердження [190, с. 77–81].

Отримані нами результати за методикою Н.М. Пейсахова «Самооцінка» засвідчили позитивні зміни у самооцінці якостей, а отже, можна вважати, що сформувався механізм, необхідний психологу для регулювання взаємин у процесі виконання професійних функцій.

Одним із проявів регуляторної здатності є здатність до самоконтролю у спілкуванні. Самоконтроль належить до обов'язкових характеристик свідомості та самосвідомості людини. Він є умовою адекватного психічного

відображення людиною свого внутрішнього світу і навколишнього реальності. Самоконтроль є одним з невід'ємних компонентів процесів саморегулювання систем різної якісної природи, серед яких людина є прикладом живої і найскладнішої системи.

Сутність самоконтролю полягає у перевірці характеру та встановленні подібності того, що повинно бути, з тим, що ще тільки може бути або фактично вже є. Він (самоконтроль) пронизує всі властиві людині психічні явища (процеси, стани, властивості). У цьому сенсі можна говорити про самоконтроль за перебігом окремого психічного процесу: відчуття, сприймання, мислення тощо; про самоконтроль людини за власним психічним станом, наприклад, самоконтроль емоційної сфери; про самоконтроль як про властивість людини, що стає в результаті виховання і самовиховання рисою її характеру.

Самоконтроль включений в усі види діяльності людини. Для психологів основним інструментом їх діяльності є спілкування. Спілкування, як відомо, передбачає не лише передачу інформації, але й сприймання і розуміння партнерами один одного, інтерактивні дії тощо. З огляду на це, психологу потрібно постійно стежити за собою, за своїми діями, керувати вираженням власних емоцій, незалежно від ситуації, у якій він перебуває, тобто здійснювати постійний самоконтроль. Окрім цього, свої дії психолог повинен узгоджувати з поведінкою співрозмовника, у якого може бути інша мета спілкування. Особливо слід контролювати рівень вираження емоційної напруги в ситуаціях спілкування, рівень категоричності як у ставленні до людей, так і в судженнях про них. Такий самоконтроль значною мірою залежить від рівня прояву тих особистісних якостей та властивостей, які супроводжують процес саморегуляції.

Констатувальний етап дослідження засвідчив низький рівень комунікативного контролю як показника саморегуляції майбутніх психологів. Відтак, на формувальному етапі дослідження цьому аспекту була приділена увага. Зокрема, у тренінгові заняття були включені техніки, спрямовані на

розвиток саме цієї ланки саморегуляційного процесу. По завершені була проведена повторна діагностика рівня самоконтролю у спілкуванні за методикою М. Снайдера.

Представлені у таблиці 3.10 результати контрольного етапу дослідження засвідчили зміни у цьому компоненті особистісної саморегуляції. Насамперед, варто відзначити позитивні зміни у показниках високого рівня самоконтролю у спілкуванні. З 13% на констатувальному етапі до 34,8% на контрольному. Відмінності статистично достовірні за критерієм кутового перетворення Фішера (φ= 1,64 при p<0,05). Їм властиве гнучке реагування на зміни ситуацій, спричинені очікуванням вражень, які вони можуть справляти на навколишніх, уміння регулювати вираження власних емоцій тощо. Ускладнена спонтанність самовираження спричиняє не прийняття не прогнозованих ситуацій.

Таблиця 3.10.

Динаміка самоконтролю у спілкуванні майбутніх психологів експериментальної групи

Змінна	Рівні	Етапи експерименту		Різниця (%)	Критерій Фішера φ
		Констатувальний (%)	Контрольний (%)		
Самоконтроль у спілкуванні	В	13,0	34,8	-21,7	1,64*
	С	39,1	34,8	4,4	0,063
	Н	47,8	40,0	7,8	0,243

Завдяки чому відбулися ці зміни? Насамперед, у зв’язку з розвитком функції самоконтролю майбутніх психологів, які на констатувальному етапі показали середній рівень. Із 47,8% респондентів з низьким рівнем самоконтролю після формувального впливу 7,8% продемонстрували середній рівень здатності до самоконтролю.

Однак і надалі залишається доволі високий відсоток студентів з низьким рівнем самоконтролю у спілкуванні. А отже, в майбутній професійній діяльності це може створювати їм деякі незручності. Серед особистісних рис, які властиві особам з низьким рівнем самоконтролю, можна виокремити

прямолінійність, «природність» поведінки, легкість входження у будь-яку роль, небажання змінюватися залежно від ситуацій, тощо.

Отже, підвищення рівня самоконтролю у спілкуванні майбутніх психологів спричинило підвищення їх самооцінки за цією змінною, що відобразилося на показниках блоку «спілкування з іншими» методики Н.М. Пейсахова «Самооцінка». Підтвердженням є статистично значущий позитивний кореляційний зв'язок між згаданими змінними ($r=0,33$ при $p<0,05$). Зростання самоконтролю є, на наш погляд, наслідком підвищення вольової саморегуляції.

У дослідженнях професійного становлення майбутніх фахівців основна увага приділяється вивченню самосвідомості, зокрема, її когнітивному та емоційно-оцінному компонентам. У контексті дослідження особливостей саморегуляції як чинника професійного становлення майбутніх психологів важливим є розгляд *емоційно-вольового компоненту*. Так, його можна розглядати як структурний елемент когнітивного чи оцінного. Але у дослідженні особистісної саморегуляції він набуває особливої актуальності, оскільки супроводжує етап вибору та прийняття рішення. Щоб перевірити наше припущення про взаємозв'язок самоконтролю з вольовими процесами, ми провели повторну діагностику рівня прояву вольової саморегуляції після застосування програми розвитку саморегуляції, за однойменною методикою А.Г. Звєркова та Є.В. Ейдман.

Як засвідчують представлені у таблиці 3.11 результати контрольного етапу дослідження, відчутні зміни відбулися у кожній зі складових вольової саморегуляції. Стосовно наполегливості, то зміни є статистично значущі за критерієм кутового перетворення Фішера на високому та низькому рівнях.

Якщо на констатувальному етапі дослідження з високим рівнем наполегливості було 17,4% майбутніх психологів, то після формувального етапу таких стало 39,13% ($\varphi=1,783$ при $p<0,05$). Також на контрольному етапі дослідження респондентів з низьким рівнем вольової саморегуляції стало на 26,1% менше, порівняно з констатувальним етапом ($\varphi=1,935$ при $p<0,05$). У

контрольній групі відбулася «міграція» двох респондентів з низького рівня до середнього, що не вплинуло на характер показників в експериментальній групі.

Таблиця 3.11.

Динаміка показників вольової саморегуляції майбутніх психологів експериментальної групи

Складові вольової саморегуляції	Рівні	Етапи експерименту		Різниця (%)	Критерій Фішера φ
		Констатувальний (%)	Контрольний (%)		
Наполегливість	В	17,39	39,13	-21,7	1,783*
	С	47,8	52,17	-4,4	0,903
	Н	34,8	8,7	26,1	1,935*
Самовладання	В	13,04	34,78	-21,7	1,815*
	С	60,9	56,52	4,4	0,334
	Н	26,1	8,7	17,4	2,764**
Загальний рівень	В	17,39	34,78	-17,4	1,057
	С	65,2	56,52	8,7	0,832
	Н	17,4	8,7	8,7	0,835

Щодо самовладання, то також були отримані доволі оптимістичні результати. Це підтверджує відсоткове співвідношення високих та низьких показників за цією змінною. Зокрема, на 2,17% зросла кількість студентів з високим рівнем самовладання (φ=1,815 при $p<0,05$) та на 17,4% зменшилася кількість респондентів з низьким рівнем самовладання (φ=2,764 при $p<0,01$). У контрольній групі порівняно з констатувальним етапом дослідження на одного студента збільшилася кількість студентів з високим рівнем та на двох – з низьким. Усе це відбулося за рахунок респондентів з середнім рівнем прояву самовладання. Як і у попередньому випадку, зміни у контрольній групі статистично недостовірні.

Відповідаючи на питання про те, чи є зростання самоконтролю у спілкуванні наслідком підвищення вольової саморегуляції, ми провели кореляційний аналіз між цими змінними. Отримані результати підтвердили правильність нашого припущення. Підставою для цього є прямий кореляційний зв'язок між самоконтролем у спілкуванні та складовими вольової саморегуляції, а саме, наполегливістю (r=0,36 при $p<0,05$) та

самовладанням (r=0,16 при p>0,05). Окрім цього, такий самий вид зв'язку спостерігається і між самоконтролем у спілкуванні та загальним рівнем вольової саморегуляції (r=0,31 при p<0,05).

Отже, самооцінка, самоконтроль у спілкуванні та рівень вольової саморегуляції є взаємозалежними величинами, а отже, безпосередньо стосуються загальної здатності особистості до саморегуляції. А відтак, включення їх у єдиний блок саморегуляції було правильним.

Вивчаючи здатність до саморегуляції у майбутніх психологів на констатувальному етапі дослідження (п. 2.2), ми звернули увагу на суб'єктні ресурси, які доводиться витрачати майбутнім психологам для забезпечення ефективності саморегулятивних дій. Йдеться про ті ресурси, які у Ю.Куля представлені як ОС- або ОД-диспозиції, та вказують на орієнтацію особистості на *стан* або *дію*. На початковому етапі дослідження була зафіксована тенденція щодо домінування у майбутніх психологів такого типу вольової регуляції, як «самоконтроль» (ОС-суб'єкти), що супроводжується високою емоційною напруженістю, порівняно з операційною. Наслідком цього є постійний контроль усього процесу прийняття рішення та реалізації наміру, особливо в ситуаціях «планування» та «реалізації» дії. Домінування цього типу саморегуляції може бути наслідком виникненням персевераційних процесів (циклічного повторення або наполегливого відтворення, часто всупереч свідомому наміру, якої-небудь дії, думки або переживання), що стосуються минулого, теперішнього чи майбутнього стану майбутніх психологів. Пояснимо цей процес детальніше.

Вважається, що в основі персеверації лежать процеси циклічного збудження нейронних структур, пов'язані з запізненням сигналу про припинення дії. Водночас їх увага, зазвичай, прикута до одного з «елементів єдиної мережі», на шкоду іншим елементам. Це стосується насамперед ситуації, коли бажаний цільовий стан набуває для майбутніх психологів занадто великої цінності, внаслідок чого окремі етапи діяльності не можуть достатньо уточнюватися. У навчальній діяльності це надмірна увага до

кінцевого бажаного результату: обов'язково отримувати стипендію, успішно закінчити виш. У професійній діяльності це надмірна фіксація уваги на скрупульозному виконанні діяльності та орієнтації на кінцевому її результаті. Нарешті, виникнення феномену *алієнації*, тобто відсутності або зниження у суб'єкта здатності формувати репрезентації власних очікувань і емоційних переваг. Наслідком цього є нездатність усвідомлювати мотиваційно-емоційні основи наміру, який у цей момент суб'єкт ініціює чи реалізує. Такі особистості відчувають внутрішню несвободу, незадоволення самим процесом активності, обмеження можливості довільно індукувати і припиняти дії, змінювати та скеровувати їх. Нерідко у них виникає проблема з усвідомленням сенсу того, що вони роблять.

Що характерно для досліджуваних нами студентів після реалізації програми супроводу розвитку саморегуляції? Як видно з таблиці 3.12, зміни у респондентів експериментальної групи, відбулися за всіма шкалами методики Ю. Куля «Контроль за дією».

Таблиця 3.12.

Динаміка показників контролю за дією у майбутніх психологів експериментальної групи

Етапи контролю за дією	Рівні	Етапи експерименту		Різниця (%)	Критерій Фішера φ
		Констатувальний (%)	Контрольний (%)		
Планування	Н	43,5	17,4	26,1	2,18*
	НС	17,4	21,7	-4,3	0,424
	С	30,4	17,4	13,0	1,543
	ВС	4,4	30,4	-26,0	1,534
	В	4,4	13	-8,6	1,126
Реалізація	Н	21,7	4,3	17,4	2,115*
	НС	21,7	13	8,7	1,563
	С	39,1	47,8	-8,7	0,453
	ВС	8,7	21,7	-13,0	1,432
	В	8,7	13	-4,3	0,483
Невдача	Н	4,4	0	4,4	2,147*
	НС	8,7	4,4	8,7	2,033
	С	34,8	34,8	8,7	0,326
	ВС	21,7	34,8	-17,4	0,572
	В	30,4	26,1	-4,4	0,386

Так, в експериментальній групі на 26,1% знизилася кількість студентів, що на констатувальному етапі дослідження володіли низьким рівнем за шкалою «планування». На стільки ж зросла кількість респондентів з рівнем, що характеризується як вище середній, та на 8,6% – з високим. Однак статистично значущими є лише зміни, що стосуються низького рівня у ситуації «планування» (φ=2,18 при $p<0,05$). У контрольній групі за цією шкалою з 36% до 32% зменшилася кількість студентів з низьким рівнем та зросла з 4% до 8% – з рівнем вище середнього. Зміни статистично незначущі.

Варто звернути увагу на доволі суттєві зміни в експериментальній групі, що стосуються середнього та вище середнього рівнів в ситуації «планування» (орієнтація на дію). Але оскільки статистична значущість за критерієм кутового перетворення Фішера визначається з залученням контрольної вибірки, то з огляду на відносно високі відсоткові значення показників цієї вибірки на констатувальному та контрольному етапі дослідження, зміни експериментальної групи не «дотягують» до статистично значущих.

За шкалою «реалізація» ці показники дещо скромніші, проте також заслуговують уваги. На статистично значущому рівні зменшилися кількість досліджуваних (з 21,7% на констатувальному етапі до 4,3% – на контрольному), орієнтованих на стан за цією шкалою (φ=2,115 при $p<0,05$). Хоча і не значуще, проте зросла кількість респондентів із середнім (8,7%), вище середнього (13%) та високим (4,3%) рівнями, тобто орієнтованих на дію. За шкалою невдач, за якою досліджувані нами студенти орієнтовані на дію, суттєвих змін не відбулося, за винятком збільшення на 17,4% респондентів з вище середнього рівнем та появою досліджуваного з рівнем нижче середнього (4,4%). Останній показник можна пояснити кращим усвідомленням професійних функцій психолога та більш критичною оцінкою власних можливостей. У контрольній групі за цим параметром зменшилася кількість студентів з низьким рівнем (з 24% до 16%) та зросла з рівнем нижче середнього (з12% до 16%) і середнім (з 52% до 56%). Відмінності показників на констатувальному та контрольному етапах статистично недостовірні.

Отже, отримані на контрольному етапі дослідження результати можна вважати позитивними, особливо у контексті зменшення кількості студентів із таким типом вольової регуляції, як «самоконтроль», який феноменологічно виявляється у довільній увазі, спрямованій на цільовий об'єкт і зусиллях суб'єкта підвищити рівень власної активності. Відтак, стало більше студентів орієнтованих на дію, так званих ОД-суб'єктів, що забезпечує мимовільну регуляцію дії і не потребує постійного контролю з боку свідомості (власне «саморегуляція»). «Саморегуляція» в ресурсному розумінні є більш економним типом регуляції, ніж «самоконтроль», що спричиняє зменшення емоційної напруженості, незважаючи на об'єктивно високу операційну напруженість. Виникаючі в ході діяльності перешкоди викликають мимовільне збільшення зусиль суб'єкта, спрямованих на досягнення мети.

Ми вважаємо, що орієнтовані на дію студенти будуть більш успішними у професійній діяльності, порівняно з тими, що орієнтовані на стан, позаяк менш схильні до впливу негативного досвіду, з яким їм доведеться стикатися під час виконання професійної діяльності. Вони більше мотивовані і схильні виявляти наполегливість у досягненні кінцевого результату. У зв'язку з цим ми вважаємо, що привабливість професії психолога та ефективність оволодіння нею буде вищою у студентів з ОД-диспозицією порівняно з тими, що володіють ОС-диспозицією.

Отже, вивчаючи особливості вияву саморегуляції у майбутніх психологів на контрольному етапі дослідження варто відзначити позитивний вплив проведеної нами розвивальної роботи. Це виражається у позитивній зміні самооцінки майбутніми психологами експериментальної групи тих якостей, які стосуються поведінки, діяльності, спілкування та суб'єктивних переживань. Ці зміни є статистично значущими за критерієм кутового перетворення Фішера на різних рівнях вияву. Відтак, можна припустити, що позитивні зміни у самооцінці сприятимуть регулюванню взаємин у процесі виконання майбутніми психологами їх професійних функцій.

Позитивні зміни відбулися і у такому компоненті особистісної саморегуляції як самоконтроль у спілкуванні. Зокрема, збільшилася кількість респондентів з високим рівнем самоконтролю. Відмінності, порівняно із констатувальним етапом дослідження, достовірні за критерієм кутового перетворення Фішера. На наш погляд, саме підвищення рівня самоконтролю у спілкуванні майбутніх психологів спричинило підвищення їх самооцінки за цією змінною, що було констатовано нами вище. А власне зростання самоконтролю є, на наш погляд, наслідком підвищення вольової саморегуляції. Підтвердженням цьому є статистично значущі зміни на високому та низькому рівнях за такими складовими вольової саморегуляції, як наполегливість та самовладання.

Окрім цього, якщо на констатувальному етапі дослідження була зафіксована тенденція щодо домінування у майбутніх психологів такого типу вольової регуляції, як «самоконтроль» (ОС-суб'єкти), що супроводжується високою емоційною напруженістю порівняно з операційною, то на контрольному етапі дослідження кількість таких студентів зменшилася. Орієнтація майбутніх психологів на дію (ОД-суб'єкти) сприятиме їх успішності у професійній діяльності, позаяк включеність у діяльність підвищить мотивацію та наполегливість у досягненні кінцевого результату, а регуляція поведінки відбуватиметься з меншими енергозатратами через включеність у дію.

3.4 Регуляторні профілі майбутніх психологів як вияв особливостей їх саморегуляції

Розгляд особливостей саморегуляції як чинника професійного становлення майбутніх психологів спонукає до аналізу взаємозв'язків між цими двома змінними. На констатувальному етапі дослідження ми ґрунтовно проаналізували складові саморегуляції майбутніх психологів, які визначають особливості її прояву, а також їх зв'язок з готовністю до діяльності як

показником професійного становлення. Був констатований тісний, статистично значущий взаємозв'язок між особливостями саморегуляції та компонентами готовності до професійної діяльності.

Що суттєвого відбулося у плані саморегуляції за час проходження формувального етапу дослідження? Відповідь на це питання була нами отримана після проведення повторних діагностичних зрізів на контрольному етапі емпіричної частини дослідження.

Відображенням особливостей саморегуляційного процесу під час професійного становлення є регуляторний профіль, у якому виявляються взаємозв'язки ключових ланок структурно-функціональної моделі процесу саморегуляції, описаної нами у попередньому розділі.

Певний регуляторний профіль формується на основі співвідношення піків або спадів тих чи інших функціональних ланок процесу саморегуляції. Регуляторний профіль виражає індивідуально-типові або, як вважає В.І. Моросанова, стильові особливості саморегуляції. Тобто це такі особливості саморегуляції людини, які стійко виявляються в різних видах довільної активності, у поведінці і практичній діяльності [149]. Ці особливості стосуються процесів планування, моделювання, програмування та оцінки результатів майбутніх дій. Саме їх розвиненість, що реалізує різні компоненти індивідуальної системи саморегуляції, описується індивідуальними профілями саморегуляції (див. додаток Б).

Особистостям, у яких однаковою мірою розвинені всі компоненти саморегуляції, на думку В.І. Моросанової, властивий гармонійний регуляторний профіль. А якщо спостерігається яскраве вираження відмінностей у рівнях сформованості компонентів, то говорять про акцентуйований профіль [149]. Ще одна особливість, на якій слід акцентувати увагу, полягає в тому, що гармонійний профіль регуляції може бути сформований на різному загальному рівні регуляції: високому, середньому або низькому.

Як відомо, найкращим показником сформованості саморегуляції є гармонійність взаємодії усіх ланок процесу, тобто, коли усі ланки регуляторного процесу знаходяться на одному рівні: високому, середньому чи низькому. На контрольному етапі дослідження у 30,4% (7 осіб) досліджуваних нами студентів-психологів експериментальної групи був діагностований гармонійний регуляторний профіль. У трьох з них цей профіль утворений високим рівнем, у трьох – середнім і в одного студента – низьким рівнем. На констатувальному етапі таких було 26,1%. Проте лише у двох з них він був високо гармонійним, у інших – гармонійність виявлялася на середньому та низькому рівнях. У 28,0% (7 осіб) студентів-психологів контрольної групи на констатувальному етапі спостерігався гармонійний профіль саморегуляції, серед яких лише один – високо гармонійний. Динаміка зміни регуляторних профілів у студентів-психологів експериментальної та контрольної груп представлена на рис. 3.1.

Констатувальний етап дослідження

Контрольний етап дослідження

Прим. 1.2,3 …7 – номери профілів (див. додаток А); Гарм. – гармонійний профіль; ІСС – індивідуально своєрідний профіль.

Рис.3.1. Динаміка зміни регуляторних профілів у студентів-психологів експериментальної та контрольної груп

Інші студенти з цим профілем характеризувалися середньою гармонійністю, однак з показниками близькими до низьких. На контрольному етапі дослідження у 20% студентів (5 осіб) контрольної групи зафіксований гармонійний стиль. У двох студентів з низько гармонійним стилем зафіксовані зміни в бік індивідуально-своєрідного (1 особа) профілю та профілю №7 (див. додаток Б) (1 особа).

Чим характеризуються різні рівні гармонійного профілю? У першому випадку (високо гармонійному) високо розвинені ланки регуляційного процесу гармонійно доповнюють одна одну, не потребуючи великих зусиль для компенсації. Зрештою, вона тут просто не потрібна. В іншому, низькому (низько гармонійному) людина ніби пливе за «течією життя», приймаючи все так, як є. Компенсаційна здатність тут знижена, а отже, говорити про високу суб'єктну активність таких студентів не доводиться. Отримані результати свідчать про більш позитивні зміни у студентів експериментальної вибірки, тим більше, що на констатувальному етапі в обох вибірках гармонійні профілі були доволі подібними за своїми характеристиками.

Інші регуляторні профілі у досліджуваних нами студентів представлені так (рис. 3.2). Контрольний етап дослідження показав, що для 8,7% респондентів експериментальної групи властивий регуляторний профіль №2, з добре сформованими регуляторними ланкамии *моделювання* й *оцінки результатів* та слабо розвиненими ланками *планування* і *програмування* (див. додаток Б). У контрольній групі таких студенів виявилося 12,0%. На констатувальному етапі студентів експериментальної групи з таким профілем було 13,0%, а контрольної – 8%. На констатувальному етапі дослідження у студентів з цим регуляторним профілем обох вибірок був зафіксований середній загальний рівень саморегуляції, утворений середніми значеннями ланок моделювання (5–6 балів) та оцінки результатів (5–6 балів).

Експериментальна група

Контрольна група

Рис. 3.2. Динаміка регуляторних профілів у студентів-психологів експериментальної та контрольної груп

Тут спостерігаються як акцентуйовані, так і гармонійні (при підвищенні загального рівня саморегуляції) тенденції. Цей тип є продуктивним з точки зору саморегуляції. У більшості з цих студентів добре розвинені регуляторно-особистісні властивості *самостійність* і *гнучкість*.

Однак деяким студентам-психологам обох вибірок з цим профілем властивий низький загальний рівень саморегуляції. Це спричиняє нестійкість цілей, неорганізованість в діяльності, роздратування тощо. Швидка зміна їх настрою часто є наслідком мінливості обставин та зміни точки зору на проблеми. Вони важко планують свою діяльність, не продумують шляхи і способи досягнення цілей. У випадку низького розвитку ланок моделювання та оцінки результатів може виникати висока тривожність, напруженість та недовіра у спілкуванні і, як наслідок, дуже низька ефективність діяльності.

Через низький рівень розвитку ланки програмування виникають труднощі соціальної адаптації, що стає перешкодою до самореалізації та самоорганізації у скрутних життєвих обставинах. Компенсувати це можна завдяки розвитку ланок моделювання та оцінки результатів, адже планування, що є найслабшим місцем регуляторного профілю №2, досить важко піддається компенсації і розвитку.

