

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**



УДК 159.9+159.923.2
ББК 88.4
К 86

Рекомендовано до друку Вченою Радою Інституту людини
Київського університету імені Бориса Грінченка
(протокол № 11 від 11.06.2014 р.)

Рецензенти:

Гриць А. М. – доктор психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України;
Кологривова Е. І. – кандидат психологічних наук, доцент кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету.

Авторський колектив:

Лозова О.М., Міляева В.Р., Вакуліч Т.М., Кайріс О. Д., Лебідь Н. К., Нагула О. Л., Піркова О. Д., Подшивайлова Л. І., Подшивайлов М. М., Таран О. П., Тохтамиш О. М., Циганчук Т. В., Бреус Ю. В., Конопля О. А., Макарова Н. М., Рафіков О. Р., Юревич А. Ю.

К 86 Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів: моногр. / авт. кол.; під наук. ред. Лозової О.М. – Вінниця: "Віндрук", 2014. – 184 с.

ISBN 978-966-96616-8-5

УДК 159.9+159.923.2
ББК 88.4

©Авторський колектив, 2014
© Лозова О.М. (укладач), 2014

ЗМІСТ

Синергійність наукових досліджень професіогенезу психологів: компетентнісний підхід (О.М. Лозова)	5
РОЗДІЛ 1. КЛЮЧОВІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	
1.1. Компетентнісні виміри професії психолога (Л. І. Подшивайлова, М. М. Подшивайлов)	12
1.2. Етична компетентність психолога-практика (О.Д. Піркова)	32
1.3. Підготовка студентів до просвітницько-консультативної діяльності з формування компетентного батьківства (О.Л. Нагула)	40
1.4. Студентська група як чинник набуття професійної компетентності (О.Д. Кайріс).....	67
1.5. Складові компетенції студентів щодо соціально-психологічних явищ міграції, маргіналізації, асиміляції на українських теренах (О.М. Тохтамиш)	76
РОЗДІЛ 2. ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАБУТТЯ СТУДЕНТАМИ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ	
2.1. Розвиток потенціалу особистості студентів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу (Міляева В.Р., Лебідь Н.К., Бреус Ю.В.)	85
2.2. Психосемантичний зміст картини світу професій абітурієнтів психологічних спеціальностей (О.М. Лозова, А.Ю. Юревич)	106
2.3. Лідерські якості студентів-психологів як складова їхньої професійної компетентності (Н.М. Дятленко).....	125
2.4. Особливості формування стресостійності у студентів вищих навчальних закладів (Т.В. Циганчук)	134
2.5. Вікова зумовленість суб'єктивної оцінки стресових подій (О.П. Таран, Н.М. Макарова)	151
2.6. Цінність орієнтації студентів-психологів з різними репертуарами життєвих ролей (Т.М. Вакуліч, О.Р. Рафіков)	157
2.7. Самоактуалізація особистості студента у зв'язку з проявами захисних механізмів психіки (О.М. Тохтамиш, О.А. Конопля)	165

РОЗВИТОК ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Міляєва В.Р.,

*доктор психологічних наук, доцент,
завідувач НДЛ розвитку людини*

Київського університету імені Бориса Грінченка

Лебідь Н.К.,

*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник НДЛ розвитку людини*

Київського університету імені Бориса Грінченка

Бреус Ю.В.,

*молодший науковий співробітник НДЛ розвитку людини
Київського університету імені Бориса Грінченка*

Під впливом соціально-економічних умов сьогодення істотно зросли вимоги до випускників вищих навчальних закладів. Саме тому важливим стає використання не лише актуальних ресурсів людини, а й розвиток та реалізація її потенційних ресурсів, що в кінцевому випадку забезпечить успішне набуття професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Наукова площина аналізу проблеми потенціалу особистості є надзвичайно широкою, її дослідження лежать на межі психології та інших наук, зокрема – філософії, педагогіки, соціології, державного управління тощо. Термін «потенціал» використовується в гуманітарних науках для позначення сукупності наявних засобів і можливостей у певній області діяльності. Це можливості окремої особи, групи, держави або всього людства, які можуть бути використані для вирішення конкретного завдання (комплексу завдань).

В психолого-педагогічній науці потенціал особистості частково описується в наступних психологічних термінах: неактуалізовані можливості, задатки, здібності, потреби, ціннісні орієнтації, якості особистості, нахили, приховані структуровані ресурси, резерви, творчі імпульси, внутрішня енергія, продуктивні сили, потреби пізнання самого себе та інших. Крім цього, потенціал особистості пов'язується з процесами актуалізації, реалізації, розгортання, відтворення, розкриття, втілення, сходження до самого себе, прагнення «вийти за власні межі», самотворення, самовираження, самоствердження, самореалізації, розвитку (інтерактивного, рольового, соціокультурного), інтеріоризації.

Термінологічний апарат аналізу феномену потенціалу достатньо широкий. У науковій літературі існує три близьких за змістом поняття «потенціал особистості», «особистісний потенціал» і «людський потенціал», причому часто вони використовуються як синоніми, незважаючи на те, що останнє значно ширше попередніх.

У контекст поняття «потенціал особистості» покладено розуміння його як системного, інтегративного утворення особистості, яке включає ряд структурних складових, що зумовлюють: здатність особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв, орієнтуватися у своїй життєдіяльності, зберігати стабільність діяльності та смислових орієнтацій на фоні тиску зовнішніх умов (Д. Леонт'єв, В. Маралів, С. Головін, Д. Гудінг); формувати систему відносин людини до зовнішнього світу і до самої себе (В. М'ясищев); успішність людини в різних видах діяльності в контексті життя в цілому (М. Каган, І. Ашмарін); ступінь розвиненості здібностей особистості та можливостей їх реалізації (М. Алексеєнко, Г. Зараковський); успішність адаптації (А. Богомолів, С. Добряк, Н. Коновалова, В. Кулганова, А. Маклаков, О. Резнікова, Р. Свиначенко, Н. Старинська).

Окремі аспекти потенціалу особистості вивчаються в змісті «загальної психології» та «психології праці»: рівень особистісної зрілості та реалізації (А. Деркач, В. Зазикін, І. Байєр, І. Дроздов, О. Зубова, В. Маркін, Е. Д'ячкова, Є. Ходаєва); внутрішні і зовнішні ресурси людини (Ю. Резнік); здатність до адаптації (А. Маклаков); здатність до творчості та прагнення до саморозвитку (С. Маді, І. Маноха); передумови успішності професійної діяльності (К. Платонов, В. Бодров, Н. Заваловом, В. Пономаренко, А. Ворона, Д. Гандер); рівень духовно-морального розвитку особистості (В. Пономаренко) тощо.

Типологія потенціалу особистості визначається в залежності від форм життєдіяльності. Зокрема, дослідники оперують наступними термінами: адаптаційний потенціал (А. Богомолів, С. Добряк, Н. Коновалова, В. Кулганова, А. Маклаков, О. Резнікова, Р. Свиначенко, Н. Старинська); соціально-психологічний потенціал (А. Бефані, Н. Дериглазова); інтелектуальний потенціал (Н. Грищенко, Н. Кудрявцева); потенціал самореалізації (С. Баранова, М. Садова); моральний потенціал (Н. Шевандрін); особистісно-розвивальний потенціал (С. Братченко); культурний потенціал (О. Мотків, Є. Руденський); комунікативний потенціал (Ю. Ємельянов, Л. Петровська); комунікативно-особистісний потенціал (В. Куніцина); аксіологічний потенціал (О. Полкунова, Л. Столяренко); творчий потенціал (Л. Вяткін, Є. Глухівська, В. Загвязинський, Н. Зайцева, М. Копосова, І. Маноха, А. Матюшкін, В. Риндак); духовний потенціал (О. Єлисеєв, Б. Паригін); духовно-творчий потенціал (Г. Гладишев, В. Ігнатова); лідерський потенціал (В. Васильєв, Г. Латфуллін, І. В. Дригіна); управлінський потенціал (Є. Смирнов) та інші.

Дослідники наголошують на існуванні двох якісних станів потенціалу особистості: актуалізований та потенційний (М. Алексеєнко, Г. Зараковський, О. Штепа). Актуалізований стан забезпечується актуальними особистісними ресурсами – реалізовані здібності, знання, уміння навички, які людина надбала в процесі власного життєвого досвіду і реалізує в ході життєдіяльності. Потенційний стан включає в себе потенційні особистісні

ресурси – нереалізовані здібності (задатки), сукупність цінностей, продуктів мисленнєвої діяльності, ментальних і поведінкових стратегій, внутрішніх станів, настанов, які можуть бути використані людиною для досягнення певної мети. Б. Ананьєв оперує поняттями потенцій та тенденцій. До потенцій належать здібності, обдарованість, спеціальні здатності, життєспроможність, працездатність. До тенденцій – спрямованість особистості, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, потреби, установки, переконання, відносини [1].

