

ISSN 2312-3206

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**



Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 4

Херсон-2018



Столярчук О.А. ГАРМОНІЗАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ	134
Табачник І.Г. ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я, ДО НАВЧАННЯ, ДО СЕБЕ СТУДЕНТІВ З АЛКОГОЛЬНОЮ ТА ТЮТЮНОВОЮ ЗАЛЕЖНІСТЮ	140
Ткачук О.В. ПОНЯТТЯ ІЛЮЗІЇ ЗНАННЯ В КОНТЕКСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНИТОРИНГУ	145
Федоренко Л.П. СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ	150
Фурман В.В. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТА	155
Хлонь О.М. ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРАВОСВІДОМОСТІ МОЛОДІ	161

СЕКЦІЯ 3 СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Балахтар В.В. КРЕАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	167
Бохонкова Ю.О., Макарова Н.М., Пелешенко О.В. ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА ЇЇ ПРОЯВИ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ	172
Дроздов О.Ю., Дроздова М.А., Примак Ю.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОСТОРОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ	177
Іванченко С.М. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ЗНАХОДЖЕННЯ КОНСЕНСУСУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	183
Кириченко В.В. ВІКОВІ ВІДМІННОСТІ ПРОЯВУ INTERNET-ЗАЛЕЖНОСТІ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ 2014 ТА 2018 РОКІВ)	188
Кутішенко В.П., Брацкова Л.В. ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНКИ ЖІНКАМИ ВЛАСНОГО РОЗЛУЧЕННЯ ТА ДОСВІДУ ВИРІШЕННЯ ЙОГО НЕГАТИВНИХ НАСЛІДКІВ	193
Мартинюк В.О., Близнюкова О.М. СИСТЕМНІ ЗАХОДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ ІЗ ПРОБЛЕМАМИ СІМЕЙНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ	198
Мустафаєв С.М. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПОДРОСТКОВ С INTERNET-ЗАВИСИМЫМ ПОВЕДЕНИЕМ	203
Піддубняк С.В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ	210
Улунова Г.Є. ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ЯК АСПЕКТУ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ	215
Фролова Л.Б. КОРЕКЦІЯ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЧИННИКА УСПІШНОСТІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	223
Черних Л.А. МОВА ТА СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДНИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА З МОВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	228
Шрамко І.А. СТАВЛЕННЯ ЖІНОК ДО ВЛАСНОГО ЖИТТЯ В УМОВАХ ВАГІТНОСТІ	233



УДК 159.9.075

ГАРМОНІЗАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

Столярчук О.А., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті проаналізовано результати перевірки ефективності програми гармонізації становлення особистості майбутнього фахівця в умовах його професійного навчання. Охарактеризовано динаміку психологічної готовності до професійної діяльності, а також компонентів і загального рівня фахового становлення студентів унаслідок формувального впливу.

Ключові слова: особистість, майбутній фахівець, професійне навчання, особистісно-професійне становлення, психологічна готовність до професійної діяльності.

Столярчук О.А. ГАРМОНИЗАЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА: ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ

В статье проанализированы результаты проверки эффективности программы гармонизации становления личности будущего специалиста в условиях его профессионального обучения. Охарактеризована динамика психологической готовности к профессиональной деятельности, а также компонентов и общего уровня профессионального становления студентов вследствие формирующего воздействия.

Ключевые слова: личность, будущий специалист, профессиональное обучение, личностно-профессиональное становление, психологическая готовность к профессиональной деятельности.

Stoliarchuk O.A. HARMONIZATION OF A FUTURE SPECIALISTS' PERSONALITY BECOMING: APPLIED ASPECT

The results of the verification of the program of harmonization of the future specialists' personality becoming in conditions of his professional studying were analyzed in the article. The dynamics of psychological readiness for professional activity and general level and components of students' professional becoming as a result of forming influence were characterized.

Key words: personality, future specialist, professional studying, personal and professional becoming, psychological readiness for professional activity.

Постановка проблеми. Професійна підготовка є вагомим етапом професіогенезу особистості та сенситивним періодом становлення її структури як майбутнього фахівця. Однак особистісно-професійне становлення сучасних студентів має ускладнений і суперечливий характер. Під час констатувального дослідження нами зафіксовано низку проблем особистісно-професійного становлення студентів, як-от: зовнішню та внутрішню неузгодженість цільового, ресурсного компонентів особистості та професійної Я-концепції; суперечності змісту мотиваційної і ціннісної сфери майбутніх фахівців; низькі показники сформованості значущих особистісних якостей; неузгодженість компонентів і різновидів професійної самооцінки студентів; незначну кількість випускників з високим рівнем психологічної готовності до фахової діяльності; невелику кількість носіїв оптимального, ціннісного рівня професійного становлення; малий відсоток студентів старших курсів з високим рівнем сформованості професійного універсуму [2, с. 241].