Студентам з типовим профілем №1 властиві високі показники за ланками *планування* і *програмування* дій, а низькі – за ланками *моделювання* значущих умов досягнення мети і *оцінюванню* результатів дій (див. додаток Б). Такий профіль на констатувальному та контрольному етапах дослідження був зафіксований у 8,7% респондентів експериментальної групи та 16,0% – контрольної. Для них характерний здебільшого середній та низький загальний рівень саморегуляції, що склався завдяки середнім і низьким значенням регуляторно-особистісних властивостей *самостійності* і *гнучкості*.

Студентам з цим регуляторним профілем, що мають середній загальний рівень саморегуляції, характерне прагнення до планування, відбору способів і черговості дій. Але через низький рівень моделювання, головне нерідко упускається, а другорядному приділяється надмірна увага. Недостатня

пластичність планування і програмування дій, часто спричиняє труднощі їх реалізації та корекції, якщо змінюються умови. Особам з таким профілем характерна висока чутливість до невдач, надмірна самокритичність, нестійкість самоконтролю, схильність зациклюватися на своїх помилках. Вони залежні від зовнішніх і внутрішніх обставин, невпевнені, неініціативні, несміливі у виборі власної лінії поведінки. Приймаючи рішення, потребують підтримки навколишніх, схвалення своїх рішень. Погано контролюють себе у важких життєвих обставинах та важко адаптуються до нових ситуацій, нового товариства. Зазвичай цей типовий профіль є акцентуйованим.

Близькими за своїми змістовими характеристиками є типові регуляторні профілі №6 і №7. Вони, зазвичай, розглядаються разом, позаяк мають багато спільних позицій щодо ланок саморегуляції. Зокрема, їх об'єднує висока розвиненість *програмування* дій та високий (або середнім, для профілю №7) рівень *планування* цілей; відносно низький рівень *моделювання* умов досягнення мети і середній рівень *оцінки результатів*. Загальний рівень саморегуляції залежить від значення показників шкал. Осіб з цими профілями об'єднує й висока інтровертованість.

На констатувальному етапі типовий профіль саморегуляції №6 був діагностований у 13% респондентів експериментальної та 12% респондентів контрольної груп. На контрольному етапі респондентів експериментальної групи з таким регуляторним профілем виявилося 8,7%, а контрольної – 12%. У майбутніх психологів експериментальної групи типовий профіль саморегуляції №6 діагностовано з високим та середнім рівнями прояву регуляторних ланок. Таких студентів є мало, але вони прагнуть планувати своє життя, чітко визначати цілі діяльності, прагнуть ієрархізувати за важливістю близькі та віддалені плани. Це доволі організовані, готові до тривалої організації зусиль особи, не схильні змінювати прийняті рішення. Студентам з цим профілем, що володіють низьким загальним рівнем саморегуляції, властива надмірна відповідальність і слабка соціальна адаптованість. Через це у них можуть виникати труднощі у взаєминах з навколишніми. Однак,

розвиненість ланки планування і програмування, сприятиме гармонізації стилю саморегуляції, а також підвищить загальний рівень саморегуляції.

Щодо типового профілю №7, то тут теж відбулися деякі зміни респондентів у експериментальній групі. Якщо на констатувальному етапі дослідження студентів з таким профілем в експериментальній групі було 8,7%, то після формувального етапу їх стало 13%. У контрольній групі кількість досліджуваних з таким регуляторним профілем змінилася з 8% на констатувальному етапі до 12% – на контрольному. За своїм змістовими характеристиками цей стиль дуже близький до гармонійного, а отже, вважається доволі продуктивним. Зміцнення ланок планування та моделювання дасть можливість таким студентам сформувати у себе гармонійний стиль з високим рівнем регуляторної здатності. У студентів з регуляторними профілями №6 і №7, які утворені регуляторними ланками середнього та низького рівнів, спостерігається наполегливість у досягненні цілей, проте повільність та інертність прийняття рішень і дій.

Окремою групою представлені ті студенти експериментальної та контрольної груп, регуляторні профілі яких важко ідентифікуються із запропонованими В.І. Моросановою. Для них ми ввели термін «індивідуально своєрідний профіль». Його специфічність визначається тим, що розвиваючи слабо виражені ланки, вони можуть набувати ознак одного із семи відомих профілів. Наприклад, у одного із респондентів експериментальної групи були виявлені такі показники за шкалами: Пл – 7 балів (високий), М – 5 балів (середній), Пр – 3 бали (низький), ОР – 3 бали (низький). За своїм характером такі показники прямо не ідентифікується з жодним профілем. Але при поєднанні високого за шкалою планування та середнього за шкалою програмування значень, формується середній загальний рівень саморегуляції, властивий для профілю №1. Якщо одна з цих шкал має низьке значення (у нашому випадку це ланка програмування (3 бали)), то формується низький загальний рівень саморегуляції за тим самим профілем. І дійсно, загальний

рівень саморегуляції у згаданого нами респондента за методикою «Саморегуляція стилів поведінки ССП-98» є низьким.

У студентів з індивідуально своєрідним профілем контрольної групи виявилися низькі показники за ланками «планування» (3 бали), «моделювання» (3 бали), дуже низькі за ланкою «програмування» (1 бал) та середні за ланкою «оцінка результатів». Ці показники досить важко ідентифікуються з профілями, однак підвищити загальний рівень саморегуляції можна, розвиваючи такі ланки, як «оцінка результатів» та «моделювання». Це дасть можливість полегшити процес адаптації до середовища, прийняття рішення у мінливих ситуаціях, а отже, компенсувати слабкість ланок «програмування» та «планування». Не «популярними» серед досліджуваних нами студентів є 3-й, 4-й та 5-й регуляторні профілі (1–2 особи в кожному).

Щодо прояву загального рівня саморегуляції, то варто відзначити його позитивну динаміку у студентів експериментальної групи. Як видно з рис. 3.3, в експериментальній групі на контрольному етапі дослідження порівняно з констатувальним, помітно зросла кількість студентів з високим рівнем та знизилася – з низьким.

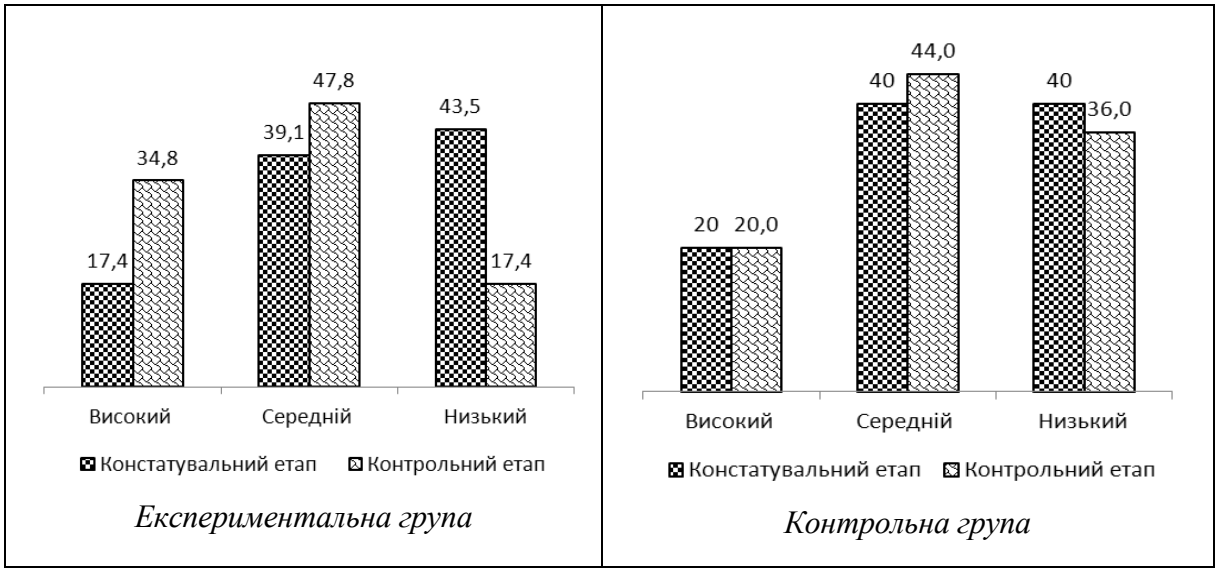


Рис. 3.3. Динаміка зміни загального рівня саморегуляції у студентів експериментальної та контрольної груп

Зміни у групі студентів з низьким рівнем статистично значущі за критерієм кутового перетворення Фішера (φ=2,271 при p<0,05) (див. табл. 3.13). Якщо на початковому етапі дослідження було 17,4% студентів з високим рівнем саморегуляції, то на завершальній стадії таких виявилося уже 34,8%. З низьким рівнем саморегуляції на констатувальному етапі дослідження було виявлено 43,5% студентів, а на контрольному – 17,4%. Показники середнього рівня залишилися практично без змін, проте частина студентів з середнім рівнем саморегуляції повнила групу з високим рівнем, а їх місце зайняли досліджувані, що на констатувальному етапі володіли низьким рівнем. У контрольній групі змін за високим рівнем не відбулося. Проте одна студентка, яка на констатувальному етапі виявила низький рівень саморегуляції, на контрольному продемонструвала середній рівень.

Таблиця 3.13.

Динаміка змін у рівнях саморегуляції майбутніх психологів експериментальної групи

Саморегуляція	Рівні	Етапи експерименту		Різниця (%)	Критерій Фішера φ
		Констатувальний (%)	Контрольний (%)		
Загальний рівень саморегуляції	В	17,4	34,8	-17,4	1,617
	С	39,1	47,8	-8,7	0,352
	Н	43,5	17,4	26,1	2,271**

Ми вважаємо, що суттєві зміни рівнів саморегуляції у студентів експериментальної групи відбулися завдяки їх долучення до програми супроводу розвитку саморегуляції. Особливо це помітно на фоні тих студентів, які не піддавалися формувальному впливу. Ці одиничні зміни, які фіксувалися у них стосовно вияву загального рівня саморегуляції, були швидше наслідками їх природного розвитку. Однак ця небезпека валідності експерименту (природній розвиток) є настільки мізерною, що не ставить під сумнів результати позитивної динаміки у майбутніх психологів експериментальної групи.

Узагальнюючи представлений аналіз прояву регуляторних профілів у досліджуваних нами майбутніх психологів, варто відзначити таке.

Регуляторний профіль є особистісним утворенням, в основу якого покладено різні рівні сформованості регуляторних ланок. В одних профілях сильними є ланки програмування та планування, а в інших – моделювання та оцінки результатів. Якщо їх розглядати окремо, то слабкий рівень розвитку тієї чи іншої лаки саморегуляції вказує на можливі проблеми у взаєминах, поведінці та діяльності. Однак людина, як суб'єкт діяльності, є цілісним, системним утворенням, де взаємодія її якостей та властивостей формує цілісну особистість. А отже, є можливість компенсації слабо розвинених ланок саморегуляції сильно розвиненими. З огляду на це відзначаємо, що немає прямої залежності між готовністю до професійної діяльності та наявністю регуляторного профілю. Студентам з різними рівнями готовності (високим, середнім, низьким) властиві різні регуляторні профілі, де слабкі ланки компенсуються сильними. Різниця є лише в зусиллях, які їм доводиться затрачати для гармонізації власної поведінки з умовами в якому вони перебувають та тими особистісними і професійними завданнями, які їм доводиться виконувати.

Окрім цього, не виявлено каузального зв'язку між регуляторними профілями та загальним рівнем саморегуляції. Особистостям з різним рівнем саморегуляції притаманні різні регуляторні профілі. Важливим є те, що високий, середній чи низький рівень саморегуляції може впливати на компенсаторні можливості регуляторних ланок того чи іншого регуляторного профілю. Регуляторний профіль разом з показником загального рівня саморегуляції відображає стан тих складових, які входять до регуляторного компоненту психологічної готовності.

3.5 Взаємозв'язок особливостей особистісної саморегуляції та психологічної готовності до професійної діяльності

У різноманітних дослідженнях проблеми готовності спеціаліста до професійної діяльності описані види готовності, що ґрунтуються на різних

критеріях [1; 83; 46; 93]. Однак ми вважаємо, що для професійної діяльності психолога ключовими є психологічний та компетентнісний, які описані нами у підрозділі 1.2. першого розділу.

Психологічний критерій, з огляду на представлені у науковій літературі результати досліджень, містить такі компоненти: мотиваційний, пізнавальний, емоційний, вольовий [83]. Їх взаємозв'язок можна описати так. Успіх у діяльності забезпечує адекватна мотивація, яка відображає ставлення суб'єкта до професійної діяльності як суспільно значущої справи. Це ставлення формується завдяки розумінню сутності та специфіки професійних технологій, а також можливості їх застосування у власній професійній діяльності, оцінки їх значущості, усвідомленню засобів досягнення мети, уявленню про ймовірні зміни ситуації. В основі мотивації як внутрішньої умови професійно-особистісної готовності людини, лежить її суб'єктна активність. Мотивація базується на потребі успішно виконати поставлене завдання, інтересі до діяльності, прагненні досягти успіху і показати себе з кращого боку. У нашій схемі він розглядається як елемент компоненту «спрямованість» (див.рис. 3.4).

Реалізувати мотиваційні тенденції можна, з одного боку, мобілізувавши сили, зосередившись на завданні, подолавши сумніви та страхи, а з іншого, завдяки почуттю відповідальності, впевненості в успіху, внутрішньому переживанню майбутньої діяльності (*емоційно-вольовий компонент*). Саме, поєднання спрямованості, мотивації, волі та емоцій підтримує діяльність, багато в чому визначає і пояснює поведінку суб'єкта у процесі його професійно-особистісного самовизначення.

Однак є ще один компонент, без якого не може обійтися особистість як суб'єкт життєтворчості та життєдіяльності. Представлені вище компоненти психологічної готовності функціонують завдяки регуляторній здатності суб'єкта. Відтак, до цієї структури, на нашу думку, варто додати *саморегуляційний компонент*, до якого ми відносимо: самооцінку, регуляцію власного емоційного стану, наполегливість та самовладання, самоконтроль у

спілкуванні, регулювання власних зусиль для виконання завдань, а також загальний рівень саморегуляції.

Рис. 3.4. Структурні компоненти професійного становлення майбутніх психологів

Психологічними умовами формування такого компоненту психологічної готовності, як спрямованість, на нашу думку, є усвідомлення майбутнім психологом провідного мотиву власної поведінки, діяльності (або необхідності його зміни), наявність внутрішнього настановлення на саморозвиток. Немаловажним є й усвідомлення, прийняття студентом власного стилю мислення, прагнення до саногенного мислення, підвищення культури мисленнєво-пізнавальної діяльності.

У формуванні емоційно-вольового компоненту психологічної готовності провідним стає усвідомлення майбутнім психологом ролі і значення афективної сфери особистості в оптимізації власної діяльності, психічного і фізичного здоров'я; усвідомлення, прийняття індивідуальних способів саморегуляції, наявність внутрішнього настановлення на їх розвиток.

Умовами формування регуляційного компоненту є усвідомлення, прийняття майбутнім психологом власного типу саморегуляції, необхідності самовдосконалення, прагнення реалізовувати функції системи психологічної саморегуляції відповідно до цілей професійної діяльності.

Професіоналізм розкривається через відповідну компетентність. У психології під *професійною компетентністю* розуміють індивідуально-психологічне утворення, що містить досвід, знання, вміння, професійно важливі якості, психологічну готовність. Професійна компетентність, на думку Л.І. Катаєвої, є сукупністю знань, що дають змогу висловлювати кваліфіковане судження про питання сфери професійної діяльності. Іншими словами компетентність насамперед пов'язана з наявними професійними знаннями, з професійною ерудицією [103].

Професійна компетентність є поєднанням психологічних якостей, що забезпечують можливість самостійно виконувати певні трудові функції. Відтак, готовність до професійної діяльності визначає наявність у студентів-психологів певних якостей, серед яких можна назвати відповідальність, самоконтроль, професійну самооцінку, стриманість, раціоналізм, комунікабельність, емпатійність, рефлексію, емоційну стійкість, інтуїцію, тривожність тощо. До цього переліку можна додати і елементи регулятивної підструктури особистості.

Представлений у нашій схемі компетентнісний критерій, ґрунтується на готовності майбутнього фахівця до *розв'язування професійних завдань* та готовності до *професійного саморозвитку*. В основі цих компонентів лежать певні *компетенції*. Для компоненту «*готовність майбутнього фахівця до розв'язування професійних завдань*»,це: знання теорії розв'язання професійних завдань; володіння способами розв'язання професійних завдань; налагодження стосунків з колегами та керівництвом, розуміння цілей розв'язання професійних завдань. Для компоненту «*готовність до професійного саморозвитку*», це готовність саморозвиватися у: знанні теорії розв'язання професійних задач; володінні способами розв'язання

професійних завдань; налагодження стосунків з колегами та керівництвом; розумінні цілей розв'язання професійних завдань; вдосконаленні навичок психологічного супроводу розвитку особистості.

З огляду на мету нашого дослідження, орієнтовану на вивчення особливостей саморегуляції як чинника професійного становлення, ми не зупиняємося на детальному описі компетентнісного критерію, але враховуємо його для аналізу професійного становлення майбутніх психологів. Адже компетентнісний та психологічний критерії доволі тісно взаємопов'язані. Цей зв'язок виражається на особистісному та функціональному рівнях, незважаючи на їх змістову відмінність. Адже розвиток тієї чи іншої компетенції не обходиться без психологічної готовності, представленої спрямованістю особистості, емоційно-вольовим та саморегуляційним компонентом. Усі разом вони сприяють формуванню особистісної та професійної досконалості майбутнього фахівця. З огляду на це, можна констатувати, що стан готовності до діяльності є складним, цілеспрямованим проявом цілісної особистості, який має динамічну структуру, що містить функціонально пов'язані між собою компоненти.

Отже, узагальнивши представлені вище міркування, *готовність до професійної діяльності* ми визначаємо як суб'єктивний стан особистості, що вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності.

Але зупинимося більш детально на аналізі саморегулятивного компоненту психологічної готовності як чинника професійного становлення майбутніх психологів. Дію механізму саморегуляції у процесі формування готовності до професійної діяльності можна описати так. Виникнення стану готовності до діяльності, починається з постановки мети, яка відображає наявність певної потреби та пов'язаних з нею мотивів (як усвідомлення людиною наперед поставленого перед нею завдання або такого, що з'явилося під час виконання поточної діяльності). Усе це здійснюється завдяки самооцінці можливостей співвідносно з майбутніми труднощами, наслідком

чого є формування настановлень на усвідомлення професійних завдань. Настановлення тут є проекцією минулого досвіду на ситуацію «тут і зараз» у вигляді мотиваційної та професійно-особистісної готовності до самореалізації.

Далі слідує вироблення плану дії, моделей і алгоритмів майбутніх дій. З огляду на це, визначаються спеціальні способи діяльності та моделі відповідної професійної поведінки. Суб'єкт діяльності обирає певні засоби і способи реалізації задуманих дій, порівнює проміжні результати з поставленою метою, вносить необхідні зміни. Причому, вияв і зміна готовності визначаються домінуючим мотивом, який забезпечує необхідні дії в динаміці, а тривалість і спрямованість активності може змінюватися. І стан готовності теж буде ситуативно змінюватися, хоча певна постійна складова (пов'язана з рівнем підготовленості) завжди залишається. І вона тим вища, чим краще була підготовленою людина до цієї конкретної діяльності.

Стан готовності людини до діяльності ніби акумулює в собі всі необхідні і достатні для успішного вирішення поставлених завдань елементи майбутньої дії. Готовність до діяльності є обов'язковою умовою не лише її початку, але й ефективного продовження. Тому, з розумінням особливої значущості психологічної готовності як чинника ефективної діяльності склалася практика формування професійної готовності фахівця.

Формування професійної готовності є процесом, що розгортається поетапно. Одним із них є визначення початкового, а по закінченні формувальної роботи – кінцевого вивчення стану готовності до діяльності. З огляду на це, нами була розроблена «Анкета самоаналізу готовності майбутніх психологів до професійної діяльності», в основу якої були покладені уявлення про компетентнісну та психологічну готовність.

Анкета «Готовність до професійної діяльності на етапі професійного становлення» містить як кількісну (за 5-ти бальною шкалою), так і якісну самооцінку готовності до майбутньої професійної діяльності (пропонується дати розгорнуті відповіді) (див. додаток В). Вміщені до анкети питання є результатом змістового аналізу того, що становить сутність готовності до

професійної діяльності на етапі професійного становлення. Сюди, насамперед, увійшли твердження, що стосуються усвідомлення майбутніми психологами професійних компетенцій (№№ 2–8). У нашій анкеті вони носили доволі узагальнений та інтегральний характер. Проте нам важливо було знати як майбутні психологи оцінюють свої можливості за цим параметром.

Якщо одні твердження стосувалися рівня сформованості професійних компетенцій, то інші – необхідності їх розвитку. Ми виходили з того, що одним із видів готовності до професійної діяльності, є готовність студента до самоосвіти, саморозвитку. Адже, як слушно зауважує Т.Я. Яковець, готовності до самоосвіти притаманна здатність до безперервної зміни [232]. Дослідниця відзначає, що готовність до самоосвіти – комплексна характеристика особистості. До її складу входять такі компоненти: уміння мотивувати і здійснювати самоосвіту; спеціальна обізнаність, усвідомлення дієвості; уміння працювати з основними джерелами інформації (книгами, конспектами, персональними комп'ютерами, автоматизованими навчальними системами); організаційно-управлінські уміння (самопланування, самоорганізація, самоконтроль, самооцінка, самокорекція). Ця тенденція відображена у твердженнях №№ 11–13 та 15–18 анкети.

Отже, усвідомлення професійних компетенцій та необхідність їх розвитку, на нашу думку, є ключовими як на етапі професійного становлення, так і під час професійної діяльності загалом. Але адекватно оцінити вияв згаданих компетенцій зможуть ті студенти, які чітко уявляють собі, якими професійними та особистісними якостями повинен володіти майбутній фахівець. Йдеться про розуміння ними смислу професійної діяльності, який закладений у виконуваних психологами завданнях. Увесь спектр згаданих чинників разом із здатністю до саморегуляції відображає, на наш погляд, сутність готовності до професійної діяльності як виразника їх професійного становлення. Для цього у анкету були включені пункти, що стосуються якісного аналізу власних уявлень про згадані якості (№№ 21–24). Вони не стосувалися прямо визначення самооцінки, але є обов'язковими для

підтвердження її адекватності. Окрім цього, в анкеті було питання (№14), що вимагало прямої відповіді щодо готовності працювати за обраним фахом.

Отже, такі пункти анкети як №№ 2–8; 14; 11–18, лягли в основу визначення самооцінки респондентами власної готовності до професійної діяльності, за наслідками якої виокремлюються три рівні: *Високий рівень самооцінки* – 60 – 75 балів (не менше 4 балів за кожним із тверджень: 2–8; 11–18); *Середній рівень самооцінки* – 45 – 59 балів (від 3 до 4 балів за кожне із 14 тверджень: 2–8; 11–18); *Низький рівень самооцінки* – 16 – 44 бали (від 1до 3 балів за кожне із 14 тверджень: 2–8; 11–18); *Дуже низький рівень самооцінка* – 0 – 15 балів (від 0 до 1 балу за кожне із 14 тверджень: 2–8; 11–18).

Подальший змістовий аналіз отриманих результатів здійснюється з залученням відповідей на питання №№ 9 і 19, що висвітлюють професійне прагнення майбутніх психологів, та №№ 10 і 20, які оцінюють міру проникнення у професію. Це вельми важливо, позаяк включеність у професійну діяльність в студентські роки сприяє швидкому та ефективному входженню у професію.

Отримані за згаданою методикою показники: рівня самооцінки готовності до професійної діяльності, готовність до вирішення професійних завдань, захопленість діяльністю, а також результати вивчення рівня розвитку саморегуляції дали можливість виокремити типи готовності до діяльності у процесі професійного становлення майбутніх психологів (табл. 3.14).