Зарубіжні психологи досліджували поняття «потенціал»: у термінах особистісних достоїнств-сил характеру і базових чеснот (К. Петерсен, М. Селінгман); психологічного благополуччя (К. Ріф); як поведінковий потенціал (Дж. Ротгер); для опису залежності мотиваційних особливостей (Д. Берлайн); для опису психологічної сили, що діє на суб'єкт у напрямку до цільової галузі (К. Левін).

Представниками гуманістичної психології потенціал визначається як особистісне утворення, що підлягає актуалізації або реалізації в процесі розвитку, який відбувається автоматично. Потенціалом наділена кожна людина, індивідуальні відмінності полягають лише в ступіні його розкриття [2].

У сучасній українській психологічній науці в дослідженнях феномену потенціалу використовуються терміни «енергопотенціал людини» (С. Максименко), «потенціал індивідуального буття» (І. Маноха), «потенціал самореалізації» (М. Садова), «вчинковий потенціал» (Я. Кальба).

Енергопотенціал людини, за С. Максименком, – це показник її здатності до дії (пізнавальної, чуттєвої, мислительної, моральної, естетичної, тобто творчої). Автор зазначає, що необхідною умовою розвитку індивіда, вихідним матеріалом для виконання діяльності, переходу від можливості дії, її уявлення до дійсності, матеріалізації образів, почуттів і думок є енергія. Структура енергопотенціалу людини при цьому має два рівні: базовий енергопотенціал, що зумовлюється задатками, та оперативний енергопотенціал – отримана енергія, яку можна використовувати мисленнєво та практично [3].

Потенціал індивідуального буття людини, на думку І. Манохи, явище, що відтворює генералізовані ознаки розгортання непересічної природи «Я» людини протягом її життя. Цей потенціал індивідуального буття постає як здатність людини актуалізувати протягом свого життя інтенції та потенції власного існування, вибудовуючи таким чином індивідуально неповторний «простір» і «час» буттєвої активності [4].

Визначення потенціалу самореалізації, надане М. Садовою, збігається з визначенням потенціалу особистості за В. Подшивалкіною, власне потенціал самореалізації – це динамічне інтегральне утворення, що визначає ресурсні можливості розвитку людини та її здатність до оволодіння та продуктивного здійснення різновидів діяльності [5,6].

Я. Кальба вводить термін «вчинковий потенціал», під яким розуміє структурне і динамічне утворення, що інтегрує ситуаційний («Я перебуваю у ситуації»), мотиваційний («Я хочу вчиняти»), дієвий («Я можу вчиняти») та післядієвий («Я рефлексую») компоненти конкретного вчинку [7].

Узагальнюючи викладене вище були виділені такі основні властивості потенціалу особистості:

- потенціал розглядається як інтегративна системна характеристика, що включає в себе набір індивідуально-психологічних властивостей. Їх кількість різниться у різних дослідників і залежить від виду потенціалу;
- потенціал проявляється в процесі подолання особистістю несприятливих умов її розвитку та зумовлює успішність психічної адаптації;
- потенціал визначається операціонально через успішність самореалізації в тій чи іншій діяльності (професійній, навчальній, тощо);
- потенціал пов'язаний з віково-психологічними особливостями особистості, при цьому власна активність особистості виступає в якості умови, що регулює міру реалізації потенційних можливостей;
- потенціал особистості має два якісних стани, які забезпечуються ресурсами особистості: актуалізований та потенціальний.

На нашу думку, потенціал особистості є інтегративною динамічною структурою, що містить в собі набір особистісних властивостей, та забезпечує успішність процесів індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації особистості [8]. Потенціал особистості не обмежується ресурсами людини, що перебувають у латентному стані, а є більш широким утворенням. Л.С. Виготський вказує, що «все внутрішнє у вищих формах було зовнішнім» і власне «кожна вища психічна функція проходить через зовнішню стадію розвитку, тому що функція є першочергово соціальною». При цьому основою успішності засвоєння зовнішніх форм поведінки є власна активність індивіда та необхідність практичного застосування набутої функції у життєдіяльності [9]. Таким чином, розкриття потенціалу особистості залежить від активності особистості (самореалізації потенційних ресурсів та можливостей) та соціального оточення, яке може підтримати, а може відторгнути конкретну активність людини, забезпечити можливості для практичної реалізації потенціалу або не забезпечити.

Отже, особливого значення набуває питання формування конструктивного середовища, у якому створюються оптимальні умови для прояву активності людини та розвитку потенціалу особистості. Ми вважаємо, що таким середовищем є освітнє.

Поняття «освітнє середовище» – одне з ключових у педагогічній психології та педагогіці. Воно визначається як система цілеспрямованих

впливів і відповідних умов розвитку особистості, а також можливостей для її вдосконалення, які містяться у більш широкому за навчальне соціальному та просторово-предметному оточенні [10]. Як підкреслює В.П. Зінченко: «Максимум, на що можуть претендувати науки про людину, в їх числі і психологія, це на дослідження шляхів розвитку і на демонстрацію простору вибору, його ціни для людини, що розвивається» (Зінченко, 1994). Підтвердженням даної думки є дослідження М. Шелера, який розглядає освіту не лише як процес накопичення знань і вмінь для вирішення практичних задач, але і як категорію буття, як процес становлення особистості, розвиток індивідуальності, реалізації її людського призначення. «Освіченим є не той, хто багато знає, чи той, хто може відповідно до законів максимально передбачати і управляти процесами. Освіченим є той, хто опанував структуру своєї особистості» [11, с. 46].

Наразі дослідження розвитку потенціалу особистості в освітньому середовищі відбуваються у таких напрямках:

– розвиток творчого потенціалу особистості з урахуванням її вікових особливостей (Д. Б. Богоявленська, О. В. Брушлінський, Л. С. Виготський, В. І. Загвязинський, І. А. Зязюн, В. О. Кан-Калик, І. О. Мартинюк, В. О. Моляко, С. О. Сисоєва, Р.В. Ткач);

– дослідження професійного потенціалу особистості, умов і шляхів його реалізації у процесі професійного навчання з метою професійного та особистісного зростання (Є. І. Головаха, В. О. Гузенко, Л. А. Дудко, Є. М. Іванова, Є. А. Клімов, В. М. Марков, Є. Б. Старовойтенко, О. О. Тихомиров);

– розвиток особистості та реалізація її потенціалу з позицій акмеологічного підходу (К.О. Альбуханова-Славська, О.О. Бодальов, А.О. Деркач, В. Г. Зазикін, Н.В. Кузьміна, В.М. Марков, С.С. Пальчевський);

– вивчення особистісно-розвиваючого потенціалу освітнього середовища («педагогічний потенціал», «освітній потенціал», «виховний потенціал», «дидактичний потенціал», «духовний потенціал» тощо). При цьому зазначений феномен стосується як окремої особистості (педагога), так і соціуму (освітніх систем) (Ш. Амонашвілі, А. Анохін, Ю. Бродський, І.М. Габа, Л.В. Кондрашова, В. Слободчиков, В. Ясвін) [12].

Проведений нами аналіз наукових публікацій показав, що актуальним завданням сучасного освітнього середовища є створення тих умов, які б сприяли розвитку потенціалу особистості. При чому більшість авторів погоджуються, що соціальне оточення у даному випадку виступає лише фактором підтримки та площиною його реалізації. Основою успішності розвитку потенціалу особистості є власна активність індивіда, що актуалізується в ситуації саморозвитку та забезпечується розвитком особистісних властивостей, які сприяють індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації особистості.

У психології активність розглядається в тісному зв'язку з поняттям

діяльності (Л. Анциферова, Л. Виготський, Ю. Гіппенрейтер, І. Кон, О. Леонт'єв та ін.), самодетермінації (А. Бандура, Е. Десі і Р. Райан, Р. Мей, В. Франкл, Е. Фром), визначається як характеристика суб'єктності (К. Абульханова-Славська, А. Брушлінський, В. Зінченко, К. Платонов, С. Рубінштейн, О. Осницький).

На думку О. Коберника, особистісну активність можна розглядати як здатність до самостійного вибору в майбутньому [13].

