

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г.С.КОСТЮКА

На правах рукопису

ЯМЧУК ТАЇСА ЮРІЇВНА

УДК 378:159,9-051

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ
САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата психологічних наук

Науковий керівник:
Щербан Тетяна Дмитрівна
доктор психологічних наук,
професор

Київ – 2017

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ПРОФЕСІЙНА САМОІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ	11
1.1.Методологічні засади вивчення самоідентичності у психології.....	11
1.2.Психологічні детермінанти становлення розвитку професійної самоідентичності майбутнього психолога.....	31
1.3.Інтегративний підхід як основа дослідження професійної самоідентичності.....	150
Висновки до першого розділу.....	137
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	72
2.1. Етапи та методичне забезпечення дослідження.....	72
2.2. Результати дослідження розвитку професійної самоідентичності.....	86
2.3. Кореляційний аналіз результатів емпіричного дослідження.....	126
Висновки до другого розділу.....	137
РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	140
3.1.Розвивальна програма та її обґрунтування.....	140
3.2.Аналіз ефективності і узагальнення результатів формувального експерименту.....	156
Висновки до третього розділу.....	168
ВИСНОВКИ	170
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	174
ДОДАТКИ	200

ВСТУП

Актуальність дослідження. Кризові виклики сучасності – економічні, соціально-політичні, культурні та духовні – сьогодні даються взнаки як на глобальному, так і на особистісному рівні. Все гучніше на цьому тлі звучить не тільки проблема «буття собою», а й проблема «стати висококваліфікованим фахівцем». У цьому контексті психологія опиняється перед складним завданням пошуку шляхів розширення простору самоусвідомлення, самоідентифікації та надання засобів самореалізації для людини, котра шукає власне місце у складному, інформаційно перенасиченому, вимогливому світі. Особливо гостро це завдання стоїть перед фахівцями професій підтримуючого характеру, які, зокрема, супроводжують людину в процесі особистісних змін та в кризових моментах життя, у навчанні на різних етапах розвитку, у прийнятті рішень. Це диктує високий рівень вимог до особистості психолога, оскільки саме вона є головним інструментом у його роботі з клієнтами. Відтак, важливим завданням освіти виступає створення умов для розвитку професійної самоідентичності, яка, на думку багатьох дослідників, виступає в якості важливого фактору професійної ефективності.

Як показує аналіз психолого-педагогічної, філософської та соціологічної літератури, науковцями досліджувалися різні аспекти проблеми ідентичності, самоідентичності та процесу ідентифікації: ідентифікація як процес наслідування когось або чогось (У. Джеймс, Е. Еріксон, З. Фройд), ідентифікація як процес самовизначення (А. Ватерман, С. Московічі, І. Кон, К. Роджерс, А. Спіркін та ін.), структура ідентичності (Г. Брейкуелл, Е. Еріксон, Л. Колеснікова, Г. Маркус, Л. Шнейдер та ін.), стадії розвитку та рівні ідентичності (Г. Бейтсон, Р. Ділтс, Е. Еріксон, В. Малахов, Дж. Марсія, Ю. Овчиннікова, М. Щербаков), особистісний та соціальний аспекти ідентичності (Г. Андреева, Г. Зіммель, Ч. Кулі, Дж. Мід, С. Московічі, В. Ядов), ідентичність як багатовимірний процес у становленні людини (Т. Буякас, О. Єрмолаєва, М. Заковоротна, О. Карпов, Е. Орлова, Л. Шнейдер та ін.). В

останні роки проведено ряд досліджень, в яких відображено міждисциплінарний і комплексний характер проблеми ідентичності та її багатогранна структура, що розширює не тільки напрями наукового пошуку, а й сфери практичного застосування цих наукових доробок (Г. Альтов, С. Гончаренко, Е. Орлова, О. Полат, Р. Фогельсон, Ю. Фокін, Д. Чернілевський, Л. Шнейдер та ін.).

Дослідження проблем самоідентичності тісно пов'язані з процесом професійного становлення особистості фахівця. Так, на розробку теоретичних та методологічних засад професійної підготовки, на вивчення проблем розвитку професійної самоідентичності спрямовані дослідження: професійної свідомості (Н. Кучеровська, Г. Ложкін, А. Самойлова, Н. Шевченко), професійного мислення та рефлексії (Г. Балл, М. Вербан, Н. Пов'якель, Н. Пророк та ін.), професійної ідентичності (Є. Зеєр, А. Маркова, Н. Чепелева, Л. Шнейдер, М. Щербаков, Т. Щербан), процесу формування самоідентичності (Н. Ничкало, С. Сисоєва, Т. Титаренко, Е. Уотерман, К. Горні, Т. Яблонська). Підкреслюється необхідність вивчення ідентичності в різноманітті проявів та єдності всіх її сторін, з урахуванням інтенціональної сутності, а також в контексті інтерактивних, перцептивних, комунікативних, екзистенціальних, функціональних, ментальних і мовних процесів психічного розвитку (О. Бондаренко, Ж. Вірна, О. Леонтьєв, С. Максименко, Л. Мітіна, Л. Шнейдер). Однак проблема ідентичності настільки глибока та різноманітна, що здійснені дослідження не можуть вичерпати її. Так, залишаються недостатньо вивченими особливості розвитку професійної самоідентичності та шляхи і засоби її формування в сучасному динамічному суспільстві.

Актуальність окресленої проблеми викликана також її практичною значущістю для вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців та зумовила вибір теми нашого дисертаційного дослідження: **«Психологічні чинники розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів»**.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане в рамках комплексної теми «Психологічні

чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0109U000558) лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Тема дисертації затверджена Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Протокол № 4 від 28.03.2013 року) та узгоджена з бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (Протокол № 7 від 30.09.2014 року).

Об'єкт дослідження – професійна самоідентичність майбутніх психологів.

Предмет дослідження – психологічні чинники процесу розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів протягом їх навчання у вищому навчальному закладі.

Мета дослідження – теоретично та експериментально дослідити динаміку розвитку професійної самоідентичності студентів-психологів у вищому навчальному закладі.

Теоретичний аналіз проблеми дозволив сформулювати основну **гіпотезу** дослідження: успішному розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів сприяють психолого-педагогічні умови, які спонукають до розвитку структур суб'єктивного досвіду і можуть бути забезпечені в процесі інтегративного тренінгу, в якому формування професійної самоідентичності відбувається з урахуванням важливих галузей професійно-освітнього простору.

Відповідно до предмета, мети та гіпотези було визначено основні **завдання дослідження**:

- 1) здійснити теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел та визначити концептуальні підходи до вивчення проблеми;
- 2) визначити та обґрунтувати критерії та показники рівнів сформованості професійної самоідентичності в контексті структур суб'єктивного досвіду людини;
- 3) розробити модель розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів;
- 4) експериментально дослідити особливості розвитку професійної

самоідентичності майбутніх психологів на різних етапах (1, 3 і 5 курси) навчання у вищому навчальному закладі та практичних психологів (з професійним досвідом більше 8 років) і провести порівняльний аналіз цих особливостей;

5) розробити та апробувати програму психологічного тренінгу, спрямовану на розвиток професійної самоідентичності майбутніх психологів.

Теоретико-методологічною основою дослідження стали: системний підхід до дослідження особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Б. Ломов та ін.); експериментально-генетичний підхід до вивчення процесів розвитку психіки (О.Асмолов, Л. Божович, Г. Костюк, С. Максименко); концепції професійного становлення особистості (В. Бодров, О. Бодальов, А. Деркач, Є. Зеєр, Є. Климов, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, М. Пряжніков, Л. Шнейдер та ін.); ідеї щодо структури та розширення суб'єктивного досвіду людини (Г. Бейтсон, Г. Брейкуелл, Р. Ділтс, Е. Еріксон); інтегративний підхід в процесі навчання (Г. Альтов, Н. Булгакова, В. Вайскопф, С. Гончаренко, О. Карпов, О. Полат, Г. Тарасенков, Ю. Фокін, Д. Чернілевський, М. Чапаєв); дослідження процесу особистісно-професійного становлення психологів (Н. Амінов, О. Бондаренко, Ж. Вірна, Ю. Долінська, М. Молоканов, В. Панок, Н. Пов'якель, О. Саннікова, Н. Чепелєва, Н.Шевченко); методи навчання у фаховій підготовці психологів (Ю. Ємельянов, Л.Петровська, Л. Терлецька, К. Фопель, Н. Хрящова, Т. Яценко).

Методи дослідження. Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс теоретичних, емпіричних та статистичних методів, а саме:

- **теоретичні:** аналіз, синтез та узагальнення представлених у науковій літературі матеріалів щодо досліджуваної проблеми, теоретичне моделювання;

- **емпіричні:** спостереження, бесіда, анкетування, експеримент. На різних етапах дослідження використовувались такі психодіагностичні методики: тест-самоопис «Хто я?» (М.Кун, Т.Макпартленд), тест-опитувальник самовідношення (В.Столін, С. Пантелєєв), тест самоактуалізації (Е. Шостром), методика визначення самооцінки особистості (С. Будассі), методика дослідження особистісного егоцентризму (Н. Фетіскін), методика дослідження

професійної ідентичності (Л. Шнейдер), методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір), методика для діагностики ставлення до професії (В. Ядов).

- **статистичні:** методи математичної статистики, знаходження достовірності відмінностей за t-критерієм Стюдента, порівняння середніх значень, кореляційний аналіз та аналіз на основі критеріїв Манна Уїтні, Крускала Уоліса та Г. Вілкоксона. Математичне опрацювання результатів дослідження здійснювалося за допомогою комп'ютерних програм IBM_SPSS_Statistics 20.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Мукачівського державного університету. У дослідженні брали участь 160 осіб: 135 - студентів 1, 3, 5 курсів віком від 17 до 22 років (які навчаються за спеціальністю «Практична психологія») та 25 - працюючих практичних психологів віком від 25 до 40 років.

Відповідно до поставлених завдань дослідження проводилося у **три етапи** (підготовчий, констатувальний, формуючий) упродовж 2010-2015 рр.

Наукова новизна та теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* обґрунтовано теоретичну модель розвитку професійної самоідентичності в контексті структур (рівнів) суб'єктивного досвіду (зокрема, таких його компонентів, як: «оточення», «поведінка/стани», «здібності/навички», «цінності/переконання», «ідентичність», «місія»); визначено критерії професійної самоідентичності психологів (які співвідносяться зі структурами суб'єктивного досвіду) та рівні її розвитку; експериментально досліджено особливості розвитку професійної самоідентичності в майбутніх психологів протягом навчання у вищому навчальному закладі (з позиції структур суб'єктивного досвіду); розроблено та апробовано тренінгову програму, яка спрямована на розвиток професійної самоідентичності і враховує чотири основні галузі її формування (особистісну, середовище навчального закладу, ринок психологічної професії в Україні, психологічну сферу в світі);

- *розширено та доповнено* уявлення про психологічні чинники та особливості розвитку професійної самоідентичності у студентів-психологів і практичних психологів, які працюють за фахом;

- *поглиблено* розуміння психологічних механізмів та розширено знання щодо ролі досягнутої професійної самоідентичності в забезпеченні успішності професійної діяльності;

- *набуло подальшого розвитку* наукове уявлення про особливості створення для студентів під час їх навчання у вищому навчальному закладі середовища продуктивного саморозвитку, про психолого-педагогічні умови розвитку в цьому середовищі професійної самоідентичності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблена програма тренінгу «Шлях до себе: покликання та кар'єра психолога в сучасному світі» спрямована на створення умов розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів, може бути використана для вдосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, а також на курсах підвищення кваліфікації цих фахівців. Програма тренінгу, що складається з комплексу діагностичних, тренінгових та консультативно-корекційних методів, може бути основою та суттєвим елементом створення повноцінної програми професійного саморозвитку та професійного становлення майбутніх психологів протягом їх навчання у ВНЗ. Матеріали дослідження можна використовувати в процесі лекційних та практичних занять при викладанні таких дисциплін: «Методика роботи практичного психолога», «Методологія проведення тренінгів», «Соціальна психологія», «Вікова психологія з практикумом», «Організаційна психологія».

Результати дослідження **впроваджено** в практику підготовки практичних психологів у Житомирському державному університеті імені Івана Франка (Довідка про впровадження № 183 від 18.11.20014р.), у Київському національно торгівельно-економічному університеті (Довідка про впровадження № 3262/31-04 від 21.11.2014р.), у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка (Довідка про впровадження

№ 135 від 24.11.2014р.), Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя (Довідка про впровадження № 05 від 04.12.2014р.) та Мукачівському державному університеті (Довідка про впровадження №306 від 19.02.2015р.).

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечується: методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень; застосуванням методик, адекватних до мети дослідження; поєднанням якісного та кількісного аналізу одержаного емпіричного матеріалу; використанням методів математико-статистичної обробки даних; відповідним добором груп досліджуваних; достатньою репрезентативністю вибірки досліджуваних.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні положення та результати емпіричного дослідження доповідалися на: III Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (м. Кам'янець-Подільський, 2011 р.); IV Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми сучасної психології» (м. Луцьк, 2011 р.); II Міжнародній науково-практичній конференції «Генеza буття особистості» (м. Київ, 2011 р.); III Международной научно-практической конференции «Реализация компетент-ностного подхода в образовательном процессе: традиции, инновации, перспективы» (г. Абкан, Хакасия, 2012 г.); IV Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (м. Кам'янець-Подільський, 2012 р.); «Society for cultural and scientific progress in Eastern Europe» (Budapest, 2014 р.); Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (м. Мукачево, 2015 р.).

Результати дослідження обговорено на засіданнях лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (2012-2015 рр.).

Публікації. Основні теоретичні положення дисертації, результати дослідження, висновки відображені в 18 одноосібних публікаціях автора, серед яких 8 статей - у фахових наукових виданнях, що входять до переліку МОН

України, 3 статті - в іноземних наукових періодичних виданнях, 7 публікацій - у матеріалах конференцій.

Структура і обсяг роботи. Дисертація складається зі: вступу; трьох розділів; висновків; списку використаних джерел (який налічує 238 найменувань, у тому числі 24 – англійською мовою); 3 додатків на 29 сторінках. Крім того, робота містить 1 рисунок (на 0,5 сторінки) та 15 таблиць (на 11 сторінках). Основний обсяг дисертації складає 173 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНА САМОІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Проаналізовано основні психологічні теорії та підходи до вивчення ідентичності, самоідентичності, професійної самоідентичності; описано наукові уявлення щодо структури ідентичності, процесу ідентифікації, психологічних детермінант та чинників розвитку професійної самоідентичності; визначено концептуальні засади дослідження; представлено модель розвитку професійної самоідентичності.