Ми вважаємо, що професійне становлення супроводжується впливом різноманітних чинників, завдяки яким формуються відповідні суб’єктно-особистісні характеристики, які виступають в якості структурних компонентів готовності до професійної діяльності. Водночас, серед них є динамічні (що змінюються у процесі онто- та професіогенезу) та інваріантні.

Загальновідомо, що інваріантність походить від грецького слова *symmetria*, що означає співрозмірність. Інваріантність в широкому розумінні – це незмінність структури, властивостей. У процесуальному аспекті інваріантність означає незмінність будь-якої величини при зміні фізичних

умов або стосовно деяких перетворень. Цей термін найчастіше вживають з уточнюючим словом «відносна». Тобто деякі речі у цьому світі виявляють більшу інваріантність, більшу послідовність при зміні обставин, а ніж інші. У сучасній психології поняття інваріантність визначається як сукупність компонентів, що характеризують внутрішні властивості досліджуваного об'єкта. Тому готовність до професійної діяльності, як об'єкт нашого дослідницького інтересу, містить низку відносно інваріантних компонентів, що визначають її сутність та властивості. Серед таких ми виокремили самооцінку, ціннісні орієнтації, самоактуалізацію тощо. Зрозуміло, що названі нами компоненти не є константними, а отже, здатні змінюватися. Але стосовно типів готовності до діяльності, вони є інваріантними, позаяк розглядаються як критерії, за якими той чи інший суб'єкт може бути віднесений до певного типу чи виду. Зокрема, такий компонент критерію, як ціннісні орієнтації чітко визначає, що показником готовності до професійної діяльності є представленість і значущість у загальній ціннісно-смисловій системі майбутніх психологів професійних цінностей. Актуальними тут є такі цінності як професіоналізм, компетентність, комунікабельність (уміння знаходити спільну мову з людьми) і відповідальність. Щодо самоактуалізації, то тут не нижче, ніж на середньому рівні, повинні виявлятися: усвідомлення власних почуттів і готовність їх безпосередньо виражати; самоприйняття себе таким як є, незалежно від оцінки своїх переваг і недоліків; міжособистісна чутливість тощо. Саме такі інваріантні характеристики і лежать в основі типологічних характеристик готовності до професійної діяльності майбутніх психологів у контексті їх цілісного професійного становлення.

У результаті змістового аналізу отриманих емпіричних даних ми виокремили три типи готовності до професійної діяльності у процесі професійного становлення (табл. 3.14). Перший тип ми назвали *«Повна готовність»*. Майбутні психологи, яким властивий такий тип готовності, характеризуються високим рівнем самооцінки, адекватно усвідомлюють ті професійні завдання, які їм доведеться виконувати у процесі професійної

діяльності. Визначені ними характеристики діяльності характеризуються конкретикою та змістовністю. Вони максимально захоплені майбутньою професійною діяльністю, добре мотивовані. У студентські роки безпосередньо долучаються до виконання професійних завдань. У таких студентів спостерігається високий рівень особистісної саморегуляції, що виражається у розвиненості самоконтролю у спілкуванні, суб'єктній орієнтованості на діяльність, здатності регулювати власні зусилля у процесі вирішення поставлених завдань, а також володінні власним емоційним станом.

Таблиця 3.14.

Типологія готовності до діяльності майбутніх психологів у процесі їх професійного становлення

Тип готовності	**Критерії готовності до діяльності у процесі професійного становлення майбутніх психологів**				
	Рівень самооцінки	**Готовність до розв'язування професійних завдань**	**Захопленість діяльністю**	**Рівень саморегуляції**	**Потреба у професійному саморозвитку**
Повна готовність	Високий	Розуміння змісту професійних завдань, знання теорії та володіння способами їх розв'язання. Володіння технологією психологічного супроводу розвитку особистості	Максимальне захоплення майбутньою роботою; реальна професійна зайнятість;	Високий або помірно високий рівень саморегуляції	Прагнення до самовдосконалення та саморозвитку за усіма складовими компетентнісної готовності.
Відносна готовність	Середній	Усвідомлення вузького кола професійних завдань, посереднє знання теорії та володіння способами їх розв'язання. Знання технології психологічного супроводу розвитку особистості	Помірний інтерес до майбутньої діяльності; ситуативна професійна зайнятість;	Середній рівень саморегуляції з тенденцією до низького	Помірно виражене прагнення до самовдосконалення та професійного саморозвитку
Псевдоготовність	Низький; Дуже низький	Нерозуміння змісту професійних завдань. Неуміння диференціювати навчально-професійні та професійні завдання. Неуміння здійснювати психологічний супровід розвитку особистості	Відсутність інтересу до майбутньої діяльності, професійної зайнятості; Неготовність до професійної діяльності.	Низький рівень саморегуляції.	Відсутність прагнення до самовдосконалення за складовими компетентнісної готовності.

Високий рівень саморегуляції сприяє компенсації слабо розвинених ланок процесу саморегуляції. Їм властива толерантність до невизначеності та нервово-психічна стійкість з вираженою інтернальністю. Вони прагнуть до самовдосконалення та саморозвитку за усіма компонентами компетентнісної готовності.

Студенти, що увійшли до цієї групи, зазвичай чітко і конкретно формулювали професійні завдання, якими необхідно оволодіти («варто

засвоїти корекційні методики», «хочу навчитися керувати своїм емоційним станом»). Перелік передбачуваних завдань у них здебільшого складається з декількох пунктів, використовується професійна термінологія. Вони називали конкретні професійні завдання, які готові вирішувати, наприклад «використовую такі методики психологічної діагностики, як ....», «самостійно розробляю тренінгові програми та проводжу тренінги», «можу проводити співбесіду» тощо. Це група з високим рівнем самооцінки готовності до професійної діяльності та реальною готовністю до професійної діяльності.

Для студентів цієї групи актуальними є такі цінності: «стриманість», «самостійність», «стабільність», «надійність», «наполегливість», «організованість», «пізнання (можливість розширення свого кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)», «саморозвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення)», «активність, діяльність (повнота та емоційна насиченість життя)», «раціоналізм (уміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення)», «високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання)», «тверда воля (уміння наполягти на своєму)».

Вони характеризуються високим рівнем компетентності в часі, тобто готовністю повноцінно жити сьогоденням, незалежністю у вчинках, здатністю керувати власними цілями і переконаннями, настановленнями і принципами, свободою вибору, стійкістю до зовнішнього впливу. Завдяки високому (та близькому до високого) рівню розвитку саморегуляції, вони доволі гнучкі у реалізації цінностей та здатні швидко й адекватно реагувати на мінливість ситуації. Майбутні психологи з цим типом готовності цінують свої переваги, позитивні риси характеру, поважають себе за них.

Другий тип, названий нами *«Відносна готовність»*, склали студенти яким властиве усвідомлення вузького кола професійних завдань (з п’яти завдань вони називали не більше двох). Характеризуючи професійні завдання та діяльність загалом, обмежуються загальним їх описом. У них спостерігається помірний інтерес до поточної навчально-професійної та

майбутньої професійної діяльності, що є наслідком нестійкої мотивації, а також ситуативне включення упродовж навчання у реальну практичну діяльність. Саморегуляція у студентів з таким типом готовності знаходиться на середньому рівні з можливими коливаннями значень як у бік помірно високого, так і помірно низького рівнів. Зазвичай вони контролюють власні емоційні стани у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми, проте здійснюють це з активним залученням внутрішніх ресурсів, що свідчить про їх орієнтованість на стан. У них екстернальна особистісна спрямованість й помірна вираженість толерантності. Недостатня захопленість майбутньою професією, супроводжується помірним прагненням до самовдосконалення та професійного саморозвитку.

У багатьох студентів, що склали другу групу, перелік засвоєних або планованих до засвоєння професійних завдань зазвичай складається з одного-двох пунктів. Для їх опису вони використовували загальну характеристику діяльності («надання психологічної допомоги», «індивідуальний підхід до кожного учня», «оволодіння своєю професією», «можу навчати», «оволодіти умінням працювати з дітьми»). Це група з середнім рівнем самооцінки готовності до професійної діяльності.

Актуальними для них є такі цінності, як: «старанність» («дисциплінованість»), «сумлінність», «наполегливість», «оригінальність» («креативність», «творчість»), «гнучкість», «інтерес до роботи», «толерантність», «освіченість», «самовдосконалення»,«впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів)», «суспільне визнання (повага навколишніх, колективу, товаришів по роботі)», «сміливість у відстоюванні своєї думки», «широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)».

Щодо самоактуалізації, то у них домінує середній рівень компетентності у часі, незалежність у вчинках, здатність керувати власними цілями і переконаннями, настановленнями і принципами, свобода вибору, стійкість до

зовнішнього впливу. Для них властивий середній рівень самоактуалізації і, з огляду на такий же рівень саморегуляції – посередня гнучкість поведінки.

Третій тип готовності, що швидше відображає неготовність, ми назвали «*Псевдоготовність*». Студенти, що увійшли до цієї групи, не усвідомлюють професійних завдань. Зокрема, часто не можуть їх назвати, уникають прямої відповіді, називають швидше навчально-професійні, а не професійні завдання. Орієнтованість мотивації на себе (на власне «Я»), супроводжується низьким інтересом до майбутньої діяльності, а нерідко і його відсутністю. У таких студентів відсутні бажання та готовність займатися професійною діяльністю. Питання професійного та особистісного самовдосконалення та саморозвитку не надто їх турбує, а нерідко і зовсім відсутнє. Саморегуляція знаходиться на низькому рівні, що позначається на емоційній неврівноваженості та низькому прояві регуляції власних зусиль. Це, на наш погляд, є наслідком домінування орієнтації на стан, що потребує максимальних суб'єктивних зусиль. Низький рівень саморегуляції ускладнює компенсацію слабо розвинених регуляторних ланок. Виражена екстернальність не сприяє критичному самоаналізу власної поведінки та діяльності.

П'ята частина досліджуваних нами студентів з тих, що увійшли до третьої групи, не змогли відповісти на змістові питання анкети. А третина – уникала прямої відповіді, висловлюючись на кшталт «таких завдань багато», «багато чого вже вмію», «думаю, що по-мірі виникнення зможу вирішити будь-яке завдання» тощо. Відповіді решти студентів цієї групи свідчать про готовність до вирішення навчально-професійних, а не власне професійних завдань «зможу користуватися професійними знаннями», «зможу використовувати методики психологічної діагностики», «можу самостійно проводити дослідження», «зможу застосувати знання в галузі розв'язання конфліктів». Це група з низьким рівнем самооцінки готовності до професійної діяльності.

Для студентів з цим типом готовності актуальними є такі цінності як «порядність», «інтерес до людей», «акуратність», «допитливість», «чесність»,

«тактовність», «можливість знайти хороших і вірних друзів», «здоров'я (фізичне і психічне)», «можливість бути поруч з коханою людиною (духовна і фізична близькість з коханою людиною)», «вихованість (хороші манери)», «акуратність (охайність) уміння тримати в порядку речі, порядок у справах», «життєрадісність (почуття гумору)», «чуйність (дбайливість)».

Рівень їхньої самоактуалізації характеризує здебільшого низький рівень компетентності в часі, орієнтація майбутніх психологів лише на один з відрізків часової шкали (минуле, сьогодення або майбутнє) і дискретне сприйняття свого життєвого шляху. У них переважає зовнішній локус-контроль, висока залежність від зовнішніх обставин та від інших людей, а отже, відсутність самостійності. У них доволі консервативна лінія в реалізації цінностей у поведінці, а через низький рівень саморегуляції – занижена здатність швидкого й адекватного реагування на мінливу ситуацію.

Узагальнюючи представлені результати за розробленою нами анкетою хочемо відзначити, що більшу частку вибірки (більше 70%, що відповідає нормальному розподілу), складають студенти з високим і середнім рівнями оцінки власної готовності до вирішення професійних завдань. З огляду на характеристику змістової частини анкети, а також результати отримані за іншими методиками, таку оцінку можна вважати адекватною, що дає змогу визначати рівень усвідомлення студентами власної набутої компетентності і готовності її застосовувати.

На завершення варто відзначити таке. Професійний світогляд студентів-психологів формується на перетині науково-теоретичного і житейсько-практичного пізнання психологічної природи людини і суспільства, а відтак, відрізняється внутрішньою суперечливістю, еклектизмом, використанням звичайних схем інтерпретації психологічної реальності, стереотипізуванням. Враховуючи, що будь-яке формування передбачає контроль за тим, щоб суб'єкт у процесі розвитку відповідав певним властивостям, то важливою є наявність деякої імпліцитної або експліцитної моделі ідеального професіонала.

В умовах навчального процесу важливо не лише підвести студента під якусь модель фахівця, що відповідає традиційній системі підготовки фахівців-психологів, а допомогти усвідомити та подолати розрив між реальним та ідеальним образом професіонала. Реалізація цього підходу вимагає розробки необхідного інструментарію, що дає змогу студенту здійснювати відповідну оцінку і трансформацію професійно-особистісного розвитку.

Процес формування у студентів-психологів образу об'єкта майбутньої професійної діяльності відбувається разом з процесом формування образу суб'єкта діяльності. При цьому можна припустити, що, закріплюючись і стаючи стійкою, ця система уявлень, зазвичай, набуває рис професійного стереотипу, а неадекватно сформований стереотип може стати гальмом у розвитку особистості професіонала. Тому одним із завдань яке потрібно розв'язувати під час навчання, є з'ясування цих стереотипів і визначення можливих механізмів корекції.

Висновки до розділу 3

На формувальному етапі дослідження реалізована програма психологічного супроводу розвитку особистісної саморегуляції студентів-психологів. В її основу покладено завдання формування, розвитку та вдосконалення навичок особистісної саморегуляції майбутніх психологів. Головним принципом її побудови стала цілісність, що дозволяє розглядати проблеми особистісної саморегуляції майбутніх психологів з точки зору їх соціально-психологічної адаптації до майбутньої професійної діяльності.

Програма передбачала індивідуальну психологічну допомогу та включала діагностичну й просвітницьку роботу, спрямовану на надання інформації студентам про особливості особистісної саморегуляції у студентському віці, здорового способу життя та його впливі на саморегуляцію особистості, готовність до повноцінного і якісного виконання в майбутньому професійної діяльності. Через активне залучення майбутніх психологів до тренінгових занять, відбувався вплив на зміну особистісних якостей та

властивостей, які стосуються саморегулятивних тенденцій та психологічної готовності до діяльності.

Повторна діагностика засвідчила позитивні зміни у самооцінці якостей, необхідних психологу для регулювання взаємин у процесі виконання професійних функцій. Відзначено позитивні зміни у такому компоненті особистісної саморегуляції як рівень самоконтролю у спілкуванні. Зазначені зміни стали можливими завдяки зростанню показника вольової саморегуляції. Підтвердженням цього є прямий кореляційний зв'язок між самоконтролем у спілкуванні та складовими вольової саморегуляції. Зросла кількість студентів з високим та зменшилася кількість студентів з низьким рівнем суб'єктивного контролю. Відмінності за обома рівнями є статистично значущими за критерієм кутового перетворення Фішера. Така тенденція стала можливою, на нашу думку, завдяки зменшенню кількості студентів з орієнтацією на стан (ОС-суб'єкти) і, відповідно, збільшення тих, що орієнтовані на дію (ОД-суб'єкти), а також зміною регуляторних тенденцій.

Особливості саморегуляційного процесу виражені у регуляторному профілі. Порівняно з констатувальним етапом дослідження зросла кількість студентів з гармонійним регуляторним профілем, де усі ланки процесу саморегуляції розвинені однаковою мірою. У студентів з акцентуйованими профілями, функції деяких слабо розвинених ланок компенсується за рахунок сильно розвинених. У процесі дослідження виокремлені майбутні психологи з «індивідуально своєрідним профілем», що володіють своєрідним поєднанням піків і спадів регуляторних ланок. Під час дослідження не зафіксовано каузального зв'язку між типом регуляторного профілю та готовністю до професійної діяльності.

У студентів експериментальної групи спостерігається позитивна динаміка зміни загального рівня саморегуляції. Особливо це стосується студентів, які на констатувальному етапі показали низький рівень саморегуляції. У респондентів контрольної групи, що не піддавалися формувальному впливу, динаміка позитивних змін малозначуща.

У студентів експериментальної групи відбулася зміна пріоритетів щодо їх особистісної орієнтованості, а саме, з орієнтованості на себе, на професійні орієнтири. Можна констатувати, що на етапі інтенсифікації, коли сформувалися мотиви особистісного розвитку, у студентів змінилося ставлення до процесу оволодіння професією. Порівняно із констатувальним етапом дослідження, в експериментальній групі зменшилася кількість студентів з низьким рівнем мотивації до успіху. А це дасть змогу компенсувати недостатньо розвинені здібності і доводити навчальну та професійну діяльність до оптимального результату.

Зроблені на теоретичному етапі дослідження узагальнення, сприяли виокремленню критеріїв професійного становлення майбутніх психологів, основними з яких є компетентнісна та психологічна готовність. Критерій «компетентнісна готовність» ґрунтується на готовності до розв'язування професійних завдань та готовності до професійного саморозвитку. Складовими критерію «психологічна готовність» є спрямованість, емоційно-воловий та саморегуляційний компоненти. Взаємозв'язок згаданих критеріїв виражається на особистісному та функціональному рівнях.

Ґрунтуючись на взаємозв'язку компонентів різних критеріїв професійного становлення майбутніх психологів, нами розроблена «Анкета самоаналізу готовності майбутніх психологів до професійної діяльності».

На основі змістового аналізу емпіричних даних, отриманих за допомогою авторської «Анкети самоаналізу професійного становлення», виокремленно три типи готовності до професійної діяльності у процесі професійного становлення: повна, відносна і псевдоготовність.

Готовність майбутніх психологів до професійної діяльності є багатокомпонентним результатом накопичення ними якісних особистісних змін і набуття професійної компетентності як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Відтак, тісний взаємозв'язок і взаємодія описаних якостей дає нам змогу розглядати їх сукупність як інтегральне психологічне утворення, як комплекс психологічних характеристик, які при певному рівні своєї

сформованості визначають тенденції професійно-особистісної самореалізації суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Основні результати розділу 3 відображено в таких публікаціях:

1. Гринців М.В. Вплив ціннісних орієнтацій на професійне становлення студентської молоді / М.В. Гринців // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 43. – Ч. 3. – С. 320–326.
2. Гринців М.В. Особливості розвитку комунікативної саморегуляції студентів-психологів у процесі навчання / М.В. Гринців // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. Сер.: Педагогіка і психологія. – Ялта : РВВ КГУ, 2014. – Вип. 45. Ч. 3. – С. 291–297.
3. Гринців М.В. Психологічна готовність як чинник професійного становлення / М.В. Гринців // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Том 11. Вип. 9. – К. : Фенікс, 2014. – С. 236–246.
4. Гринців М.В. Психічна саморегуляція як умова особистісного зростання студентів / М.В.Гринців // Проблеми гуманітарних наук : Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія» / Ред. кол. Надія Скотна (головний редактор), І. Галян (редактор розділу) та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. – Випуск тридцять сьомий. – С. 67–79.

Висновки

Узагальнення теоретико-емпіричних результатів дослідження особливостей саморегуляції майбутніх психологів як чинника їхнього професійного становлення дає підстави зробити такі висновки:

1. Професійне становлення є однією з форм тривалого розвитку особистості відповідно до вимог професійної діяльності, починаючи від появи професійних намірів і завершуючи повною самореалізацією у професійній діяльності. Суттєву роль у процесі професійного становлення відіграють особистісно-професійні якості майбутніх психологів. Значущими для професійної діяльності особистісно-професійними якостями є: спеціальні здібності (особливості когнітивно-емоційної сфери); особистісні особливості; усвідомленість мотивів, завдань і труднощів професійної діяльності; уміння регулювати власний стан, поведінку та професійні дії.

Одним із критеріїв професійного становлення є психологічна готовність до професійної діяльності. Йдеться про такий рівень психічного та особистісного розвитку майбутнього фахівця, який дає змогу йому долати труднощі адаптації до професії та ефективно реалізовувати увесь спектр професійних завдань на когнітивному, емоційно-вольовому, мотиваційному, операційно-поведінковому рівнях.

2. Саморегуляція є усвідомленим і системно організованим впливом суб’єкта на власну діяльність, поведінку, ставлення, що забезпечує зміну їх характеристик у бажаному напрямку. Особистісна саморегуляція розглядалася як самодетермінація дій суб’єкта, спрямованих на мобілізацію та інтеграцію особистісних ресурсів з метою оптимізації ставлень, що забезпечують його самоактуалізацію. Особистісна саморегуляція та її особливості є чинником професійного становлення майбутніх психологів, що виражається у різних компонентах психологічної готовності.

Особливості саморегуляції виявляються на рівні функціональної взаємодії *регуляторних ланок* (планування цілей, моделювання умов діяльності,

програмування майбутніх виконавських дій, контролю, оцінювання та корекції власної активності) та *регуляторно-особистісних якостей* (самооцінки, контролю за дією та суб'єктивного комунікативного самоконтролю, вольових регуляторних якостей, толерантності до невизначеності, гнучкості, самостійності), які забезпечують роботу таких регуляторних блоків: мотиваційно-цільового, програмування, поведінкового та оцінно-регулятивного. *Особистісні особливості*, що супроводжують функціонування кожної ланки процесу саморегуляції виявляються на рівні: відповідності (адекватності) суб'єктивно прийнятої моделі саморегуляції та умов діяльності; усвідомленості умов, програми дій та критеріїв успішності досягнення мети; гнучкості функціонування регуляторних блоків відповідно до умов діяльності; надійності та стійкості функціонування регуляторних блоків та їх структури в умовах психічної напруженості.

3. Отримані на констатувальному етапі дослідження результати засвідчили недостатню розвиненість регуляторної здатності майбутніх психологів, що відображається як на загальному рівні саморегуляції, так і на регуляторній здатності її структурно-функціональних ланок (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів) і регуляторно-особистісних якостей (гнучкість, самостійність). Досліджувані студенти доволі високо оцінили себе за якостями, що виявляються у поведінці, діяльності та тих, що характеризують їх суб'єктивні переживання. Проте низькими є їхні очікування щодо спілкування з навколишніми, що викликано низьким рівнем суб'єктивного контролю у спілкуванні. Крім цього, у майбутніх психологів констатовано низький рівень вияву толерантності до невизначеності.

Проведений кореляційний аналіз між значеннями особистісної саморегуляції і показниками психологічної готовності засвідчив їх тісний зв'язок. Це дало підстави вважати, що розвиваючи ті чи інші функціональні ланки процесу саморегуляції, а також компоненти, які характеризують регуляційну здатність майбутніх психологів, можна розвивати психологічну

готовність, а отже, впливати на психологічну складову їх професійного становлення.

4. Впроваджена у практику «Програма психологічного супроводу розвитку особистісної саморегуляції майбутніх психологів» сприяла позитивним змінам у регулятивній підструктурі особистості. А саме, стала більш стійкою самооцінка, зріс самоконтроль у спілкуванні та рівень вольової саморегуляції, що відобразилося на структурі регуляторних профілів. Включення саморегуляційного компоненту у структуру психологічної готовності дає підстави розглядати саморегуляцію, з одного боку, як чинник, що забезпечує професійне становлення, а з іншого, як компонент психологічної готовності, що є показником професійного становлення. У цьому процесі саморегуляція виступає одночасно як причина і як наслідок.

На основі авторської анкети самоаналізу професійного становлення виокремлено типи готовності до діяльності майбутніх психологів у процесі їх професійного становлення: *повна готовність, відносна готовність та псевдоготовність*. Цю типологію було побудовано, виходячи з наступних критеріїв: рівень самооцінки, готовність до розв'язування професійних завдань, захопленість діяльністю, рівень саморегуляції та потреба у професійному саморозвитку. Респонденти з різними типами готовності відрізняються рівнями регуляторної здатності, самоактуалізації та усвідомлення професійних функцій. Проте немає суттєвих відмінностей у вияві регуляторних профілів, де слабкі ланки компенсуються сильними. Різниця є лише у тому, які зусилля доводиться прикладати майбутнім психологам для гармонізації власної поведінки з умовами середовища, у якому вони перебувають, та тих особистісних і професійних завдань, які їм доводиться виконувати.