У «Педагогічній енциклопедії» Г. Костюк визначає активність людини як її важливу рису – «здатність змінювати оточуючу дійсність у відповідності з власними потребами, поглядами, цілями. Активність знаходить вияв у енергійній, ініціативній діяльності, в праці, навчанні, громадському житті, в різних видах творчості» [14, с. 9].

Саме активність допомагає людині розв'язувати різноманітні питання, діяти впевнено у будь-яких ситуаціях, постійно брати на себе відповідальність. Особистісна активність – самостійна категорія, що є змінною, набутою, а не вродженою якістю, вона піддається формуванню та подальшому розвитку відповідно прагнення людини розширювати сферу своєї діяльності, реалізовувати власний потенціал енергії, сили й творчості [15].

Дослідження прояву особистісної активності особистості особливе значення має саме у ранньому юнацькому віці, адже в цей період відбувається становлення людини як суб'єкта власного розвитку, особистісне та життєве самовизначення, побудова життєвих планів і перспектив (К. Абульханова-Славська, Л. Божович, Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Слободчиков, Г. Цукерман).

Для успішного особистісного розвитку студента важливою є свідома, цілеспрямована й зорієнтована на певні досягнення діяльність, зумовлена особистісною активністю. Особистісна активність забезпечить досягнення поставлених цілей, становлення цілісності особистості, усвідомлення себе як творчої людини, здатної до самореалізації.

Саме тому дослідження проблеми розвитку потенціалу особистості в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу було розпочато з аналізу рівня розвитку особистісної активності студентів.

Серед характеристик особистісної активності були виділені: ієрархія ціннісних орієнтацій та смислів; базисні переконання особистості; розвинена структура діяльності – наявність чітко визначених, конструктивних цілей, вміння обирати засоби досягнення мети, вміння аналізувати результат для корекції подальших дій; розвинені вольові якості; значний рівень прояву потреби у досягненні та адекватний рівень домагань.

Емпіричне дослідження з метою вивчення особистісної активності як основи реалізації потенціалу особистості проводилося протягом січня – квітня 2013р. Вибіркова сукупність складала 200 осіб (вік – 18-19 років; 177 дівчат, 23 хлопці), студентів Київського університету імені Бориса Грінченка.

Всі респонденти навчаються за спеціальностями, що належать до соціономічного типу професій, а саме: «Практична психологія», «Психологія», «Соціальна педагогіка», «Корекційна освіта», «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Музичне мистецтво (викладач)», «Образотворче мистецтво (вчитель)», «Історія (вчитель)», «Менеджмент».

До соціономічного типу професій, або професій типу «людина-людина», Є. Клімов відносить такі, де предметом праці виступають люди, групи або колективи. Згідно з науковими висновками дослідника, метою діяльності представників даної групи професій виступає: оцінка соціальних об'єктів, опис подій і вчинків людей на підставі вивчення й узагальнення фактів, документальних джерел, інтерв'ю; дослідження (вивчення умов, обставин) та керівництво й організація спільних дій людей, вжиття заходів щодо виправлення недоліків, навчання, виховання, обслуговування.

Методичний інструментарій дослідження склали: методика «Рівень співвідношення «цінності» та «доступності» в різних життєвих сферах» О. Фанталової; методика «Дослідження системи життєвих смислів» В. Котлякова; методика «Дослідження базисних переконань особистості» Р. Янофф-Бульман, в адаптації М. Падун, В. Котельникової; методика «Ціль – засіб – результат» О. Карманова; методика «Моторна проба Шварцландера», методика «Потреба у досягненні мети» Ю. Орлова; тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова, Є. Ейдмана.

Особистісна активність починається з присвоєння цінності певному ресурсу або через зовнішню необхідність його використання. Тобто ціннісно-смилова сфера особистості виступає основою особистісної активності людини та власне основою процесу реалізації потенціалу особистості.

Дослідження ціннісних орієнтацій студентів проводилося за допомогою методики «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах» О. Фанталової, яка дозволяє діагностувати прояв дванадцяти ціннісних орієнтацій особистості відповідно до впливу певних критеріїв і з урахуванням окремих параметрів. Основними критеріями вивчення ціннісних орієнтацій є «велика цінність, велика значущість, велика привабливість» і «значна доступність, більш легка досяжність», а параметрами – «внутрішній конфлікт», «внутрішній вакуум» і «нейтральна зона». «Внутрішній конфлікт» (ВК) – стан, коли ціннісний об'єкт малодоступний або не доступний зовсім, «бажане» не збігається з «реальним», значущі потреби і цінності знаходяться в стані блокади. «Внутрішній вакуум» (ВВ) – стан, коли доступний об'єкт не представляє інтересу, може супроводжуватися відчуттям «внутрішнього баласту», «надмірної присутності», непотрібності, нікчемності. «Нейтральна зона» (НЗ) – безконфліктний, спокійний стан, де «бажане» і «реальне» повністю або частково збігаються, гармонійно врівноважені у внутрішньому світі суб'єкта. Стан, коли значущі потреби в основному задоволені [16].

Результати прояву ціннісних орієнтацій за критерієм «більшої цінності, більшої значущості, більшої привабливості» представлені на рис. 1. Виходячи з аналізу представлених даних, найбільш високі ранги в структурі ціннісних орієнтацій у досліджуваних студентів займають такі цінності як: «щасливе сімейне життя» ($8,84 \pm 2,92$); «любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)» ($8,04 \pm 2,28$); «здоров'я (фізичне і психічне)» ($7,51 \pm 2,45$).

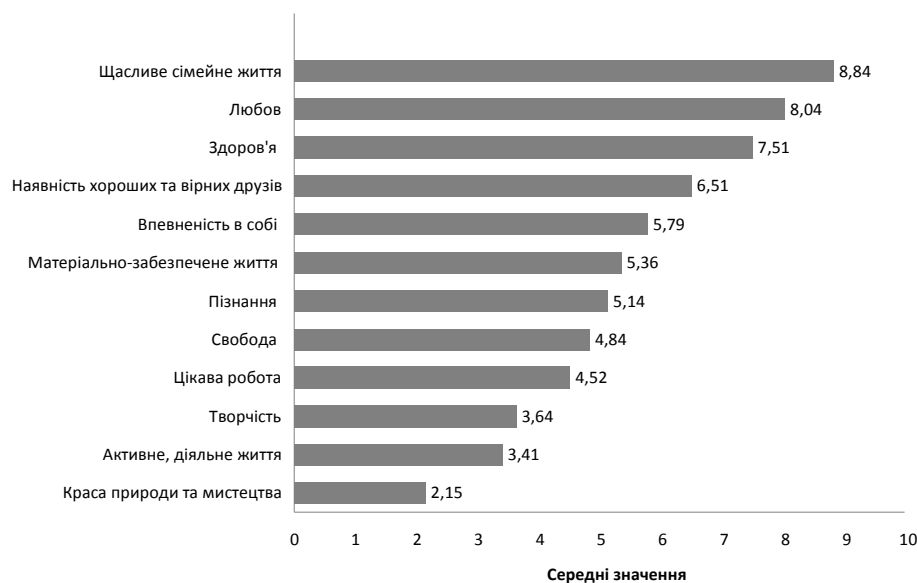


Рис. 1. Рейтинг ціннісних орієнтацій за критерієм «більшої цінності, більшої значущості, більшої привабливості»

Як видно на рис. 1, для студентів значущою є самореалізація у відносинах з партнером і в міжособистісному спілкуванні. Побудова інтимно-особистісних відносин є одним із пріоритетних завдань для успішної соціалізації в юнацькому віці. Отримані результати демонструють, що суб'єктна значущість розвитку особистості студентів лежить у тих напрямках, які не забезпечуються провідною діяльністю юнацького вікового періоду (С. Виготський, А. Леонт'єв, Б. Ельконін). Ціннісні орієнтації, що визначають перспективу професійного становлення особистості («цікава робота», «активна діяльне життя», «творчість»), мають низькі показники в рейтингу.

Найбільш доступними ціннісними орієнтаціями (рис. 2) є: «пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, а також інтелектуальний розвиток)» ($7,21 \pm 2,63$); «наявність хороших і вірних друзів» ($7,04 \pm 2,87$); «здоров'я (фізичне і психічне)» ($6,35 \pm 2,48$).

Ціннісна орієнтація «пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, а також інтелектуальний розвиток)», яка визначається студентами як найбільш доступна, декларується системою вищої освіти як така, що сприяє професійному становленню. Однак, для досліджуваних студентів «пізнання» знаходиться за межами суб'єктної значущості і не впливає на визначення вектору розвитку у сфері професійної

ДІЯЛЬНОСТІ.