1.1. Методологічні засади вивчення самоідентичності у психології

Тема самоідентичності у сучасному суспільстві є однією з найактуальніших через гостру необхідність самовизначення особистості у швидкому та вимогливому третьому тисячолітті. Світ глобалізації, економічної та ціннісної кризи, світ інформаційної відкритості та інформаційного перевантаження, світ шаленого індивідуалізму та пошуків себе – сповнений протиріч і вимагає як від окремої людини, так і від суспільства в цілому нових рішень та підходів. Відповідно, фокусом зацікавленості філософів, психологів, соціологів, маркетологів в усьому світі стає спосіб буття окремої людини у її власному житті, той спосіб, за допомогою якого вона «стає собою» та зберігає сама себе на протязі власного життя.

У психології та суміжних з нею науках існують різні погляди до розуміння концептуальних засад дослідження самоідентичності загалом, так і до характеристики її структури, процесу ідентифікації, психологічних детермінантів та чинників розвитку професійної самоідентичності. У зв'язку з цим, мета даного підрозділу полягає в тому, щоб на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових та науково-публіцистичних джерел дослідити підходи до вивчення поняття «професійна самоідентичність» та на їх основі розробити

модель розвитку професійної самоідентичності [1; 12; 50; 63; 71; 74; 77; 80; 83; 85; 95; 110; 118; 136; 140; 146; 160; 183; 191; 202; 212].

Теми ідентичності, самоідентичності, ідентифікації як процесу, професійна самоідентичність та процес її розвитку розглядались у багатьох соціальних, філософських, педагогічних, психологічних, дослідженнях та є одним із ключових питань різних напрямів психології, зокрема психології особистості, педагогічної психології та ін.

Ми згодні з позицією М. Заковоротної стосовно міждисциплінарності та комплексності проблематики ідентичності та самоідентичності [77]. Тому спробуємо відшукати та запропонувати ті методологічні підходи, які дадуть змогу охопити такий складний об'єкт дослідження як самоідентичність в його різноманітних проявах, цілісності та системі внутрішніх зв'язків.

Перш за все, з огляду на міждисциплінарність теми дослідження, зазначимо, що саме слово ідентичність наразі використовується в дуже різноманітних, подекуди суперечливих сенсах. У вивченні самоідентичності традиційно виокремлюється два головних аспекти – особистісний та соціальний.

Особистісна самоідентичність трактується як самовизначення у поєднанні біологічних, психологічних, моральних та інших характеристик людини, які є доволі стійкими або принаймні відрізняються наступністю в часі та просторі. Сукупність рис, які відрізняють нас від інших людей, та при цьому роблять нас схожими у просторі та часі на самих себе – і називають особистісною самоідентичністю [29; 50; 80; 147; 160;].

Соціальна самоідентичність трактується як ціла низка реальних або лише можливих ролей, котрі запропоновані, нав'язуються або є просто неминучими в соціальному просторі. Будь-яка соціальна активність навколо нас (персональна чи групова), стратегії поведінки, що їх демонструє будь-хто поряд із нами може стати і обов'язково стає – частиною нас самих, входить як елемент самоідентичності. Соціальний аспект самоідентичності концептуалізує процеси та результати для особистості явищ ідентифікації з іншим та іншими, з

персоналіями та подіями, предметами оточення та історичними періодами тощо [29; 50; 80; 147; 160;].

Кожний з дослідників трактує поняття «ідентичність» (в англійській мові – «selfidentity») по-своєму, залежно від того, в якому ракурсі розглядається даний термін. Термінологічно самоідентичність (self-identity, англ) утворюється з латинського «idem» - «тотожний», «схожий», «той самий» та англійського «self» - «сам», «саме», «собі». Це підкреслює момент співпадіння «себе самого» з «самим собою», наприклад у часі: ми усвідомлюємо, що минулий і теперішній «Я» – це знову той самий «Я». Тобто йдеться про внутрішню зв'язність нашого досвіду. Те, завдяки чому наш досвід неперервний – і можна назвати самоідентичністю. Крім того, ми досить чітко усвідомлюємо та користуємося своїм «не співпадінням», «не тотожністю» з іншими людьми, постаючи як унікальна особистість, не схожа ні на кого в світі [71,75;118;160; 178; 184].

Крім того, слід відмітити суттєву різницю між поняттями «самоідентичність» (identity) та «ідентифікація» (identification) або «самоідентифікація». У психологічній науці часто ідентичність трактується як певний стан речей, а ідентифікація як процес, результатом якого буде той чи інший стан ідентичності.

«Ідентифікація» (від лат. Identificare– ототожнювати, англ. identification) визначається наступним чином:

1. Викликане певними умовами уподібнення (як правило, неусвідомлене) себе значимого іншому (наприклад матері) як зразку на підставі емоційного зв'язку з ним. За допомогою механізму ідентифікації з раннього дитинства у дитини починають формуватися особистісні якості, поведінкові стереотипи, статева ідентичність і ціннісні орієнтації.

2. Стійке ототожнення себе із значимим іншим, прагнення бути схожим на нього. Розрізняють первинну і вторинну ідентифікацію (за З.Фрейдом).

3. Ототожнення себе з літературним персонажем, завдяки чому відбувається проникнення в смисловий зміст твору, його естетичне переживання.

4. Механізм психологічного захисту, що полягає в несвідомому уподібненні іншому.

5. Групова ідентифікація – стійке ототожнення себе з спільнотою або соціальною групою, прийняття її цілей та системи цінностей, усвідомлення себе членом цієї групи.

6. Розпізнавання об'єктів чи суб'єктів, віднесення їх до певного класу або впізнавання на підставі відомих ознак [110; 134; 84].

Сучасне розуміння самоідентичності, згідно філософському енциклопедичному словнику, має кілька сенсів:

1. Збереження самості явища у процесі змін форм його існування, самототожність процесу, що розвивається.

2. Індивідуальне самовизначення себе як унікальної істоти, ідентичність «Я», самосвідомість, суб'єктивність (тотожність собі, відмінність від інших та іншого).

3. Результат механізмів соціокультурної ідентифікації людини, континіум соціальних ролей особистості (зокрема, «примус загального» Т. Адорно, «стадний конформізм» Е. Фрома) [167].

Аналізуючи вище зазначене, звернемо увагу на велику кількість різноманітних підходів та інтерпретацій теми самоідентичності й процесів самоідентифікації у психології, які суттєво залежать від теоретичного підходу та практики застосування даних понять.

Варто, зазначити, що тема дослідження професійної ідентичності не є новою, і наданий час сформувалися різні теоретичні підходи до цього психологічного феномену. В психодинамічному напрямку ідентичність трактувалася як форма життєвих енергій (З. Фрейд), стиль життя (А. Адлер), характер базового конфлікту (К. Хорні), форма досягнення позитивної свободи (Е. Фромм), наявність у людини чіткого самовизначення, цінностей і цілей

(А. Ватерман). В гештальт-психології її розуміли як принцип утворення цілісних форм буття (К. Левін). Для екзистенціалістів ідентичність виглядає як деякий екзистенційний центр, що відповідає особистому «переживанню себе» (Н. Бердяєв). У рамках когнітивно-еволюціоністських підходів ідентичність визначають як когнітивну структуру, що обумовлює мотивацію (Г. Маркус). Структуралістський підхід бачить ідентичність як структуру соціального науління та підтримання індивідом буденних способів соціального буття (Г. Гарфінкель), як систему самокатегоризації особистості інгруповими та аутгруповими засобами, що має наступні компоненти: біологічний, змістовний (унікальні характеристики), ціннісний та хронологічний (Х. Теджфел). Ідентичність в символічному інтеракціонізмі – здатність визнавати себе як зв'язне ціле, що складається з результатів «соціальної інтеракції», тобто умінь особистості побачити себе очима інших (Дж. Мід). Це здатність до спонтанності та креативності в управлінні власною системою соціальних ролей, які в свою чергу, формують особистість (Я. Морено), «дзеркальне Я» серед численних соціальних груп, які визначають її зміст та структуру (Ч. Кулі). Символісти розглядали ідентичність як архетип чи міф (К. Юнг). Наративісти, говорячи про ідентичність, надають перевагу історіям, як єдиним адекватним процедурам самоопису та відповідно природної самоідентифікації (К. Джерджен). В гуманістичній психології ідентичність ототожнюють з Я-концепцією і пов'язують з процесом та результатом само актуалізації (А. Маслоу, К. Роджерс) [15; 71 с.36-44; 81; 83; 85; 95; 123; 136; 147, с 15-41; 160, с.300; 183].

Вважається, що сам термін ідентифікація ввів ще З. Фройд [169], описуючи механізми дії інтеріоризації (поглинання, включення в себе зовнішніх елементів) у процесі формування Супер-Его. Таким чином, виникнення сучасного дискурсу ідентифікації в психологічному розумінні пов'язане з традицією психоаналізу. Відповідно, ідентифікація спочатку розумілась як процес наслідування когось або чогось, а потім була витлумачена як процес інтенсивного «злиття» з об'єктом. Останньому розумінню

ідентифікації сприяли роботи А. Фройд про механізми психологічного захисту, зокрема проєкції та інтроекції. Також важливий внесок у психологічну трактовку ідентифікації вніс А. Адлер [6; 7], вивчаючи проблеми співвідношення комплексів неповноцінності та переваги й говорячи по «подолання себе сьогоденного».

Американський філософ та психолог У. Джеймс [85; 96; 110], використовуючи слово «характер», описав основні риси та структуру ідентичності як неперервності особистості, що має декілька шарів. У. Джеймс виокремлював наступні рівні у структурі нашого «Я»: біологічне «Я», реальне або матеріальне «Я», соціальне «Я», духовне «Я». Е. Еріксон розвиваючи роботи вчених стверджує, що «ідентичність – це соціалізована частина Я» [29; 77; 191].

Дослідники феномена самоідентичності у психологічних працях інтерпретують його як глибоко засвоєний, прийнятий особистістю образ себе самого в усьому розмаїтті ставлення людини до свого оточення, світу. Цей образ містить одночасно почуття «володіння собою» та власної «адекватності» у будь-яких ситуаціях і змінах часу чи оточення.

Концептуалізація теми ідентичності та ідентифікації пов'язана з Е. Еріксоном. Структура ідентичності за вченим складається з трьох рівнів, які й досі є актуальними: соматичний (цілісність організму), особистісний (інтеграція зовнішнього та внутрішнього досвіду у свідомості особистості) та соціальний (спільно підтримується людьми, має певний загальний порядок).

У концепції Е. Еріксона тема ідентичності тісно пов'язана з темою особистісного становлення та етапами розвитку, де ідентичність виникає в результаті вирішення цілої низки актуальних задач: послідовних я-синтезів, процесів ідентифікації, сублімацій, захистів та засвоєння ролей. Мова іде про важливе для автора поняття життєвого циклу. Теорія розвитку особистості Е. Еріксона називається «епігенетичною», оскільки автор підкреслює історичність, послідовність та зв'язність у формуванні особистісної самоідентифікації, відсутність зарані відомих готових норм та засад

«правильного» розвитку людського «Я», закономірність кризи ідентичності на шляху становлення себе. Ідентичність особистості залежить від кожного кроку до себе самого, від повсякденного вибору та прийняття усвідомлених чи не усвідомлених рішень у масштабному соціальному середовищі, на тлі людської історії.

Е. Еріксон [77; 80; 85; 183; 191] виокремлює вісім стадій розвитку ідентичності: базова довіра або не довіра дитини до світу; самостійність або сором та сумніви; ініціативність або почуття провини за активність та допитливість; працьовитість або почуття власної неповноцінності (ідентифікація з задачею); ідентичність або плутанина ролей; інтимність або ізоляція; творчість або зосередженість на собі; цілісність або почуття безвиході. Кожна стадія містить базове протиріччя та необхідність його вирішення. Саме результати таких усвідомлених чи не усвідомлених «рішень» – і свідчать про сформованість або травмованість того чи іншого аспекту ідентичності.

Дж. Марсія [213] використовував у своїй моделі розвитку самоідентичності два параметри: 1) наявність або відсутність кризи – стану пошуку самоідентичності, що на ньому наголошував Е. Еріксон; 2) наявність або відсутність одиниць самоідентичності - особистісно значущих цілей, цінностей і переконань. Відповідно, ним було виокремлено наступні статуси самоідентичності:

1. Досягнута самоідентичність, якою володіє людина, що пройшла період кризи і сформувала певну сукупність особистісно значущих для неї цілей, цінностей і переконань.

2. Мораторій. Цей статус характерний для осіб, що знаходяться в стані кризи самоідентичності і які намагаються вирішити його, шукаючи нових та адекватних форм вираження власних цінностей та цілей, стилю саморозуміння та засобів реалізації.

3. Передчасна самоідентичність. Притаманна людині, яка не переживала кризу самоідентичності, але має певні цілі, цінності та переконання, які зазвичай непроблематично перейняті від близького оточення.

4. Дифузна самоідентичність. Особи з таким статусом ніколи ще не перебували в стані кризи самоідентичності, не мають сталих цілей, цінностей і переконань і не намагаються сформувати їх [213].

Саме дану класифікацію частіше всього беруть за основу визначення ступеня сформованості або взагалі «стану розвитку» ідентичності у спеціальних сферах, таких як педагогічна психологія або психологія професійної діяльності.

Модель «боротьби ідентичностей» за Р. Фогельсоном [136; 140; 146] передбачає наступну структуру «видів ідентичностей»:

- реальна – «я зараз»;
- ідеальна – «я в майбутньому»;
- негативна, що викликає страх – «яким я не хочу бути»;
- ідентичність, що пред'являється іншим людям з метою сформувати їх ставлення до нас.

Він описував процес руху від реальної до ідеальної ідентичності через максимальне дистанціювання від негативної ідентичності шляхом маніпулювання пред'явленою ідентичністю.

А. Бандура [54; 71; 160], який займався, зокрема, вивченням впливу переконань особистості на успішність формування навичок, вважав самоідентифікацію процесом копіювання думок, почуттів та дій іншої людини – моделі.

Повноцінну, на наш погляд, картину розвитку поняття ідентичність та ідентифікація в історичному контексті дала А. Орлова, яка розглядає ідентичність у її вихідному сенсі збіжності та розрізнення значень, як вона поставала спочатку в історії філософії, потім, через поняття «самості» (англ., «self») у соціологічній думці (Г. Зіммель, Дж. Мід, Ч. Кулі), далі в психології через психоаналітичні інтерпретації (З. Фройд, Е. Еріксон) і, нарешті, у соціокультурному сенсі як досвід рухливої символічної «презентації Я», де важливою є вміння «тримати дистанцію» і розвивати власну самоідентичність всупереч буденним соціальним вимогам (І. Гофман).

Авторка розрізняє психологічну, соціологічну та антропологічну трактовки ідентичності.