Здійснене дисертаційне дослідження не претендує на остаточне і вичерпне вирішення зазначеної проблеми. Доцільним є подальше вивчення впливу інших чинників на професійне становлення майбутніх психологів. Отримані на формувальному етапі дослідження результати свідчать про необхідність розробки системи спеціальних впливів, психолого-педагогічної корекції та їх

впровадження у формі психологічного супроводу процесу підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності. Саме у цьому й полягає перспективність дослідження.

Список використаних джерел

1. Абдулина О.А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки [Текст] / О.А. Абдулина // Высшее образование в России. – 1993. – №3. – С. 165–170.
2. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности / К.А. Абульханова-Славская // Психологический журнал. – 1985. – №5. – С. 3–18.
4. Акмеологические основы профессионального самосознания личности : учебное пособие / А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин, Е.В. Селезнева. – Астрахань : Изд-во Астр. гос. пед ун-та, 2000. – 329 с.
5. Аминов Н.А. Социально-психологические предпосылки специальных способностей школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Вопросы психологии. – 1992. – №1–2. – С. 73–84.
6. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания : избр. психол. труды / Б.Г. Ананьев. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
7. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 282 с.
8. Ануфриев А.Ф. Психологические методики изучения личности : практикум / А.Ф. Ануфриев, Т.А. Барабанщикова, А.Н. Рыжкова. – М. : Ось-89, 2008. – 304 с.
9. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях : переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – № 1, Т. 5. – С. 3–16.
10. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе / Л.И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. –

М. : Наука, 1981. – С. 3–19.
11. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М. : Смысл, 1999. – 352 с.
12. Артемьева Т.И. Проблема способностей: личностный аспект / Т.И. Артемьева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 3. – С. 46–55.
13. Асмолов А.Г. Личность : психологическая стратегия воспитания / А.Г. Асмолов // Образование. – 2002. – №1. – С. 17–32.
14. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
15. Бабаева Н.А. Продуктивность методов саморегуляции в акмеологической практике : дис… канд. психол. наук : 19.00.13 / Н.А. Бабаева. – М., 2004. – 268 с.
16. Бабаева Н.А. Стуктура и механизмы психологической саморегуляции личности [Текст] / Н.А. Бабаева. – М. : МААН, МОСУ, 2004. – 63 с.
17. Бадью А. Философия и событие / А. Бадью. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2013. – 192 с.
18. Баклицький І.О. Психологія праці : підручник ; [2-ге вид., перероб. і доп.] / І.О. Баклицький. – К. : Знання, 2008. – 655 с.
19. Балл Г.А. Понятие «личная надежность» в гуманистической интерпретации / Г.А. Балл // Вісник НТУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : Зб. наук. праць. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2001. – №3. – Кн.1. – С. 43–46.
20. Балл Г.А. «Мотив» : уточнение понятия / Г.А. Балл // Психологический журнал, 2004. – Т. 25, № 4. – С. 56–65.
21. Бачманова Н.В. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н.В.Бачманова, Н.А. Стафурина / Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы ; / отв. ред. А.А. Крылов, Н.В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1985. – Вып. 5. – С. 72–77.

22. Берг Т.Н. Нервно- психическая неустойчивость и способы ее выявления [Электронный ресурс] / Т.Н. Берг. – Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2005. – 63 с. – Режим доступа : http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/685/61685/
23. Бех І.Д. Виховання особистості : [у 2 кн.] / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : когнітивно-практичні засади. – 2003. – 344 с.
24. Бехтерев В.М. Объективная психология / В.М. Бехтерев. – М. : Наука, 1991. – 480 с.
25. Бехтерев В.М. Психика и жизнь / В.М. Бехтерев / Мозг : структура, функции, патология, психика. Избранные труды [в 2 т.]; /под ред. А.Г. Чучалина ; сост. В.С. Воробьев. – М. : Поматур, 1994. – Т.2.– С. 135–273.
26. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М. : Совершенство, 1997. – 298 с.
27. Бишоф А. Самоменеджмент / А. Бишоф, К. Бишоф ; [пер. с англ.]. – М. : ОМЕГА-М, 2006. – 127 с.
28. Блинов Б.В. Некоторые особенности развития различных индивидуальных качеств в процессе вузовской подготовки специалистов / Б.В. Блинов, В.П. Петров // Проблемы формирования профпригодности специалистов. – М., 1985. – С. 23–27.
29. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И. Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 311 с.
30. Богословский В.В. Некоторые профессионально значимые свойства личности мастера производственного обучения / В.В. Богословский, В.А. Маркелова // Проблемы совершенствования подготовки мастеров производственного обучения для средних профтехучилищ : сб. науч. тр. / ВНИИ проф.-техн. образования. – Л., 1980. – С. 52–62.
31. Бодалев А.А. Акме-эффект личностного самоосуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека / А.А. Бодалев // Мир психологии. – 1998. – №1. – С. 59–65.

32. Бодров В.А. Психологическое исследование проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В.А.Бодрова. – М. : Ин-т психологии АН СССР, 1991. – С. 3–26.
33. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности : [учебное пособие для вузов] / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
34. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М. : Изд-во МПА, 1995. – 208 с.
35. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков : сборник статей / Л.И. Божович. – М. : Педагогика, 1972. – 352 с.
36. Бондаренко А.Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А.Ф. Бондаренко // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – №1. – С. 63–76.
37. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко – [изд. 3-е, испр. и доп.]. – М. : Независимая фирма «Класс», 2001. – 336 с.
38. Бондаренко З.П. Організація волонтерської роботи майбутніх соціальних педагогів в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / З.П. Бондаренко. – К., 2008. – 247 с.
39. Борисова Л.Н. Управление развитием профессиональной рефлексии будущего педагога / Л.Н. Борисова. – Ростов-н/Д : РГПУ, 2003. – С. 36.
40. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: дис. в форме науч. доклада докт. психол. наук / М.И. Боришевский. – К., 1992. – 77 с.
41. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязания : учебное пособие – [изд. 4-е, перераб и доп.] / Л.В. Бороздина/ – М. : УМК «Психология», 2000. – 184 с.
42. Бреусенко О.А. Динаміка ціннісно-смислової сфери особистості в умовах екзістенційної кризи : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 /

О.А. Бреусенко. – К., 2000. – 20 с.

43. Бринза І.В. Особливості переживання професійної кризи у осіб з різним типом емоційності : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / І.В.Бринза. – К., 2000. – 16 с.
44. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М. : Ин-т психологии РАН, 1994. – 109 с.
45. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – К. : Наукова думка, 1989. –198 с.
46. Вавилова Е.О. Модель развития поликультурной личности студента [Текст] / Е.О. Вавилова // Вестник ЧГПУ. – 2013. – №2. – С. 15–22.
47. Варданян Ю.В. Становление профессионально-личностных новообразований будущего специалиста / Ю.В. Варданян / Развивающаяся психология – основа гуманизации образования / под ред. В.Я. Ляудис, Н.Н. Корж. – М. : Российское психологическое общество, 1998. – С. 34–35.
48. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории / Ф.Е.Василюк // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – №1. – С. 15–33.
49. Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 144 с.
50. Вачков И.В. Психология тренинговой работы : содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
51. Введение в педагогическую деятельность [Текст] : [учеб. пособ.] / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова. – М. : Академия, 2000. – 208 с.
52. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.

53. Вербицкий А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении /А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12–20.
54. Вірна Ж.П. До проблеми професійної успішності практикуючого психолога / Ж.П. Вірна // Психологічні перспективи. – 2002. – Випуск.2. – С. 132–140.
55. Вірна Ж.П. Життєві та професійні перспективи в структурі особистісної саморегуляції / Ж.П. Вірна // Психологія. Збірник наукових праць. – Випуск 15. – К., 2002. – С. 22–31.
56. Вірна Ж.П. Імперативний модус самоставлення у стильових характеристиках саморегуляції психологів / Ж.П. Вірна // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Випуск 4. – Острог, 2003. – С. 24–33.
57. Вірна Ж.П. Інтернальність та індивідуальний стиль саморегуляції в професійному становленні психолога / Ж.П. Вірна // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – №1. – С. 192–202.
58. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смислова саморегуляція особистості: панорама структурно-функціональних проявів / Ж.П. Вірна // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць. – К. : Гнозис, 2001. – Т.III – Ч.7. – С. 35–42.
59. Вірна Ж.П. Особливості професійної ідентифікації та індивідуального стилю саморегуляції психологів / Ж.П. Вірна //Психологічні перспективи. – 2003. – Випуск 4. – С. 77–82.
60. Вірна Ж.П. Формування професійного ставлення до клієнта в процесі підготовки практичних психологів : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ж.П. Вірна. – К., 1996. – 24 с.
61. Войтко В.І. Узагальнена інтерпретація поняття моделі / В.І. Войтко, Г.О. Балл // Філософська думка. – 1976. – № 1. – С. 58–64.
62. Воробьева С.В. Основы управления образовательными системами / С.В. Воробьева. – М. : Академия, 2008 – 208 с.

63. Галажинский Э.В. Ригидность как общесистемное свойство человека и самореализация личности / Є.В. Галажинский // Человек в психологии : ориентиры исследований в новом столетии. – Караганда : Изд-во КарГУ, 2001. – С. 38–48.
64. Галян И.М. Психологический анализ концептуальной модели ценностной саморегуляции будущих педагогов // Вестник Пермского университета. Серия «Философия. Психология. Социология». – Пермь : Издательский центр Пермского государственного национального исследовательского университета, 2014.– Выпуск 4 (20). – С. 38–45.
65. Галян І.М. Мотиваційні аспекти саморегуляції психічних станів особистості / І.М. Галян // Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ. – Дрогобич : Редакційний відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2007. – С. 25–34.
66. Галян І.М. Професійна самосвідомість як засіб саморегуляції діяльності вчителя / І.М. Галян // Проблеми гуманітарних наук. Наукові записки ДДПУ. – Дрогобич : Вимір, 2005. – С. 34–43.
67. Галян І.М. Психічні стани особистості та особливості їх саморегуляції / І.М. Галян // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Збірник наукових праць. Серія психологічна / головний редактор М.Й. Варій. – Львів : ЛьвДУВС, 2010. – С. 3–14.
68. Галян І.М. Психодіагностика : навч. посібн. [2-ге видання, стереотипне] / І.М.Галян. – К. : Академвидав, 2011. – 424 с.
69. Галян І.М. Психологічний аналіз особливостей процесу саморегуляції майбутніх педагогів / І.М. Галян // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Т.2. – Вип. 11 (99). – Миколаїв : МНУ імені В.О.Сухомлинського, 2013. – С. 63-66.
70. Галян І.М. Психологічний аналіз сутності саморегуляції як особистісної здатності / І.М. Галян / Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський

національний університет імені Василя Стефаника», 2015. – Вип. 20. – Ч. 1. – С.154–161.

71. Галян І.М. Психологічні особливості самоактуалізації майбутніх педагогів у процесі навчально-професійної діяльності / І.М. Галян, В.Г. Дуб // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ : збірник наукових праць. Серія психологічна / головний редактор М.М. Цимбалюк. – Львів : ЛьвДУВС, 2013. – Вип. 2. – С. 88–97.
72. Галян І.М. Саморегуляція оцінних ставлень вчителя у педагогічній взаємодії : [монографія] / І.М. Галян. – Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 1998. – 160 с.
73. Галян І.М. Стильові особливості вияву саморегуляції діяльності у майбутніх педагогів / І.М. Галян // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Збірник наукових праць. Серія психологічна / головний редактор М.Й. Варій. – Львів : ЛьвДУВС, 2011. – С. 209–219.
74. Галян І.М. Суб’єктна активність у структурі саморегуляційного процесу / І.М. Галян / III Всеукраїнський конгрес з міжнародною участю «Особистість у сучасному світі». – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014. – С. 22–25.
75. Галян І.М. Цілеспрямований розвиток здатності до саморегуляції як різновид психологічного супроводу професійного становлення майбутнього педагога / І.М. Галян // Проблеми гуманітарних наук : Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / Ред. кол. Надія Скотна (головний редактор), І. Галян (редактор розділу) та ін. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Випуск тридцять третій. Психологія. – С. 39–50.
76. Галян О.І. Експериментальна психологія : навч. посібн. / О.І. Галян, І.М. Галян. – К. : Академвидав, 2012. – 400 с.

77. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи : автореф. дис... д-ра философ. наук : 09.00.09 / Е.И. Головаха. – К., 1989. – 34 с.
78. Грибенюк Г.С. Розвиток саморегуляції у професійній діяльності майбутніх рятівників : [монографія] / Г.С. Грибенюк. – Черкаси : Черкаський інститут пожежної безпеки ім. Героїв Чорнобиля МНС України, 2006. – 539 с.
79. Гусєв А.І. Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості : автореф. дис… канд. психол. наук : 19.00.01 / А.І.Гусєв. – К., 2009. – 20 с.
80. Деркач А.А. Технология развития профессионального самосознания личности: психолого-акмеологический практикум : [учеб. пособие] / А.А. Деркач. – Астрахань : Рос. академия госуд. службы при Президенте РФ, 2000. – 171 с.
81. Дикая Л.Г. Психологические проблемы профессиональной деятельности / Л.Г. Дикая. – М. : Наука, 1991. – 168 с.
82. Дуб В.Г. Психологічні особливості становлення ціннісно-смислової сфери майбутніх педагогів у процесі підготовки до професійної діяльності : автореф. дис… канд. психол. наук : 19.00.07 / В.Г. Дуб. – К., 2015. – 20 с.
83. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 22 с.
84. Дьяченко М.И. Краткий психологический словар : Личность, образование, самообразование, профессия / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Хэлтон, 1998. – 399 с.
85. Дьяченко М.И. Психология высшей школы : [учеб.пособие для вузов] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович – Мн. : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.

86. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности. [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1975. – 176 с.
87. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности [Текст] / О.П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.
88. Засєкіна Л.В. Особливості формування професійно-творчого мислення майбутнього фахівця іноземної мови : автореф. дис.... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л.В. Засєкіна. – К., 2000. – 19 с.
89. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э.Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – Т.18, №6. – С. 35–44.
90. Зеер Э.Ф. Психологические основы профессионального становлення личности инженера-педагога : дис.... докт. психол. наук / Є.Ф. Зеер. – Свердловск. 1988. – 348 с.
91. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособ. [Текст] / Э.Ф. Зеер. – М. : Мир, 2006. – 336 с.
92. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии / Б.В. Зейгарник. – М. : Изд-во МГУ, 1982.– 128 с.
93. Зеленов JI.А. Становление личности [Текст] / JI.А. Зеленов / Волго-Вятское отд-ние Сов. социологической ассоциации АН СССР. – Горький : Волго-Вятское кн. изд-во, 1989. – 168 с.
94. Здібності, творчість, обдарованість : теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир : Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
95. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В.А. Иванников. – М. : МГУ, 1991. – 140 с.
96. Иванов Н.И. К вопросу о социальной адаптации / Н.И. Иванов, А.В. Черенков // Ученые записки Латвийского государственного университета. – Т.156. – Рига, 1972. – С. 69–73.
97. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

98. Каганов А.Б. Рождение специалиста : профессиональное становление студентов / А.Б. Каганов. – Мн. : Изд-во Университетское, 1983. – 190 с.
99. Кадикова Т.А. Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т.А. Кадикова. – Одеса, 2002. – 17 с.
100. Каргина Е.М. Психологические особенности педагогического воздействия на познавательную деятельность студентов [Электронный ресурс] / Е.М.Каргина // Современные научные исследования и инновации. – 2015. – № 1. – Режим доступа : http://web.snauka.ru/issues/2015/01/44868
101. Карпенко З.С. Аксіологія психології особистості. Монографія / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ. : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
102. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений [Текст] / А.В. Карпов. – М. : Изд. группа «Юристъ», 1998. – 434 с.
103. Катаева Л.И. Психология профессиональной деятельности кадров государственной службы / Л.И. Катаева ; отв. ред. А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – М. : Изд-во Рос. акад. гос. службы, 1996. – 180 с.
104. Кісарчук З.Г. Актуальні питання професійної підготовки психологів-консультантів та психотерапевтів / З.Г. Кісарчук // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : матеріали Міжнародної наук. конференції. – Т.4. – К. : Гнозис, 2002. – С. 184–188.
105. Кісарчук З.Г. Методологія і методи практичної психології / З.Г. Кісарчук. // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №2–3. – С. 53–57.
106. Климов Е.А. Высшая школа – объект проектирования / Е.А. Климов // Концептуальные вопросы развития высшего образования : сб. науч. тр. – М. : НИИВО, 1991. – С. 3–4.
107. Климов Е.А. Об образе мира у представителей разнотипных профессий / Е.А. Климов // Психологическое обозрение. – 1995. – № 1. – С. 26–29.

108. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : «МОДЭК», 1996. – 400 с.
109. Кованов А.О. Я профессиональное и Я в професии / А.О. Кованов // Мир психологии. – 2002. – №2. – С. 135–143.
110. Кондаков И.М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 151–164.
111. Кононенко Н.А. Специфика совладающего поведения у студентов [Электронный ресурс] / Н.А. Кононенко // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 1. – Режим доступа : http://human.snauka.ru/2013/01/2238
112. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2004. – №2. – С. 128–135.
113. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) [Текст] / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 5–12.
114. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 255 с.
115. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К., 1989. – 608 с.
116. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2002. – 992 с.
117. Круглова Н.В. Особенности саморегуляции учебной деятельности в подростковом воздасте / Н.В. Круглова // Психологический журнал. – 1994. – Т.1, №1. – С. 35–44.
118. Крупнов А.И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств / А.И. Крупнов // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной

деятельности : Сб. науч. трудов. – М. : Изд-во Университета дружбы народов, 1988. – С. 28–39.

119. Кудрявцев Т.В. Исследование психологических особенностей профессионального становления // Психологические основы профессионально-технического обучения / ред. Т.В.Кудрявцева, А.И.Сухаревой. – М. : Педагогика, 1988. – С. 1–13.

120. Кудрявцев Т.В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 51–59.

121. Кузікова С.Б. Психологічні основи становлення суб’єкта саморозвитку в юнацькому віці : автореф. дис... д. психол. наук : 19.00.07 / С.Б. Кузікова. – К., 2012. – 48 с.

122. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. [Текст] / Б.В. Кулагин. – Л. : Медицина, 1984 – 216 с.

123. Лактіонов О.М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду : автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.01 / О.М. Лактіонов. – К., 2000. – 36 с.

124. Леонтьев В.Г. Мотив как интегральный побудитель и регулятор деятельности / В.Г. Леонтьев, С.А. Банков / Мотивация учебной деятельности. – Новосибирск, 1983. – С. 40–48.

125. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности : [монография] / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 486 с.

126. Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и смыслообразование / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. Серия №14. Психология. – 1990. – №3. – С. 33–42.

127. Литовченко Н.Ф. Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції. Навчально-методичні матеріали для тренінгових занять студентів педагогічних вузів / Н.Ф. Литовченко – Ніжин : НДПУ, 2002. – 72 с.

128. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 446 с.
129. Лозова О.М. Психосемантична структура етнічної свідомості : автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.01 / О.М. Лозова. – К., 2008. – 36 с.
130. Лозова О.М. Психосемантика етнічної свідомості [монографія] / О.М. Лозова. – К. : Освіта України, 2007. – 402 с.
131. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.05 / Е.Г. Луковицкая. – СПб., 1998. – 14 с.
132. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С.Д. Максименко. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
133. Маноха И.П. Потенциал «онтологических отношений к миру» как методологический ориентир в профессиональном развитии и саморазвитии психолога / И.П. Маноха // Вісник НТУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : Зб. наук. праць. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2001. – №3. – Кн.1. – С. 104–109.
134. Маркова А.К. Психологические закономерности становления профессионала, общие для разных профессий / А.К. Маркова // Психологические основы профессиональной деятельности : хрестоматия; / сост. В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ; Логос, 2007. – С. 536–543.
135. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 308 с.
136. Мастеров Б.М. Психология саморазвития : психотехника риска и правила безопасности / Б.М. Мастеров. – М. : Издательство Интерпракс, 1994 – 160 с.
137. Минигалиева М.Р. Проблемы подготовки психологов-консультантов / М.Р. Минигалиева // Журнал практикующего психолога. – 2001. – №7. – С. 27–42.

138. Миславский Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю.А. Миславский. – М. : Педагогика, 1991. – 152 с.
139. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – №4. – С. 28–34.
140. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: [учебное пособие для педагогических вузов] / Л.М. Митина. – М. : Академия, 2004. – 320 с.
141. Міляєва В.Р. Теоретико-методологічний аналіз поняття потенціалу особистості / В.Р. Міляєва, Н.К. Лебідь, Ю.В. Бреус // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. – Вип. 15. – С. 405–415.
142. Міляєва В.Р. Розвиток потенціалу особистості в умовах сучасного освітнього середовища / В.Р. Міляєва, Н.К. Лебідь, Ю.В. Бреус // Вісник Одеського національного університету. – Одеса, 2013. – Т. 18, Вип. 3 : Психологія. – С. 117–126.
143. Міляєва В.Р. Саморозвиток особистості студента як основа становлення майбутнього професіонала / В.Р. Міляєва // Zbior raportow naukowych. «Aktualne problemy w wspołczesnej nauki». (28.06.2013 – 30.06.2013). – Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2013. – С. 17–21.
144. Миляева В.Р. Формирование компетентности студента как субъекта учебной деятельности / В.Р. Миляева // Zbior raportow naukowych. «Naukowe prace, praktyka, opracowania, innowacje 2013 roku». (30.12.2013 – 31.12.2013). – Zakopane: Wydawca: Sp.z o.o. «Diamond trading tour», 2013. – t.3 – s. 24–29.
145. Молоканов М.В. Изучение соотношения показателей теппинг-теста с профессионально значимыми качествами практического психолога /

М.В. Молоканов // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 1. – С. 75–79.

146. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности / В.А. Моляко // Психологический журнал. – 1995. – Т.16, №1. – С.84–90.

147. Моляко В.А. Психология конструкторской деятельности / В.О. Моляко. – М. : Машиностроение, 1983. – 136 с.

148. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции : феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова. – М. : Наука, 1998. – 192 с.

149. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ) : Руководство / В.И. Моросанова. – М. : Когито-Центр, 2004. – 44 с.

150. Моросанова В.И. Регуляторные аспекты экстраверсии и нейротизма : новый вигляд / В.И. Моросанова, Е.М. Коноз // Вопросы психологии. – 2001. – №2. – С. 59–73.

151. Москалець В.П. Психологія особистості : [навчальний посібник] / В.П. Москалець. – К.: «Центр учбової літератури», 2013. – 416 с.

152. Москвичев С.Г. Мотивация, деятельность и управление : [монография] / С.Г. Москвичев. – К. : Ін Юре; Сан-Франциско : Light Press, 2003. – 492 с.

153. Музыченко М.В. Критерии эмоциональной устойчивости студентов-психологов [Электронный ресурс] / М.В. Музыченко // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 12. – Режим доступа : http://psychology.snauka.ru/2012/12/1458

154. Немов Р.С. Социальная психология : Краткий курс [Текст] / Р.С. Немов, И.Р. Алтунина. – СПб. : Питер, 2009. – 208 с.