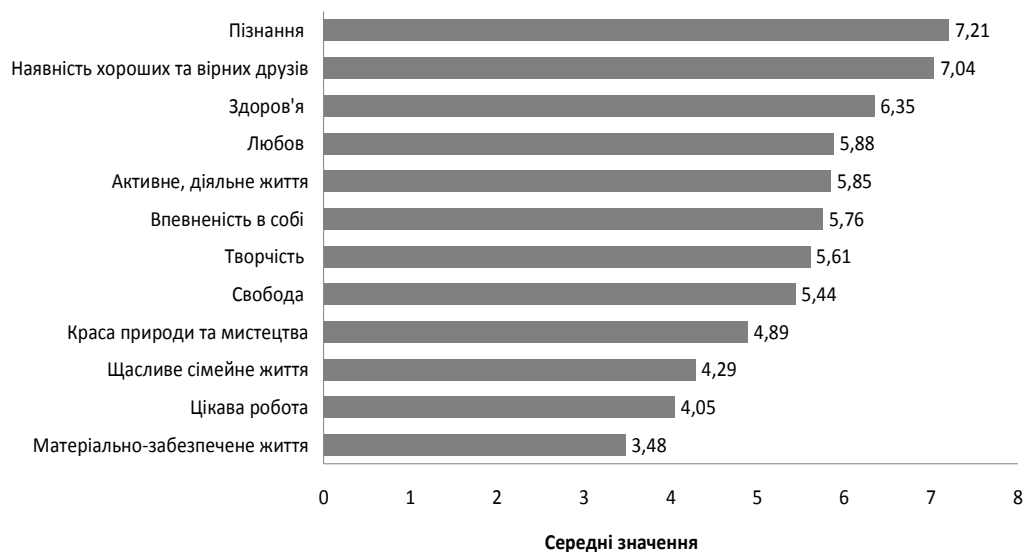
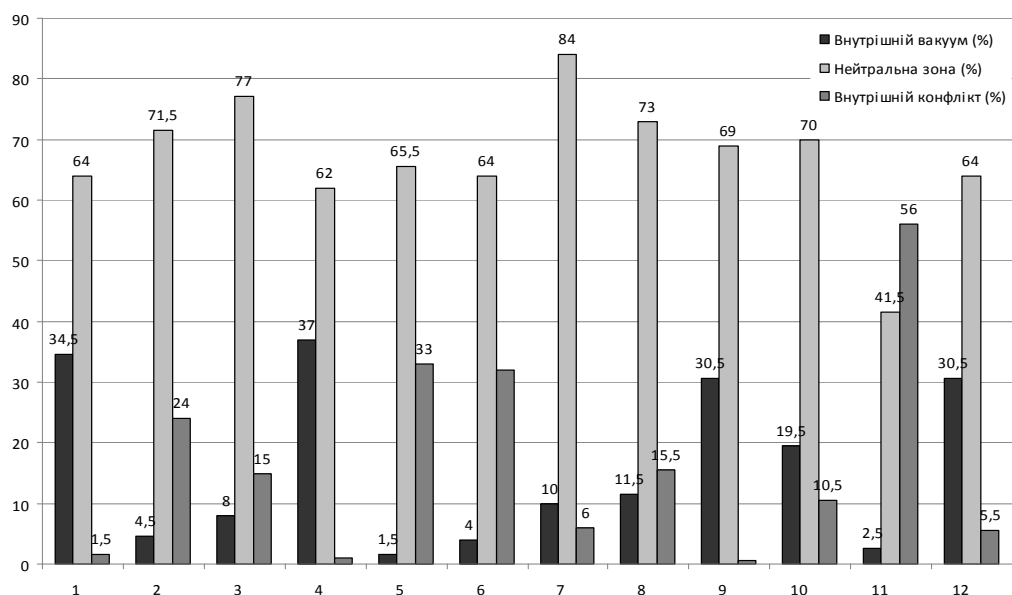


Рис. 2. Рейтинг ціннісних орієнтацій за критерієм «більшої доступності, більш легкої досяжності».

Результати аналізу («велика цінність, велика значущість, велика привабливість» і «велика доступність, легша досяжність») дають можливість з'ясувати ступінь невідповідності (розбіжності) між усвідомленням того, «що є», і того, що «має бути»; між «хочу» і «маю»; між «хочу» і «можу». Ця невідповідність проявляється в таких параметрах: «внутрішній конфлікт», «нейтральна зона» і «внутрішній вакуум».

Як видно на рис. 3, серед ціннісних орієнтацій, які знаходяться в зоні «внутрішнього конфлікту» (є недоступними), виявилися: «щасливе сімейне життя» (56%), «любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)» (33%) і «матеріально-забезпечене життя» (32%). При цьому в зоні «внутрішнього вакууму» (є доступними, але не значущими) знаходяться такі ціннісні орієнтації: «краса природи і мистецтва» (37%), «активне діяльне життя» (34,5%), «творчість (можливість творчої діяльності)» (30,5%), «пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, а також інтелектуальний розвиток)» (30,5%), які безпосередньо пов'язані з отриманням освіти і професійним становленням студентів.



1 – активне, діяльне життя; 2 – любов; 3 – здоров'я; 4 – наявність хороших і вірних друзів; 5 – впевненість в собі; 6 – матеріально-забезпечене життя; 7 – пізнання; 8 – свобода як незалежність у вчинках і діях; 9 – цікава робота; 10 – творчість; 11 – щасливе сімейне життя; 12 – краса природи і мистецтва

Рис. 3. Рівень вираженості параметрів: «внутрішній конфлікт», «внутрішній вакуум» і «нейтральна зона»

Таким чином, аналіз результатів дослідження ціннісних орієнтацій студентів показав більшу зорієнтованість на самореалізацію у щасливій родині і любові, а не в області професіоналізації. Виходячи з припущення, що ціннісні орієнтації виступають пріоритетними домінантами індивідуалізації, соціалізації і професіоналізації особистості, можемо зробити висновок, що досліджувані студенти зорієнтовані більшою мірою на індивідуалізацію («любов», «здоров'я», «впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч і сумнівів)» та соціалізацію («щасливе сімейне життя», «наявність хороших і вірних друзів») і в меншій мірі спрямовані на професіоналізацію («пізнання», «активне, діяльне життя», «цікава робота», «творчість (можливість творчої діяльності)» [17].

Враховуючи, що цінності формуються під впливом сім'ї у ранньому дитинстві, а в юнацькому та дорослому віці є сталими та можуть змінитися і бути прийнятими людиною лише в умовах переживання кризових станів, впливати на них вкрай важко. Проте цінності особистості є основою формування її життєвих смислів. В юнацькому віці відбувається первинна екзистенціальна інтеграція, тобто формування першого у житті «замислу», що обумовлює вектори подальшого особистісного розвитку. Таким чином, врахування ієрархії смислів студентів у навчально-виховному процесі ВНЗ дозволить спрямувати розвиток майбутніх фахівців задля цілісної життєвої самореалізації.

Ієрархія смислів студентів вивчалася за допомогою методики «Дослідження системи життєвих смислів» В. Котлякова. Результати дослідження представлені у табл.1. Домінуючими смислами є: сімейні смисли ($11,53 \pm 4,8$), смисли самореалізації ($11,76 \pm 4,15$) та комунікативні

смишли ($12,49 \pm 3,59$).

Таблиця 1.

Структура системи життєвих смислів

Ранг	Смишли	Середнє значення	Рівні прояву, %		
			Низький	Середній	Високий
1	Сімейні	$11,53 \pm 4,8$	10,5	52	37,5
2	Самореалізації	$11,76 \pm 4,15$	8	62	30
3	Комунікативні	$12,49 \pm 3,59$	10	66,5	33,5
4	Екзистенціальні	$12,69 \pm 3,97$	10	69	21
5	Гедоністичні	$13,87 \pm 4,19$	22	62	16
6	Статусні	$14,22 \pm 4,92$	30,5	49	20,5
7	Альтруїстичні	$14,51 \pm 4,36$	27	61	12
8	Когнітивні*	$16,6 \pm 4,51$	48,5	43,5	8

*Низький ранг когнітивних смислів зумовлений формулюванням тверджень у методиці, а саме одного з них: «Смисл мого життя полягає в тому, щоб пізнавати Бога». Тому можна припустити, що низький ранг в більшій мірі свідчить про відсутність релігійності у респондентів, а ніж спрямованості на пізнання.