У психологічному аспекті виокремлюються наступні три напрямки досліджень: почуття ідентичності, процес формування ідентичності, результат цього процесу – конфігурація ідентичності [13;50].

Соціологічне розуміння теми ідентичності склалося на основі підходів символічного інтеракціонізму, починаючи з поняття «самості» Дж. Міда, який безпосередньо поняття ідентичності не використовував, але заклав основи принципово іншого розуміння «становлення собою» людини – через постійні інтеракції із соціальним оточенням. І. Гофман замінив у своїх дослідженнях термін Дж. Міда «самість» на «ідентичність», П. Бергер в роботі «Запрошення в соціологію» показав широкі можливості такого застосування для вирішення серії соціо-гуманітарних задач [13; 50].

Антропологічний підхід до ідентичності знаходиться на перетині соціологічного та психологічного. Антропологи, ідентичність розглядають як похідну фундаментальної властивості людини, до розрізнення та ототожнення самого себе в контексті стосунків з оточенням. Вона вважається не глибинною внутрішньою цілісною субстанцією, але зовнішнім, культурно обумовленим, мінливим конгломератом мінливих репрезентацій особистості [13; 50].

Отже, вочевидь, для розробки актуального для нас психолого-педагогічного аспекту проблеми самоідентичності, ми маємо визначитись із теоретичним та методологічним підходом чіткіше.

Зазначимо ще декілька визначень самоідентичності, що їх використовують у вітчизняній психології та роботах російських дослідників: Н. Антонової, Т. Буякас, А. Васильченко, Л. Виготського, О. Винославської, П. Гнатенка, О. Донченко, В. Зливкова, Н. Іванової, О. Ічанської, І. Кона, К. Коростеліної, С. Максименка, В. Малахова, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, В. Павленко, С. Пантілєєва, Н. Пилат, В. Романової, В. Століна, Т. Титаренко, І. Чеснокової, В. Ядова і ін.

Вважається, що вперше проблема самосвідомості у вітчизняній психології була поставлена Л. Виготським, який розумів її як генетично більш високу форму свідомості, як певний етап розвитку свідомості, який підготовлений розвитком мови, довільних рухів і зростанням самостійності. О. Леонтьєв вважав, що в усвідомленні людиною себе як особистості треба розрізняти знання про себе і усвідомлення себе. А. Спіркін розуміє самосвідомість як усвідомлення та оцінку людиною своїх дій, їх результатів, думок, почуттів, морального образу та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, як цілісну оцінку самого себе і свого місця в житті. Це розуміння ідентичності як самосвідомості особистості, що має багатогранну структуру, яка включає в себе виявлення індивідом своєї соціальної цілісності, унікальності й сенсу свого буття, формування та зміну уявлень про своє майбутнє, минуле і теперішнє [13 с. 34-35].

Аналізуючи методологію діяльнісних підходів О. Леонтьєва та С. Рубінштейна, Л. Дорфман звертає увагу на їх специфічну полярність: «У суб'єктно-діяльнісній теорії С. Рубінштейна образ людини («зовнішнє через внутрішнє») протистояв уявленням про людину в загальнопсихологічній теорії діяльності О. Леонт'єва («внутрішнє через зовнішнє»). Категорії суб'єкта й активності, котрі розробляються у руслі традицій С. Рубінштейна (А. Брушлинський, К. Альбуханова-Славська) – це дещо інше, ніж категорії свідомості й діяльності у руслі традицій О. Леонтьєва» [2; 4]. Отже, ідентичність не є визначена фіксована реальність, а є триваюча «проблема», точніше – «проблемність».

Багато науковців розглядають самоідентичність у контексті вивчення процесів свідомості, самосвідомості та самопізнання. І. Чеснокова, у своїх дослідженнях зазначає, що розділити свідомість і самосвідомість можна тільки умовно. Адже свідомість орієнтується на весь об'єктивний світ, а самосвідомість орієнтується на саму особистість, яка є суб'єкт, і як об'єкт пізнання. О. Спіркін інтерпретує самосвідомість як усвідомлення людиною своїх думок, відчуттів, дій та їх результатів, наголошуючи на цілісності

сприйняття самого себе і свого місця в житті. Так В. Столін в структурі самосвідомості виділяє «горизонтальні» (складається з образу «Я» та процесу самосвідомості у вигляді внутрішнього діалогу, однією з форм якого є діалог між «Я» і не «Я») та «вертикальні» (складається з трьох рівнів: організмичного, індивідуального і особистісного) зрізи. У своєму науковому підході В. Мухіна центральним механізмом структурування самосвідомості вважає ідентифікацію, а серед факторів, що впливають на її розвиток, виділяє відносини в сім'ї, а також соціально-демографічні чинники [61; 81; 95; 99; 217].

На думку К. Крилова [45] повноцінна самоідентичність передбачає поєднання трьох факторів: «я» - фактор – людина сама вважає себе частиною цієї спільноти, і не «в душі», а, показуючи це; «ми» - фактор – спільнота з цим згідна і демонструє цю згоду не на словах, а на ділі; «вони» - фактор – це визнають сторонні («треті особи»). Наявність цих трьох факторів свідчать про «повноцінну», «стовідсоткову» самоідентичність, тоді як в реальності самоідентичність може бути половинною, неповною, проблематичною (у випадку, коли один або два фактори відсутні або травмовані).

Вивчення самоідентичності, на думку А. Асмолова, «може істотно допомогти у вирішенні такого завдання виховання, як подолання морального егоцентризму особистості та формування у людини здатності співпереживати іншим людям» [8].

І. Кон зазначає: «сукупність психічних процесів за допомогою яких індивід усвідомлює себе як суб'єкта діяльності називається самосвідомістю, а його уявлення про самого себе складаються впевний «образ Я». За І. Коном, «образ Я» є установча система особистості, куди входять ставлення до самого себе; усвідомлення і самооцінку своїх окремих властивостей і якостей; фізичні характеристики (сприйняття і опис свого тіла і зовнішності). Таким чином, «образ Я» - це сукупність уявлень індивіда про самого себе. Розглядаючи ідентичність з позиції трьох модальностей індивіда, виділяє наступні її типи: психофізіологічна ідентичність; соціальна ідентичність; особиста (Его-ідентичність).

Л. Шнейдер у своїй монографії «Професійна ідентичність» пише: «Спільною для соціальних наук являється точка зору, що ідентичність є результатом активного процесу, який відбиває уявлення суб'єкта про себе, власний шлях розвитку, та таким, що супроводжується відчуттям власної неперервності, тотожності, якісної визначеності, яка дає можливість суб'єкту сприймати своє життя як досвід тривалості та єдності свідомості, цілісності життєвих цілей та повсякденних вчинків, дій та їх значень, котрі дозволяють діяти послідовно» [183; 184; 185].

Авторка виокремлює три рівні застосування терміну ідентичність у мові:

- рівень очевидності або раціоналістичний (він відображає цілісність, неподільність), людина така, якою вона здається;
- понятійний (він відображає конкретно-науковий зміст);
- глибинний або ірраціональний (він відображає самість, ґрунтується на визнанні людської самосвідомості) [183; 184; 185].

Погоджуючись із таким розмежуванням, відмітимо, що у психологічній літературі ці три шари трактування поняття «ідентичність» змішуються настільки часто, що використання терміну здається «принципово» розмитим.

Визначаючи основні методологічні підходи до вивчення теми ідентичності, Л. Шнейдер пише: «Вивчення ідентичності як реального явища в житті людини представлялося можливим при виконанні певних умов. По-перше, дотримання психологічної компаративістики та наукової рефлексії, при яких знижується можливість редукції феномену ідентичності до своїх соціально та історично обмежених референтів – дослідження ідентичності в різноманітті проявів і єдності всіх її сторін з урахуванням її інтенціональної сутності. По-друге, вивчення ідентичності шляхом аналізу психічних зв'язків у контексті інтерактивних, перцептивних, комунікативних, екзистенціальних, функціональних, ментальних і мовних процесів психічного розвитку: досягнення людиною ідентичності в досвіді та спілкуванні і її репрезентація допомогою мовних засобів. По-третє, дослідження професійної ідентичності шляхом аналізу психічних цілісностей як комплексного психологічного

феномена, вивчення механізмів, суперечностей, способів її формування в сучасному інформаційному світі» [185].

Методологічний пошук Л. Шнейдер здійснюється в межах системного, феноменологічного і синергетичного підходів. При цьому загальна спрямованість дослідження належить до екзистенційно-гуманістичного напрямку в психології.

1. Системний підхід дозволяє говорити про структуру психічної реальності, яка в загальних рисах передбачається як динамічне ціле. Цілісність і складність психіки при цьому досягається через знаходження смислів, сутностей динамічних зв'язків, а не окремих структурних компонентів. Системний підхід дозволяє по-новому поглянути на традиційні концепції ідентичності.

2. Феноменологічний підхід дозволяє розуміти інтенції суб'єкта такими, якими вони представляються самому суб'єкту.

3. Синергетичний підхід дозволяє реалізувати можливості міждисциплінарного напряму наукового пошуку. Синергетичний розгляд проблем ідентичності навмисно занурено в традиційний для вітчизняної науки контекст протиставлення - онтології і гносеології. Ракурс подібного розгляду дає можливість представити ключові опозиції дослідження як відносні і рухливі. Синергетичний підхід обумовлює розробку проблем ідентичності не тільки в еволюційному ключі, але і в більш широкому контексті: від соціо-культурних установок до теоретико-пізнавальних переваг і пошуку сенсу в мові, і за допомогою мови.

Констатуючи можливість виділення різних типів ідентичності, Л. Шнейдер пише: «У сучасній психології не склалося остаточного рішення про єдність різних типів ідентичності, їх взаємодоповнення або самостійний характер. Традиційні класифікації ідентичності ґрунтуються на таких параметрах, як наявність або відсутність кризи ідентичності, сила і наявність рішень, прийнятих щодо себе і свого життя, відкритість новому вибору і спрямовані на вирішення базової проблеми сучасності: я і соціум. Соціальна ідентичність конструюється навколо ядерного конструкту - соціум в мені,

ядром особистісної ідентичності є конструкт - я в соціумі. Всі евристичні спроби зроблені з метою відшукування міри в установках суб'єкта на соціальне та визначення ступеня включеності його в цю соціальну сферу...» [185].

Загалом, можна погодитись із Л. Шнейдер у тому, що класифікаційні стратегії дослідження ідентичності, не охоплюють усієї множинності та глибини проблематики особистісної ідентичності взагалі, а професійної – зокрема. Також, стосовно порівняння основних термінів у західній та вітчизняній психології, відмітимо, що поняттю самосвідомості у концепціях вітчизняних психологів у більшій мірі відповідає поняття «Я-концепція» у західній традиції, а з поняттям «ідентичність», яке є предметом нашого дослідження, більше співвідноситься вітчизняний термін «образ Я».

Як і багато інших дослідників поняття ідентичність в педагогічній психології, Л. Колеснікова [95; 96] наступним чином узагальнює свій аналіз теми самоідентичності: «Самоідентичність - це сукупність і єдність цілей, мотивів, настанов індивіда, який усвідомлює себе унікальною, самостійною особистістю, відмінною від інших суб'єктів. Самоідентичність - це тотожність, збіг «Я-концепції» та реального «Я». Самоідентифікація - процес ототожнення індивідом себе з значущою особою або групою з метою позитивного самоприйняття та формування «Я-концепції».

М. Щербаков ввів модель рівнів самоідентичності [95; 147], які, на його думку, безпосередньо пов'язані зі структурою свідомості:

- соціально-професійний рівень (твердження типу: я - технолог; я – щасливий і т.д.);
- сімейно-клановий рівень (твердження типу: я - мати, я - член сім'ї;
- національно-територіальний рівень (я - українець; я - поляк і т.д.);
- релігійно-ідеологічний рівень (я – католик; я – партійний; я – атеїст і т.д.);
- еволюційно-видовий рівень (я – людина);
- статевий рівень самоідентичності (я - чоловік; я – жінка);
- духовний рівень (ставлення людини до бога).

Н. Антонова [14] описала дві основні шкали для виміру ступеня розвитку у людини якостей, пов'язаних з самоідентичністю: «сила – слабкість» самоідентичності; «відкритість - закритість» самоідентичності. Виходячи з цих двох шкал, можна виділити чотири крайніх види розвитку самоідентичності: відкрита сильна самоідентичність – склалася внаслідок особистісного вибору в ситуації кризи самоідентичності, сформувалися уявлення про себе і своє життя; закрита сильна самоідентичність – людина характеризується раз і назавжди сформованим, жорстким, не мінливим «образом Я»; відкрита слабка (дифузна) самоідентичність – людина відчуває та розуміє певним чином зміст своїх страждань і активно йде шляхом набуття самоідентичності; закрита слабка (дифузна) самоідентичність – людина смутно відчуває, що робить «щось не так», але не знає, як «треба», і не бачать перспектив для зміни такого становища.

Важливими характеристиками самоідентичності Т. Козлова [93] виділяє: фізичні характеристики, психічні властивості, соціопсихологічні риси, світоглядні риси, локус-контроль, характеристики соціального статусу і особливості стилю життя, знак зодіаку.

В україномовній психологічній літературі тема самоідентичності представлена мало. І. Середницька [147] у роботі «Психологічний аналіз кризи ідентичності студентської молоді» відзначає вкрай різноманітні підходи в історії західної та вітчизняної психології до розв'язку проблеми ідентичності та питань її дослідження. Х. Турецька також зазначає у статті «Проблема емпіричного дослідження особистісної ідентичності» термінологічну плутанину та велику різноманітність підходів до теми ідентичності як в теоретичному, так і в експериментальному плані. Можна погодитись з авторкою у тому, що «вивчення ідентичності являє собою на даний момент проблемне поле, так як єдине розуміння феномену особистісної ідентичності відсутнє. Простежується безсумнівний зв'язок між станом термінологічної плутанини у вивченні ідентичності й еkleктичністю методів її експериментального дослідження».

В результаті теоретичного аналізу очевидна відсутність в сучасній психології єдиного концептуального підходу до розробки проблеми самоідентичності. Незважаючи на те, що в інтерпретаціях різних авторів виявляється багато спільного, загалом спостерігається досить вільне використання понять та інтерпретацій, термінологічне та смислове змішування. В результаті – крізь велику кількість суперечностей вдається лише частково «схопити» явище самоідентифікації особистості у його сутності і, відповідно, користуватися ним, особливо для психологічних досліджень, досить важко.