155. Новикова Т.В. Развитие профессионального самосознания у студентов-психологов [Электронный ресурс] / Т.В. Новикова // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 5. – Режим доступа : http://psychology.snauka.ru/2015/05/5128

156. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М.: «Просвещение», 1993. – 255 с.
157. Оконешникова Н.Л. Проблема толерантности личности в современной зарубежной психологии. Методологические проблемы современной психологии : иллюзии и реальность / Н.Л. Оконешникова // Материалы Сибирского психологического форума, 16-18 сентября 2004 г. – Томск : Томс. гос. ун-т, 2004. – С. 215–221.
158. Осадько О.Ю. Професійна підготовка соціальних працівників засобами психологічного тренінгу / О.Ю. Осадько // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т.5. – Ч.1. – К., 2003. – С. 174–180.
159. Осницкий А.К. Профессиональное ориентирование учащихся при специализации обучения / А.К.Осницкий. // Вопросы психологии. – 1998. – №3. – С. 136–148.
160. Осницкий А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека [Текст]: дис… докт. психол. наук : 19.00.01 / А.К. Осницкий. – М., 2001. – 370 с.
161. Основи практичної психології / за ред. В. Панка, Т. Титаренко, Н. Чепелєвої та ін. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
162. Особистісні кризи студентського віку : збірник наукових статей / за ред. Т.М. Титаренко. – Луцьк : РВВ Вежа, 2001. – 112 с.
163. Панкратов В.Н. Саморегуляция психического здоров’я : Практическое руководство [Текст] / В.Н. Панкратов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2001. – 352 с.
164. Пасічник І.Д. Практичне мислення і конфлікт (теоретико-методичні аспекти) / І.Д. Пасічник // Наук. зап. Остроз. акад. : зб. наук.пр. – 2007. – Вип. 9. – С. 9–14.
165. Пейсахов Н.М. Закономерности динамики психических явлений / Н.С. Пейсахов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1984. – 236 с.

166. Первин Л. Психология личности: теория и исследования / Л. Первин, О. Джон [пер. с англ. М.С. Жамкочьян ; под ред В.С. Магуна]. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 607 с.

167. Петровский А.В. Индивид и его потребность быть личностью / А.В. Петровский, В.А. Петровский // Вопросы философии. – 1982. – № 3. – С. 44–53.

168. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М. : ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.

169. Плахотникова И.В. Развитие личностной саморегуляции : методическое пособие / И.В. Плахотникова, В.И. Моросанова. – М. : Вербум, 2004. – 48 с.

170. Побірченко Н.А. Формування особистої готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності : [монографія] / Н.А. Побірченко. – К. : Знання, 1999. – 286 с.

171. Побірченко Н.А. Людина і праця : навчальний посібник для 10-го кл. / Н.А. Побірченко, О.П. Сергєєнкова, І.В. Підтілок. – К. : Наш час, 2006. – 180 с.

172. Пов’якель Н.І. Концептуальне обґрунтування моделі саморегуляції професійного мислення практичного психолога / Н.І. Пов’якель // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Вип. 6. – Ч.1. – Івано-Франківськ, 2001. – С. 66–79.

173. Пов’якель Н.І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н.І. Пов’якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №6 – 7. – С. 3–6.

174. Пов’якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : [монографія] / Н.І. Пов’якель – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 294 с.

175. Поваренков Ю.П. Психология становления профессионала : [учебное пособие] / Ю.П. Поваренков. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2000. – 118 с.

176. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: [навчальний посібник для магістрантів і аспірантів] / Л.Г.Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320 с.
177. Подшивайлова Л.І. Типологія особистісно-колективістського самовизначення студентів в умовах навчального процесу: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Л.І. Подшивайлова. – К., 1993. – 18 с.
178. Подшивайлова Л.І. Вступ до спеціальності: психологія : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Л.І. Подшивайлова; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – Кам'янець-Подільський : Буйницький О. А., 2011. – 316 с.
179. Практикум по психологии личности [Текст]. – СПб. : Питер, 2002. – 560 с.
180. Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других [Текст] / сост. Р. Римская, С. Римский. – М. : АСТ, 2005 – 394 с.
181. Попова С.П. Влияние регулятивной подструктуры личности на успешность профессиональной подготовки психологов : дис… канд. психол. наук ; 19.00.07 / С.П. Попова. – Саратов, 2004. – 203 с.
182. Практика в системі професійної підготовки психологів : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Б. Д. Грищук. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2011. – 318 с.
183. Прыгин Г.С. Влияние особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников [Текст] / Г.С. Прыгин, В.И. Степанский, В.И. Фарютин // Вопросы психологии. – 1987. – №4. – С. 45–51.
184. Психологические и психофизиологические особенности студентов // Под ред. Н.М.Пейсахова. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1977. – 295 с.
185. Психологические тесты [Текст] / Под ред. А.А. Карелина : [в 2 т.] – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 248 с.

186. Радчук Г.К. Психологія аксіогенезу особистості у контексті вищої професійної освіти: автореф. дис. на здобуття ступеня докт. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Галина Кіндратівна Радчук. – Івано-Франківськ, 2011. – 42 с.
187. Радчук Г.К. Аксіопсихологія вищої школи : [монографія] / Г.К. Радчук. – Тернопіль : ТНПУ ім. В.Гнатюка, 2014. – 380 с.
188. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2008. – 627 с.
189. Рамуль К.А. О психологии ученого и, в частность о психологии ученого-психолога / К.А. Рамуль // Вопросы психологии. – 1965. – № 6. – С. 126–135.
190. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога / А.А. Реан //Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 77–81.
191. Роменець В.А. Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании / В.А. Роменець. – К. : Здоровья, 1989. – 191 с.
192. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы : теория и практика : [пер. с англ. / общ. ред. и вступ. ст. Л.П. Петровской. – 2-е изд.]. – М. : Прогресс, 1993. – 368 с.
193. Рыбкин И.В. Коучинг Социального Успеха / И.В. Рыбкин. – М. : Изд-во «Институт общегуманитарных исследований», 2005. – 224 с.
194. Рыбников В.Ю. Экспресс-методика «Прогноз-2» для оценки нервно-психической неустойчивости кандидатов на учебу в ВУЗ / В.Ю. Рыбников // Тез. докл. на I всеарм. совещании. – М. : Воениздат, 1990. – С. 132-135.
195. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн ; [2-е изд.]. – СПБ. : Питер, 2002. – 720 с.
196. Савицька О.В. Психологічна організація навчання як умова розвитку рефлексії у підлітків : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Савицька Ольга Вікторівна ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К.,

2000. – 218 с.

197. Савчин М.В. Духовна парадигма психології : [монографія] / М.В. Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 252 с.

198. Сергєєнкова О.П. Вікова психологія / О.П. Сергєєнкова. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.

199. Славнова Т.О. Тренинг саморегуляции как средство преодоления негативных состояний [Текст] / Т.О. Славнова. – М. : МОСУ, 2001. – С. 4–43.

200. Скотна Н.В. Особа в розколотій цивілізації : освіта, світогляд, дії : [монографія] / Н.В. Скотна. – Львів : Українські технології, 2005. – 384 с.

201. Слободчиков В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности [Текст] / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Православний Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. – 360 с.

202. Словник української мови : [в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І.К. Білодіда]. – К. : Наукова думка, 1970–1980. –Том 11. – С. 326.

203. Соболева Е.В. Состояние проблемы развития личностного потенциала у психологов в отечественной психолого-педагогической теории и практики [Электронный ресурс] / Е.В. Соболева // Психология, социология и педагогика. – 2014. – № 7. – Режим доступа : http://psychology.snauka.ru/2014/07/3425

204. Субботина Л.Ю. Личность в системе профессиональной подготовки / Л.Ю. Субботина. – Ярославль : Институт «Открытое общество», 2003. – 101 с.

205. Сургунд Н.А. Професійна придатність практичного психолога: діагностика якостей особистості / Н.А. Сургунд // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2002. – Вип.4. – С. 118–124.

206. Сыромятников И.В. Становление профессиональной деятельности психолога воинской чести сухопутных войск : автореф. дис… канд. психол. наук : 19.00.04 / И.В. Сыромятников. – М., 1997. – 28 с.

207. Сыромятников И.В. Формирование профессионального мышления практического психолога в педагогическом процессе вуза // Инновации в образовании. – 2001. – №2. – С. 117–122.

208. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении : [монография]. – К. : Просвита, 1996. – 404 с.

209. Татенко В.О. Психологічні ознаки професіоналізму / В.О. Татенко // Психологічні перспективи. – 2003. – Випуск 4. – С.161–166.

210. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості : структурно-генетичний підхід : автореф. дис. .... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Т.М. Титаренко. – К., 1994. – 48 с.

211. Франкл В. Человек в поисках смысла. Сборник : [пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева]. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

212. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм ; / под общ. ред. П.С. Гуревича. – М. : Прогресс, 1990. – 272 с.

213. Хомич Г.О. Особливості розвитку самоставлення у ранній юності / Г.О.Хомич, С.І.Каталійчук. // Актуальні проблеми психології. Соціальна психологія. – К., 2013. – Вип. 6 (2). – С. 409–416.

214. Хомич Г.О. До проблеми гуманізації підготовки практичних психологів / Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. Зб. статей. Ч.2. – К. : Пед. преса, 2000. – С. 209–213.

215. Чайка В.М. Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : [монографія] / за ред. Г.В. Терещука. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 275 с.

216. Чаплак Я.В. Формування готовності психолога-консультанта до творчої самореалізації в професійній діяльності на основі особистісно-акмеологічного підходу [Электронный ресурс] / Я.В. Чаплак // Современные научные исследования и инновации. – 2011. –№ 4. – Режим доступа : http://web.snauka.ru/issues/2011/08/1514

217. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности : науч.-метод. пособие / А.Я. Чебыкин. – Одесса : АстроПринт, 1990. – 158 с.

218. Шмаргун В.М. Психосоматичні особливості в інтелектуальному розвитку дітей : [монографія] / В.М. Шмаргун ; Відкр. міжнар. ун-т розв. людини ”Україна”. – К. : Ун-т ”Україна”, 2009. – 470 с.

219. Шмаргун В.М. Психолого-педагогічна реабілітація : методологічні та методичні принципи / В.М. Шмаргун // Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. – К., 2013. – Вип. 20. – С. 91–95.

220. Чепелєва Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелєва, Н.І. Пов’якель // Психологія. Збірник наукових праць. Випуск ІІІ. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. – С. 35–41.

221. Чепелєва Н.В. Формування професійної компетентности в процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н.В.Чепелєва // Актуальні проблеми психології. – К.: Інститут психології АПН України. –1999. – С. 271-279.

222. Чеснокова И.И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности / И.И. Чеснокова // Проблемы психологии личности. – М. : Просвещение, 1982. – С. 120–135.

223. Чугунова Э.С. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности / Э.С. Чугунова // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6, № 4. – С. 73–86.

223а. Шаров А.С. Психология образования и развития человека // А.С. Шаров. – Омск: ОмГПУ, 1996. – 150 с.

224. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М. : Издательская корпорація «Логос», 1996. – 320 с.

225. Швалб Ю.М. Задачный подход к построению учебного тренинга в вузе / Ю.М. Швалб // Матеріали міжнародної науково-практичної

конференції «Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку» (27-28 травня 2005 р., м. Донецьк). – Ч.2. – Донецьк : ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. – С. 15–24.

226. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания / Ю.М.Швалб. – К. : Стилос, 1997. – 240 с.

227. Шевченко Н.Ф. Розвиток професійної свідомості психологів-практиків як ключовий фактор професійної підготовки / Н.Ф. Шевченко // Вісник Харківського ун-ту. Серія «Психологія». – Харків, 2002. – №550. – С. 273–275.

228. Шевченко Н.Ф. Становлення і розвиток професійної свідомості психологів на етапі вузівської підготовки / Н.Ф. Шевченко // Наука і освіта. – 2001. – №1. – С. 85–88.

229. Шиянов Е.Н.Развитие личности в обучении : учеб. пособие / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 288 с.

230. Штепа О.С. Психологічні ресурси як унікальні якості майбутніх психологів / О.С. Штепа // Гуманітарний вісник. – Додаток 1 до Вип. 27, Том V (38) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2012. – С. 536–542.

231. Шумакова Л.П. Особливості розвитку мотивації досягнення особистості психолога-практика в процесі професійної підготовки : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л.П. Шумакова. – К ., 1997. – 24 с.

232. Яковец Т.Я. Комплекс условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / Т.Я. Яковец. – Курган, 1999. – 175 с.

233. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом ; [пер. с англ. Т.С. Драбкиной]. – М. : «Класс», 1999. – 576 с.

234. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии / И. Ялом. – СПб. : Питер,2000. – 640 с.

235. Ясько Б.А. Психология медицинского труда : личность врача в процессе профессионализации : дис… докт. психол. наук : 19.00.03 / Б.А. Ясько. – Краснодар, 2004. – 53 с.

236. Яценко Т.С. Особливості взаємозв'язків між свідомою та несвідомою сферами психіки суб'єкта /Т.С. Яценко // Неперервна професійна освіта : теорія і практика / Науково-методичний журнал. – 2002. – Вип. 4 (8). – С. 99–110.

237. Bordin E.S. Research strategies in psychotherapy / Edward S. Bordin. – N.Y. : Wiley, 1974. – 272 p.

238. Diefendorff J.M. Action-state orientation : Construct validity of a revised measure and its relationship to work-related variables / J.M.Diefendorff, R.J.Hall, R.G.Lord, M.L.Strean // Journal of Applied Psychology. – 2000. – 85. – P. 250-263.

239. Dugas M. Intolerance of uncertainty and problem orientation in worry / M. Dugas, M. Freeston, R. Ladouceur // Cognitive Therapy and Research. – 1997. – Vol. 21. – P. 593–606.

240. Dunnette M.D. Aptitudies, abilities and skills / Marvin D. Dunnette / Handbook of industrial and organizational psychology. – Chicago : Rand McNally College, 1976. – P. 473–520.

241. Festinger L.A. A theoretical interpretation of shifts in level of aspiration / L.A. Festinger // Psychol. Rewiew. – 1942. – Vol. 49. – P. 235–250.

242. Fleishman E.A. On the relation between abilities, learning and human performance / E.A. Fleishman // American Psychology. – 1972. – Vol.27. – P. 1017–1032.

243. Grenier S. Intolerance of Uncertainty and Intolerance of Ambiguity: Similarities and differences / S. Grenier, A-M. Barrette, R. Ladouceur //

Personality and Individual Differences. – 2005. – Vol. 39. – P. 593–600.

244. Holland Y.L. Explorations of a theory of vocational choice / Y.L. Holland // Journal of Applied Psychology. – 1968. – Vol. 52. – № 1. – P. 115–124.

245. Kuhl J. Volition and Personaliti: Action versus state orientation / J. Kuhl, J. Beckmann. – Gottingen : Hogrefe & Huber Publishers, 1994. – 498 p.

246. Kuhl J. Self-discrimination and memory : State orientation and false self-ascription of assigned activities / J. Kuhl, M. Kazén //Journal of Personality & Social Psychology. – 1994. – 66. – P. 1103–1115.

247. Moser U. Zur psychoanalytischen Theorie der Berufswahl: Sublimierung, Identifizierung und berufliche Identität / U. Moser // Psychologie. Schweirerischi Zeitschrift für Psychologie. – 1963. – N 1. – P. 1–18.

248. Roe A. The psychology of occupations / A. Roe. – N.Y. : Willey, 1956. – 340 p.

249. Roe A. The origin of interests / A. Roe, M. Siegelman. – Washington : APGA, 1969. – 98 p.

250. Siefert K.H. Theorien der Berufswahle urn der beroflichen Entwicklung / K.H. Seifert, H.H. Eckhardt, W. Jaide // Handbuch der Berufs psychologie. – Göttingen, 1977. – P. 173–279.

251. Super D.E. Vocational development / D.E. Super. – N.Y. : Willey, 1957. – 391 p.

252. Super D.E. Occupational psychology / D.E. Super, M.Y. Bahn. – London : Tavistock, 1971. – 209 p.

253. Super D.E. Synthesic: or is it distillation / D.E. Super // The personal and qudance journal. – 1983. – Vol. 61. – №8. – P. 508–512.

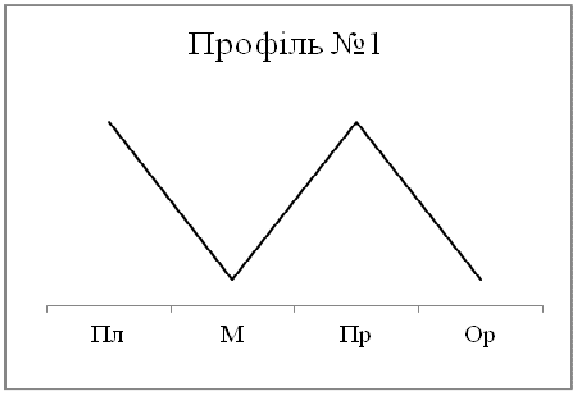
Додаток А.

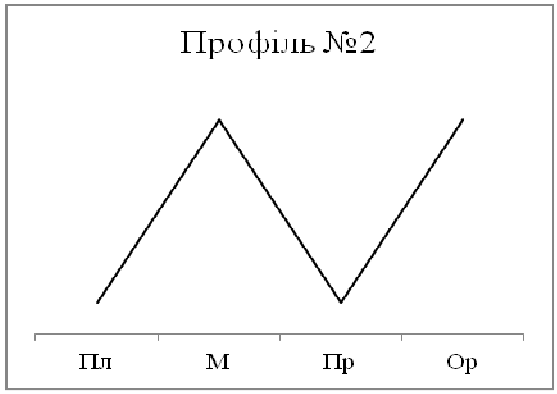
Рівні прояву самооцінки у студентів ДДПУ імені Івана Франка та ЛьвДУВС за блоками методики Н.М. Пейсахова «Самооцінка» на пілотному етапі дослідження

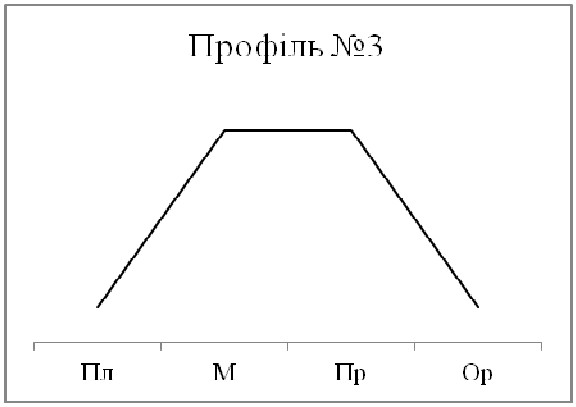
Особистісні якості, що стосуються:	**Рівні**	**Вибірка (%)**	
		ЛьвДУВС	**ДДПУ**
Спілкування з іншими	Низький	21,3	18,5
	Нижче середнього	24,7	28,5
	Середній	21,3	23,8
	Вище середнього	21,3	15,4
	Високий	11,3	13,8
Поведінки	Низький	3,3	0,8
	Нижче середнього	24,0	22,3
	Середній	26,0	30,0
	Вище середнього	16,7	14,6
	Високий	30,0	32,2
Діяльності	Низький	8,7	13,8
	Нижче середнього	14,0	26,2
	Середній	34,0	36,2
	Вище середнього	28,7	16,2
	Високий	14,7	7,7
Суб’єктивних переживань	Низький	2,7	0,0
	Нижче середнього	18,7	16,9
	Середній	26,0	26,2
	Вище середнього	29,3	33,1
	Високий	23,3	23,8

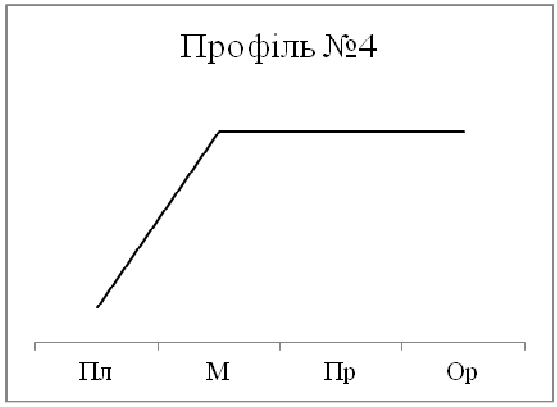
Додаток Б

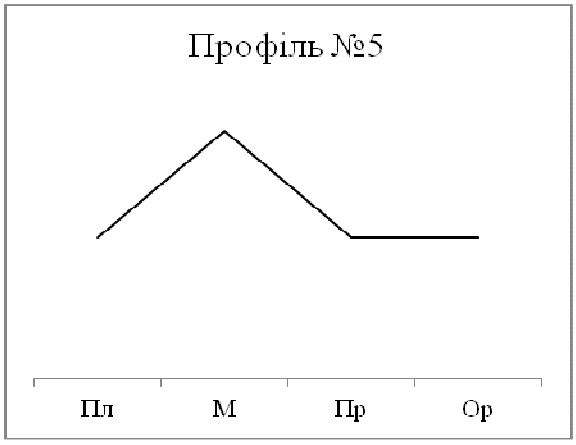
Регуляторні профілі особистості (за В.І. Моросановою)

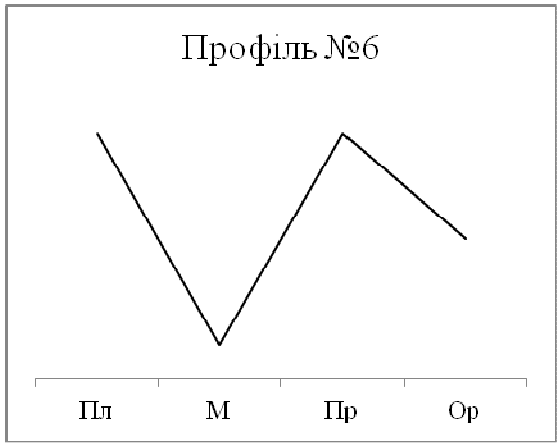


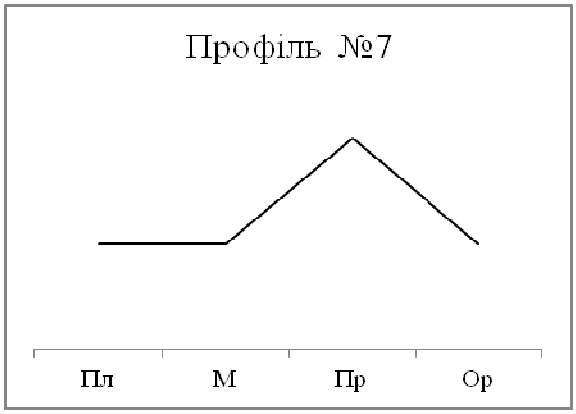












Додаток В

Анкета самоаналізу готовності до майбутньої професійної діяльності

Інструкція. Перед Вами перелік тверджень, які Вам потрібно оцінити за рівнем їх наявності у вас, вибравши певну цифру (обвівши кружечком), по мірі зростання: від 1 до 5 (1 – найнижчий рівень вираження; 5 – найвищий рівень вираження).

Результати оцінки респондентами власної готовності до професійної діяльності диференціюються за рівнями самооцінки готовності на три групи:

Високий рівень самооцінки – 60 – 75 балів (не менше 4 балів за кожним із 14 тверджень: 2 – 8; 11–18); відповіді «ТАК» на питання 10 і 20 / широкий перелік професійних завдань / називають конкретні професійні завдання діяльності.

Середній рівень самооцінки – 45 – 59 бали (від 3 до 4 балів за кожне із 14 тверджень: 2 – 8; 11–18); відповідь «ТАК» на одне із питань 10 і 20 / не широкий перелік професійних завдань / загальна характеристика завдань та діяльності.

Низький рівень самооцінки – 16 – 44 бал (від 1до 3 балів за кожне із 14 тверджень: 2 – 8; 11–18); відповіді «НІ» або «НЕЗНАЮ» на питання 10 і 20 / відсутність переліку професійних завдань (уникання прямої відповіді; вказування на навчально-професійні, а не на професійні завдання).

Дуже низький рівень самооцінки – 0 – 15 балів (від 0 до 1 балу за кожне із 14 тверджень: 2 – 8; 11–18); відповіді «НІ» на питання 10 і 20 / уникання прямої відповіді на питання; вказування на навчально-професійні, а не на професійні завдання.