Найбільш впливовим початковим чинником становлення особистості майбутнього

фахівця є зовнішня стимуляція, дія якої згодом посилюється внутрішніми факторами, зокрема мотивацією фахового становлення та рефлексією професійного розвитку. Виходячи з вагомості психолого-педагогічного впливу на становлення особистості майбутнього фахівця, нами було розроблено й апробовано програму гармонізації становлення особистості майбутнього фахівця, яка була реалізована у річці трьох змістовних векторів з відповідними експериментальними групами.

Метою статті є аналіз результатів перевірки ефективності реалізації програми гармонізації становлення особистості майбутнього фахівця в умовах його професійного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цільовими векторами реалізації програми формувального експерименту постали визнання й активізація суб'єктності фахівця, розкриття та збагачення його особистісного потенціалу, проектування перспектив професійного розвитку. Здійснення формувального експерименту відбувалось у трьох змістовних векторах – рефлексивно-проектувальній технології ви-

кладання психології, використанні атласу професіоналізації як засобу психологічного супроводу фахового становлення студентів, а також викладанні спецкурсу «Психологія самопізнання та професійної самореалізації». Експериментальною базою дослідження став Київський університет імені Бориса Грінченка, загальний обсяг вибірки охоплював 185 студентів першого, третього та четвертого курсів спеціальностей «Філологія (англійська)», «Психологія», «Практична психологія», «Право» та ін. Всі представники обраної для експерименту вибірки були поділені на три експериментальні та три контрольні групи. Перша експериментальна група, яка складалась із 32 студентів першого курсу спеціальності «Філологія (англійська)», була залучена до реалізації рефлексивно-проектувальної технології навчання у викладанні курсу «Психологія». Результати впровадження цього напрямку програми порівнювались із діагностичними даними першої контрольної групи, що охоплювала 32 першокурсників тієї ж спеціальності, які опановували психологію у традиційному режимі її викладання.

Другий напрям програми передбачав використання атласу професіоналізації з 33 студентами четвертого курсу, які опановують педагогічний, психологічний і юридичний фах. Ці студенти склали вибірку другої експериментальної групи, діагностичні показники якої порівнювались із даними другої контрольної групи з аналогічною кількістю осіб і спеціальностей.

Представники третьої експериментальної групи у складі 27 студентів третього курсу різних спеціальностей були залучені до опанування спецкурсу «Психологія самопізнання та професійної самореалізації». Їх діагностична картина порівнювалась із показниками третьої контрольної групи, що об'єднувала вибірку 28 третьокурсників, яким вищевказаний спецкурс не викладався. Ці вектори реалізації формуального експерименту уможлилювали порівняння та визначення ефективності впливу кожного з них на підставі аналізу статистичних даних експериментальних і контрольних груп.

Лейтмотивом розробленої програми формуального впливу постала теза, запропонована К. Роджерсом у праці «Клієнто-центрована терапія», що кожний індивідуум живе в постійно змінюваному світі суб'єктивного досвіду, будучи центром цього досвіду [1]. Відповідно, провідним механізмом реалізації програми постало осмислення, структурування та проектування особистого досвіду студентів як підґрунтя їхнього особистісно-професійного становлення, а методичним підґрунтям –

рефлексивно-проектувальне навчання. Застосування рефлексивно-проектувальних практик під час реалізації формуального експерименту спрямовувалось на збагачення життєвої компетентності майбутніх фахівців, їхньої здатності до системної самоосвіти та саморозвитку.

Провідними завданнями програми гармонізації становлення особистості майбутнього фахівця позначено визнання й активізацію суб'єктності майбутнього фахівця, розкриття та збагачення його особистісного потенціалу, розвиток особистісних інваріант професіоналізму, прогнозування та проектування перспектив професійного розвитку. Визначення успішності реалізації цих амбітних завдань постало зрештою лакмусом ефективності розробленої нами концепції різновекторного впливу універсуму на становлення особистості фахівця. Адже, як цілком слушно наголошував А. Бандура, цінність теорії можна зрештою визначати за її корисністю, що доводиться результативністю методів впливу на психологічні зміни [3, с. 4].

Розроблена нами модель гармонізації становлення особистості фахівця в умовах професійної підготовки внаслідок впровадження рефлексивно-проектувального навчання передбачає отримання базових психологічних результатів, що відображають успішність процесу гармонізації. Цими результатами позиційовано психологічну готовність до фахової діяльності, компоненти та загальний рівень професійного становлення майбутнього фахівця. Відповідно, перевірка ефективності формуального впливу базувалась на моніторингу цих психічних надбань в учасників експерименту.