Спільними рисами різних моделей самоідентичності є:

1. Вказування двох факторів – особистісного та соціального – як суттєвих для формування самоідентичності.
2. Кожен з авторів схиляється до одного з вказаних вище полюсів – і приділяє більше уваги та наполягає на значущості або особистісного центру у формуванні ідентичності, або – на силі впливу суспільства та оточення і майже залежному становищі індивідуальної психіки.
3. Відповідно до попереднього пункту – структура самоідентичності конкретного автора переважується факторами то з одного, то з іншого «флангу». То, наприклад, до структури «особистісне-соціальне» додається такий рівень як «соматичний», який, власне стосується особистісного полюсу даної опозиції. То змістовно розширюється «соціальний фланг» опозиції – наприклад описуються різні контексти соціальної ідентичності – професійна, релігійна, національна тощо.
4. Часто зустрічається спроба поєднати в одній класифікації – фактори або параметри різної «природи»: внутрішні переживання особистості, акти ідентифікації (з елементами оточення, людьми, подіями), комунікативні явища, «емоційність як таку» цих процесів ідентифікації, соціальні явища (як частини особистої історії, так і групові та масові події), процес та результат формування цінностей та переконань, поведінкові реакції, звички тощо. В результаті більшість «структур самоідентичності» не мають системності.

Так, сума факторів, що спостерігаються в процесі вивчення предмета, є важливою для наукового дослідження, але суттєвим, на наш погляд є певне узагальнення – цілісне бачення вченим структури явища, де елементи спостереження, фактори – пов'язані не випадковим чином.

Такого узагальнення, на наш погляд, досягнув певним чином засновник теорії самоідентифікації Е. Еріксон [191], описавши цикл становлення самоідентичності, яка виступає основою нашого теоретичного дослідження, але ця структура – показує лише те «як» відбувається становлення, еволюція, розвиток персональної ідентичності і лише побіжно відповідає на питання «що таке самоідентичність?», «як вона влаштована?», «як функціонує у теперішній момент часу?» тощо.

Для вирішення поставленого нами в дисертації питання про процес розвитку і формування професійної самоідентичності майбутніх психологів необхідні додаткові підходи та методологія, яка б надавала можливість працювати з настільки складною та сповненою протиріч темою як самоідентичність.

Отже, серед суттєвих проблем у темі самоідентичності є питання про її функціональну структуру. Крім питання генези, розвитку, рушійних сил та критичних точок у формування ідентичності, нам необхідно розуміти – як саме «працює» самоідентичність, як пов'язані між собою частини її структури та яке навантаження несе кожна з них. Тому при аналізі різних дослідницьких поглядів нашу увагу привертають праці Г. Бейтсона [34; 35; 198; 199]. Його дослідження стосувалися розрізнення рівнів контексту у структурі суб'єктивного досвіду людини. Даний підхід здобув розвиток і застосування у роботах Р.Ділтса і відомий зараз як модель структури «Логічних Рівнів».

Основою досліджень Г. Бейтсона була, зокрема, теорія логічних типів Б. Рассела та А. Уайтхеда про ієрархічність висловлювань в логіці [34; 35; 67; 72; 73; 198; 199; 204]. За цією теорією, кожна логічна функція може мати у якості своїх аргументів тільки ті елементи, які передують їй в ієрархії, тобто оперувати на певному рівні узагальнення можна лише поняттями нижчого

рівня узагальнення, тому що різні логічні типи – це різні рівні у людському мисленні. Ми узагальнюємо інформацію, а відповідно «розуміємо дещо», лише тоді, коли можемо оперувати «однорідними» предметами.

Г. Бейтсон застосував даний підхід до теорії гри та комунікації, вивчення різних видів навчання та психопатології. Було створено відому концепцію «подвійного послання» («doublebind»), яка відкрила шляхи до розуміння природи патологічної комунікації, кібернетичної теорії шизофренії та алкоголізму, а також розуміння ролі системних процесів у формуванні психічних патернів [34; 35; 198; 199]. Так, неправильно проаналізована ситуація, яка здається загрозливою, але такою насправді не є, може призвести до найжахливіших наслідків у психіці людини, в тому числі й порушень у формуванні самоідентичності.

Підходи Г. Бейтсона наразі значущі, на наш погляд, для теми самоідентичності та самоідентифікації. Сам процес самоідентифікації очевидно відбувається на різних логічних рівнях. Ми можемо ідентифікуватися як з іншою людиною або групою людей, так і з дією або процесом, з предметами живої та не живої природи, власними здібностями та навичками, цінностями та цілями. Безпосередньо рольовий, власне ідентифікаційний рівень – є далеко не першим у структурі логічних типів. Звернімося до моделі структури «Логічних рівнів» Р. Ділтса, як досить простого та адекватного інструменту опису структури суб'єктивного досвіду людини. Вчений розробляв підходи Г. Бейтсона, виокремив, детально описав та застосував у практиці поведінкової психології шість принципово різних рівнів, котрі зараз продуктивно застосовуються у різноманітних контекстах – від терапевтичної практики – до стратегій бізнесу.

Р. Ділтс пише: «З психологічної точки зору можна говорити про п'ять основних рівнів: Першим - базовим рівнем являється наше зовнішнє (наші зовнішні стримуючі фактори). Другий рівень - ми взаємодіємо із зовнішнім оточенням за допомогою нашої поведінки. На третьому рівні - наша поведінка направляється нашою моделлю світу та нашими стратегіями, котрі визначають

наші здібності. Четвертий рівень - здібності організовані за допомогою систем переконань. П'ятий рівень - самі переконання організовані через ідентичність (identity) » [72; 73].

Далі автор вводить ще один, вищий рівень – духовний, або рівень «Трансмісії», що надалі став називатися просто «Місія». Сьогодні у терапевтичній практиці, персональному коучінгу, аналізі соціальних процесів та роботі з групами в навчанні та бізнесі широко використовуються усі шість рівнів. Останній, найвищий логічний рівень у даній моделі стосується найширшого, максимально мислимого людиною контексту: це контекст «загального цілого», «життя як такого», «всесвіту» або «універсуму» як його розуміє суб'єкт. Особистість на цьому рівні ставить та відповідає собі на питання «вищого призначення». Це надає принципово нової перспективи попереднім рівням узагальнення.

Кожен рівень – являє собою множину однорідних для психіки об'єктів.

- Оточення: рівень містить та об'єднує у нашій психіці предмети, місця, людей – як об'єкти у просторі і часі навколо кожного із нас. Цей рівень можна назвати також цілком «об'єктним» рівнем.

- Поведінка та стани. Є наступним за масштабом узагальнення, оскільки саме за допомогою дій предмети оточення стають нам доступними у нашому суб'єктивному досвіді.

- Здібності. На рівні здібностей – узагальнюються дії, утворюючи сталий поведінковий комплекс. Окремі елементи поведінки з попереднього рівня стають систематичними, формуючи здатність «робити щось». Ми називаємо це навичкою і можемо користуватися нею свідомо, як стратегією. Даний рівень відрізняється від попереднього тим, що «ми знаємо, що ми вміємо робити дещо».

- Цінності та переконання. Рівень переконань тісно пов'язаний із цінностями, які є основою для їх формулювання. Переконання завжди вибудовуються навколо певної цінності, того, що для нас важливо. Тут наші здібності узагальнюються всього лише як інструменти та засоби прояву чогось

важливого та значущого. Зрештою, ми легко набуваємо навички тільки тоді, коли вважаємо це важливим або цікавимося цим «чимось» щиро, по-справжньому.

- Ідентичність. Власне, цей рівень цікавить нас особливо. Тут сукупності наших цінностей та переконань узагальнюються навколо певних ролей. Саме тут ми усвідомлюємо себе як певну цілісність, котра може постати у вигляді визначеного завершеного образу і звучить як «Я – чоловік/жінка» або «Я – актор/вчителька»... Отже, тільки на цьому рівні узагальнення ми можемо ясно сказати собі «хто я є». Питання «Хто я?» звичайно має масу відповідей, але кожна з них володіє властивістю більш або менш цілісного образу. Кожен з образів розкривається (може бути деталізований) на нижчому логічному рівні через серію цінностей та переконань «Мене як людину» або «Мене як професіонала», тобто ідентичності є фокусом-референтом у формуванні переконань.

- Рівень місії – узагальнює ідентичності, різноманітні «образи себе» відповідаючи на складні питання «Заради чого більшого?», «Заради чого я маю відігравати усі численні мої ролі, перебувати в усіх можливих моїх ідентичностях?». Спонтанна відповідь на такі питання може допомогти у створенні актуального формулювання «сенсу життя» і володіє суттєвим інтегративним потенціалом для самоідентичності людини.

З попереднього опису випливає кілька правил моделі структури «Логічних рівнів» [34; 67]:

1. Ієрархічність структури полягає в тому, що кожен наступний рівень володіє більшим масштабом узагальнення та вищим рівнем значущості для особистості, ніж попередній.

2. Зміни, що відбуваються на вищих рівнях ієрархії – завжди призводять до змін на нижчих рівнях, а навпаки – не вірно. Тобто, зміни на нижчих рівнях структури – не завжди призводять до змін на вищих рівнях структури.

3. Рівням логічної піраміди відповідають специфічні мовні конструкції, котрі вказують на рівень узагальнення, яким послуговується той, хто промовляє.

4. Природним для психіки є послідовне використання у мові логічних рівнів. Порушення такої послідовності викликає непорозуміння у мовній комунікації, виникають питання «на прояснення» або напруга «подвійного сенсу».

Теоретична значущість вище описаного підходу полягає у наступних перевагах: вдала класифікація, ієрархізація контекстів узагальнення за рівнями релевантності, цілісність, зв'язність та вичерпність моделі «Логічних рівнів».

Практичні переваги – це можливість використання даної моделі як для аналізу, так і для конструювання зв'язних контекстів, наочність та зручність в управлінні смислами за рахунок ієрархізації, зрозумілість порядку запитування та мовних особливостей кожного з рівнів, уникнення смислових маніпуляцій за рахунок вичерпності системи тощо. Переваги моделі «Логічних рівнів» добре відомі через ефективне її застосування у сфері нейро-лінгвістичного програмування, звідки вона стала широко використовуватись у практиці терапії та коучінгу, груповій роботі та бізнес-контексті (як для аналізу ринкових явищ, так і для роботи з мотивацією).

1.2. Психологічні детермінанти становлення розвитку професійної самоідентичності майбутнього психолога

Незважаючи на те, що проблема ідентичності і, зокрема, професійної ідентичності вивчається досить давно, ще досі залишаються актуальними питання окресленої проблематики і її практичною значущістю для вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців. Адже відомо, що значна частина випускників і молодих спеціалістів мають труднощі в адаптації до професійної діяльності. Тобто, в цьому контексті психологія опиняється сьогодні перед складною задачею пошуку шляхів розширення простору

самоусвідомлення, самоідентифікації та надання засобів самореалізації для людини, котра шукає власне місце у складному, інформаційно перенасиченому, вимогливому світі.

Вищезазначене вказує на актуальність дослідження питання психологічних чинників становлення розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів, для системного вивчення та аналізу, необхідно розкрити сутність таких складових як «психологічні чинники» та «становлення професійної самоідентичності».

Чинник (від латинського слова «facere» («діяти», «виробляти», «примножувати»), а також «драйвер» (від англ. driver – рушій) – це поняття, похідне від понять «чинити», «діяти», як умова, що має прямий вплив для перебігу певного явища» [123, с.1040].

В психології виокремлюють дві групи основних чинників: зовнішні та внутрішні.

Зовнішні (соціальні) чинники діють на людину як стимул чи гальмо, тому «конкретні суспільно-історичні, соціально-психологічні умови, соціальне середовище, навчання, виховання зумовлюють процес прояву активності особистості» [112, с.78].

Внутрішнім чинником є взаємодія якостей і властивостей особистості, не здатних реалізуватися у конкретному життєвому акті, де зазначений феномен називають психологічним потенціалом, а потенціал є величина, яка характеризує потенційну енергію суб'єкта життя, що представлено у вигляді сукупності перетворювально-предметних, пізнавальних, аксіологічних, комунікативних, художніх можливостей. М. Ямницький під внутрішніми психологічними чинниками - пропонує розуміти адаптацію, рефлексію, творчість та пізнання [196, с.204].

Серед чинників розвитку професійної самоідентичності дослідники виокремлюють [64; 71; 80; 83; 94; 112; 138; 163; 177; 194]: професійну обізнаність (поінформованість); емоційно-позитивне сприйняття інформації про професію та себе, як майбутнього професіонала; ідеальні образи обраної

професії; усвідомлення своєї приналежності до професії; очікування індивіда та можливості соціальних перспектив, які дає дана професія; сформованість образу «Я»; професійне спілкування та взаємодію студентів з фахівцями професійної спільноти тощо; успішне засвоєння (привласнення) прав і обов'язків, норм та правил професійної діяльності тощо (М. Заковоротна, О. Карпов, Ю. Овчиннікова, Е. Орлова, О. Полат, Р. Фогельсон, Ю. Фокін та ін.).

Проблематику становлення професійної ідентичності психологів вивчали М. Вербан, Є. Зеєр, А. Маркова, Н. Ничкало, Н. Пов'якель, Н. Чепелєва, Л. Шнейдер, М. Щербаков, Т. Яблонська та ін.. Майже всі науковці підкреслюють особливості процесів професійної самоідентифікації практичних психологів, які визначається специфікою цієї професії (важливість самої особистості фахівця, здатність до глибокого занурення в особистий світ себе самого та інших людей, значущість рефлексивних процесів та ін.).

Н.Кривоконь аналізуючи чинники, які впливають на процес професійної само ідентифікації, вкзує, що вони носити як екзо- та ендогенний характер, бути керованими і некерованими, сприяти або заважати професійному становленню через самоідентифікацію.

І. Воробйова виокремлює в своїх працях три групи факторів професійної соціалізації: індивідуально-особистісні, освітні, соціально-професійні. До дослідження професійної ідентичності ці групи факторів матимуть позитивний (формуючі чинники) і негативний аспекти (деформуючі фактори або бар'єри на шляху формування професійної ідентичності).

Зокрема Ю. Поваренкова [123; 124] виокремлює наступні етапи професійного становлення:

- шкільна ідентичність – мораторій (пошуки нових форм ідентичності) та криза ідентичності: третій семестр навчання у ВНЗ;
- студентська (академічна) ідентичність – мораторій (уточнення старих та пошук нових форм ідентичності) і криза ідентичності: 6-7 семестр навчання;

- навчально-професійна ідентичність – мораторій та криза ідентичності: другий рік самостійної роботи; професійна ідентичність.

Схожим чином і Т. Кудрявцев [97; 98] виділяє чотири стадії професійної самоідентифікації особистості: виникнення і формування професійних намірів під впливом загального розвитку та первісного орієнтування в різних сферах праці (у стінах школи); професійне навчання - цілеспрямована підготовка до обраної професійної діяльності при навчанні в училищі, технікумі, ВНЗ. У особистості формується не тільки ставлення до себе як до суб'єкта певної діяльності, але і професійна спрямованість, в якій відображається настанова на розвиток професійно-значущих якостей; професійна адаптація – активне освоєння професії і знаходження свого місця у виробничому колективі; повна або часткова реалізація особистості в самостійній праці - ступінь оволодіння операціональною стороною професійної діяльності і рівень сформованості ставлення до справи.