Виявлена статистично значуща різниця у прояві сімейних смислів між дівчатами та хлопцями на рівні $p < 0,05$ (за t-критерієм Стьюдента). У дівчат прояв сімейних смислів значно вищий ($11,16 \pm 4,59$), а ніж у хлопців ($14,30 \pm 5,55$). Тобто, для більшості дівчат смисл життя полягає в тому, щоб передати все краще своїм дітям, жити заради своєї сім'ї, допомагати своїм рідним і близьким. Статистичної різниці за статтю для інших категорій смислів не було виявлено.

Окрім аналізу рангового розподілу, було визначено рівні прояву кожного смислу у респондентів. Середній рівень прояву смислу свідчить про невизначену позицію щодо нього, тобто людина і не керується ним в процесі життєдіяльності, і не відкидає його. Власне діяльність, в основі якої немає чітко визначеного смислу, носить характер ситуативний та зовнішньо обумовлений.

Результати дослідження рівнів прояву смислів (табл.1) показують середній рівень прояву за всіма смислами у більшості респондентів. Тобто для них характерна нестійкість смислової сфери, що є негативним фактором процесу особистісного становлення, тому що немає кінцевої мети життєдіяльності.

Професійне становлення фахівців соціономічного типу професій проявляється перш за все у смислах самореалізації, комунікативних та альтруїстичних смислах. На даний момент на високому рівні прояву вони знаходяться лише у 30%, 33,5%, 12% респондентів відповідно. Невизначеність респондентів щодо зазначених смислів може призвести до небажання реалізуватися в обраній професії (психолог, вчитель, педагог і т.д.). Проте при цілеспрямованому впливі навчально-виховного процесу можна сформувати ієрархію смислів, відповідно до ключових компетентностей майбутніх фахівців.

Базисні переконання є когнітивним конструктом, що також складає основу особистісної активності, зокрема детермінує процес пізнання

людиною навколишньої дійсності, її емоційний стан і поведінку.

Базисні переконання студентів досліджувалися за допомогою методики «Дослідження базисних переконань особистості» Р. Янофф-Бульман, в адаптації М. Падун, В. Котельникової. Базисне переконання про доброзичливість навколишнього світу відображає переконання індивіда щодо безпечної можливості довіряти навколишньому світу. Базисне переконання про справедливість навколишнього світу характеризує переконання індивіда про принципи розподілу удач і нещастя і містить дві категорії: "Справедливість" – переконання в тому, що у світі діють закони справедливості та "Контроль" – переконання про можливість контролювати події, що відбуваються у житті. Базисне переконання про цінність і значущість власного «Я» також характеризується двома показниками: "Образ Я" – переконання індивіда в тому, що він хороший і гідний та "Удача" – переконання у власній успішності і везінні [18].

Результати дослідження базисних переконань студентів представлені на рис. 4. Нормою прояву базисних переконань виступає середній рівень. Виходячи з результатів дослідження, спостерігається неадекватна оцінка себе та навколишнього середовища, що проаналізовано нижче.

Високий рівень прояву шкали «Образ «Я» у 56,5% респондентів свідчить про завищену самооцінку та відсутність достатньої критичності по відношенню до себе. При цьому 56% покладаються на вдачу і впевнені, що вони в цілому є везучими людьми. Удачу в досягненні цілей вони розглядають не як результат проявленої активності, а як зовнішній показник, незалежний від них. Це свідчить про неготовність брати на себе відповідальність за свої дії. Досліджуваним властиве переконання, що вони «гідні, хороші люди», тому їм обов'язково пощастить у житті. Це призводить до очікування, а не до планування та реалізації власного потенціалу.

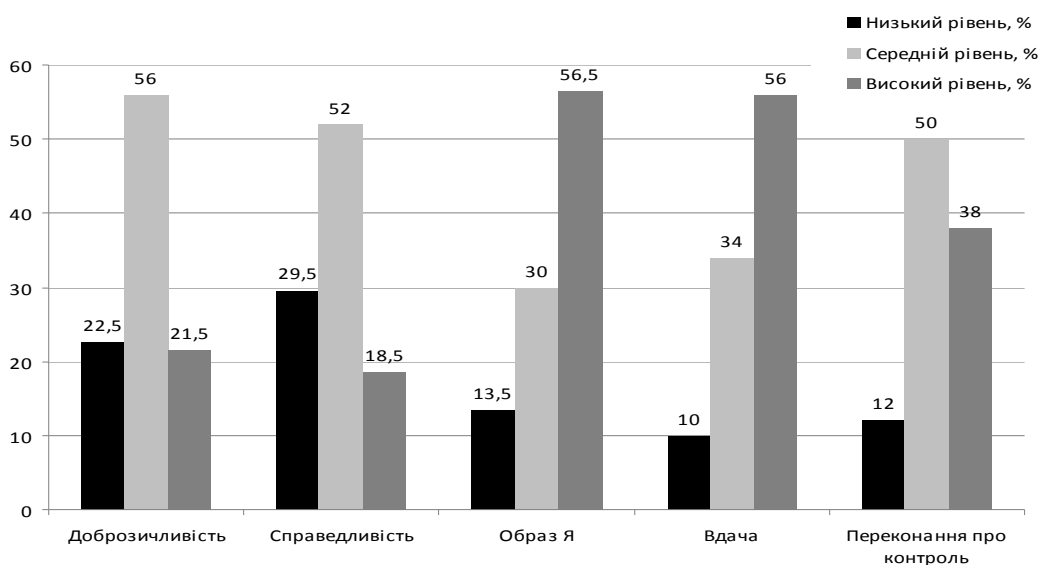


Рис. 4. Рівні прояву базисних переконань респондентів

Більшість респондентів (56% – середній рівень за шкалою «Доброзичливість») довіряють навколишньому світу та вміють адекватно оцінювати «недоброзичливі стимули» і реагувати на них, зберігаючи

психічну рівновагу. При цьому 22,5% досліджуваних вважають, що «світу не можна довіряти», а у 21,5% – спостерігається переоцінка в доброзичливості навколишнього світу. Це обмежує їх взаємодію зі світом та ускладнює роботу з іншими людьми.

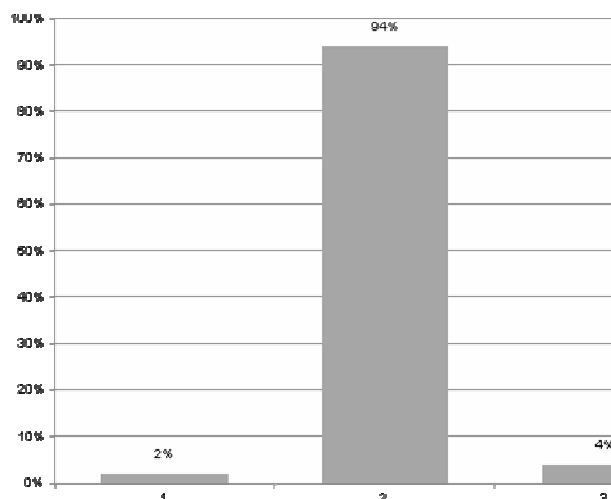
Значний відсоток досліджуваних (29,5%) переконані, що хороші і погані події не розподіляються між людьми за принципом справедливості. Таке переконання є основою мотивації уникнення невдач. Тобто респонденти думають не про те, як досягти поставленої мети, а про те, як захистити себе у випадку невдачі і максимально її уникнути. 18,5% досліджуваних вважають світ абсолютно справедливим. Ці два полюси прояву шкали «Справедливість» свідчать про неадекватну оцінку навколишнього середовища, бо варіативність життєвих ситуацій дуже значна і важливим є прояв гнучкості в оцінках.

При цьому усвідомлення можливості права вибору, необхідності брати на себе відповідальність за події власного життя, погоджувати власні цілі з цілями оточуючого середовища властиве 50% респондентів (середній рівень шкали «Контроль»). Значна кількість респондентів (38%) проявляють «завищений» контроль, керуючись думками «Я повинен». Це призводить до намагання відповідати вимогам оточення, не завжди керуючись власними прагненнями, проживаючи «чуже життя» та не реалізуючи у повній мірі потенційні можливості. При цьому 12% респондентів взагалі вважають за неможливе контролювати події, що відбуваються, і приписують відповідальність за них іншим людям, випадку.

Зважаючи на вище вказане, завищена оцінка себе та своєї удачі, значний рівень контролю, неготовність брати на себе відповідальність та проявляти гнучкість у поведінці у переважній кількості респондентів призводить до ситуативного характеру діяльності, не сфокусованої на досягнення конкретних цілей [19].

Підтвердженням даного висновку є результати проведеної методики «Ціль–засіб–результат» О. Карманова, спрямованої на дослідження вмінь студентської молоді ставити конструктивні цілі, використовувати широкий діапазон засобів досягнення мети та адекватно оцінювати результати діяльності (рис. 5-7).