Першочергово у фокусі дослідницької уваги постала психологічна готовність до професійної діяльності. Принагідно зазначимо, що готовність до професійної діяльності ми тлумачимо не лише у контексті того фаху, який здобуває студент у закладі вищої освіти, а як загальну спрямованість на професійну діяльність як вектор життєвої самореалізації. Цілком логічним було те, що загальні показники цього критерію виявились на початку формуального експерименту в першій експериментальній та першій контрольній груп досить посередніми, що зумовлено їхнім статусом першокурсників і початком здобуття професії. Як і в першій експериментальній, так і в першій контрольній групах кількість носіїв високого рівня готовності до фахової діяльності становила лише 6%, близько половини вибірки нараховували носії середнього рівня (41% і 44% відповідно), а найчисленнішою зафіксовано підгрупу першокурсників



з низьким рівнем (53% і 50% відповідно). Детально результати дослідження цього критерію викладено у таблиці 1.

Внаслідок застосування зі студентами першої експериментальної групи рефлексивно-проектувальної технології викладання психології у них було зафіксовано позитивну динаміку психологічної готовності до професійної діяльності. Так, кількість носіїв низького рівня зменшилась на 21% з відповідним зростанням на 18% вибірки носіїв середнього рівня та на 3% носіїв високого рівня. Не надто вагомими, на перший погляд, зрушення вважаємо абсолютно прийнятними для студентів першого курсу навчання, значні особистісні ресурси яких насамперед використані на адаптацію до умов навчання у закладі вищої освіти. Це підтверджується і результатами повторного діагностичного зрізу щодо студентів першої контрольної групи. Їхні показники майже не змінились: на 3% зменшилась кількість носіїв високого рівня психологічної готовності до професійної діяльності із відповідним поповненням вибірки студентів з середнім рівнем.

Аналіз динаміки готовності студентів до професійної діяльності з використанням Т-критерію Вілкоксона засвідчив достовірність змін цього показника у першій експериментальній групі ($T=3,606^{**}$ при $p=0,000$). У першій контрольній групі статистично значущих змін не виявлено, що підтвердило позитивну динаміку психоло-

гічної готовності до фахової діяльності у студентів першої експериментальної групи саме за рахунок застосування рефлексивно-проектувальної технології вивчення психології.

У другій експериментальній і контрольній групах, учасники яких завершували бакалаврське навчання, показники психологічної готовності на початку формувального експерименту були вищими, ніж у перших групах. Так, кількість носіїв низького рівня становила у другій експериментальній та другій контрольній групах 24% (табл. 1). Вибірка носіїв середнього рівня, що була найбільшою в обох групах, сягала 64% і 67% відповідно. Оптимальний для випускників високий рівень психологічної готовності до фахової діяльності виявлено лише у 12% студентів другої експериментальної групи та 9% другої контрольної групи. Внаслідок системного психологічного супроводу учасників третьої експериментальної групи із застосуванням атласу професіоналізації показники їх готовності до праці значно покращились. Зокрема, зросла на 37% кількість носіїв високого рівня, досягнувши 61% за рахунок зменшення вибірки на 9% носіїв низького рівня та на 29% носіїв середнього рівня.

Позитивна динаміка показників психологічної готовності до фахової діяльності зафіксована й у студентів другої контрольної групи. Виявлено зростання на 12% кількості носіїв високого рівня за супутнього

Таблиця 1
Діапазон змін готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності (%)

Дослідницька група	Рівні готовності	Кількість носіїв		Статистика змін
		початок експерименту	кінець експерименту	
Перша експериментальна (n=32)	Високий	6	9	+3
	Середній	41	59	+18
	Низький	53	32	-21
Перша контрольна (n=32)	Високий	6	3	-3
	Середній	44	47	+3
	Низький	50	50	-
Друга експериментальна (n=33)	Високий	24	61	+37
	Середній	64	36	-28
	Низький	12	3	-9
Друга контрольна (n=33)	Високий	24	36	+12
	Середній	67	61	-6
	Низький	9	3	-6
Третя експериментальна (n=27)	Високий	22	78	+56
	Середній	59	22	-37
	Низький	19	-	-19
Третя контрольна (n=28)	Високий	21	36	+ 15
	Середній	61	46	-15
	Низький	18	18	-

зменшення на 6% вибірок носіїв низького і середнього рівнів. Проте обсяг позитивних зрушень за зазначеним показником, зафіксований у другій контрольній групі, втричі менший, ніж у другій експериментальній. Це дає підстави для пояснення детермінації суттєвої позитивної динаміки психологічної готовності до фахової діяльності, зафіксованої у другій експериментальній групі, саме ефективним формувальним впливом. Застосування Т-критерію Вілкоксона підтвердило цю тезу, оскільки виявлено високу достовірність змін у другій експериментальній групі ($T=3,873^{**}$ при $p=0,000$) та помірну – у другій контрольній групі ($T=2,449^*$ при $p=0,014$).