А. Грецов виділяє чотири статуси професійної самоідентичності: невизначена професійна самоідентичність: вибір подальшого шляху не зроблено, чіткі уявлення про кар'єру відсутні, але людина навіть і не ставить перед собою таку проблему; нав'язана професійна самоідентичність: людина має сформовані уявлення щодо свого професійного майбутнього, але вони нав'язані ззовні (наприклад, батьками) і не є результатом самостійного вибору; мораторій (криза вибору) професійної самоідентичності: людина усвідомлює проблему вибору професії і знаходиться в процесі її вирішення, але найбільш підходящий варіант ще не визначений; сформована професійна самоідентичність: професійні плани визначені, що є результатом осмисленого самостійного рішення.

К. Клімова виділяє наступні фази професійної самоідентифікації: оптація - період вибору професії в навчально-професійному закладі; адаптація - входження в професію і звикання до неї; фаза інтернала - придбання професійного досвіду; майстерність - кваліфіковане виконання трудової

діяльності; фаза авторитету - досягнення професіоналом високої кваліфікації; наставництво - передача професіоналом свого досвіду.

Е. Зеєр [78; 79] характеризує 7 етапів професійного становлення:

- аморфна оптація (0-12 років) - професійна орієнтація інтересів та схильностей;
- оптація (12-16 років) – формування професійних намірів, вибір шляху професійної освіти і професійної підготовки, навчально-професійне самовизначення;
- професійна підготовка (16-23 року) - професійна підготовленість, професійне самовизначення, готовність до самостійної праці;
- професійна адаптація (18-25 років) - освоєння нової соціальної ролі, досвіду самостійного виконання професійної діяльності, формування професійно важливих якостей;
- первинна професіоналізація - професійна позиція, утворення інтегративних професійно значущих констеляцій, індивідуальний стиль діяльності, кваліфікована праця;
- вторинна професіоналізація – формування професійного менталітету, самоідентифікація з професійним співтовариством, професійна мобільність, корпоративність, гнучкий стиль діяльності, висококваліфікована діяльність;
- професійна майстерність - творча професійна діяльність, рухливі інтегративні психологічні новоутворення, самопроектування своєї діяльності та кар'єри, вершина (акме) професійного розвитку.

Т. Скібо [33] виокремлює особливості професійного становлення особистості на кожній професійній стадії: формування професійних намірів (оптація), первинне професійне самовизначення; вибір професії; отримання професійної освіти: адаптація до навчального закладу, нової соціальної ролі студента; освоєння системи професійних знань, умінь і навичок; формування соціально значущих і професійно важливих якостей особистості, позитивного ставлення та інтересу до обраної професії; професіоналізація: входження і

освоєння професії (адаптація); майстерність: якісне, творче виконання професійної діяльності.

Н. Пряжніков [130; 131] також виділяє рівні професійної самоідентичності: агресивне неприйняття даної діяльності; прагнення уникнути дану діяльність; виконання даної діяльності за взірцем, за шаблоном, за інструкцією; прагнення вдосконалити окремі елементи виконуваної діяльності, зробити щось по-своєму; прагнення збагатити, удосконалити виконувану діяльність в цілому, пов'язане з наявністю особливих смислів, іноді відразу і незрозумілих для оточуючих.

У процесі професійної самоідентифікації, за Івановою Н. [81], можливі наступні варіанти сценаріїв розвитку: плавне, безконфліктне і безкризове професійне становлення в рамках однієї професії; прискорений розвиток на початкових стадіях становлення з подальшою стагнацією і спадом; ступеневий, стрибкоподібний особистісний та професійний розвиток, що приводить до вершини досягнення (не обов'язково в рамках однієї професії) і супроводжується кризами та конфліктами професійного становлення.

О. Бодальов розглядає декілька сценаріїв розвитку дорослої людини. Індивідуальний розвиток значно випереджає особистісний та професійний, таке співвідношення характеризує слабовиражений розвиток людини як особистості і як працівника.

Особистісний розвиток людини йде більш інтенсивно, ніж індивідуальний і професійний.

Професійний розвиток домінує над особистісним і індивідуальним. Відносна відповідність темпів індивідуального, особистісного та професійного розвитку (оптимальне співвідношення) [42; 43].

Усі вище наведені класифікації дають загальний опис стадій, статусів та особливостей професійного становлення, які мають місце для більшості професій. Особливість же проблематики становлення ідентичності професійних психологів полягає в унікальності даної професійної ролі. Кожна професія вимагає певної психологічної та фахової підготовки, психічної та

інструментальної готовності, ціннісної та комунікативної позиції, усвідомлення власної ролі. Але більшість професій не вимагають настільки глибокого занурення в особистий світ себе самого та інших людей, їх глибинних переживань та інтимного прийняття рішень, як цього вимагає професія психолога. Більшість дослідників наголошують на тому, що у професії психолога, а відповідно в процесі становлення майбутнього психолога, велику роль відіграє його особистість. Зокрема, Л. Шнейдер [185] наголошує на особистісно-позиційному підході, у зв'язку з цим актуалізується вивчення особистості психолога як суб'єкта професійної діяльності.

Цільовими складовими особистісної підготовки практичного психолога авторка вважає: «розуміти себе» – в практичних умовах – це робота з образом Я; «приймати себе» - це робота з життєвим і професійним стилем; «керувати собою» - це робота із самоорганізації. Нею виділено наступні детермінанти в підготовці практичних психологів: взаємодія студента із майстром-наставником; можливість справжньої професійної діяльності в якості психолога; розвиток «внутрішнього діалогу» особистості.

Зміна смислових установок завжди опосередковано зміною самої діяльності суб'єкта. У зв'язку зі сказаним виявляється неефективність навчання, що обмежується чисто вербальними односторонніми діями. Потрібна практична діяльність і активні методи навчання. Р. Мей вказує, що хорошого психолога (консультанта) від менш здібного відрізняє не тільки професійна підготовка, а природжена здатність проникати в душу людини.

Визначимо можливості, що їх надає модель логічних рівнів для дослідження такої складної самореферентної системи як самоідентичність майбутніх психологів. Адже, як видно з попереднього аналізу, кожен з дослідників професійної самоідентичності майбутніх психологів у своїх класифікаціях та спробах концептуалізації звертається до різних рівнів узагальнення того колосального масиву інформації, що міститься в темах самоідентичності та її становлення, форм та методів впливу в процесі становлення професіонала, в особливостях психологічної професії тощо.

Вочевидь у вище наведених описах автори звертаються до наступних тем та блоків, котрі можна узагальнити за допомогою структури логічних рівнів наступним чином:

- місійний рівень: питання особистого та професійного призначення, вищий сенс професії, моральність та духовність професії психолога, благородні мотиви вищого порядку: «У світі стане краще жити», «Підвищиться психологічна культура у моєму місті та в Україні взагалі», «Люди стануть щасливішими» тощо.

- рівень ідентичності: прийняття та відчуження визначених ролей професійного та особистісного характеру, висловлювання «Я – справжній професіонал», «Я психолог», «Я – гідна людина», «Я – дорогий спеціаліст», «Я – член спілки психотерапевтів», а також «Я – не маніпулятор», «Я – не маг і чаклун», «Я – не брехун», «Я – не студент-новачок» тощо.

- ціннісний рівень: численні списки різноманітних цінностей та «важливостей», котрі кожний дослідник вважає актуальними для успішного професійного становлення психолога: любов або повага до людини як такої; професіоналізм як настанова та цінність, що надихає; саморозвиток; особиста психологічна культура; освіченість та досвідченість у професії, майстерність тощо

- рівень здібностей: цілий шар, або і декілька шарів навичок, які є необхідними умовами професійної придатності та професійної готовності, ознаками майстерності, зокрема – «глибинне слухання», «розуміння невербальних сигналів клієнта», «інтерпретативна майстерність», «вдале використання метафор», «постановка сильних запитань» та багато іншого.

Зазначимо, що більшість дослідників фокусується на вище описаних чотирьох рівнях (правда, не структурно, а скоріше «спонтанно»), тоді як рівень поведінки та оточення вважається «само собою зрозумілим», тому їх елементи рідко з'являються у класифікаційних системах науковців.

- поведінковий рівень: містить окремішні дії, що їх виконує у буденному житті та роботі практичний психолог, а також стани, пов'язані з цими діями.

Наприклад сукупність дій, що виконуються у процесі налагодження первинного діалогу психолога з клієнтом – «привітатися», «посміхнутися» або «тримати образ», «запропонувати сісти», «запитати» про щось конкретне, «вислухати відповідь», «записати» тощо.

- рівень оточення: місця та час, предмети матеріального світу, які необхідні або бажані для проведення ефективної сесії. Це, наприклад, саме визначена кімната визначеної площі, зі стінами певного кольору, кріслами та/або диваном, де майже завжди тихо та затишно

Важливість усвідомленого врахування усіх вище описаних шести рівнів, їх структури та взаємодії, ієрархічності та підпорядкованості, на наш погляд, є суттєвим кроком у систематизації підходів до вивчення та формування професійної самоідентичності майбутніх психологів у ВНЗ.

Тому розглянемо проблему самоідентичності особистості (та становлення її професійної самоідентичності як майбутнього психолога) як невід’ємний елемент структури суб’єктивного досвіду людини, що до нього «стягуються» інші рівні (цінності, здібності та навички, поведінка та стани, оточення). Ми вважаємо, що завдяки цьому можна говорити про функціональну систему спостереження, діагностики, формування та рекреації (відновлення, зцілення) самоідентичності людини загалом та професійної самоідентичності майбутнього психолога зокрема у процесі підготовки майбутніх психологів у ВНЗ.

Зазначимо, що методологія опису ідентичності професійного психолога за допомогою моделі «Логічних рівнів» має серію переваг. Це, перш за все – вичерпність опису психологічних явищ як внутрішнього, так і зовнішнього характеру, впорядкованість описуваних явищ за рівнями узагальнення, можливість спостерігати мовні паттерни прояву того чи іншого логічного рівня, який розширює можливості аналізу та точних дефініцій, ієрархічність структури, що автоматично вказує на точки впливу та взаємозалежності між частинами структури, можливість віднаходити «білі плями» у структурі

ідентичності та створювати питання чи проблемні ситуації для їх «заповнення» [72; 74; 199; 204].

Для максимально ефективного використання потенціалу пропонованої моделі в темі професійної ідентичності майбутніх психологів варто використати інтегративний підхід як сучасний та актуальний.

Як вже зазначалося у попередній частині, нами виокремлено чотири рівні розгляду проблематики професійного становлення майбутніх психологів, а, відповідно – чотири «зони інтеграції»:

- Це, перш за все – інтеграція особистісна – визнання та усвідомлення власних потреб, намірів, бажань, цілей та цінностей, власне розуміння життя та своїх життєвих перспектив, амбіцій щодо професії та соціального статусу, ставлення до минулого та майбутнього, актуальність тих чи інших особистих явищ.
- Наступний рівень інтеграції – це увесь комплекс впливу середовища навчального закладу – від студентського колективу, викладачів та професури – до адміністративних правил та унікальних традицій і історії конкретної установи.
- Третій рівень – соціальної інтеграції – на сучасному «психологічному ринку» в Україні, це підготовка молодого спеціаліста (в якості клієнта, партнера, майбутнього колеги) до адаптації у сучасних реаліях запитів та пропозицій, знайомство з правилами, особливостями, статусами, стандартами, традиціями та звичками, можливостями та обмеженнями для молодих працівників.
- Четвертий рівень – це можливість та ступінь інтеграції української професійної спільноти у світовому професійному середовищі та, відповідно, можливості самовизначення у просторі «світової психології».

Зрозуміло, що становлення професійної самоідентичності майбутнього психолога відбувається, більшою або меншою мірою, в усіх чотирьох контекстах одночасно.

Пропонуємо структурне дослідження чотирьох вище описаних контекстів.

1. Особистість студента-психолога:

- на рівні оточення – усі різноманітні та конкретні елементи оточення конкретного студента (від особистих речей та кімнати в гуртожитку) до квантів «домашнього оточення» (члени сім'ї, «моя кімната вдома», будь-яка власність) та улюблених місць відпочинку й прогулянок із товаришами;

- на рівні дій – визначений та унікальний набір рухів, поведінкових реакцій (звичних та нових) саме цієї персони у визначені моменти часу у визначених місцях (йдеться про всю множину як випадкових, так і не випадкових дій і станів конкретного студента – як у ході навчального процесу, так і поза ним);

- на рівні здібностей та навичок – усе, «що» і «як» може (уміє, здатна) зробити дана особистість, усе, що вона робить не випадково, а тому що «вміє це робити» (даний рівень має особливо активно розвиватися під час професійної підготовки, студент усвідомлює – «чого не вміє» і вчиться, здобуває навички);

- рівень цінностей – представляє усе, що людина вважає «важливим», «цінним», «дорогим» для себе – не лише в професійному, а й в усіх інших планах власного життя;

- на рівні ідентичності – усі ролі, які переживає особа – від приємних до страшних та відразливих, корті вона будь-коли переживала в реальності або мріяла про них; це увесь комплекс особистісних, гендерних, професійних та будь-яких інших самоідентичностей, котрі більш або менш усвідомлено використовуються людиною для відповіді на питання «хто я?»;

- місія – особисте уявлення про найкращий з можливих горизонт особистого життя, уявлення про те, «заради чого варто жити особисто мені».

2. Піраміда впливу на середовище навчального закладу:

- на рівні оточення – це предмети, речі, люди – від навчального корпусу, студентських гуртожитків та місць відпочинку – до кімнат

консультування, арт-терапевтичних знарядь та програмного забезпечення університетських комп'ютерів;

- рівень дії – містить передбачені (чи не передбачені) навчально-організаційним планом установи кроки (тобто увесь поведінковий комплекс) осіб, присутніх у просторі ВНЗ або місцях проходження практики;
- рівень здібностей – сукупність навичок, які свідомо чи не свідомо отримують всі учасники навчального процесу (як студенти, так і викладачі та представники адміністрації ВНЗ);
- рівень цінностей – любов та повага до професії психолога, окремі ціннісні вподобання, розлогий спектр важливих принципів, що на них базується як викладання теоретичних підходів у психології, так і законів, що несвідомо проявляються в стосунках усіх учасників процесу – стандарти (та відхилення від них) у прийнятті іспитів, встановленні статусів, оцінюванні тощо,
- рівень ідентичності – відповідає на питання «хто» «ким» «кому» доводиться у складній рольовій системі ВНЗ, які стосункові сценарії повторюються, а, отже, які ролі є стабільними на теренах установи – майже незалежно від років навчання, кого студенти сприймають за «кумира» серед викладачів та серед студентів, хто здатний справді впливати на зміни у ВНЗ, «ким» насправді стають випускники, який статус займають вони в суспільстві, отримавши освіту;
- місія – сукупність (усвідомлена або ні) очікувань та перспектив розвитку ВНЗ, що складається на перетині «мрій та кращих уявлень» про дану установу всіх учасників педагогічного процесу (студентів, викладачів та адміністрації ВНЗ, випускників усіх років, працівників установи, партнерів тощо) та більших систем, до яких установа включена (система освіти в Україні та світі, підприємства, які зацікавлені у випускниках тощо).