№	Твердження	Бали
1.	Мені здається, що більшу частину часу я не живу, а ніби готуюся до того, щоб по-справжньому почати жити в майбутньому	Ні----Не знаю----Так
2.	Моя компетентність в знанні теорії вирішення професійних завдань	0---1----2----3----4----5
3.	Моя компетентність у володінні способами розв'язання професійних завдань	0---1----2----3----4----5
4.	Моя компетентність у вибудовуванні стосунків з колегами	0---1----2----3----4----5
5.	Моя компетентність у вибудовуванні стосунків з керівництвом	0---1----2----3----4----5
6.	Моя компетентність у розумінні цілей розв'язання професійних завдань	0---1----2----3----4----5
7.	Моя компетентність у володінні власним емоційним станом	0---1----2----3----4----5
8.	Моя компетентність у регулюванні власних зусиль для вирішення завдань	0---1----2----3----4----5
9.	Я планую по завершені навчання працювати за спеціальністю	Ні----Не знаю----Так
10.	Я захоплений своєю майбутньою роботою	Ні----Не знаю----Так
11.	Для мене важливо підвищувати власну компетентність у володінні способами вирішення професійних завдань	0---1----2----3----4----5
12.	Для мене важливо підвищувати власну компетентність у вибудовуванні стосунків з колегами	0---1----2----3----4----5
13.	Для мене важливо підвищувати власну компетентність у вибудовуванні стосунків з начальством	0---1----2----3----4----5
14.	Оцініть, наскільки ви готові працювати за обраною спеціальністю	0---1----2----3----4----5
15.	Для мене важливо підвищувати власну компетентність в розумінні цілей вирішення професійних завдань	0---1----2----3----4----5
16.	Для мене важливо підвищувати власну компетентність у володінні власним емоційним станом	0---1----2----3----4----5
17.	Для мене важливо підвищувати власну компетентність в регулюванні власних зусиль для вирішення завдань	0---1----2----3----4----5
18.	Для мене важливо підвищувати власну компетентність в знанні теорії вирішення професійних завдань	0---1----2----3----4----5
19.	Я зараз працюю за спеціальністю	Ні----Не знаю----Так
20.	Мені здається, що більшу частину часу я не готуюся до майбутнього «справжнього» життя, а живу по-справжньому вже зараз	Ні----Не знаю----Так

Продовження

21.	Перелічіть професійні завдання, які Ви здатні вирішувати (до 5)
22.	Перелічіть професійні завдання, які Ви нездатні вирішувати (до 5)
23.	Які якості Ви вважаєте найбільш значущими для професійного життя
24.	Перелічіть власні особистісно-значущі здатності як фахівця

Додаток Д

Тренінг розвитку особистісної саморегуляції у майбутніх психологів

БЛОК 1: РОЗВИТОК САМОПІЗНАННЯ ТА САМООЦІНКИ

Заняття 1.

Техніка 1. «Подання»

Мета: формування установок на виявлення позитивних особистісних якостей; уміння представити себе і ввійти в первинний контакт з оточуючими

Інструкція: учасникам дається наступне пояснення: у виставі ви повинні постаратися відобразити свою індивідуальність так, щоб всі інші учасники відразу запам'ятали виступив. Наприклад, «Я висока, сильна і впевнена в собі людина. Зовнішність у мене звичайна, зате волосся гарного кольору і злегка в’ється, що є предметом легкої заздрості багатьох жінок. Але головне, на що хочу звернути вашу увагу – зі мною у будь-якій компанії цікаво і весело. Зазвичай я граю роль тамади. Однак вік у мене середній, зовнішність не помітна, здібності і можливості звичайні. Єдине, в чому я можливо розбираюся краще за інших і готова присвятити весь свій час – це смачно готувати і пригощати. Обіцяю всім яблучний пиріг до чаю».

Техніка 2. «Хто Я».

*Мета:*дослідження особистих уявлень про себе на основі самооцінки, самоаналізу.

Інструкція: поставте собі запитання: «Хто Я?». Потрібно записувати відповіді, які першими прийшли Вам в голову. Техніку потрібно повторити, як мінімум сім разів підряд. Для відповіді можна використовувати власні характеристики, інтереси, почуття, починаючи кожну з них займенником «Я…». Наприклад: Я – людина; Я – веселун тощо. Після виконання першого завдання проведіть під своїми відповідями лінію, знайдіть ще двох людей, чия думка має для вас значення. Запишіть, як кожен з них охарактеризував би

вас зі своєї точки зору, даючи відповідь на питання: «Хто ти»?. Після того порівняйте свої відповіді з відповідями про вас інших учасників. У чому відмінність? Чому? (їх не відповідність може вказувати на джерела можливих внутрішніх конфліктів.)

Техніка 3. «Сприйняття себе».

Мета: встановити контакт і створити позитивну мотивацію перед заняттям, первинне освоєння самодіагностики і способів саморозкриття, яке веде до самозмін.

Інструкція: тренер пропонує розділити аркуш паперу на дві половинки. Зліва, в колонку «Мої недоліки», відверто запишіть усе те, що ви вважаєте своїми недоліками саме сьогодні, зараз, на цьому занятті. На цю роботу всім відводиться 5 хвилин. Не жалійте себе, заповнюючи ліву частину таблиці, недоліки є у всіх, і у цьому немає нічого страшного.

Мої недоліки	Мої позитивні якості
1. 2. 3. 4. 5.	1. 2. 3. 4. 5.

Після цього проти кожного недоліку, про який ви згадали і який внесли в список, напишіть одну зі своїх позитивних якостей, тобто ту, яку можна протиставити недоліку, що є у вас зараз, і яку помічають оточуючі люди. Запишіть їх у колонці «Мої позитивні якості». Для цього вам теж відводиться 5 хвилин.

Зараз ви об’єднаєтесь у групи по 3-4 особи і обговорите записане. Буде краще, якщо ви сядете в групу з тими людьми, яких ви менше знаєте, з якими ще не спілкувалися на цьому занятті. Під час обговорення будьте відверті у своїх висловлюваннях і уважні до того, що вам говорить ваш партнер. Пам’ятайте, будь ласка, про наші правила. Ви можете задавати один одному питання, але в жодному разі не «критикувати» людину, яка перед вами

виступила. Просто подякуйте їй за щирість і довіру до вас. На обговорення всередині групи вам дається 10 хвилин.

Техніка 4. «Хвастощі».

Мета: створення умов і формування навичок саморозкриття, удосконалення навичок групового виступу.

Інструкція: Учасники сідають у велике коло і отримують завдання (час для підготовки 2-3 хвилини). Кожен повинен похвалитися перед групою якою-небудь своєю якістю, умінням, здатністю, розповісти про свої сильні сторони – про те, що він любить і цінує в собі. На виступ відводиться 1 хвилина. Після закінчення всіх виступів група обговорює відчуття, що виникли в процесі виконання вправи.

Заняття 2

Техніка 1. «Поділися зі мною».

Мета: діагностика особистісних якостей; розширення репертуару способів взаєморозуміння.

Інструкція: учасникам тренінгу пропонується записати на картці 10 якостей: ніжність, вміння співчувати, вміння створювати гарний настрій, емоційність, доброзичливість, інтелект, організаторські здібності, твердість характеру, рішучість, креативність.

Список може бути змінений залежно від складу групи і цілей заняття. При необхідності ведучий дає пояснення значень цих якостей.

Потім кожен учасник повинен вирішити, яка якість присутня у будь-кого з групи в більшій мірі, ніж у нього і підходить до цієї людини з фразою: «Будь ласка, поділися зі мною, наприклад, твоїм умінням співчувати». Той учасник, до якого звернулися з проханням, зазначає у себе на картці цю якість. Таким чином, потрібно обійти всю групу, попросивши у кожного яку-небудь якість (або декілька). На картці кожного учасника будуть відмітки про те, які якості були у нього затребувані іншими, і які якості він запитував сам. На вправу відводиться 20 хвилин.

Після виконання завдання учасники сідають у коло для обговорення. Обговорення результатів може відбуватися як у кількісному, так і за якісним складом ознак.

Техніка2. «Портрет».

Мета: формування умінь розпізнавання особистості за портретними описовими характеристиками.

Інструкція: кожен учасник упродовж 5-7 хвилин накидає «портрет» будь-кого з членів групи. Вказувати на ознаки, особливо зовнішні (зростання, статура і т.д.). У портреті повинно бути не менше 10-12 рис характеру, звичок, особливостей, що характеризують саме цю людину.

Потім кожен виступає з інформацією перед групою, а інші учасники намагаються визначити, чий це портрет. Можливе зіставлення різного бачення членами групи однієї і тієї ж людини.

Техніка 3. «Аналіз ситуації».

Мета: сприяти розвитку, концентрації уваги, рефлексії.

Інструкція: учасникам пропонується згадати конкретний випадок із власного професійного життя і здійснити аналіз цього випадку. Сконцентрувати увагу на тому, що залишилось незавершеним, або на тому, що залишило в душі стійке почуття незадоволеності собою.

Здійснити самоаналіз з урахуванням усіх плюсів і мінусів.

Схема аналізу ситуації: Факти. Що відбулося? Хто є учасниками справи? Які факти є важливими, а які є другорядними?

Проблеми. У чому полягає проблема? Які питання ми повинні вирішити для розв’язання цієї ситуації?

Аргументи. Якими є ваші аргументи на свій захист?

Рефлексія. Як вас і всі ваші дії сприймали люди, які вас оточують? Щоб ви зробили інакше, якщо була б можливість повторення цієї ситуації? Який ваш настрій і ставлення до цієї ситуації зараз?

Заняття 3

Техніка 1. «Кажу, що бачу».

Мета: програвання ситуації безоцінкових висловлювань.

Інструкція: сидячи в колі, зараз ви спостерігаєте за поведінкою інших і, по черзі, говорите, що ви бачите щодо будь-якого з учасників. Наприклад: «Коля сидить, поклавши ногу на ногу, Катя посміхається».

Ведучий стежить за тим, щоб не використовувалися оціночні судження та умовиводи. Після виконання вправи обговорюється, чи часто спостерігалася тенденція використовувати оцінки, чи була складна ця техніка, що відчували учасники.

Техніка 2. «Художній фільм».

Мета: створення можливостей уявити власне майбутнє, спрогнозувати його.

Інструкція: станьте режисером свого життя замість того, щоб бути актором. Ставимо фільм – кожен про своє майбутнє життя. Ось як пропонує це зробити московський тренер Н.Н.Толстих: «Уявіть собі все ваше майбутнє життя як художній фільм, у якому ви граєте головну роль. Ви самі – і сценарист, і постановник, і директор картини. Вам вирішувати, про що ця картина, вам обирати, які в ньому будуть діяти персонажі, де будуть відбуватися події». А далі – увага! Дуже важливий момент – потрібно намалювати на папері свій портрет – портрет героя майбутнього фільму, але не звичайний автопортрет, а портрет того, ким би ви хотіли стати. При цьому не важливо, чи буде цей малюнок виконаний у реалістичній, абстрактній або в будь-якій іншій манері. Важливо, щоб він відображав вас таким, яким би ви хотіли бачити себе в майбутньому.

Відпочиньте трохи і подивіться на нього. Скажіть собі: «Це я. Такий, яким я зробив себе сам. Чи подобаюсь я собі таким?». Якщо ні або не зовсім – усе ще можна виправити. Внесіть необхідні зміни, приберіть непотрібне, додайте деталі. Зробіть усе, щоб ви були задоволені. Не поспішайте… Тепер ви подобаєтеся собі? Тоді опишіть словом те, що ви в нього вклали. Придумуйте що хочете, одна важлива умова – це має бути фільм про

переможця. Нехай у вашому сценарії будуть і невдачі, і провали, але це має бути сценарій про переможця.

Запишіть цей сценарій і згадуйте його частіше. Згадуйте про те, що ви мали можливість творити своє життя і самого себе.

Техніка 3. «Чого ви хочете досягти?».

Мета: створення в групі атмосфери довіри й відвертості; розвивати здібності висловлювати свою точку зору; активізувати процес самопізнання.

Інструкція: запишіть усе, чого ви хотіли б досягти. Нехай вас не хвилює порядок запису, доступність бажаного чи його важливість. Записуйте все, що спадає вам на думку.

Якщо ви хочете бути щасливим, що вам для цього потрібно? Це список того, що ви хочете мати, чим займатися, ким бути. Закінчивши список, включіть у нього те, що у вас уже є і що ви хотіли б зберегти. Якщо ви не хочете втратити щось у житті, то збереження цього потребує певного часу.

У нашому списку може з'явитися наступне: «Зберегти незалежність, стосунки з друзями тощо».

Розподіліть усі бажання на три категорії:

А - найважливіші для вас; Б - дуже важливі; В - просто важливі.

Якщо бажання недостатньо важливе, щоб увійти навіть у категорію В, виокреміть його.

Уявіть, яке задоволення ви отримаєте від кожного пункту. Ну, як ви себе почуваєте? Що ви про це думаєте? Що ви відчуєте, коли все це стане вашим?

Можна все це пережити прямо зараз.

Заняття 4.

Техніка 1. «Твоє майбутнє».

Мета: навчити знаходити в собі приховані особливості особистості та використовувати заходи для змін у кращий бік; розвивати здібність розуміння свого стану і стану інших людей.

Інструкція: один учасник (за бажанням) сідає на окремий стілець і просить усіх інших учасників розповісти йому про майбутнє. При цьому треба окремо виділяти:

а) професійну діяльність, тобто, ким буде ця людина, яким видом діяльності буде займатися;

б) особисті стосунки, тобто, ким вона буде в особистому житті (сім'я, діти і т. ін.);

в) тренерічну характеристику, тобто, її людські риси. Треба визначати і хронологічні рамки, наприклад, майбутнє через 5 років, через 25 років тощо.

Техніка 2. Тематичне малювання «Зіркова карта мого життя - це мій всесвіт»

Мета: закріпити розкриття власного Я; розвивати та закріплювати здатність до самопізнання, саморозкриття; уміння аналізувати власні особистісні характеристики та оточуючих людей.

Інструкція: учасникам роздають аркуші паперу. Всередині аркуша треба намалювати сонце, а в центрі сонячного кола написати велику букву «Я». Потім від цього «Я»- центру свого всесвіту - треба накреслити лінії до зірок і планет: моє улюблене заняття; мій улюблений колір; моя улюблена тварина; мій найкращий друг; мій улюблений звук; мій улюблений запах; моя улюблена гра; мій улюблений одяг; моя улюблена музика; моя улюблена пора року, що я найбільше у світі люблю робити; і місце, де я найбільше люблю бувати; мій улюблений співак чи гурт; мої улюблені герої; я відчуваю у себе здібності до ...; людина, якою я захоплююсь найбільше у світі; найкраще я вмію; я знаю, що зможу; я впевнений у собі, тому що .... .

Тренер говорить про те, що «зіркова карта» кожного свідчить, що у всіх є багато можливостей, багато того, що робить кожного з нас унікальним, і того, що нас згуртовує. Тому ми потрібні один одному, і кожна людина може досягти в житті успіху та зробити так, щоб іншим людям поруч із нею було веселіше й радісніше жити.

Техніка 3. «Мозковий штурм «Самоосвіта» (10 хв).

Мета: активізування учасників для самопізнання та самоаналізу, мотивування на пошук нової інформації.

Інструкція: вертикально на мольберті записано слово «самоосвіта», учасники тренінгу шляхом вільного висловлювання пропонують слова, які в них асоціюються з самоосвітою. Можна використовувати слова різних частин мови.

Тренер не повинен оцінювати асоціації учасників тренінгу. Він може зробити лише висновки про складні відчуття людини.

БЛОК 2: РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ СФЕРИ

Заняття 1.

Техніка 1. «Митниця».

Мета: розвиток здатності розуміння іншого за зовнішніми ознаками.

Інструкція: З групи вибирається одна людина на роль працівника митниці. Решта учасників будуть зображати туристів, які прагнуть провести через митницю контрабанду. У нашому випадку контрабанда – це особлива, дуже «цінна» монета, яку дуже легко сховати. Хто конкретно з туристів буде проносити контрабанду і куди він її сховає, група визначиться пізніше.

Завдання працівника митниці – виявити цей контрабандний товар. Завдання туристів – пронести монету, всіляко відволікаючи і присипляючи пильність працівника митниці.

Опис процедури.

Організаційна частина

1. Спочатку оформляється сама територія митниці. Це можуть бути два стоячі поруч стільці, між якими будуть проходити учасники під пильним поглядом працівника митниці.

2. Вибирається працівник митниці.

3. Є монета, яка буде контрабандним товаром.

4. Дана монета показується працівникові митниці.

5. Працівник митниці виходить за двері.

Підготовча частина.

1. Група вибирає учасника, який буде проносити «контрабанду» через митницю.

2. Всі учасники вибирають собі ролі, в якості яких вони і будуть «перетинати кордон». Це можуть бути найрізноманітніші ролі: закохана парочка, професор з валізкою тощо. Але бажано, щоб учасники дійсно відображали імідж обраної ролі. Творчий підхід учасників наповнює гру цікавим змістом.

Ігрова частина. Запрошується працівник митниці який встає на своєму заздалегідь визначеному місці, і починається основна процедура. Учасники за чергою «проходять контроль». Завдання працівника митниці: дуже уважно оглядати учасників які проходять повз нього, і визначити у кого знаходиться монета. Він може задавати їм питання, і за необхідності просити пред'явити вміст сумочок і кишень. Хоча, зазвичай, це не приносить для нього бажаного результату, але саме на цьому і закінчуються його повноваження.

Основне завдання контрабандиста поводитися якомога природніше і жодним чином не викликати підозру працівника митниці. Завдання інших учасників – відвернути увагу працівника митниці від контрабандиста.

Ведучому слід зазначити, що основне завдання працівника митниці не знайти монету, а показати у кого вона знаходиться. А для цього необов'язково обшукувати людину, інакше гра не мала б психологічного сенсу. Працівникові митниці необхідно аналізувати вербальну і невербальну реакції людини на створювану ним, тобто працівником митниці, ситуацію. Ця ситуація задається за допомогою питань і дій.

Працівник митниці може дати свою відповідь в процесі процедури, якщо буде впевнений. Або після того, як «огляне» всіх учасників.

Ведучому, перш ніж відповісти, правий чи ні учасник, який грає роль працівника митниці, слід попросити його аргументувати свою відповідь, пояснити, на підставі якої саме інформації був зроблений його висновок.

Техніка 2. «Зарослий сад».

Мета: розвивати уяву, проектувати майбутню діяльність, моделювати процес її виконання.

Уявіть, що ви перебуваєте в старовинному покинутому місті і здійснюєте прогулянку по території великого забутого замку. Ви бачите високу кам'яну стіну оповиту плющем, в якій знаходяться дерев'яні двері. Відкрийте її і увійдіть. Ви опиняєтеся в старому покинутому саду. Колись це був прекрасний сад, проте вже давно за ним ніхто не доглядає. Рослини так розрослися і все настільки заросло травами, що не видно землі, важко розрізнити стежки. Уявіть, як ви, почавши з будь-якої частини саду починаєте його впорядковувати. Уявіть, як ви полите бур'яни, підрізаєте гілки, косите траву, пересаджуєте дерева, обкопуєте і поливаєте їх. Робите все, щоб повернути саду колишній вигляд.

Через деякий час зупиніться і порівняйте ту частину саду, в якій ви вже попрацювали з тією, яку ви ще не чіпали. З часом ви зможете повертатися в цей сад і продовжувати розпочату вами роботу.

Техніка 3. «Храм тиші».

Мета: формування вміння відволікатися від сторонніх справ, зосереджуватися на потрібному, здатності до самоаналізу.

Уявіть, як ви гуляєте на одній з вулиць багатолюдного і галасливого міста. Відчуйте, як ваші ноги ступають по бруківці. Зверніть увагу на інших перехожих, вирази їхніх облич, фігури. Можливо деякі з них виглядають стривоженими, інші спокійні або радісні. Зверніть увагу на звуки, які ви чуєте. Зверніть увагу на вітрини магазинів. Що ви в них бачите?. Навколо дуже багато поспішаючих кудись перехожих. Можливо ви побачите в натовпі знайоме обличчя. Ви можете підійти і привітати цю людину. А можливо пройдете мимо. Зупиніться і подумайте, що ви відчуваєте на цій гучній вулиці? Тепер поверніть за ріг і прогуляйтеся по іншій вулиці. Це більш спокійна вулиця. Чим далі ви йдете, тим менше вам зустрічається людей. Пройшовши ще трохи, ви помітите велику будівлю, що відрізняється за архітектурою від усіх інших. Ви бачите на

ньому велику вивіску: «Храм тиші». Ви розумієте, що цей храм місце, де не чутні ніякі звуки, де ніколи не було вимовлено жодного слова. Ви підходите і відкриваєте важкі різьблені дерев'яні двері. Ви входите і відразу ж опиняєтеся оточеними повної та глибокої тишею.

Побудьте в цьому храмі, в тиші. Витратьте на це стільки часу, скільки вам потрібно. Коли ви захочете покинути цей храм, штовхніть двері і вийдіть на вулицю.

Як ви себе тепер відчуваєте? Запам'ятайте дорогу, яка веде до «Храму тиші». Коли ви захочете, ви зможете повертатися в нього знову.

Заняття 2.

Техніка 1. «Гомеостат».

Мета: розвиток взаєморозуміння та толерантності у спільній діяльності.

Так називається прилад з безліччю ручок і циферблатів, який використовується психологами для вивчення групової сумісності. Наш «прилад» влаштований дещо простіше. Учасники розсаджуються в коло. Кожен стискає праву руку в кулак, і по команді ведучого всі «викидають» пальці. Група повинна прагнути до того, щоб всі учасники незалежно один від одного викинули одне і те ж число. Учасникам заборонено домовлятися, переглядатися та іншими «незаконними» способами намагатися узгоджувати свої дії. Гра продовжується до тих пір, поки група не досягне своєї мети. Для того щоб надати один одному можливість оцінити обстановку і врахувати її в подальшому такті гри, учасники після кожного «викидання» фіксують на якийсь час розміщення своїх розчепірених пальців.

Крім свого прямого призначення, «Гомеостат» може бути використаний для з'ясування взаємин між учасниками. Якщо уважно поспостерігати за ходом гри, то можна помітити одного або декількох лідерів у групі, під яких підлаштовуються інші учасники. Можливо, група розпадається на кілька угруповань, що мають свої установки на результат гри (наприклад, половина гравців викидає кілька разів підряд по три пальці, в тоді як інша – по одному). Не виключено й появи

«негативістів», які наполегливо гнуть свою лінію навіть після того, як між іншими учасниками вже досягнуто певне порозуміння.

Якщо учасникам набридне цей сидячий варіант рефлексивної гри, то можна запропонувати її рухливий аналог.

Техніка 2. «Подолання»

Мета: активізувати процес мислення, досліджувати уяву учасників про оточуючих, формувати позитивне ставлення до проблеми як «стимулу» досягнення мети.

Інструкція: поділити аудиторію на дві групи. Дати завдання першій групі: розробити можливі «мотиваційні» варіанти професійного вибору. Другій групі – розробити можливі варіанти «шляхів досягнення» мети (професія вибору чи професійної майстерності). Протягом 10 хвилин кожна група шляхом обговорення виконує своє завдання та презентує його усім учасникам тренінгу.

Життя – це боротьба. Професіоналізм – це шлях. До чого прагне педагог? Як він досягає педагогічної майстерності? В результаті цієї боротьби ми складали план досягнень мети, тобто, узагальнили досвід досягнення професійного зросту (майстерності), яким можемо обмінятися з колегами.

Техніка 3. «Рефлексія».

Ця гра розрахована на двох. Для її проведення кожній парі учасників необхідно запастися ігровим полем на сім клітинок і фішкою. Вони розташовуються один проти одного по обидві сторони ігрового поля, на центральній клітинці якого встановлюється фішка. За сигналом ведучого або самостійно, гравці починають в унісон вимовляти: «СА-МО -...» Третім стилем може бути «... КАТ» (слово «самокат») або «... ВАР» (слово «самовар»). Завдання одного з учасників – підлаштовуватися під партнера, тобто домогтися збігу свого третього складу з його третім складом. Завдання іншого учасника – уникати підлаштовування, домогтися неспівпадання. Після кожного такту гри фішка переміщається на одну клітинку в бік гравця,

що переміг у цьому такті. Остаточну перемогу здобуває той, кому вдасться перетягнути фішку на свій кінець ігрового поля.

Пояснюючи правила цієї гри ведучий звертає увагу учасників на те, що третій склад вони зобов'язані вимовляти строго одночасно. Кожен повинен орієнтуватися не на звук, що вже вирвався з вуст партнера, адже це буде порушенням правил, а на аналіз тактики його гри. Контролювати дотримання правила одночасності тут дуже просто, оскільки найменше зволікання одного з гравців безпомилково «фіксується» його партнером.