Найбільш значні позитивні зміни внаслідок реалізації третього вектора формуального експерименту виявлено в учасників третьої експериментальної групи, які опанували зміст спецкурсу «Психологія самопізнання та самореалізації». Перший діагностичний зріз зафіксував, що лише близько п'ятої частини третьокурсників мають високий рівень готовності до фахової діяльності (22% у третій експериментальній групі та 21% у третій контрольній групі) (табл. 1). Частина студентів засвідчила низький рівень на початку експерименту (19% та 18% відповідно), а більшість були носіями середнього рівня – 59% студентів третьої експериментальної групи та 61% студентів третьої контрольної групи.

Повторний діагностичний зріз по завершенні формуального експерименту виявив сприятливу динаміку психологічної готовності до фахової діяльності у студентів обох груп, однак обсяги позитивних зрушень є різними. У студентів третьої експериментальної групи анулювалась вибірка носіїв низького рівня, зменшилась на 37% кількість носіїв середнього рівня, досягнувши позначки 22%. Водночас на 56% поповнилась підгрупа учасників, що засвідчили високий рівень психологічної готовності до фахової діяльності, нараховуючи загалом 78%. У третій контрольній групі кількість носіїв низького рівня не змінилась. Зафіксовано зменшення на 15% вибірки носіїв середнього рівня з відповідним поповнен-

ням кількості студентів – носіїв високого рівня готовності. Повторний зріз зафіксував обсяг їх вибірки на позначці 36%. Показники критерію Вілкоксона підтвердили наявність змін в обох групах, однак позитивна динаміка психологічної готовності до фахової діяльності у представників третьої експериментальної групи є більш вагомою та достовірною ($T=4,472^{**}$ при $p=0,000$), ніж у студентів третьої контрольної групи ($T=2,005^*$ при $p=0,046$).

Загалом зазначимо, що професійне навчання сприяє розвитку психологічної готовності студентів до фахової діяльності, однак більш-менш виразні позитивні зміни зафіксовано лише у старшокурсників. Водночас обсяг цих змін далекий від бажаного, оскільки лише близько третини студентів контрольних груп притаманний високий рівень зазначеної характеристики. Така статистика свідчить про супутній характер формування психологічної готовності особистості до фахової діяльності та вказує на необхідність впровадження цілеспрямованих заходів формуального впливу. Ефективним виразником цього впливу постала рефлексивно-проектувальна освітня технологія із застосуванням атласу професіоналізації, що доведено в процесі формуального експерименту.

Наступним результатом гармонізації особистісного становлення майбутнього фахівця є сформовані компоненти та загальний рівень фахового становлення студента. Внаслідок застосування рефлексивно-проектувальної технології викладання психології з учасниками першої експериментальної групи було зафіксовано суттєві позитивні зрушення всіх компонентів їх особистості, що підтверджено даними застосування непараметричного методу та відображено у таблиці 2.

Повторним діагностичним зрізом встановлено, що на тлі зростання загального рівня професійного становлення учасників першої експериментальної групи, суттєві позитивні зміни відбулися й у їх ресурсах і Я-концепції. Статистично значущі зміни встановлено й щодо цільового компонента особистості майбутнього фахівця. Досто-

Таблиця 2

Зміни компонентів і рівня професійного становлення першокурсників

Діагностичний параметр	Перша експериментальна група		Перша контрольна група	
	Т-критерій	p	Т-критерій	p
Цілі	2,140*	0,032	-2,072*	0,038
Ресурси	2,751**	0,006	-2,546*	0,011
Я-концепція	2,699**	0,007	-	-
Рівень професійного становлення	3,643**	0,000	-3,134**	0,002



вірні зміни виявлені й у студентів першої контрольної групи, хоча ці зміни не торкнулися Я-концепції першокурсників. На тлі зменшення загального рівня професійного становлення студентів першої контрольної групи зафіксовано також зниження показників цільового та ресурсного компонентів їх особистості (табл. 2). Можна пояснити таку низхідну динаміку діагностованих характеристик переживанням першокурсниками нормативної кризи початку фахового навчання – кризи адаптації.