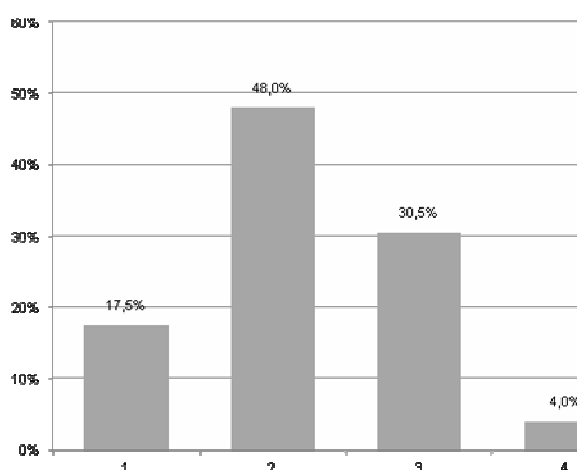
Виявлено, що у 94% студентів цілі не завжди обґрунтовані, нестійкі, приймаються «ззовні», потрібне вольове зусилля для початку реалізації мети (рис.5). У 2% студентів проявляється неможливість ставити конструктивні цілі, мотиви безсистемні. І лише у 4 % студентів цілі реальні, існує спрямованість на їх досягнення, мотиви обґрунтовані, діяльність систематична.



- 1 – неможливість ставити конструктивні цілі, мотиви безсистемні;
- 2 – цілі не завжди обґрунтовані, нестійкі, приймаються цілі «ззовні», потрібне вольове зусилля для початку реалізації мети;
- 3- цілі реальні, існує спрямованість на їх досягнення, мотиви обґрунтовані, діяльність систематична.

Рис. 5. Результати дослідження студентів за шкалою «Ціль»

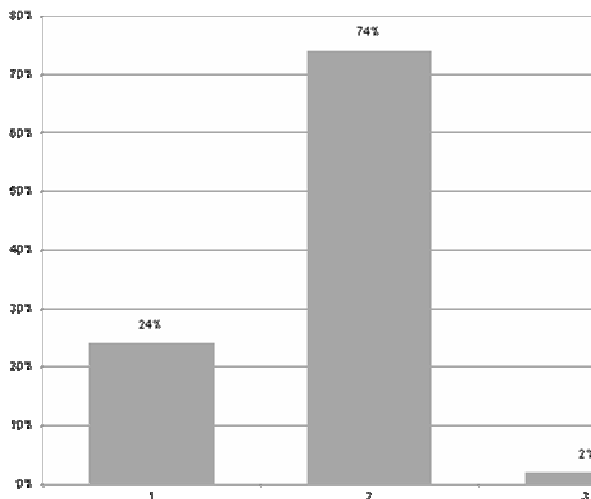
Щодо вибору засобів реалізації цілей для респондентів даної групи (рис.6) характерним є прояв труднощів у вигляді психологічних бар'єрів, що пов'язані з відсутністю конструктивної мети та «страхом самовираження» (48% студентів). У 17,5% студентів спостерігається хронічна нестача засобів досягнення цілей, прояв обмеженості у виборі засобів, конформність (схильність підпадати під вплив); у 4% – поведінка занадто спонтанна, агресивна, з проявами небажання використовувати допомогу оточуючих. Найбільш оптимальний результат мають 30,5% студентів, для яких характерна достатня свобода у виборі засобів досягнення цілей, енергійність, поведінка спонтанна у відповідності до ситуації.



- 1 – хронічна нестача засобів або їх обмеженість у виборі при досягненні цілей, конформність;
- 2 – труднощі у вигляді психологічних бар'єрів при виборі засобів реалізації цілей, пов'язані з відсутністю конструктивної мети та «страхом самовираження»;
- 3 – достатня свобода у виборі засобів, поведінка спонтанна у відповідності до ситуації, енергійність;
- 4 – поведінка занадто спонтанна, агресивна, відмова від допомоги оточуючих.

Рис. 6. Результати дослідження студентів за шкалою «Засіб»

Отримані дані за шкалою «Результат» (рис.7) говорять про те, що студенти здатні адекватно оцінювати результати своєї діяльності (74% респондентів). Проте, для 24% студентів характерно переоцінювати, а для 2% – недооцінювати результати своєї діяльності, проявляти підвищену критичність та ригідність.



1 – схильність переоцінювати результат своєї діяльності; 2 – адекватна оцінка результатів своєї діяльності; 3 – недооцінка результатів своєї діяльності; ригідність, підвищена критичність.

Рис. 7. Показники дослідження студентів за шкалою «Результат».

Вміння оцінювати результат діяльності свідчить про розуміння важливості завершення певної справи. Проте неконструктивність формулювання цілей дозволяє говорити про невміння робити висновки з результату діяльності, достатньо глибоко аналізувати його, бажання бути «соціально привабливим». У суспільстві успішною вважається людина, що демонструє стійкі високі результати. Виходячи з отриманих результатів, можна припустити, що отримання оцінки як результату навчального процесу, значно домінує над процесом засвоєння знань. Це ще раз засвідчує зовнішню організацію діяльності у студентів, а не керування власними цілями та смислами.

Елементом цільової структури діяльності є рівень домагань, що виступає показником того, до цілей якої складності прагне людина і досягнення яких видається їй привабливим і можливим. Результати вивчення рівня адекватності або реалістичності домагань за методикою «Моторна проба Шварцландера» представлено на рис.8.

За показниками проведеної методики виявлено, що лише 9% респондентів мають високий, але реалістичний рівень домагань. Вони постійно прагнуть до поліпшення своїх досягнень, до самовдосконалення, до вирішення все більш і більш складних завдань. Такі люди відрізняються упевненістю у своїх силах, наполегливістю у досягненні цілі, продуктивністю, критичністю в оцінці досягнутого.

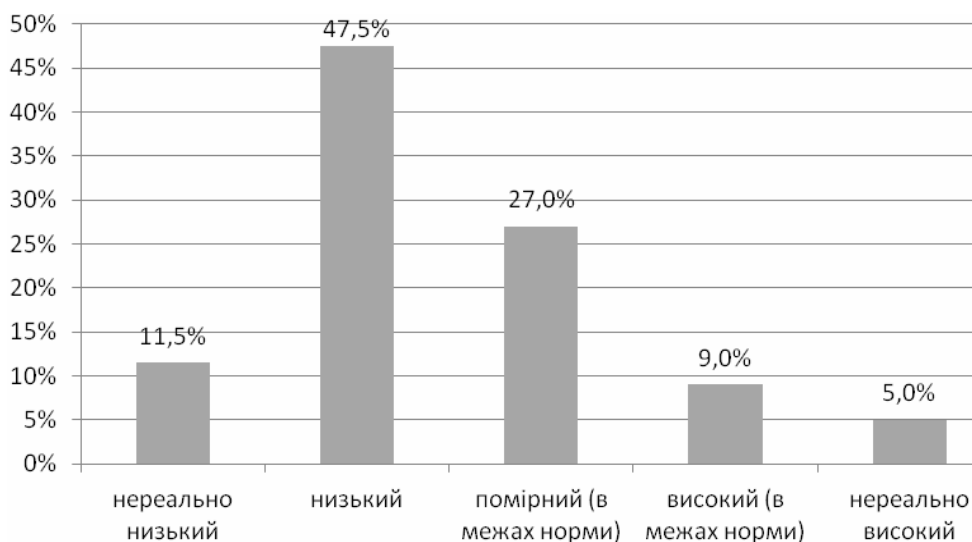


Рис. 8. Результати дослідження рівня домагань студентів

Особи з помірним рівнем домагань (27% студентів за результатами дослідження) стабільно, успішно вирішують коло завдань середньої складності, не прагнучи поліпшити свої досягнення і здібності і перейти до більш складних цілей.

Низький та нереально низький рівень домагань мають 47,5% та 11,5% досліджуваних студентів відповідно. Особи з низьким або нереально заниженим рівнем домагань зазвичай обирають дуже легкі і прості цілі. У поведінці це може проявлятися у невпевненості в своїх силах, підвищеній тривожності, у тенденції уникати ситуацій змагання, у некритичності оцінки досягнутого, в помилковості прогнозу і т.д. Або ж може пояснюватися «соціальною хитрістю», коли поряд з високою самооцінкою і самоповагою людина уникає соціальної активності та важких, відповідальних справ і цілей.