3. Психологічна сфера в Україні. Становище тут можна описати за допомогою моделі логічних рівнів наступним чином:

- місця психологічної допомоги або застосування компетенції психолога (підприємства), особи, що здатні її надати (практикуючі психологи,

тренери, коучі, працівники HR-сфери), клієнти – особи, які користуються послугами професіоналів психологічної сфери – і це лише рівень оточення;

- дії – увесь поведінковий обсяг, який наповнює стосунки вище описаних елементів – від набору номера телефона довіри – до призначення на нову посаду компетентної особи;

- здібності – набір компетенцій клієнта («знати про можливість допомоги», «звернутися вчасно», «бути готовим сплатити за послуги певні кошти», «сформулювати запит до спеціаліста», «прийняти процедури, пропоновані психологом», «пройти особистісний трансформаційний процес», «скористатися власними здобутками у особистому житті»), психолога («організувати місце і час зустрічі», «узгодити цінність та ціну послуги», «домовитися про межі професійного впливу та відповідальності клієнта у процесі психологічної допомоги», «вибрати та грамотно застосувати конкретні методи допомоги», «бути уважним щодо змін стану клієнта на протязі зустрічі» тощо), інфраструктурний компонент (зацікавленість з боку учасників ринку, в тому числі економічна, надавати можливість проводити платні та безкоштовні сесії у місцях, які потребують додаткового залучення клієнтів, готовність «створювати та підтримувати» простір надання психологічної допомоги, креативні багатофункціональні простори тощо);

- рівень цінностей – містить цінності та переконання самих психологів, у вигляді, доступному для публічного ознайомлення (книжки, статті та виступи у ЗМІ, в інтернеті та всюди, де можливе публічне обговорення), певний рівень обізнаності та «суспільної угоди» стосовно користі психологічної допомоги, віра у її силу, можливість «дійсно допомогти», цінність та визнання професії як такої, повага до представника професії попри індивідуальні розрізнення (хтось кращий психолог, хтось – ні), надія, певні позитивні очікування від представника професії як у професійному аспекті, так і в побутовій комунікації;

- рівень ідентичності – існування у соціальному середовищі визначеного портрету-портретів працівників психологічної сфери, як

позитивних, так і негативних, розуміння «хто є гравцями» на ринку психологічних послуг та можливості встановлення (розірвання) з ними контакту у власних інтересах, прийняття осіб-представників психологічної професії як «гідних гравців» у соціальному театрі;

- місія – бачення перспектив розвитку сфери психологічних послуг як самими спеціалістами, так і клієнтами, або особами, які не є безпосередньо клієнтами психологів.

4. Світовий контекст «глобальної психології» – виглядає для українського студента-психолога наступним чином:

- на рівні оточення – як «глобус психологічних шкіл та течій», назви країн, імена відомих діячів, місця лабораторій, об'єм фінансування дослідницьких програм, середній дохід практичного психолога;

- на рівні дій – організаційні процедури, що супроводжують консультивання, навчання та сертифікацію професіоналів за кордоном, участь у конференціях, професійних конкурсах, тендерах на отримання бізнес-замовлень або грантів для наукових досліджень тощо;

- на рівні здібностей реальні та міфічні можливості «не наших» спеціалістів, та відчуття «можу»-«не можу» я так, як вони «там, за кордоном» або і «можу краще»;

- на рівні цінностей – повага до професіоналізму («у них там багато вимагають від психологів»), заздрість до благополуччя та стабільності («у них там більше поважають психологів», «якби я стільки отримував грошей, я б тоді...»), відчуття власної переваги та полегшення («добре, що у нас так не вимагають – я б там не витримав», «які вони формальні, а ми - щирі»);

- рівень ідентичності – відповідь на питання «хто я?» у порівнянні з реальним чи віртуальними спеціалістами «звідти», готовність визначати себе як «звичайного вітчизняного шкільного психолога», «професіонала світового рівня», «гідного спеціаліста на вітчизняному рівні», «старанного студента» тощо;

- місія – визначається масштабами особистого запиту до себе як спеціаліста та власного життя, на тлі світового психологічного середовища вона може бути визначена навіть чіткіше, ніж всередині українських реалій: наприклад, «заробляти на життя досить інтелігентною професією, яка мені до душі», «нам зірок з неба не хапати – така сама робота, як і в інших в нашій країні, працюю», «у нас може бути не гірше, ніж за кордоном – і я до цього прикладу зусилля», «в Україні є така специфіка, якої не знають «там» – я можу та маю створювати власні моделі професійності», «про мене почує увесь світ, якщо я вирішу цікаву для мене професійну задачу».

Отже, застосовуючи модель «Логічних рівнів» до кожного з вище описаних контекстів, отримуємо виразну картину середовища підготовки та формування професійної самоідентичності майбутніх психологів.

У процесі застосування моделі «Логічних рівнів» важливими є наступні її стадії (етапи) [72; 74; 199; 204]:

- Розрізнення (диференціації) суттєво відмінних за масштабом, структурою, типом функціонування елементів;
- Орієнтації (опису, сепарації та поєднання) серед однорідних елементів, які разом являють собою «адекватну» картину, тобто картину, що її дійсно можна впізнати як «реальну» або «правдиву»);
- Узгодження контекстів, у яких відбуваються або мають відбуватися зміни (оскільки повноцінний опис кожного з рівнів структури віднаходить «білі плями», виявляється необхідним доповнення та узгодження раніше не очевидних «прогалин» у структурі системи, стає очевидно – чого саме і в якому місці структури бракує);
- Фінальний синтез (інтеграція) попередніх елементів у якості визначення самоідентичності. Адже попередні три кроки мають свого визначеного суб'єкта, у вище наведеному аналізі – це студент-психолог.

Зазначимо, що усі описані вище етапи – відповідають, на наш погляд, суттєвим функціям, які є засадничими у процесах самостановлення особистості

(у життєвому та професійному плані) та формування адекватної особистісної та професійної самоідентичності.

Особливо підкреслимо, що клієнтський запит до психолога зазвичай також містить явно або приховано потребу у формуванні саме даних визначених функцій або здібностей (диференціація, орієнтація, узгодження, інтеграція)! А, відповідно, сам психолог має бути підготовлений морально та професійно до роботи з таким запитом. Його власний внутрішній світ має бути досліджуваним цілим, гнучким та пружним, готовим до змін та стресостійким, відновлюваним у енергетично-емоційному та когнітивно-інтелектуальному плані.

З огляду на аналіз, проведений вище, можна виокремити особливості становлення самоідентичності майбутнього психолога у процесі підготовки у ВНЗ, це:

1. Наявність чотирьох базових контекстів становлення майбутніх українських психологів під час навчання у ВНЗ, які маємо розрізняти, усвідомлюючи їхню структуру та необхідність постановки цілей і задач принципово різних масштабів узагальнення.

2. Унікальність професійної ролі психолога, де фактор «особистість професіонала» грає суттєву, фактично засадничу, роль і має відповідно вивчатися, формуватися та випробовуватися в процесі навчання у ВНЗ.

3. Потреба в активній ролі самого студента для того, щоб формуючий вплив (за будь-якою структурою!) мав сенс та був результативним, і тому – актуальність принципово особистісного підходу, який спрямований на якомога глибше самоусвідомлення студентом власної структури самоідентичності

4. Можливість глибокого системного звернення до теми самоідентичності через застосування структури Логічних рівнів перш за все для вирішення особистісних задач майбутнього психолога, що є засновком впевненості у собі студента, а також – переконаності у користі та безумовній значущості професійної ролі психолога

5. Необхідність свідомого та уважного ставлення студента до усіх чотирьох базових контекстів власного професійного становлення – від особистісного – до групового (середовища навчального закладу), соціального(професійного в Україні) та глобального рівня «світової психології».

Стосовно визначення адекватного методологічного підходу до проблеми формування самоідентичності психолога зазначимо, що системний та інтегративний підхід разом із застосуванням моделі логічних рівнів дає можливість структурувати увесь об'єм складних впливів та взаємодій у процесі підготовки майбутніх психологів у ВНЗ як єдину систему. Рівні даної системи є взаємопов'язаними та ієрархічними. Це дає можливість описати систему формування професійної самоідентичності студента-психолога у ВНЗ на різних суттєвих рівнях узагальнення – від об'єктного і поведінкового, навичкового та ціннісного – до ідентифікаційного та місійного.

Ключовими проблемами у теоретичному та практичному дослідженні психолого-педагогічних чинників на формування самоідентичності майбутнього психолога є наступні:

- по-перше, досліджується те, що знаходиться у безперервному процесі самостановлення (руху, змін),
- по-друге, ця динаміка центрована навколо особистості студента і є досить інтимним внутрішнім процесом,
- по-третє, на момент дослідження студентське самостановлення майже позбавлене професійного контексту, тоді як повноцінне професійне становлення відбувається у безпосередньому робочому середовищі, у реальних ситуаціях «психолог-клієнт», а не в штучному середовищі ВНЗ.

Тому у ході дослідження ми вимушені були спочатку користуватися традиційними (непрямими на наш погляд) критеріями «становлення професійної ідентичності як такої»: «ставлення до себе», «ставлення до професії», параметрами мотивації, показниками егоїзму та емпатії тощо.

Наприкінці такого теоретико-методологічного дослідження може бути сформульована гіпотеза дисертації, що полягає в наступному: успішному розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів сприяють психолого-педагогічні умови, які спонукають розвиток структур суб'єктивного досвіду і можуть бути забезпечені у процесі інтегративного тренінгу, в якому формування професійної самоідентичності відбувається з врахуванням важливих областей професійно-освітнього простору (особистісної, професійного середовища навчального закладу, ринку психологічної професії в Україні, психологічної сфери в світі).

Зазначимо кілька суттєвих аспектів, що безпосередньо пов'язані з гіпотезою дослідження.

а) параметри, які традиційно вивчаються як показники сформованої самоідентичності (зокрема професійної) у сучасній вітчизняній психології не утворюють цілісної системи. Наявність такої системної неврівноваженості у теоретичних підходах до вивчення та формування самоідентичності – природно призводить до певної спонтанності та хаотичності у процесі підготовки психологів у ВНЗ. Не тому, що хтось не хоче «правильно навчати», тому, що бракує цілісної та вичерпної системи критеріїв, структурного підходу до побудови навчального процесу. А відповідно – ясного розуміння що саме, де і коли, за яких умов, має сформуватися у студента-психолога. І, відповідно – які стратегії, тактики та дії призведуть до такого результату як формування професійної самоідентичності майбутнього психолога. Питання про побудову цілісної життєздатної системи вивчення та формування професійної самоідентичності студентів-психологів у ВНЗ.

б) необхідним є пошук смислової структури, що дозволить повноцінно вивчати процес становлення самоідентичності студента-психолога та надасть можливість зробити цей процес дослідження усвідомленим для нього самого (тобто включити студента в усвідомлений процес формування власної професійної самоідентифікації). Це допоможе організувати процес підготовки майбутніх психологів системно, враховуючи усі значущі параметри, тобто

«рівні параметрів» і покластися на персональну відповідальність студента за результат власної само ідентифікації.

в) питання про доцільність використання моделі та методики інтеграції логічних рівнів як засадничого підходу для формування особистісної та професійної самоідентичності майбутніх психологів: від оточення – до дій, від формування навичок у практичній діяльності – до формування цінностей професії, від опанування професійних ролей – до усвідомлення власного покликання та професійної місії.

г) використання поняття «інтегративність» у кількох сенсах, і, перш за все, як параметр системної зв'язності, показник цілісності самоідентичності. Він вказує на те, наскільки особистість є в контакті з самою собою щодо визначеного контексту, наприклад - професійного чи особистісного. Інтегративні процеси, які увесь час відбуваються у психіці свідомо та не свідомо – можуть бути скеровані у відповідності до мети особистості. Це підвищує самооцінку, почуття самоповаги, стимулює до саморозвитку та провокує дух дослідництва у студента-психолога, що є, в решті решт – шляхом до екологічного формування ним власної професійної ідентичності.

д) суттєве питання: «хто» є суб'єктом, «актором» (наголос на «а») процесу формування самоідентичності студента-психолога у ВНЗ?

Відповідь: суб'єктом самоідентичності є сам студент, отже і головним актором та фактором впливу на формування власної самоідентичності як психолога є саме він! ВНЗ, як «оточення» – у змозі надати лише сукупність факторів впливу. Суттєве зауваження: звернення до суб'єктності студента, значущість суб'єкт-суб'єктних стосунків та культури діалогу як універсальної форми комунікації та пізнання – важко переоцінити у процесі формування професійної самоідентичності студентів.

е) Інтегративний підхід – означає для нас зокрема (у контексті визначеної методології) усвідомлення та свідоме використання всіх основних шести рівнів цілісної структури явища (від психічного процесу – до процесу формування професійної ідентичності студента). У контексті, де нам потрібно застосувати

інтегративний підхід – ми маємо описати систему за її основними Логічними Рівнями, усвідомлюючи їхню різницю та неможливість звести один рівень до іншого. Це дасть розуміння складності задачі та покаже шлях до її вирішення – до формування стратегії, вибору ресурсів, створення плану дій тощо.

1. 3 Інтегративний підхід як основа дослідження професійної самоідентичності

Разом із активним зверненням сучасної психології та педагогіки до понять інтеграції та інтегративного підходу у навчанні та вихованні – постає проблема теоретичного визначення даних понять та їх адекватного застосування у теорії та на практиці підготовки майбутніх психологів.

Поняття інтегративності досить широко застосовується зараз у психолого-педагогічній літературі. Як описує Козловська І. в своїх дослідженнях, що для сучасного суспільства необхідне формування спеціаліста, який уміє не лише творчо вживати інформацію, але й самостійно одержувати та запроваджувати її на практиці. Отже, формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності потребує забезпечити його системою інтегрованих різнопредметних знань [93].

Разом з тим, поняття інтегративності використовують у сучасній психолого-педагогічній науковій літературі часто у загально побутовому розумінні, а саме – як поєднання та тісний взаємовплив різноманітних факторів. Здатність деяких окремих факторів – психічних явищ, здібностей та цінностей людини, особистостей та малих груп в колективі, соціальних елементів та процесів – являти собою нерозривне ціле – частіше за все і називають інтеграцією.