Про впливовість психологічного супроводу особистісно-професійного становлення студентів на їх Я-концепцію свідчать результати застосування Т-критерію Вілкоксона щодо другої експериментальної та другої контрольної груп, що показано у таблиці 3.

У другій експериментальній групі формувальний вплив спровокував зміни як усіх компонентів особистості майбутнього фахівця, так і загального рівня професійного становлення. Цю позитивну динаміку їх зростання відображають статистично достовірні зміни, виражені Т-критерієм Вілкоксона. Водночас зафіксовано достовірні зміни й у студентів другої контрольної групи (табл. 3). Внаслідок традиційної організації фахового навчання та відсутності цілеспрямованого психологічного супроводу професіоналізації, вибірка цих студентів продемонструвала низхідну тенденцію формування цілей, ресурсів та Я-концепції, а також зниження загального рівня фахового становлення. Можна пояснити таку несприятливу динаміку особистісно-професійного становлення студентів другої контрольної групи переживанням норма-

тивної кризи фахової готовності на випускному четвертому курсі. Застосування атласу професіоналізації та психологічне консультування студентів другої експериментальної групи пом'якшило переживання ними цієї кризи та забезпечило її конструктивне вирішення.

Помітно вирізняється на тлі інших експериментальних груп за показниками позитивних змін компонентів особистості майбутнього фахівця третя, учасники якої опрацювали зміст спецкурсу «Психологія самопізнання та професійної самореалізації». Найвищі показники за Т-критерієм Вілкоксона зафіксовано у студентів цієї групи щодо загального рівня професійного становлення (табл. 4). Дані цієї таблиці вказують на статистично значущі сприятливі зміни цілей і Я-концепції студентів третьої експериментальної групи.

Водночас виявлено зниження показників цих особистісних характеристик у студентів третьої контрольної групи, які не опанували змісту спецкурсу. Припускаємо, що низхідна динаміка професійних цілей та Я-концепції студентів зумовлена переживанням ними кризи апробації, яка розгортається на третьому курсі навчання. Достовірних змін щодо ресурсів і загального рівня професійного становлення у студентів третьої контрольної групи не виявлено.

Висновки. Отже, реалізація програми гармонізації становлення особистості майбутнього фахівця відбувалася у річищі трьох експериментальних векторів – застосування рефлексивно-проектувальної технології навчання психології, здійснення психологічного супроводу фахового становлення студентів із застосуванням атласу

Таблиця 3

Зміни компонентів і рівня професійного становлення четвертокурсників

Діагностичний параметр	Друга експериментальна група		Друга контрольна група	
	Т-критерій	p	Т-критерій	p
Цілі	2,955**	0,003	-2,051*	0,040
Ресурси	2,908**	0,004	-2,041*	0,041
Я-концепція	2,943**	0,003	-2,226*	0,026
Рівень професійного становлення	3,929**	0,000	-3,320**	0,001

Таблиця 4

Зміни компонентів і рівня професійного становлення третьокурсників

Діагностичний параметр	Третя експериментальна група		Третя контрольна група	
	Т-критерій	p	Т-критерій	p
Цілі	3,074**	0,002	-2,140*	0,032
Ресурси	2,810**	0,005	-	-
Я-концепція	3,086**	0,002	-2,456*	0,014
Рівень професійного становлення	3,628**	0,000	-	-

професіоналізації та викладання спецкурсу «Психологія самопізнання та професійної самореалізації». На підставі викладених і проаналізованих вище статистичних даних доведено ефективність формульованого впливу у річизці гармонізації Я-концепції майбутнього фахівця.

Встановлено, що впливовими векторами програми гармонізації компонентів особистості майбутнього фахівця є рефлексивно-проектувальне навчання та психологічний супровід фахового становлення, дієвість яких посилюється щодо старшокурсників. За результатами співставлення діагностичних зрізів, виконаних на початку та по завершенні формульованого експерименту, виявлено висхідну динаміку формування психологічної готовності студентів експериментальних груп до фахової діяльності, компонентів і загального рівня їх професійного становлення. Діагностичні показники студентів контрольних груп підтверджують

тезу про стихійний характер формування зазначених особистісних характеристик майбутнього фахівця і виразно вказують на доречність цілеспрямованого психологічного супроводу професійного становлення особистості в умовах фахової підготовки.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробленні й апробації заходів гармонізації особистісно-професійного становлення студентів, що здобувають освітній рівень магістра.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. 320 с.
2. Столярчук О.А. Психологія становлення особистості фахівця в умовах різновекторності універсуму: монографія. Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2018. 294 с.
3. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall, 1986. 378 p.