Особи з нереалістично завищеним рівнем домагань (5% респондентів), переоцінюючи себе, свої здібності і можливості, беруться за непосильні для них завдання і часто зазнають невдачі. У разі невдачі шукає її причину не в собі, а в оточуючих, в збігу обставин. Справедливу оцінку оточуючими своїх можливостей вважає необ'єктивною, бачить у ній недружнє до себе ставлення. Це призводить до конфліктів і до небажання працювати над собою.

Тобто, постановку адекватних можливостям цілей, впевненість у майбутніх досягненнях, реалістичність у плануванні свого розвитку продемонстрували лише 36% респондентів. Проте рівень домагань – це характеристика, на яку можна і треба впливати в навчально-виховному процесі. Корекція рівня домагань відбувається під впливом складності завдань, які пропонуються студентам. Тобто треба давати більшу кількість індивідуальних завдань, зорієнтованих на зону найближчого розвитку (для кожного студента вона буде різною, тому складність завдань має бути різною).

Рівень домагань особистості тісно пов'язаний з потребою у досягненні. Результати дослідження за методикою «Потреба у досягненні мети» Ю. Орлова представлені на рис. 9.

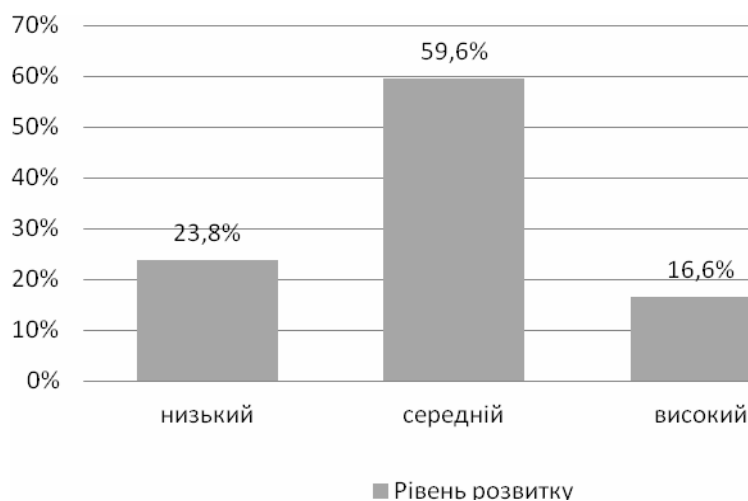


Рис. 9. Результати за шкалою потреби у досягненнях

16,6% респондентів демонструють високий рівень потреби у досягненні, тобто їм притаманні: наполегливість у досягненні цілей; внутрішня мотивація діяльності; прагнення в будь-якому випадку отримати задоволення від успіху; нездатність погано працювати; постійне прагнення зробити справу краще; потреба винаходити нові прийоми роботи, при виконанні самих звичайних справ; відсутність духу суперництва, бажання, щоб і інші пережили разом з ними радість успіху в досягненні результату; готовність прийняти допомогу і допомагати іншим при вирішенні важких завдань, щоб спільно випробувати радість успіху.

Більшість респондентів (59,6%) мають середній рівень розвитку потреби у досягненнях. Для них характерним є: уникнення ризику; негативний емоційний стан у результаті невдачі; не завжди адекватний вибір цілей; страх на заваді прагненню до самовдосконалення; потреба у розвитку почуття власної ефективності; не завжди реалістична самооцінка; потреба у психологічно безпечному кліматі.

У групі досліджуваних студентів було виявлено 23,8% осіб з низьким рівнем потреби в досягненнях, які відрізняються такими рисами: уникнення або прийняття невдачі; вибір завдань низького рівню складності; вибір неадекватних цілей; відсутність прагнення до самовдосконалення; низький рівень почуття власної ефективності; неадекватна самооцінка; зовнішня мотивація діяльності; нездатність до саморегуляції.

Уміння розкривати та реалізовувати власні потенційні ресурси залежить від того, на скільки людина здатна до саморегуляції, наполеглива та готова боротися з перешкодами на шляху досягнення мети. Перш за все, дані характеристики відображені у розвитку вольових якостей людини. Для дослідження вольових здібностей студентів була використаний тест-

опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» А. Зверькова, Є. Ейдмана. Результати дослідження представлені на рис. 10.

У 57% (загальна вольова регуляція) досліджуваних студентів спостерігається емоційна нестабільність, імпульсивність, нестійкість намірів, невпевненість у собі. Як правило, їх загальний фон активності знижений, що негативно впливає на можливість реалізації власного потенціалу. При цьому 43% респондентів відрізняє емоційна зрілість, самостійність, впевненість у собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів. Для них характерним є те, що вони здатні до рефлексії особистих мотивів, планомірної реалізації власних намірів, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки, володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю. Такий загальний фон активності сприяє реалізації власних потенційних ресурсів та можливостей.

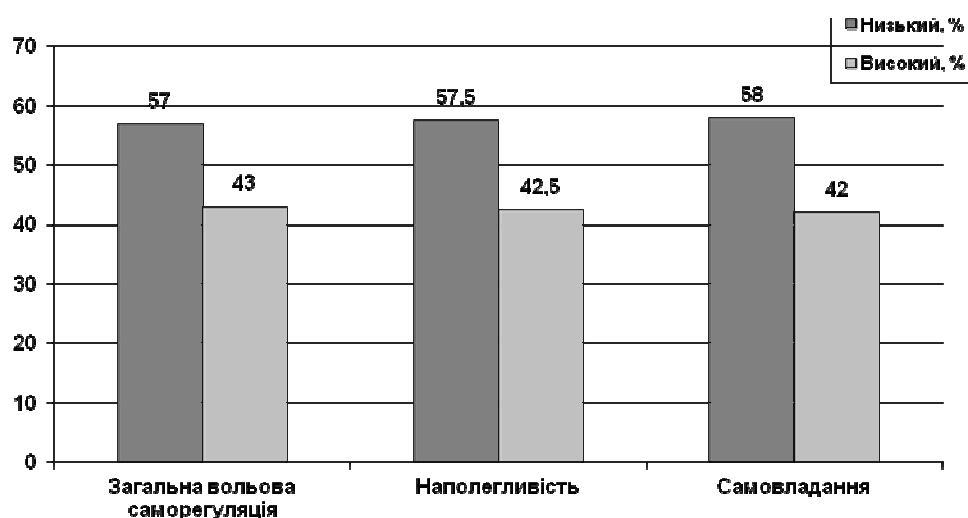


Рис. 10. Результати дослідження вольових якостей

Високий рівень прояву наполегливості продемонстрували 42,5% респондентів. Вони дієві, працездатні, активно прагнуть до виконання наміченого, їх мобілізують перешкоди на шляху до мети, але відволікають альтернативи і спокуси, головна їх цінність – розпочата справа. 57,5% студентів характеризуються підвищеною лабільністю, невпевненістю, імпульсивністю, які можуть призводити до непослідовності та незібраності поведінки. Знижений фон активності, як правило, компенсується у таких осіб підвищеною чутливістю, гнучкістю, винахідливістю, а також тенденцією до вільного трактування соціальних норм.

Результати субшкали «Самовладання» відображають рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів. Так, 42% досліджуваних студентів – емоційно стійкі, добре володіють собою в різних ситуаціях. Їм властивий внутрішній спокій, впевненість в собі, що звільняє від страху перед невідомістю, підвищує готовність до сприйняття нового, несподіваного і, як правило, поєднується зі свободою поглядів. Разом з тим, прагнення до постійного самоконтролю, надмірне свідоме обмеження спонтанності може

призводити до підвищення внутрішньої напруженості, переважанню постійної заклопотаності і стомлюваності. Для 58% студентів характерними є спонтанність і імпульсивність у поєднанні з уразливістю і перевагою традиційних поглядів, що огорожують людину від інтенсивних переживань і внутрішніх конфліктів, сприяють незворушному фону настрою.

Особливості побудови методики не дали можливість проаналізувати ступінь рівня розподілу значень в межах низького та високого рівня. Для більш детального аналізу потрібне додаткове дослідження вольової сфери.

У результаті проведеного дослідження портрет середньостатистичного студента соціономічного типу професій за параметрами прояву особистісної активності характеризується наступними особливостями (рис.1):

1. Зорієнтованість в більшій мірі на індивідуалізацію («любов», «здоров'я», «впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч і сумнівів)» та соціалізацію («щасливе сімейне життя», «наявність хороших і вірних друзів») і в меншій мірі спрямованість на професіоналізацію («пізнання», «активне, діяльне життя», «цікава робота», «творчість (можливість творчої діяльності)»).

2. Нестійкість смислової сфери, що є негативним фактором процесу особистісного становлення, бо немає кінцевої мети життєдіяльності. Діяльність, в основі якої немає чітко визначеного смислу, носить характер ситуативний та зовнішньо обумовлений.