Ця гра моделює рефлексивну боротьбу в найпростішій та оперативній формі. Наприклад, уникаючий рифми гравець тричі поспіль завершував своє слово складом «КАТ» і вигравав. Прагнучому рифми гравцю природно припустити, що вже в четвертий раз партнер не наважиться застосувати свій улюблений хід і змінить «КАТ» на «ВАР». Однак «уникаючий», передбачаючи такий хід думки суперника, може вимовити «КАТ» і виграти вчетверте. Але цей маневр може бути передбачений «прагнучим», і тоді «уникаючому», щоб не бути захопленим зненацька, слід було б змінити склад, і т.д. Чи можлива в такій ситуації закономірна перемога? Виявляється так. Оскільки тут є свої сильніші, і свої слабші.

Заняття 3.

Техніка 1. «Взаємні презентації».

Мета: згуртування групи, самопрезентація учасників, отримання учасниками зворотного зв'язку.

Інструкція: зараз ми поділимося на пари. Ми з вами будемо діяти за алгоритмом. Перший етап роботи полягає в тому, що кожен самостійно малює образ, відповідаючи на питання «Я і моя професія». На виконання першого етапу у вас 5 хвилин. Другий етап: ви розповідаєте своєму партнерові про себе і свій малюнок, розкажіть один одному про себе як можна докладніше. Третім етапом роботи буде подання групі свого партнера. Тому постарайтеся отримати якомога більше різнобічної інформації про

свого партнера. Хотілося б, щоб ви відобразили в самопрезентації наступні найважливіші питання: як я бачу свою професію; що я ціную в самому собі; предмет моєї гордості; що я вмію робити найкраще. На виконання другого етапу у вас 5 хвилин. Після цього організується робота в парах.

Техніка 2. «Список життєвих завдань»

Мета: виявляти ціннісні орієнтації, сприяти усвідомленню моральних основ власної активності та мотивів поведінки, діяльності, рівня цілеспрямованості.

Інструкція: перед вами незакінчений список життєвих завдань. Він відображає те, до чого люди можуть прагнути на різних етапах свого життя . Прочитайте його уважно й спробуйте додати ті завдання, які, на вашу думку, тут незазначені. А тепер складіть власний список життєвих завдань, відповівши на такі запитання: "Чого я прагну досягти в житті? Чого б мені найбільше хотілося досягти? Що для мене є найбільш важливим із цього списку?"

Життєві завдання:

- кохання
- здоров’я
- багато друзів
- багатство
- цікава робота
- сімейний добробут
- успішна професійна кар’єра
- суспільне визнання
- вища освіта
- влада
- самовдосконалення

Техніка 3. «Розмова з долею».

Мета: навчити учасників моделювати ситуацію на основі заданих елементів та формувати стійкість до невизначеності.

Матеріал: картки з афоризмами про людину та життя:

- Шляхи випадково невиправдані
- Час - це корабель, що ніколи не кидає якоря
- Будь-яка стіна – це двері
- Багато чого ми охоче б кинули, якби не боялися, що хтось це підбере
- Хто не задоволений тим, що має, той не був би задоволений і тим, що хотів би мати
- Бути надто незадоволеним собою є слабкість, бути надто задоволеним – нерозумність
- Люди бояться здійснювати власні мрії, бо не знатимуть тоді, для чого жити далі
- Найрозумнішому філософу важко відповісти на нерозумні питання
- Мовчати – вірити самому собі
- Правдива людина кінець кінцем приходить до розуміння, що вона завжди бреше
- Немає більшої муки, ніж згадування у нещасті про щасливі часи
- Найкращий засіб від депресії – Нобелівська премія і гаряча ванна
- Наш обов’язок – це право, яке інші мають на нас
- Мистецтво жити – це жити з перспективою
- Було б серце, а печалі знайдуться
- Глибше за все дивляться в серця людей ті очі, які найбільше плакали
- Кожен бачить, якими ми видаємося, мало хто відчуває, якими ми є
- Кожній людині необхідно дати у житті шанс. Краще два…
- Мрію можна здійснити будь - коли

- Серце не має зморшок
- Людина за природою своєю - не острів
- Два найвеличніших тирани на землі – випадок і час
- Необхідно витратити багато часу щоб стати, нарешті, молодим
- Велика душа ніколи не буває самотньою. Як би доля не віднімала у неї друзів, вона врешті - решт завжди їх собі створює
- Жити – значить не лише змінюватися, але й залишатися собою
- Як часто дивимося ми, куди тягнеться дим, замість того, щоб поцікавитися, звідки дме вітер

Інструкція: кожному з вас потрібно прочитати написані афоризми видатних особистостей про людину та життя. Розділіться на підгрупи по 3-4 особи. Ваше завдання: використовуючи афоризми, створити і записати діалог, який міг би відбутися між Людиною і Долею.

Обговорення: спочатку зачитуються усі варіанти "розмови" Людини і Долі. Слабкою чи сильною, доброю чи злою є Людина у ваших діалогах? Хто починає розмову – Людина чи Доля? На що жаліється Людина, що просить у Долі? Непохитною чи прихильною є Доля до людини? Чи готова Людина прислухатися до порад Долі? Що їй заважає це зробити? Коли ми приймаємо правила Долі? Чому нам одночасно страшно і цікаво "говорити" з Долею? Давні китайські мудреці вважали, що Доля – це та єдина сила, яка може врівноважити непереборне прагнення до щастя. Доля – те, що народжується разом з людиною, але чого людина не може пізнати. Що таке Доля на вашу думку.

Заняття 4.

Техніка 1. «Моє професійне «Я».

Мета: формування установки на сприйняття себе в єдності професійного й особистого Я.

Інструкція: чи знаєте ви своє "Я" та своє професійне "Я"? Запишіть свої основні показники, в одному стовпчику – особистісні, а в другому –

професійні (інтереси, схильності, цінності, професійно важливі та особистісні якості, знання, уміння, навички, психофізіологічні особливості). Потім кожен розповідає про свої характеристики.

На основі глибинного аналізу свого ставлення до професії, виділених в них значущих об'єктів тренер пропонує учасникам заняття на аркушах зобразити професійне майбутнє у вигляді планів, визначившись спочатку з намірами на найближчий час, а вже потім приймати рішення щодо віддаленої мети за такою схемою: 1) мої мотиви вибору професії; 2) мої віддалені професійні цілі – після закінчення ВНЗ через 5, 10, 15 та 20 років. Тренер наголошує, що важливо при складанні професійних планів на майбутнє враховувати свої здібності та можливі бар'єри в професійному розвитку.

Техніка 2. «Мої професійні бажання»

Мета: освоєння студентами майбутньої професії та формування в них позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Інструкція: Кожному з учасників пропонується лист паперу, який містить 21 незакінчене речення щодо існуючих власних професійних бажань

«Я збираюся…

«Я бачу власну професійну мету у тому, щоб…»

«Мій успіх пов'язаний….»

«Я абсолютно точно впевнений, що….»

«У мене є те, що потрібно для….»

«У мене є здатність до…..»

«Я знаю що я буду….»

«У мене достатньо сил та бажання…..»

«Я думаю, що добре у професії…..»

«Я думаю, що погано у професії…..»

«Найбільше мені подобається…..»

«Найбільше мені не подобається…..»

«Мені подобається моя професія, тому що….»

«Мені не подобається моя професія….»

«Я хочу у професії….»

«Я не хочу у професії….»

«Я вважаю, що професіонал – це….»

«Коли я стану професіоналом….»

«Вважаю, що більшість професіоналів…»

Обговорення сприяє усвідомленню учасниками групи власних професійних бажань, встановленню зв'язку професійних бажань з життєвими цілями.

Техніка 3. Ефективне планування цілей професійного саморозвитку.

Мета: формування досвіду ефективного планування цілей професійного майбутнього для їх успішного досягнення.

Інструкція: тренер групи організовує обговорення проблеми адекватного вибору цілі та ролі професійної мотивації в її досягненні; акцентує увагу на тому, що для досягнення поставленої цілі потрібно чітко визначитися з пріоритетами, навчитися самостійно та систематично підбирати допоміжні цілі та прагнути досягати мети, незважаючи на труднощі та перепони у професійному житті.

Учасникам пропонується складання індивідуального плану з професійного саморозвитку, в зміст якого повинні входити організація удосконалення теперішньої діяльності (перш за все навчальної) та підготовка до майбутньої професійної.

Одним з його розділів є планування шляхів виходу із стресових ситуацій, які можуть ускладнювати професійний ріст та розвиток. Після обговорення цих індивідуальних планів тренер із групою надає індивідуальну допомогу в розробці та реалізації поставлених навчальних (професійних) цілей тим учасникам, які її потребують.

Учасникам рекомендується звернути увагу на ефективні шляхи досягнення професійно важливих цілей:

1) чітке усвідомлення мети;

2) постановка проміжних цілей;

3) усвідомлення дій з реалізації конкретних завдань для досягнення цих цілей;

4) застосування прийомів формування в собі впевненості для досягнення бажаної мети.

Групою аналізують проблеми тих студентів, які мають слабкі навчальні мотиви. При цьому тренер акцентує увагу на тому, що навіть складна ціль, яка здається нездійсненною, може стати реальною за умови сильної привабливості навчально-професійних мотивів, тобто наявності активного та наполегливого прагнення досягти дану ціль. Тренер наголошує, що чітке усвідомлення цілі діяльності (що забезпечує її успіх) залежить від рівня знань про свою майбутню професію, розуміння її вимог, які вона ставить до людини; а правильність вибраних людиною цілей залежить також від професійних мотивів як засобу досягнення мети.

Далі групою відбувається обговорення рекомендацій тренера щодо вдалого планування професійного майбутнього: для ефективного планування професійного майбутнього потрібно розвивати нестандартне мислення, неконформність оцінок і суджень, високу толерантність до ситуацій соціальних змін, впевненість у своїх силах, мотивацію досягнень успіху в професійній діяльності та щиро захоплюватися обраною професією; для успіху в майбутній професії потрібні навички інтеріоризації суспільно-професійних цінностей, їх усвідомлення як своїх потреб, у результаті чого утворюється «особистісний смисл» потреби в професійному розвитку; підтримування оптимізму і позитивного ставлення до себе, до інших людей, до життя в цілому; побудова професійного майбутнього - це частина теперішнього життя, й майбутні цілі не можуть бути досягнутими, якщо не навчитися ставити перед собою та досягати реальні цілі в теперішньому житті; з іншого боку потрібно пам’ятати, що в житті виникають обставини, за яких цілі не реалізовуються – в цих випадках потрібно діяти активно настільки, наскільки вистачає сил; якщо ж ви не можете змінити обставини,

то змініть власну інтерпретацію цих подій та реакції на них, подивіться на майбутні події в перспективі.

Техніка 4. «Професійний девіз»

Мета: закріплення цінності «професія».

Інструкція: кожному учаснику пропонується сформулювати свій професійний девіз, який відображає професійне кредо, ставлення до професійного світу та до себе як до професіонала. На формування девізу відводиться 5 хвилин, потім девізи зачитуються та при потребі інтерпретуються.

БЛОК 3. РОЗВИТОК РЕГУЛЯТОРНОЇ ЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Заняття 1.

Техніка 1. «Подих».

Мета: розвиток зосередження як властивості уваги.

Зручно влаштуватися в кріслах або на стільцях, розставлених по колу. Розслабитися і закрити очі. За командою «Почали!» м'яко стежити за диханням. Не керувати диханням і не порушувати його природний ритм. Через 5-15 хвилин за командою «Стоп!» Припинити вправу. Перейти до обговорення.

Суть цієї вправи в тому, що сконцентрувати увагу на чомусь і не втручатися в це неможливо, якщо зберігати жорсткий стиль зосередження. А дихання є дуже чутливим індикатором нашого напруження: будь-які коливання психічних станів відображаються на способі дихання. Техніка «Подих» ставить учасника перед парадоксом, вирішення якого лежить за межами звичних психічних стереотипів. За своїм психологічним змістом воно є мініатюрною копією одного з аспектів змагань. Знайшовши рішення на простій моделі, можна спробувати перенести його і в більш жорсткі умови.

Техніка 2. «Інфрачервоні промені».

Мета: розвиток здатності до саморегуляції власних відчуттів.

У доволі тихому приміщенні, попередньо підігрівши праску, ведучий говорить: «Ваші руки здатні відчувати теплове інфрачервоне випромінювання. Спробуйте відчути тепло цієї праски на відстані. (Проносить праску перед учасниками, даючи кожному переконатися, що це можливо.) У всіх вийшло? А тепер спробуйте відчути тепло власних рук. (Показує, що кисті рук потрібно розташувати вертикально, долонями одна до одної і паралельно на мінімальній відстані.) Виходить? Тепер ваше завдання – знайти найбільшу відстань, на якій ви будете відчувати це тепло. (Показує, як зближуються і розходяться долоні.) Зрозуміло? Працюйте самостійно. (Проходять 2-4 хвилини). Є питання? Тепер спробуйте зробити це в парах. (5-6 хвилин, під час яких дозволяється обмінюватися враженнями.) Тепер розказуємо, що вийшло».

Відомо, що під час розслаблення і заспокоєння слабкі сигнали легше досягають свідомості: непомітний вдень будильник вночі звучить дуже голосно. Тому завдання на загострення відчуттів, зазвичай підштовхують до м'якого стилю концентрації.

Техніка 3. «Надмірна увага».

Мета: розвиток здатності до саморегуляції власних станів.

Учасники діляться на дві групи: «заважаючих» та «уважних». «Уважні» розставляються ведучим по периметру залу обличчям до центру і отримують розпізнавальні знаки (нарукавні пов'язки, косинки або шапочки). Їм дається інструкція: «Ваше завдання – зобразити, зіграти як актор, увійти в роль людини повністю зосередженої на якійсь внутрішній роботі, що не помічає навколишнього. (Ведучий показує вираз обличчя людини з порожнім, відсутнім поглядом.) Ви повинні вжитися в цю роль і, стоячи з відкритими очима і не закриваючи вух, не помічати того, що роблять інші. Щоб вам було легше впоратися із завданням, спробуйте чітко уявити собі, ніби ви дивитеся захоплюючий кінофільм або берете участь в небезпечній подорожі. Будьте послідовні у своїй ролі: коли закінчиться техніка (тобто після моєї команди

«Стоп!») і вас будуть розпитувати, стверджуйте і переконуйте інших у тому, що ви дійсно були повністю захоплені своїми думками і нічого не бачили і не чули. Зрозуміло? «Заважаючі» отримають завдання під час вправи. Готові? Почали!». Техніка триває 5–15 хвилин. За цей час ведучий разом з «заважаючими» організовують серію провокаційних дій. Вони *скандують* «Володя – геній уваги!», розігрують в особах анекдоти, інсценують закінчення занять і вихід із залу, зображують тварин, просять в «уважних» милостиню тощо. Ведучий стежить за тим, щоб дії «заважаючих» не виявилися занадто ефективними. Він забороняє торкатися «уважних» і в критичні моменти допомагає їм утриматися в своїй ролі. Потім лунає команда «Стоп!». Починається обговорення.

Парадоксальність цієї вправи полягає в тому, що дія інструкції продовжується після команди «Стоп!». Можливо «уважний» іноді відволікався від виконання завдання, але правила гри забороняють йому в цьому зізнатися. Він змушений переконувати своїх партнерів у тому, що був абсолютно уважний і жодного разу не відволікся. Недовіра і сумніви інших учасників заняття змушують «уважного» вдаватися до більш вагомих аргументів і непомітно для самого себе все більше переконуватися в незворушності своєї концентрації. Гра надає чудову можливість повірити у свої сили, переконати себе переконуючи інших.

У цій вправі багато залежить від майстерності ведучого. Він повинен пильно стежити за тим, щоб гра не була зірвана ні надто активними діями «заважаючих», ні усвідомленням ігрового обману «уважних». Ведучий майстерно користується своєю владою під час вправи, зупиняючи тих хто своїм недоречним скепсисом («Дивіться! Та він здригається від оплеску!») шкодить розвитку гри. Він повинен миттєво реагувати на подібні відхилення, оскільки критичне ставлення може поширитися зі швидкістю ланцюгової реакції і зруйнувати ігрову атмосферу. Крім цього, у багатьох випадках ведучому бажано своїми репліками і поведінкою заохочувати прояви акторських здібностей учасників.

Техніку не слід застосовувати у групах, всередині яких ще не визріли стосунки взаємної довіри і дух творчої захопленості. Успіх вправи «надмірна увага» сильно просуває групу вперед, тоді як неуспіх може поставити під сумнів заняття загалом.

Техніка 4. «Карусель».

Мета: розвиток здатності до самоорганізації та зосередженості.

Група розбивається на дві рівні частини. «Сконцентровані» сідають по колу і готуються до повної концентрації на завданні. Завдання може полягати в уявному розв'язанні задачі, заучуванні вірша, концентрації на уявному образі, на одній з частин тіла тощо. «Заважаючі» стають обличчям до «сконцентрованих» – кожен навпроти своєї «жертви». За командою «Почали!» «сконцентровані» приступають до завдання, а «заважаючі» починають заважати їм (в обумовлених ведучим межах). За командою ведучого «заважаючі» зсуваються на одну людину вправо так, щоб кожен з них змінив свою «жертву», і гра продовжується далі. Після декількох «поворотів» ведучий зупиняє «карусель». Всі переходять до обговорення. Ведучий має можливість спостерігати протиріччя «сконцентрованих» і «заважаючих», які в цій вправі набувають характеру єдиноборства. На початку сили у цьому єдиноборстві *не будуть* рівними: адже «заважаючі» володіють більшим арсеналом засобів. Якщо гра починається відразу з застосування ними найжорсткіших заходів, то це може збентежити «сконцентрованих», надломити їх віру в свої можливості. Ведучий повинен стежити за роботою кожного і за необхідності давати «заважаючим» вказівки зменшити перешкоди, для того щоб «сконцентровані» не відволікалися принаймні у 2/3 випадків. Така пропорція успіху забезпечить найбільш підходящі умови для зростання здатності до самоконтролю. Особливість цієї вправи – персоніфікованість джерела перешкод. Причиною відволікання є конкретна жива людина.

Іншим важливим моментом вправи «Карусель» є оволодіння умінням навіювати і протидіяти чужому навіюванню. Кожен «заважаючий» прагне

підібрати прийом, за допомогою якого можна було б «пробити» броню, що відгороджує свідомість «сконцентрованих» від зовнішніх впливів. На цьому умінні багато в чому ґрунтується здатність навіювати. Випробувавши себе в ролі «гіпнотизера», учасник іншими очима починає дивитися на перешкоди, створювані під час його власної концентрації. Його здатність не піддаватися чужому впливу посилиться за рахунок розуміння механізму впливу на інших.

Якщо техніка «Карусель» використовується багаторазово (входить в число регулярно використовуваних вправ), то поступово співвідношення сил змінюється на користь «сконцентрованих». Незважаючи на зростаючу витонченість «заважаючих», відволікання трапляються набагато рідше. Поступово завдання зосередження із зовнішнього (не заворушитися, не сміятися) стає внутрішнім (не допустити навіть найменших зіскакувань думки).

Заняття 2.

Техніка 1. «Лабіринт».

Мета: розвиток здатності до взаєморозуміння при виконанні спільної діяльності.

Група розбивається на пари. У кожній парі один з учасників за допомогою усних вказівок-команд «заводить» свого партнера в уявний лабіринт, схему якого у вигляді ламаної лінії з прямими кутами він тримає перед собою, але не показує своєму «партнеру». Всього використовується три команди. Перша, що позначає вхід в лабіринт, – «Прямо!». Далі, залежно від форми лабіринту, слідують команди «Направо!» або «Наліво!», після яких ідучий по уявному лабіринту повинен повернути, відповідно, направо або наліво. Пройшовши лабіринт, «партнер» повинен розвернутися на 180 градусів і подумки вийти з нього, вголос повідомляючи про всі свої переміщення (за допомогою тих же трьох команд). У цей час той хто «заводить», за своєю схемою контролює шлях партнера. Якщо «партнер»

впорався із завданням успішно, то йому пропонується лабіринт з великою кількістю поворотів і так далі. Потім партнери міняються ролями.

У деяких випадках з «Лабіринтом» краще працювати не парами, а всією групою. При цьому та частина учасників, що сидять у колі (парні) буде заводити в лабіринт, а ті, що залишилася ззовні – виводити з лабіринту. Тоді кожному з тих хто «заводять» або з тих, хто виводить, дістається лише частина загального шляху.

Під час обговорення результатів тренеру слід звернути особливу увагу на те, яким чином кожен студент в якості «ведучого» справлявся зі своїм завданням. Учасники, у яких переважає зорова орієнтація у просторі, зазвичай використовують уявну людину, яка слухняно виконуючи команди йде по лабіринту. Для тих, у кого переважає руховий тип, цього буває недостатньо. Для того щоб визначити, де це «наліво», а де «направо», вони змушені щоразу уявляти себе самого на місці «людини», подумки залазити всередину лабіринту і проробляти там уявні повороти. Уявляючи собі різні рухи, люди з руховим типом орієнтування не стільки бачать ці рухи, скільки відчувають їх своїм тілом, відчувають себе у ролі виконавців.

Оцінюючи роботу учасників, тренер може виходити з таких нормативів: проходження лабіринтів в 6-8 поворотів – «задовільно», 9-12 – «добре», понад 12 – «відмінно». Досвід показує, що більшість людей за умови старання досягають відмінного результату.

Техніка 2. «Акробат».

Мета: розвиток просторової уяви, здатності до моделювання ситуації можливої діяльності.

Учасники розсаджуються в ряд. Ведучий стоїть перед ними і тримає в руках невелику людську фігурку. Він пояснює учасникам, що це «акробат», який вміє виконувати чотири команди. «Направо!» – за цією командою «акробат» робить поворот на 90 градусів через праве плече; «Наліво!» – він повертається у протилежний бік; команда «Вперед!» виконується як обертання обличчям вперед на 90 градусів відносно центру ваги; команда

«Назад!» - як обертання у протилежний бік. Після того як всі учасники ознайомляться з принципом управління фігуркою, вони розсідаються в коло і починають уважно стежити за поворотами уявного акробата, команди якого подаються кожним почергово. Ті, хто не зміг в якийсь момент встежити за грою, виходять з кола, і так доти, поки не виявиться переможець.

Щоб уникнути непотрібних суперечок, ведучий за допомогою своєї фігурки може контролювати весь хід гри і в суперечливих ситуаціях виступати в якості арбітра. Ця техніка подібна до попередньої.

Техніка 3. «Чарівний олівець».

Мета: розвиток здатності до співпраці кількох людей під час розв'язання спільного завдання працювати у групі.

Для ознайомлення учасників з правилами цієї гри потрібні папір і олівець. Ведучий пояснює гравцям, що олівцем можна керувати на відстані, подаючи йому одну з чотирьох можливих команд: «Вгору!», «Вниз!», «Праворуч!» або «Ліворуч!». За командою олівець переміщається у вказаному напрямку, залишаючи на папері лінію. Лунає інша команда і олівець, не відриваючись від паперу, переміщається знову. Отже, на аркуші вимальовується ламана лінія. Всі «ходи» олівця повинні бути рівні за довжиною. На попередньому етапі гри учасники подають почергово свої команди, а олівцю виконувати свої обов'язки «допомагає» ведучий. Переконавшись у тому, що всі учасники засвоїли принцип гри, ведучий пропонує їм малювати уявні фігури на уявному аркуші, який кожен повинен собі уявляти. Малювання починається з найпростішої фігури, взірець якої ведучий попередньо демонструє гравцям, наприклад з квадрата. Команди подаються по колу. Ведучий повинен пояснити гравцям, що вони не мають права домовлятися про те, в якій точці починати і в якому напрямку вести ламану лінію. Кожен повинен уважно стежити за командами і, коли до нього дійде черга, діяти за обставинами. Якщо під час малювання учасник не зміг встежити за лінією або йому здалося, що хтось з його товаришів допустив помилку, він зупиняє гру командою «Стоп!». За цією командою все, що вже

намальовано на уявних аркушах, автоматично стирається. Той хто зупинив гру починає її заново, робить перший хід. Після того як фігура намальована, ведучий пропонує наступну, більш складну.