Сьогодні у психології та педагогіці глибоко досліджуються проблеми інтеграції. Особливе місце займає інтеграція гуманітарних знань, наукових понять, світогляду, цінностей, професійної моралі. Багато досліджень із цієї проблеми розкривають наукові праці Г. Альтова, В. Вайскопфа, С. Гончаренка,

О. Полат, О. Карпова, Г.Тарасенкова, Ю. Фокіна, Д. Чернілевського, М. Чапаєва, ін. Водночас, бракує концептуальних досліджень з приводу інтегративності і виразної методології застосування поняття інтеграції та процедур інтегративного підходу в психології та педагогіці [8; 70; 87; 123; 124].

І. Козловська у своїх дослідженнях виокремлює важливу функцію інтегративного навчання, спроможну подолати несправжні бар'єри між різними сторонами навчання (навчальними предметами, школою та побутом), між собою і суспільством [93]. Звернімо увагу на те, що поєднано змісти кількох рівнів узагальнення, котрі не можна вивести один з одного. Беззаперечно, що усі названі фактори суттєві для ефективного навчання, та для того, щоб поєднання настільки різнопланових явищ та процесів було можливим – необхідно визначитися передусім зі структурою досліджуваного цілого, або принаймні поставити питання про таку структуру.

Отже, у великій кількості робіт з психології та педагогіки йдеться головним чином про інтегративність змісту навчання.

Як зазначає Н. Булгакова, тенденція інтеграції знань розповсюджується у сучасній вітчизняній та зарубіжній науці як прогресивна, що відповідає необхідному розвитку і проникає у вищу освіту. Тому цілі і завдання інтегрованого формування знань в процесі навчання знаходяться в контексті вимог і можливостей освіти XXI століття таких, як: забезпечення підвищеної функціональності людини в умовах швидкої зміни ідей, знань і технологій; усвідомлення особистістю реалій глобалізованого світу; вироблення в людині здатності до свідомого й ефективного функціонування в умовах ускладнення інформаційного суспільства [55].

Отже, акцент у навчанні та підготовці фахівців зміщується з причинно-наслідкового аналізу на аналіз взаємозалежностей, який складається не з легко відокремлюваних елементів, а з сотень взаємодоповнюючих впливів, десятків незалежних, частково співпадаючих джерел.

За Н. Булгаковою, інтегративний підхід – це тип конструювання змісту навчання, що підпорядкований розв'язанню системи внутрішньо- і

міждисциплінарних проблем. Серед рівнів формування інтегративних знань студентів під час вивчення навчальних дисциплін лаконічно виділяють:

- початковий рівень (охоплює елементарні знання по предмету);
- проміжний рівень (інтеграція знань певної теми чи модуля);
- заключний рівень (інтеграція знань під час завершального вивчення предмета).

Однією з важливих проблем формування інтегративних знань є визначення та обґрунтування оптимального співвідношення диференціації та інтеграції навчального процесу. В освітньому процесі формування інтегративних знань виконує певні функції такі, як: світоглядну, яка є складовою наукового пізнання; систематизуючу, яка створює певну систему знань у змісті освіти.

Зазначимо також, що крім змістовної інтеграції, тобто «інтегрованої системи знань», для професійної підготовки не менш важливими є аспекти виховання та розвитку, набуття професійних навичок та формування цінностей, а також, в решті решт – формування професійної самоідентичності майбутнього спеціаліста. Зрозуміло, що поняття «інтегративність» та способи його застосування у психолого-педагогічній літературі вимагають наразі більшої уваги.

Звернімося до етимології та способів використання слів «інтеграція» та «інтегративність». Інтеграція – (від лат. *integratio* - відновлення, заповнення, лат. *integer* – цілісний) – об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів.

- процес, або дія, що має своїм результатом, цілісність; об'єднання, з'єднання, відновлення єдності;
- сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле раніше різнорідних частин і елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце як в рамках вже сформованої системи - в цьому випадку вони ведуть до підвищення рівня її цілісності й організованості, так і при виникненні нової системи з раніше не зв'язаних елементів .

- в аналітичній психології - процес, за допомогою якого частини психіки з'єднуються в ціле; на особистісному рівні стан організму, коли всі складові елементи індивіда, його риси чи якості діють узгоджено як єдине ціле.

- як внутрішньо груповий процес - створення внутрішньої єдності, згуртованості, що виражається в ідентифікації колективної, згуртованості групи як її ціннісно-орієнтаційної єдності, об'єктивності у покладанні і прийнятті відповідальності за успіхи і невдачі в діяльності спільної [55; 93].

Методологи розрізняють також інтеграцію та еклектику як теоретичні підходи. Еклектика – поєднання будь-яких, часто розрізнених, елементів заради досягнення визначеної мети. Цей метод ситуативно виправданий, але принципово відрізняється від інтеграції, де важливі – зв'язки між частинами, де самі частини в унікальності свого поєднання утворюють єдину цілісну систему. Деякі дослідники підкреслюють принципову несумісність цих методів, оскільки дані підходи будуються на діаметрально протилежних методологічних підставах, несумісних позиціях по відношенню до відповідей на основоположні онтологічні і епістемологічні, та й аксіологічні питання [211].

Відповідно до вживання термінів «інтегративність», «інтеграція», «інтегративний підхід» – звернемо увагу на те, що вони у теперішній час застосовуються у педагогічній і психологічній літературі, на нашу думку, надто вільно. Частіше за все дані терміни є наукоморфними синонімами слів «поєднання», «єдність», «комбінація», «сума» явищ та процесів, які здійснюються в одному контексті. Таке використання основних особливостей терміну руйнує зміст поняття та віддаляє увагу від наступних важливих питань.

Тобто поняття інтеграції у його методологічній силі тісно пов'язане з кібернетичними підходами про взаємодію цілого та частин, а сам процес інтегрування – з правилами та закономірностями взаємовпливу систем та підсистем у різноманітних контекстах.

Новий рівень освіти і професійної підготовки майбутніх фахівців, на думку багатьох науковців (Г. Балл, В. Биков, Я. Болюбаш, Г.Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Козловська, В. Кремень, Е. Лузік, В. Наумчук,

Н. Ничкало, О. Романовський, П. Стефаненко та ін.), прямо пов'язані з проблемою розвитку і формування у вищій школі інтегрованих знань, умінь і навичок майбутніх фахівців на основі міждисциплінарних зв'язків гуманітарних, технічних і природничих циклів дисциплін та їх практичного вживання в майбутній професійній діяльності.

У ході підготовки фахівців існує цілий ряд вагомих суперечностей «внутрішнього» характеру. Науковці визначають їх наступним чином:

- між змістом навчання та реаліями життя;
- між структурно-логічним способом пізнання та іншими способами сприйняття світу;
- між баченням цілого об'єкту та його окремими елементами.

Наявність цих протиріч призводить до складностей на суттєвому для всіх майбутніх професіоналів та молодих спеціалістів рівні професійної комунікації, до якої більшість студентів виявляються практично не готовими.

Розв'язання цих проблем, на думку Р. Каверіної, вимагають інтегративного підходу. У загальних рисах, авторка акцентує протиріччя між:

- соціальним замовленням щодо якості комунікативної підготовки фахівців та їх практичною не готовністю до професійної комунікації;
- інтегративним характером вимог, що висуваються до майбутнього фахівця, і недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад формування готовності майбутніх фахівців до професійної комунікації;
- великим обсягом інформації, що продукується суспільством в умовах інтеграції освіти і реальними дидактичними умовами її засвоєння майбутніми спеціалістами у ВНЗ;
- необхідністю впровадження інтегративного підходу в формуванні готовності майбутніх фахівців до професійної комунікації, подальшого його застосування у вирішенні професійно спрямованих завдань і дидактичними умовами забезпечення цього процесу в ВНЗ;
- інтегративним характером сучасної освіти й відсутністю відповідної йому системи формування інтегративних характеристик усіх

учасників освітнього процесу, їхньої готовності до індивідуальної творчої діяльності.

Н. Булгакова [55], наголошуючи на ролі інтегративного підходу у вирішенні вище зазначених протиріч. Дослідниця вважає, що у процесі професійної підготовки має відбуватися формування загальних компетенцій майбутніх фахівців з трьох категорій: інструментальні, міжособистісні, системні, які класифіковані з погляду значення навичок для професії і рівня опанування нею після закінчення програми навчання.

Г. Ларіонова також наголошує на необхідності вирішення важливих завдань сучасного професійного навчання та підкреслює можливості інтегративності у цій сфері. У ході її дослідження були визначені наступні три групи інтеграційних тенденцій: загально професійні, організаційно-діяльнісні, особистісно орієнтовані.

Говорячи про інтегративний підхід у сенсі інтеграції змісту навчання, Н. Булгакова виокремлює наступні форми інтеграції, а саме: об'єктивна інтеграція; теоретична (концептуальна) інтеграція; проблемна інтеграція; діяльнісна інтеграція; практична інтеграція; психолого-педагогічна інтеграція [55].

Звернімо увагу на те, що, описуючи форми інтеграції, авторка звертається до набагато більш широкого кола завдань, ніж при описі «змістовної інтеграції» у навчальному сенсі. Вочевидь, інтегративні процедури не обмежуються суто інтелектуальною роботою.

Інтегративний підхід має працювати як цілісна система, яка включає не лише смислові та змістовні елементи професійних знань, а й цілі шари практичних навичок (загально-професійні, організаційно-діяльнісні, особистісно орієнтовані, за Л. Лук'яною), виходячи в решті решт на рівень формування професійної самоідентичності майбутнього спеціаліста.

Поглянемо тепер на питання професійної самоідентичності, тримаючи у фокусі уваги інтегративний підхід. Спробуємо оцінити потенціал цього підходу, застосувавши його до такої важливої задачі професійного навчання як

формування професійної самоідентичності майбутнього спеціаліста. Адже добре відомо, що проблема профідентичності – досить складна та багатовимірна. На наш погляд, інтегративний підхід фактично неминучий у тому разі, якщо ми хочемо впливати на якість самостановлення студента під час його навчання у ВНЗ. Зазначимо, що у темі ідентичності йдеться про специфічне «відчуття єдності себе самого» у часі та просторі, що може бути висловлене у мові як «назва себе самого», як деяка роль, що її особа приймає та уособлює у конкретний момент життя. Значущість для молодшої людини професійної ролі, як визначеного соціального статусу, котрого вона має досягти шляхом навчання у ВНЗ, важко переоцінити.

Нас цікавитиме як визначення професійної самоідентичності та її структура, так і генеза, етапи становлення професійної самоідентичності, які відзначають більшість дослідників. Існує багато визначень професійної самоідентичності [20, 45, 58, 59].

Л. Шнейдер одразу визначає професійну ідентичність як «багатовимірний та інтегративний психологічний феномен, що забезпечує людині цілісність, тотожність та визначеність». Тобто, тема інтегративності – невіддільна від проблематики самоідентичності і має бути розроблена якомога глибше як інструмент, а, можливо, й основа методологічного підходу в даній проблематиці. Авторка вважає, що професійна самоідентичність розвивається у ході професійного навчання у просторі процесів самовизначення, самоорганізації та персоналізації, а також обумовлюється розвитком рефлексії при виконанні певних умов.

Л. Шнейдер пов'язує також поняття професійної самоідентичності та професійного відчуження: «Професійна самоідентичність – це об'єктивна і суб'єктивна (дана в переживанні) єдність з професійною групою, справою, окремою людиною, яка обумовлює спадкоємність професійних характеристик (норм, ролей і статусів) особистості. Зворотний процес, пов'язаний з об'єктивним і суб'єктивним відкиданням цієї єдності і руйнацією професійних характеристик особистості є професійне відчуження » [183; 185].

Авторка визначає наступні рівні розвитку професійної самоідентичності:

1. Усвідомлення професійних цілей, бажання зрозуміти свою справу і оволодіти нею у повному обсязі; відповідність людини і професії встановлюється в модальності «хочу»; характеристика самого суб'єкта діяльності – «мріє»; професійна самоідентичність – невиражена.

2. Засвоєння основних знань і вимог професії до людини, усвідомлення своїх можливостей, подання щодо виконання даної діяльності, здійснення діяльності за зразком (професійний досвід не дорівнює нулю); встановлення професійних контактів; відповідність людини і професії встановлюється в модальності «знаю», характеристики самого суб'єкта діяльності – «обізнана»; професіональна самоідентичність – виражена пасивно.

3. Практична реалізація обраних професійних цілей, самостійне і усвідомлене виконання діяльності, формування свого індивідуального стилю діяльності; формування певного кола професійних контактів, інтенсифікація процесу професійного спілкування; відповідність людини і професії встановлюється у модальності «можу»; характеристика самого суб'єкта діяльності – «умілий»; професійна самоідентичність – активна.

4. Вільне виконання професійної діяльності, підвищення рівня домагань, професійне вдосконалення, майстерність і творчість; відчуття значимості професійних контактів, усвідомлення своєї професійної неповторності, бажання передавати свій досвід іншим, ділитися ним; відповідність людини і професії встановлюється в модальності «роблю»; характеристика самого суб'єкта діяльності – «творчий»; професійна самоідентичність – стійка.

С. Дружилов [70] у ході аналізу теми професіоналізму прямо вказує на необхідність застосування інтегративного підходу у даній області: «Ситуація, що склалася в психології, вимагає створення певного інтегративного підходу до професіоналізму та професійної діяльності людини. Цей підхід повинен включати в себе досягнення різних розділів психології: психології праці, соціальної психології, психології надійності, психології професійного здоров'я і

професійного довголіття та ін.». Тобто автор підкреслює про інтегрування як поєднання у єдиному концептуальному полі здобутків різних сфер психології.

Ю. Поваренков [123; 124] описує профідентичність як один із критеріїв професіоналізму та виділяє наступні узагальнені критерії професіоналізму особистості: професійна продуктивність; професійна самоідентичність; професійна зрілість.

У рамках його системогенетичної концепції професійного становлення особистості професійна ідентичність – це, перш за все, критерій професійного розвитку, який характеризує рівень значимості для суб'єкта професії і професіоналізації в цілому. Професійна ідентичність засвідчує ступінь прийняття суб'єктом професії та професіоналізації як засоби задоволення своїх потреб і самореалізації; про ступінь прийняття себе як професіонала; про ступінь прийняття системи цінностей відповідної професійної спільноти. Професійна ідентичність оцінюється на основі суб'єктивних показників, включаючи задоволеність працею, професією, кар'єрою, собою, професійну самооцінку, індекси самореалізації та самоактуалізації особистості, показники ціннісно-орієнтаційної єдності.