3. Неадекватна оцінка себе та оточуючого середовища. Завищена самооцінка з небажанням брати відповідальність на себе за власні дії, неготовність планувати життя, а надія на вдачу та оточуючих, що обумовлює переважання зовнішньорганізованої мотивації.

4. Низький прояв мотивації досягнення успіху та неадекватність можливостей цілям, невпевненість у майбутніх досягненнях, нереалістичність у плануванні свого розвитку.

5. Невміння конструктивно формулювати мету та адекватно оцінювати ресурси по її досягненню. Проте вміння оцінити результат діяльності, що свідчить про розуміння важливості завершення певної справи. Проте неконструктивність формулювання цілей дозволяє говорити про не вміння робити висновки з результату діяльності, достатньо глибоко аналізувати його. Крім того, це свідчить про бажання бути «соціально привабливими». В суспільстві успішною вважається людина, що демонструє стійкі високі результати. Виходячи з отриманих результатів, можна припустити, що отримання оцінки як результату навчального процесу, значно домінує над процесом засвоєння знань. Це ще раз засвідчує зовнішню організацію діяльності у студентів, а не керування власними цілями та смислами.



Рис.11. Результати дослідження компонентів особистісної активності студентів

Спираючись на отримані результати, можна стверджувати необхідність формування особистісної активності студентів задля успішного розвитку та реалізації їх потенціалу особистості.

Виникнення активності в межах освітнього середовища ВНЗ є реалізацією партнерської взаємодії викладачів і студентів, яка передбачає: заохочення студентів проявляти ініціативність та впевненість, побудову співробітництва та стимулювання навчальної мотивації, формування свідомого та самостійного підходу до активного навчання.

Особливо важливим для актуалізації особистісної є період адаптації першокурсників. Часто передумовами їхньої пасивності виступають як суб'єктивні (розгубленість, відсутність інтересу та мотивації, розчарування, відчуття незахищеності), так і об'єктивні (нестача психологічної й організаційної підтримки; надмірна сухість спілкування і нестача уваги куратора до запитів студента; відсутність зворотного зв'язку і необ'єктивність оцінки студента викладачем) причини.

Проте оцінка стану досліджуваної проблеми засвідчує, що до сьогодні у психолого-педагогічній науці не здійснено цілісного і системного вивчення психологічних складових, закономірностей, детермінант розвитку особистісної активності студентів, відсутнє наукове обґрунтування методологічного підходу, який забезпечив би формування особистісної активності, як важливого показника якості вищої освіти. Поза увагою

залишається розробка психологічного забезпечення розвитку потенціалу особистості студентів у освітньому просторі на основі прояву особистісної активності.

Зважаючи на це, нами була розроблена модель програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості в освітньому середовищі ВНЗ (рис. 12).

Вихідними положеннями розробки програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості були такі: розвиток – це цілеспрямований процес, вектор якого розташований завжди вгору і одночасно в сторони; «розгортання» вже наявних, але «згорнутих» до певного часу здібностей, умінь, якостей; забезпечується механізмами оволодіння, засвоєння (діяльнісний аспект) і самопізнання, самовираження, самореалізації (особистісний аспект); детермінується різного роду факторами та умовами, в першу чергу, активністю самої особистості.



Рис. 12. Модель програми психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості.

Змістом психолого-педагогічного забезпечення розвитку потенціалу особистості виступає психологічний супровід – цілісний процес вивчення, формування, розвитку і корекції розвитку особистості з урахуванням своєрідності психологічних особливостей кожної стадії, а також права

особистості нести відповідальність за своє життя [20]. Основу психологічного супроводу складає єдність чотирьох напрямів діяльності: діагностики суті проблеми, що виникла; отримання інформації стосовно природи проблеми та шляхів її подолання; надання консультації на етапі прийняття рішення та розробки стратегії розв'язання проблеми; забезпечення первинної допомоги на етапі реалізації розробленого плану [21]. Традиційно реалізація психологічного супроводу відбувається у таких напрямках: психодіагностика, психокорекція та психопрофілактика [22]. Кожен із зазначених напрямів є підготовкою до наступного і, певною мірою, продовженням попереднього.

На нашу думку, основними процесами, які відображають розвиток потенціалу особистості, є розкриття, актуалізація та реалізація.

- *Розкриття потенціалу особистості* – процес виявлення потенційних ресурсів особистості. Він полягає у реалізації комплексної психодіагностичної програми, націленої на виявлення потенційних ресурсів особистості.

- *Актуалізація потенціалу особистості* – процес перетворення ресурсних можливостей особистості із потенційного стану в актуальний. Головним на цьому етапі стає виявлення індивідуальних векторів розвитку потенціалу особистості та процес реалізації намічених планів.

- *Реалізація потенціалу особистості* – цілеспрямований процес використання у наявній ситуації потенційних і прихованих до певного часу задатків, можливостей, умінь, якостей, що призводить у ході життєдіяльності до певних значущих для особистості або суспільства досягнень. Тут робота психолого-педагогічного складу спрямована на розвиток тих інтегративних характеристик потенціалу особистості, що сприятимуть його реалізації.

Подальші дослідження будуть спрямовані на поглиблення визначення принципів, функцій, форм психолого-педагогічного забезпечення розвитку та реалізації потенціалу особистості в межах освітнього простору ВНЗ, а також на розробку змістового забезпечення психологічного супроводу розвитку потенціалу особистості (стандартизовані психодіагностичні програми, програми соціально-психологічних тренінгів, рекомендації кураторам студентських груп тощо).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика.1980. – Т.1. – 229 с.
2. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
3. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К.: КММ, 2006. – 240 с.
4. Маноха І.П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-а психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І. П. Маноха. – К., 2003. – 48 с.
5. Садова М.А. Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості /

М.А. Садова // Вісник Одеського національного університету. – 2010. – С. 102-109. – (Серія: Психологія; Т.15; Вип. 9)

6. Подшивалкіна В. Соціальні умови та психологічні виміри тенденцій використання потенціалу особистості / В. Подшивалкіна // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 127-137

7. Кальба Я. Вчинковий потенціал особистості учня як предмет психологічного аналізу / Я. Кальба // Психологія і суспільство. – 2011. – №2. – С. 148-163

8. Міляєва В.Р. Теоретичний 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. 20. – С. 405 – 415.

9. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.

10. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

11. Шелер М. Избранные произведения / М. Шелер. – М.: Гнозис, 1994. – 490с.

12. 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.

13. Коберник О. Життєва активність учнів сільської школи: зміст, складники та індикатори / О. Коберник // Педагогіка і психологія. – 2000. – №4. – С. 51-60.

14. Педагогическая энциклопедия. В 4-х томах. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – Т.1. – 831 с.

15. Прищеп С. М. Особистісна активність як основа життєдіяльності школяра / С.М. Прищеп // <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/handle/6789/2151>

16. Фанталова Е.Б. Психометрическое исследование показателей методики «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» / Е.Б. Фанталова // Журнал практикующего психолога. – Выпуск 17. 2010. – с. 175 – 201.

17. Міляєва В.Р. Ціннісні орієнтації в структурі образу майбутнього / В.Р. Міляєва, Н.К. Лебідь, Ю.В. Бреус // Психологія переходів: Слово. Образ. Діяльність: збірник рецензованих наукових статей. – Рига, 2013. – № 28. – С. 89-94.

18. Падун М.А. Модифікація методики дослідження базисних переконань особистості Р.Янофф-Бульман / М.А. Падун, А.В. Котельникова // Психологічний журнал. – 2008. – Т.29. – № 4. – С. 98-106.

19. Лебідь Н. Базисні переконання як індивідуальний вектор цілеспрямованої активності особистості / Н. Лебідь, Ю. Бреус // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби [Електронне наукове фахове видання] / Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2013. – Вип. 5. – Режим доступу до статті: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirb...

20. Кокун О.М. Теоретичні та практичні засади психологічного забезпечення професійного становлення особистості / О.М. Кокун // Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річчю від дня народження Г.С. Костюка (19–20 квітня 2010 р.). – Т. III. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – С. 167–171.

21. Воляннюк Н.Ю. Психологічний супровід професійного розвитку тренера-викладача / Н.Ю. Воляннюк // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К.: Міленіум, 2004. – Т. IV, Вип. 8. – С. 67-74.

22. Міляєва В. Р. Змістовно-структурна модель психологічного забезпечення системи підвищення кваліфікації державних службовців / В. Р. Міляєва // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: збірник наукових праць. – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2011. – № 11-12. – С. 137 – 144.