Крім своєї безпосередньої спрямованості на розвиток зорової і просторової уяви ця гра цікава ще й тим, що є моделлю співпраці кількох людей під час розв'язання спільного завдання.

Заняття 3.

Техніка 1. «Чехарда».

Мета: розвиток просторової уяви, здатності до оцінки ситуації на етапі її моделювання.

Для гри знадобляться заздалегідь приготоване лінійне пятикліткове поле й чотири фішки – дві чорні і дві білі. Всі клітинки поля пронумеровані зліва направо. На першій і другій клітинках розміщуються чорні фішки, на четвертій і п'ятій – білі, третя клітинка залишається порожньою. Ведучий пояснює учасникам, що мета гри – перегнати чорні фішки на ті клітини, які зайняті білими, а білі – на місце чорних. У грі допускаються такі види ходів: переміщення фішки вліво або вправо на сусіднє вільне поле; перестрибування фішки вліво або вправо через зайняте іншою фішкою поле на наступну вільну. Спочатку всі учасники роблять ходи почергово на намальованому полі, а потім, після засвоєння правила гри, на уявному. При цьому кожен хід позначається двома цифрами: номером клітинки, з якою переміщається фішка, і номером клітинки, на яку вона переміщається (наприклад, з третього на 5-у).

Так же як і у грі «Чарівний олівець», кожен з учасників наділяється правом зупинки гри. У тому випадку, якщо гра дається групі занадто легко, можна збільшити довжину поля і відповідно кількість фішок.

Техніка 2. «Термометр».

Мета: розвиток здатності до релаксації.

Учасники розбиваються на пари. Один з пари закриває очі і намагається викликати відчуття тепла в своїй правій або лівій (за вказівкою ведучого) руці. Пізніше партнер уважно обмацує обидві його руки і намагається визначити, яка з них тепліша. Після кожної такої спроби відбувається зміна ролей в парах або зміна партнерів.

Зазвичай учасники які достатньою мірою опанували основи аутогенного тренування, успішно справляються з цим завданням. Більш впевнено і легко відбувається відгадування під час нагрівання правої руки (у правців). Перше правильне вгадування зазвичай діє на гравців приголомшливо і підсилює їх інтерес до подальшого практичного вивчення прийомів саморегуляції. У групі більш досвідчених учасників можуть використовуватися складніші варіанти вправ: визначення «більш важкої» або «пульсуючої» руки.

Під час навчання релаксації велику роль відіграє здатність людини відчувати різні частини свого тіла. Відомо, наприклад, що глибоке розслаблення може бути викликане вже самою концентрацією уваги на відповідній групі м'язів. Познайомитися з цим фактом на практиці учасникам допоможе наступна техніка.

Техніка 3. «Пульс».

Мета: навчання мистецтву відчуття власного тіла та релаксування.

Група зручно розсідається в кріслах. Ведучий пропонує всім учасникам зосередити свою увагу на певній частині тіла (наприклад, на кисті правої руки) і постаратися відчути в ній поштовхи свого пульсу. Як тільки це вдалося, кожен починає вголос підраховувати удари. Кожні 2-3 хвилини ведучий подає команди, «переміщаючі» джерело пульсації з однієї частини тіла в іншу. Наприклад: «Ліва кисть – права стопа – обличчя – сонячне сплетіння».

Метою вправи є навчити учасників тонко відчувати своє тіло і вільно переміщати увагу з однієї його частини в іншу. Але в цьому випадку, оскільки частота пульсу у всіх різна і при лічбі вголос гравці відволікають

один одного, тренування відбувається в умовах інтенсивних слухових перешкод. Стійкість до перешкод на заняттях аутогенним тренуванням – надзвичайно цінна якість для майбутнього педагога.

Нерідко під час роботи над вправою учасники самі звертають увагу на те, що найбільш «пульсуюча» частина тіла завжди і найбільш розслаблена. Просування учасників в оволодінні прийомами релаксації, ведучий може пропонувати їм переходити до концентрації на більш важких для «ментального контакту» частинах тіла (кінчик носа, пальці ніг, строго певні групи м'язів і невеликі ділянки поверхні шкіри).

Техніка 4. «Античас».

Мета: розвиток здатності сприймати час і події.

Кожному з учасників пропонується тема для невеликого оповідання. Наприклад: «Театр», «Магазин», «Подорож за місто». Отримавши тему потрібно її розкрити, описуючи всі дотичні до неї події «задом наперед», так, ніби у зворотний бік прокручується кінострічка. Гра може слугувати прекрасним тренуванням для розвитку зорової уяви. Адже для того, щоб змусити події текти назад, необхідно дуже детально і чітко уявити собі їх природний хід. За тим, наскільки успішно учасник справляється із завданням, можна судити про ступінь розвитку у нього цієї якості.

Гра доволі незвичайна і у непідготовлених учасників, особливо якщо це дорослі люди, легко може викликати настороженість і протест. Тому рекомендується її проводити з людьми, які вже мають досвід групових психотехнічних занять і достатньо зацікавлені у роботі.

Техніка 5. «Телепатія».

Мета: розвиток здатності розпізнавати стани партнера, та адекватно на них реагувати.

Група розбивається на пари. У кожній парі учасники сідають обличчям один до одного. Одному з них відводиться роль «передаючого», іншому – «приймаючого». Ведучий пояснює, що «передаючий» повинен якомога краще зосередитися на якомусь образі і силою волі вселити його

«приймаючому». Завдання «приймаючого» – проникнути у те, на чому зосереджена увага його партнера.

Можна організувати гру так, щоб один і той же образ вся група передавала одному з учасників. Це вносить пожвавлення в роботу, робить її більш цікавою. Під час організації гри ведучий повинен дати зрозуміти групі, що він цілком серйозно ставиться до запропонованого експерименту і очікує позитивних наслідків. Це допоможе учасникам подолати можливе скептичне ставлення до подібних занять і налаштуватися на серйозну роботу. Звичайно, тут справа не в телепатії – її може і не бути в природі. Однак необхідність створення яскравої уявної картини не лише для себе, але й для партнера, є додатковим стимулом для «передаючого» гранично мобілізувати сили своєї уяви.

Під час гри правильні відгадування трапляються зазвичай частіше, ніж цього можна було б очікувати з теорії ймовірностей. У цьому немає нічого містичного. За диханням партнера (а якщо техніка виконується з відкритими очима, то й за його позою, рухах, виразом обличчя) «приймаючий» може досить точно вловити принаймні емоційний тон картини – спокійна вона чи бурхлива, радісна чи сумна. У тому випадку, якщо після перших удач в учасників дійсно виникне враження, ніби думки передаються на відстані, ведучому не слід поспішати розвінчувати «чудесний феномен». Адже віру в телепатію можна ефективно використовувати для того, щоб сильніше підігрівати вашу групу в її роботі. Лише після того, як кожен з учасників достатньо попрацює в ролі «передаючого», є сенс розкрити карти і розповісти групі про можливі канали передачі інформації.

Заняття 4.

Техніка 1. «Біг асоціацій».

Мета: розвиток практичних навиків оволодіння колективною мнемотехнікою.

Учасники розсідаються по колу. Ведучий вимовляє два випадкові слова. Один з учасників вголос описує образ, що з'єднує друге слово ведучого з першим. Потім учасник, що створив образ пропонує своє слово наступному гравцеві, тому хто сидить від нього ліворуч. Той зв'язує це третє слово з другим словом ведучого, а своє власне слово, уже четверте в цьому ланцюжку, передає як завдання свого сусіда ліворуч. Гра рухається колами, і в кінці кожного кола ведучий за секундоміром оголошує час, витрачений на його проходження.

«Біг асоціацій» надає учасникам хорошу можливість потренуватися у практичному оволодінні мнемотехнікою. Спочатку деякі будуть відчувати труднощі у своїх спробах «поєднати непоєднуване». Але з часом фантазія учасників стає більш сміливою. Елемент змагання, що міститься в цій грі, можна підсилити, якщо добре підготовлених учасників розбити на підгрупи, які змагатимуться в «забігу» на кілька кіл. Цікаво, що після декількох ознайомлювальних спроб результат практично перестає залежати від обсягу попередніх тренувань. Розкутість учасників та інтерес до гри виявляються набагато продуктивніші за сліпе тренування.

Фактично «Біг асоціацій» є колективним варіантом мнемотехніки. Ведучий може несподівано зупинити гру, запропонувати кому-небудь з учасників відтворити всі слова. Іноді граючий пам'ятає лише ті слова, над якими працював він сам. Це може свідчити про недостатню включеність, але частіше про те, що спортсмена цікавить не стільки сама гра, скільки особисте досягнення. В останньому випадку учасник включається в гру лише тоді, коли стає «головним героєм», а весь інший час зайнятий абсолютно безглуздою підготовкою до майбутнього «випробування».

Техніка 2. «Доміно».

Мета: розвиток здатності групової взаємодії та взаєморозуміння під час виконання спільної діяльності.

Для проведення цієї гри знадобляться або набір листівок, або картинки від дитячого лото чи картки розрізної азбуки. Учасники сідають навколо

столу. Кожному роздається по кілька карток але так, щоб зображення на них було приховане від того кому вони належать. Перший учасник кладе одну із своїх карт перед собою картинкою вгору і починає розповідь. Це може бути казка, фантазія, гумористична розповідь, безглузде сновидіння – будь-що, але обов'язково повинна включати у свій сюжет зображену на малюнку річ. Розповівши свій уривок дотиком слово передається сусідові. Той кладе зображенням вгору свою карту і продовжує обірваний сюжет так, щоб він обов'язково захоплював і його зображення. Гра рухається по колу. Кожен вплітає в загальне оповідання свою картинку, і ряд викладених у колі зображень збільшується до тих пір, поки не закінчаться всі картки. Після закінчення гри ведучий може перевернути викладені картки зображенням вниз і запропонувати групі з пам'яті відновити послідовність їх розташування. Практично без зусиль учасники зможуть зробити.

У тих випадках, коли гравці не мають достатнього досвіду роботи з уявою, при включенні в роботу у них іноді виникає подив і відчуття незручності. Цього можна уникнути, запропонувавши «Доміно» в якості мнемотехнічного тренування. З іншого боку, для стимуляції колективної творчості можна використовувати приглушене слабке світло, незвичайну обстановку та інші полегшуючі перехід у «світ фантазії» прийоми.

Техніка 3. «Чудеса техніки».

Мета: розвиток здатності до візуалізації уявних дій та емоційного переживання.

Ведучий пропонує учасникам уявити, начебто група знаходиться на виставці останніх новинок техніки. Тут демонструються чудові предмети побуту – відчутні, але майже невидимі. Ведучий демонстративно риється в кишенях і «знаходить» пачку сірників. Потім він робить кілька виразних рухів, перекладаючи невидиму пачку з однієї руки в іншу, відкриваючи та закриваючи її. Ведучий запалює неіснуючий сірник, передає його кому-небудь з групи. Потім просить одного із студентів, щоб той запалив надсучасний сірник сам. Поступово ведучий залучає до гри інших учасників:

хтось пришиває неіснуючий ґудзик до прозорої сорочки, хтось гострить невидимий олівець тощо. Ведучий допомагає учасникам домогтися правильності в маніпуляціях з уявними предметами.

Спочатку робота йде важко. Ця здатність приходить через тренування. Її ознака – перетворення пантоміми людини з незрозумілої в легку послідовність дій, в яких уявний предмет майже «бачиться». Але для нас більш важливий не сценічний ефект, а те, що відбувається «всередині» студента. Систематична робота з неіснуючими предметами призводить зрештою до живого відчуття їх присутності: придумана голка починає колотися, сірник – обпалювати пальці, а виліплений з повітря флакон духів – пахнути. Правильна дію з уявним предметом породжує дійсне почуття.

Ця техніка матиме успіх лише в доволі згуртованої і зацікавленої групи. Якщо все ж виникає скептичне ставлення до обману, то інструкторові слід нейтралізувати опір ще до початку гри. Він повинен організувати активну взаємодію учасників. Нехай вигадані предмети якомога частіше переходять з рук в руки. Ці обміни допомагають «заразитися» відчуттям реальності». Тренеру слід звернути увагу на те, щоб усі дії мали закінчений характер: спалені сірники зібрані й викинуті, голка прибрана в шкатулку, сорочка повішена на вішак тощо.

Можливі й інші підходи до пожвавлення вимислу, наданню йому внутрішньої достовірності. Нерідко ми чуємо вирази: «крижаний погляд», «густий бас», «кисла гримаса» і чудово розуміємо про що йдеться. Хоча, зазвичай, людський погляд не має температури, обличчя – смаку, а голос – густини. Різнорідні за своєю якістю образи пов’язує щось таке, що стоїть ніби би позаду зорових, слухових або тактильних відчуттів: це їх емоційний тон, афективне забарвлення. Щоб вигадка зодягнулася у плоть, потрібно наповнити образ не тільки фарбами, але й запахами, звуками, смаком і фактурою. Якщо не виручить пам'ять на відчуття, то на допомогу можуть прийти синестезії. Чим емоційніше переживає людина те, що бачить або уявляє, тим більш вираженою є у неї здатність до утворення синестезій.

Справедливою є й зворотна закономірність. На ній і ґрунтується наступна техніка.

Техніка 4. «Синестезії».

Мета: допомогти учасникам скеровувати увагу у глибину власних вражень і образів.

Серед учасників призначається ведучий. Йому повідомляють, що в його відсутність група вибере один з чотирьох кольорів (червоний, синій, жовтий або зелений). Після того як колір вибраний, ведучого повертають в коло і учасники по черзі демонструють йому рухи тіла, які за їх власними відчуттями, повинні виражати задуманий колір. Як тільки гра пройде повне коло, ведучий намагається вгадати, який же колір задуманий.

При ознайомленні з правилами цієї гри ведучий повинен пояснити учасникам, що рухи тіла не повинні бути прямими підказками. Не можна, наприклад, вдаватися до пантомімічного зображенню пофарбованого в задуманий колір предмета або жестом вказувати на такий предмет. У рухах повинні виражатися не речі, а сам колір, відчуття кольору. Так, наприклад, більшість людей червоний колір відчувають як різкий, сильний і збудливий, і це може знайти своє вираження в енергійних і розхристаних рухах. З синім же кольором, навпаки, властиво пов’язувати м’якість, плавність і сповільненість рухів. Втім, тут немає загальнообов’язкових правил, і відчуття одного і того ж кольору в різних людей можуть значно варіювати. На початкових етапах знайомства з цією вправою учасники часто відчувають певну безпорадність, відмовляються показувати кольори, стверджують, ніби не знають як це зробити, або навіть взагалі не розуміють як таке можливе.

Проте варто лише комусь зважитися – і решта учасників теж починають пробувати свої сили в цьому незвичайному занятті. А вже після того як задуманий колір правильно вгаданий, безпідставні міркування про те, можливо це чи ні, припиняються остаточно.

Отже, хід гри багато в чому залежить від того, чи вдасться групі подолати своєрідний психологічний бар’єр. Особлива роль тут належить

ведучому, який повинен всіма доступними йому засобами забезпечити групі перший успіх. До таких засобів можна віднести, по-перше, вибір найбільш «простого» однозначного в своєму вираженні кольору (як показує досвід, таким кольором є червоний; меншою мірою – синій). По-друге, тренеру спочатку слід призначати ведучим того, хто на його думку може успішно впоратися з цією роллю. І, по-третє, першу спробу зображення бажано надавати найбільш винахідливому і розкутому учаснику – який ніколи не відмовиться.

Після того як учасники увійдуть у смак і почнуть частіше відгадувати кольори, тренер починає видозмінювати або ускладнювати завдання. Замість кольорів він може запропонувати задумувати смакові відчуття (гіркий смак, солодкий, кислий, солоний), звуки різних музичних інструментів, пори року, різних тварин, одну з декількох запропонованих картин, чорнильні плями, листя різної форми тощо. Так же може змінюватися і «мова», на якій задумане виражається: від рухів тіла можна перейти до нерухомих поз, або до дотиків, або до гри інтонацій при проголошенні однієї і тієї ж фрази. Можна запропонувати використовувати рукостискання, вираз обличчя і навіть ... просто погляд. Переходячи до більш складних завдань, учасники поступово вчаться глибше «співпереживати», вживатися в образ, перейматися його настроєм, ніби зливатися з ним. Для розвитку цього цінного досвіду можна використовувати ще одну гру, яка має багато спільного з акторськими техніками психологічного «вростання» в персонаж.

Заняття 5.

Техніка 1. «Перевтілення».

Мета: розвиток здатності до взаєморозуміння, співпричетності, єдності, саморозкриття.

Учасники зручно розташовуються в кріслах. Один з них отримує від ведучого або від свого сусіда завдання перетворитися на певну річ. Він повинен уявити себе цією річчю, поринути в її світ, відчути її «характер». Від

імені цієї речі він починає розповідь про те, що її оточує, як вона живе, що відчуває, про її труднощі, пристрасті, про її минуле і майбутнє. Закінчивши розповідь, учасник дає завдання наступному по колу. І так далі.

Гру бажано проводити в затемненому приміщенні – це забезпечить її учасникам велику розкутість і психологічний комфорт. У міру оволодіння цією вправою, «перевтілення» стають більш глибокими, удосконалюється мистецтво «переживати» предмет і бачити його зсередини. Від поверхневих, чисто зовнішніх описів учасники переходять до вираження настроїв, почуттів, життєвих філософій.

Говорячи про сторонні предмети, кожен певною мірою говорить про себе. Саморозкриття в ході гри, спричиняє поглиблення емоційних контактів між учасниками, а для тренера або психолога команди служить джерелом важливої інформації. Не менш цінним є й те, що при роботі над цією вправою учасник не лише розкриває, але й вчиться змінювати себе. Захоплюючись темою своєї розповіді, глибше вживаючись в предмет, він викликає в себе певні настрої, а відтак отримує доступ до управління ними.

В окремих випадках образ може бути настільки виразним і сильним, що характерні йому зміст і забарвлення переживань передаються всій групі. Під дією сильних образів в учасників виникає іноді відчуття глибокого взаєморозуміння, співпричетності, єдності.

Техніка 2. «Групова картина».

Мета: тренування зорової уяви і фантазії.

Всі учасники сідають по колу. Один з них тримає в руках чистий аркуш паперу і намагається уявити собі намальовану на ньому картину. Він починає детально її описувати, а всі інші прагнуть «побачити» на аркуші те, про що він говорить. Потім аркуш передається наступному учаснику, і він продовжує створення уявної картини, доповнюючи вже «написане» новими деталями. Аркуш передається далі.

Ведучий повинен попередити учасників, що це повинна бути саме картина, а не динамічний сюжет. Описи ж повинні бути досить детальними,

для того щоб можна було за ними однозначно встановити просторове взаєморозташування деталей. Закінчення гри має бути оголошено будь-яким черговим учасником, якщо він відчує, що подальша робота спричиняє перевантаження картини зайвими деталями. Однак кожен учасник повинен по можливості прагнути так розрахувати свій внесок у колективне зображення, щоб аркуш пройшов повне коло.

Ця гра служить хорошим тренуванням зорової уяви і фантазії. Одна з необхідних умов створення гарної картини – просторова узгодженість зображуваного кожним учасником з тим, що вже зображено до нього. Тому в ході гри нерідко виникають ті ж непорозуміння, що й у вправі «Чарівний олівець». І доволі подібними, хоча й у пом'якшеному вигляді, вимальовуються типи розбіжностей в стратегіях поведінки гравців. Особливо виразно ці моменти простежуються на тій стадії, коли учасники не мають ще великого досвіду роботи з груповими зображеннями. Більш досвідчені учасники зазвичай добре розуміють один одного і досягають не тільки просторової узгодженості в деталях, але й загального настрою. Різні фрагменти загальної картини створюються ніби в єдиному емоційному ключі. На цій стадії доцільно відмовитися від аркуша паперу і проводити гру в затемненому приміщенні. Можна запропонувати навіть зображення не плоскою картини, а «шматка дійсності», всередину якого уява гравця переносить групу. При цьому учасники можуть використовувати не лише зорові враження, але й включати у свою розповідь описи звуків, запахів тощо.

Нерідко «вживання» в уявний ландшафт виявляється настільки глибоким, що на якийсь час учасники, подібно кіноглядачам, повністю забувають про реальну обстановку в якій проводиться гра. Вони ніби переносяться у вигаданий світ, і їх настрій, тонус, психічний стан цілком залежатимуть від того, що створило їх уяву: відпочинок на сонячному пляжі, шторм на морі або свято командної перемоги на олімпійських іграх ...

Ця техніка буде корисно студентам для оволодіння навичками управління своїми емоціями. Крім того, воно може бути використано тренером безпосередньо для підтримки певного емоційного настрою в групі. Набуті у груповому «живописі» навички учасники можуть використовувати для вправи «Синестезії», оскільки уявні картини є прекрасним засобом для вираження якихось інших речей: звуків, смакових відчуттів, настроїв тощо.

Техніка 3. «Декларація моєї самоцінності » (за Вірджинією Сатир)

Мета: дати можливість учасникам сформувати власну мотивацію до глибокого самоаналізу, активізувати процеси самовдосконалення

Інструкція: сядьте зручно, розслабтесь, побачте себе такими, якими ви є. (Тренер зачитує текст під музику.)

Я – це Я. Такої людини, як я, ніколи не було й не буде. Є люди, які чимось схожі на мене, але у всьому такого, як я, немає. Мені належить усе моє тіло і все, що воно робить. Мені належить мій голос: тихий чи голосний, ніжний чи різкий. Мені належить мій рот і всі слова, які він вимовляє: добрі й несправедливі, правильні й неправильні. Мені належать мої очі й усі ті образи, які вони можуть бачити. Мені належать мої почуття, якими б вони не були – злість, радість, любов, розчарування. Мені належать мої перемоги й успіхи, помилки й невдачі. Я – це я, незалежно від того, що я кажу, як я чиню, як виглядаю, що я думаю й відчуваю. Це все належить мені. Це є. І цього достатньо, щоб полюбити себе й зацікавитися собою. Тепер, коли я подружився з собою, полюбив себе, я можу набратися терпіння й мужності, щоб змінити те, що мене не влаштовує в собі. Я можу відкинути те, що мені не подобається, залишити те, що мене влаштовує, замінити відкинуте чимось новим. Я можу бачити, чути, думати, діяти. У мене є всі можливості для того, щоб бути корисним іншим людям. Отже, у мені є все, щоб жити.

Техніка 4. «Бюрократ».

Мета: розвиток здатності до самоаналізу та самоконтролю.

Після закінчення занять тренер оголошує, що пора розходитися, але для цього спочатку потрібно написати заяву. Кожен учасник пише на

окремому аркуші паперу заяву такого змісту: «Прошу Вас відпустити мене з занять у зв'язку із закінченням робочого дня». Потім свої заяви автори повинні підписати у будь-кого з учасників тренінгу, у того кого автор визнає потрібним попросити виступити в ролі начальника. Кожен просить кого-небудь підписати йому заяву, а той, до кого звернулися з таким проханням, може поставити резолюцію «Дозволяю» або «Не дозволяю» і підписується. При цьому той учасник, чия заява виявляється підписаною, вже не має права підписувати чиюсь заяву. У підсумку підписати свої заяви вдається не всім учасникам.

Через деякий час ведучий перевіряє заяви учасників, і ті хто має на них відповідну резолюцію, йдуть відпочивати. Інші затримуються на одну-дві хвилини і допомагають ведучому розставити столи і стільці. Якщо у когось із них з'явилося почуття незадоволення і образи, ведучому слід його зняти. Для цього потрібно показати людині, що те, що з ним трапилося, зовсім не зачіпає його честі, самолюбстві і гідності, вказати напрямок його міркувань, слідуючи яким людина зможе побачити позитив у цьому.

Аналіз підписів на заявах може наштовхнути тренера на цікаві роздуми. Аналізуються такі параметри: хто до кого звернувся, хто кому підписав, хто кому не підписав.