Пізніше Ю. Поваренков визначає: «професійну ідентичність, як інтегральну характеристику особистості. Вона не може бути зведена до соціальної ідентичності, оскільки не вичерпується прийняття професійних ролей та функцій. З іншого боку, вона не може бути зведена і до самоідентичності, оскільки ставлення до себе як професіонала являється лише одним з показників сформованості професійної ідентичності. Інтегральність даної характеристики особистості полягає в тому, що в структурі професійної ідентичності представлені обидві форми ідентичності» [123; 124].

У якості критерію професіоналізму С. Дружилов [70] також виокремлює професійну ідентифікацію як «значущість для людини професії і професійної діяльності як засобу задоволення своїх потреб і розвитку свого індивідуального ресурсу.» Процес професійної ідентифікації людини відбувається шляхом співвіднесення інтеріоризованих моделей професії та професійної діяльності з

професійною Я-концепцією. Професійна Я-концепція містить уявлення про себе як члена професійного співтовариства, носія професійної культури, в тому числі певних професійних норм, правил, традицій, притаманних професійному співтовариству.

На наш погляд, не можна розглядати професію і професійну самоідентичність лише як причину і наслідок. Професійна самоідентичність є психологічною категорією, результатом якої є усвідомлення індивідом своєї належності до професії і професійної групи, що представляє її. Поняття професійна самоідентичність і професіоналізм також не є тотожними. Так Л. Шнейдер зазначає, що якщо розуміти професіоналізм як «вираження мотиваційної та успішності операціональної сфери людини», то він є складовою професійної ідентичності. Теж саме можна сказати про такий показник професіоналізму як продуктивність професійної діяльності, що визначається як ступінь відповідності соціально-професійним вимогам.

С. Дружилов вважає суттєвою частиною продуктивності – професійну ефективність і виокремлює три її параметри (економічний, психологічний та соціальний):

1. Економічна ефективність діяльності визначається відношенням доходів до витрат при отриманні корисного результату.
2. Психологічна ефективність визначається співвідношенням задоволеності спеціаліста та психофізіологічної «ціни» його діяльності.
3. Соціальна ефективність характеризується співвідношенням корисного соціального результату (це можуть бути соціальні потреби виробничої групи, в якому працює спеціаліст), до соціальних витрат цієї групи.

Ми вважатимемо продуктивність, з огляду на стиль нашого дослідження, однією з характеристик професійної ідентичності.

Професійна самоідентичність не може бути лише формальною оцінкою своєї відповідності образу професії або професійній спільноті. Вона є, в першу чергу, мірою психологічної значущості для людини членства в цій спільноті та

переживання своєї професійної цілісності й визначеності. Зазначимо специфічність проблематики становлення спеціаліста психологічної сфери.

В. Розина описує рівні розрізнення узагальнення, на яких працює психологічна сфера взагалі та відбувається конкретна «діяльність психолога» зокрема, а відтак – має вестися активний професійний діалог щодо усвідомлення цього факту майбутніми спеціалістами психологічної сфери.

Зазначимо також, що професійна сфера психології накладає на майбутнього спеціаліста подвійну відповідальність – допомога в налагодженні нормальних процесів людської психіки як професія вимагає від психолога майстерного та глибокого знання себе самого. Оскільки ж це «знання себе», є принципово рухливим, не фіксованим параметром – до психолога висувається вимога повсякчасної самотійної роботи над собою, самовдосконалення та саморозвитку.

І. Колеснікова [95; 96] взагалі вважає, що оскільки у навчанні професії психолога дуже складно відокремити особистісні якості людини і його професійні характеристики, то варто розглядати особистісну і професійну самоідентичність у нерозривній єдності, як особистісно-професійну.

«Пропонуємо наступне визначення особистісно-професійної самоідентичності. Особистісно-професійна самоідентичність – це результат усвідомлення власних особистісно-професійних характеристик, включаючи: ідеал фахівця, обраний напрям діяльності; рівень професійної підготовки; стиль відносин з учасниками навчально-виховного процесу ВНЗ; професійні переваги і результативність діяльності, які складають особистісно-професійну «Я - концепцію» майбутнього фахівця» [47].

Отже, як слідує з вище наведеного аналізу, становлення професійної ідентичності (і особливо, працівників психологічної сфери) фактично виглядає як природний процес інтеграції знань, умінь та навичок, цінностей та переконань, різноманітних ролей – у єдине ціле, яке молодий спеціаліст зможе назвати «Я - професіонал», «Я - психолог». Тому, на нашу думку, актуальною на даний момент була б розробка та впровадження в успішному розвитку

професійної самоідентичності майбутніх психологів сприяють психолого-педагогічні умови, які спонукають розвиток структур суб'єктивного досвіду і можуть бути забезпечені у процесі інтегративного тренінгу, в якому формування професійної самоідентичності відбувається з врахуванням важливих областей професійно-освітнього простору професійного середовища навчального закладу практику інтегративного підходу, не лише як способу подачі навчального матеріалу, а й як методології системного формування самоідентичності молодого спеціаліста.

Спираючись на вище наведені спроби концептуалізації теми професійної самоідентичності, зазначимо, що у проблемі підготовки майбутніх психологів вочевидь йдеться про контексти кількох різних рівнів. Вони постають, виходячи з питання: з ким і чим взаємодіє в процесі формування самоідентичності студент-психолог?

У процесі становлення ми маємо справу, перш за все, із самими собою. Тож перший контекст – сама особа – не лише у ролі студент-психолог, а особистість в усьому розмаїтті своїх потреб, мотивів, цінностей, із власним уявленням життя та щоденними звичками, перспективами розвитку та творчими домаганнями, власною історією та уявленнями про майбутнє.

Наступний рівень – це студентський колектив та увесь комплекс впливу професійного середовища навчального закладу, об'єднаний за навчально-професійним принципом. Прогнозується, що спільною ціллю (тобто основою інтеграції) всіх учасників цього рівня є професійна підготовка майбутніх психологів, освоєння ними певного соціального результату – можливості та бажання відігравати роль спеціаліста психологічного профілю.

Третій рівень – це, власне, саме соціальне середовище з його умовами взаємодії та особливостями професійного розподілу, статусами спеціалістів, стандартами оплати праці, традиціями та звичками використання психологічних послуг, можливостями та обмеженнями для молодих працівників тощо.

Можна додатково виокремити рівень світового розвитку психологічної професії, світовий стандарт надання та використання психологічної підтримки, імідж психолога, який є затребуваним у своїй державі, включений у розподіл праці та використовує можливості фінансування наукових, соціальних та державних або міжнародних програм для підвищення власного соціального статусу, а також – статусу професії.

Назвемо цей розподіл соціологічним, оскільки він виокремлює одиниці «соціологічного порядку», котрі розрізняються лише за масштабом – від персони-студента до глобального «універсуму» психологічних знань та практик. Тож не можна не враховувати, що у темі формування професійної самоідентичності майбутніх психологів маємо справу з, як мінімум, чотирма контекстами різного масштабу, які з одного боку а) включають один одний – від особистого та соціального, до глобального рівня, а з іншого – б) можуть цілком не перетинатися у особистій життєвій стратегії студента. При подальшій розробці та деталізації контекстів – їх може виявитись значно більше, а їх структура – на багато складнішою.

Отже, зафіксуємо описані вище контексти як суттєві й перейдемо до дослідження структури кожного з визначених контекстів окремо. Одна з проблем у темі інтегративності – це питання про структуру системи, яка інтегрується або має бути інтегрована.

Спробуймо зрозуміти – якими є особливості інтеграції кожного з чотирьох зазначених контекстів. Яке саме розуміння інтеграції властиве кожному з цих рівнів? Адже в залежності від особливостей об'єкта дослідження, від змісту явищ і процесів – способи інтеграції можуть відрізнятися. Задамося наступними питаннями: що саме ми інтегруємо на кожному із запропонованих рівнів? Які елементи поєднуються? І, відповідно до цього – яким має бути процес інтеграції? Що ми отримаємо в результаті запропонованого інтегративного процесу?

Базові елементи контекстів становлення майбутніх психологів:

1. Маючи справу із особою та її психічними процесами окремої людини – очевидно йдеться про наступні елементи: особливості сприйняття, психічних реакцій, потреби та бажання, здібності та навички, наміри та цілі, цінності та настанови, уявлення про себе самого та життя в цілому, особисте розуміння майбутнього та готовність його зреалізовувати, мрії та почуття обов'язку тощо.

2. На рівні професійної освіти та середовища ВНЗ елементами являються: окремі студенти, їх групи (формальні та неформальні об'єднання), викладачі (їх формальні та неформальні об'єднання, рівень кваліфікації, професійна конгруентність), комунікативні процеси та процедури, як формальні, так і не формальні, що відбуваються у просторі-часі «навчально-виховного процесу», знання у вигляді інформації та/або професійних дій, що являють собою зміст навчання, елементи оточення – від місця розташування гуртожитків – до обладнання аудиторій університету.

3. У соціальному контексті маємо справу із ринком послуг в Україні, де суттєвим для нас є загальний рівень розвитку психологічної культури суспільства. Тут важливими є наступні елементи: наявність ринкового запиту на психологічну послугу, усвідомлення споживачами цінності та користі психологічної роботи, наявність інфраструктури, що включає діяльність практичного психолога як обов'язковий елемент.

4. У глобальному контексті студент, принаймні подумки, а при бажанні – у активному інтернет-середовищі або й у безпосередньому спілкуванні, має справу із світовими тенденціями психології. Цей простір сприймається «з дистанції» як джерело нової інформації, комунікативне наукове середовище, середовище «інакше організованих» психологічних практик, які структуровані власними стандартами та вимогами, власним культурним стилем, способом набуття статусів (професійних, суспільних, стосункових).

Звернімо особливу увагу на те, що врахування всіх чотирьох зазначених контекстів, дослідження їх структури взаємовпливів, є обов'язковим для досягнення мети роботи – створення оптимальної моделі формування

професійної самоідентичності майбутніх психологів у ВНЗ. Жоден із рівнів не є самодостатнім. Зміни лише в одному з контекстів не призведуть до системного ефекту, а саме – підвищення якості підготовки студентів-психологів.

Тож спробуємо описати інтегративні та сепаративні процеси, що відбуваються у кожному зі значущих контекстів, а також визначити методологічні підходи, адекватні вивченню кожного з них окремо та, бажано – усіх цих контекстів у взаємодії.

На наш погляд, найбільш адекватною методологією розрізнення контекстів та їх послідовного пов'язування у єдине ціле – є модель структури логічних рівнів Рассела-Бейтсона-Ділтса. Як вже зазначалося у першій частині даного розділу, Бертран Р. розробляв у логіці концепцію «Логічних типів!» Г. Бейтсон застосував її до сфери міжособистісної комунікації та вирішення психологічних проблем у «екосистемі» людських стосунків; Р. Ділтс надав даній моделі сучасного вигляду – піраміди Логічних рівнів, яка вдало застосовується як на індивідуальному, так і на груповому рівні психологічної роботи.

Модель «Логічних рівнів» складається з наступних шести ярусів, кожен з яких не можна звести до іншого:

1. Рівень оточення (предмети, місця, об'єкти оточуючого світу, люди, які сприймаються ситуативно як елементи оточення).
2. Рівень поведінки (конкретні дії, котрі «оперують» елементами оточення, поведінкові реакції, досить прості та ситуативні, з яких складається цілий комплекс дій і людської поведінки загалом).
3. Рівень здібностей (містить специфічні «навичкові патерни», йдеться про елементи поведінки, не випадковим чином пов'язані в цілісне уміння або певну стратегію, ми знаємо зазвичай – що ми вміємо, а що – ні, чому «хотілось би навчитися»).
4. Рівень цінностей та переконань (складається з власних уявлень про «важливе», релевантних для нас тверджень, правил, які ми поважаємо та

вважаємо загально визнаними або такми, що гідні загального визнання, зона принципів та прав для себе самого та «власного світу»).

5. Рівень ідентичності (сукупність ролей, як усвідомлених відповідей на питання «хто я?», так і не усвідомлених ідентичностей, котрі можуть нам подобатись чи не подобатись, бути прийнятими чи відкинутими, простір ідентифікацій, називань себе самого та вибору оптимальних для мене статусів та ролей).

6. Рівень місії – відчуття особистої ролі не лише у власному житті, а й у більшому контексті (гранично – для «світу в цілому», «чогось величного»), формулювання місії у різні моменти життя можуть відрізнятися, та зазвичай володіють великим творчим потенціалом, надихають, дають можливість досягнути кращі перспективи та можливості особистості, вивести на новий рівень бачення власного вибору та ролі в житті.

В нашому дослідженні професійна самоідентичність майбутнього фахівця розглядається: як багатовимірний та інтегративний психологічний феномен (що забезпечує людині цілісність та визначеність); як глибоко засвоєний, прийнятий особистістю образ самого себе (в усьому розмаїтті ставлення людини до свого оточення, світу), який виник в результаті усвідомлення власних особистісно-професійних характеристик, включаючи: власні мотиви, рівень своєї професійної підготовки (знання, вміння, навички), наявність професійних цілей, цінностей, переконань, ідеалу фахівця, стиль відносин з учасниками навчально-виховного процесу ВНЗ. Цей образ містить одночасно почуття «володіння собою» та власної «адекватності» у будь-яких ситуаціях та змінах часу чи оточення. Ми вважаємо, що самоідентифікація – це: процес ототожнення індивідом себе з значущою особою або групою з метою позитивного самоприйняття та формування «Я-концепції»; процес, який відбувається в досвіді та спілкуванні. Тобто, основа професійної самоідентифікації – самоусвідомлення; основні детермінанти - професійне спілкування і професійний досвід; репрезентація (як і всякої суб'єктивної

реальності, яка усвідомлюється) – через мову в образі «Я»; виконавчий механізм – процеси ідентифікації.

Теоретичною основою нашого дослідження виступає сформульована Е. Еріксоном ідея: формування ідентичності представляє собою процес, що протікає на всіх рівнях психічної діяльності, завдяки якому індивід оцінює себе з різних точок зору. Тому методологію вивчення професійної самоідентичності в контексті структур суб'єктивного досвіду ми вважаємо найбільш адекватною для реалізації такого підходу. Компонентами (рівнями, складовими) суб'єктивного досвіду є: «оточення», «поведінка/стани», «здібності/навички», «цінності/переконання», «ідентичність», «місія» (за Г.Бейтсоном).

Ми розглядаємо процеси розвитку професійної самоідентичності майбутнього фахівця як такі, що відбуваються в професійно-освітньому просторі, котрий ми розуміємо як феномен психосоціальної дійсності, який описує професійну і освітню сферу в їх взаємовідносинах і просторовому вимірі: як простір взаємозв'язків і взаємозалежностей, як простір намірів і цілей з їх практичною реалізацією і осмисленням (Д. Ельконін, Ю. Забродін, Н. Пророк, В. Федоренко, О. Фонарьов).

Інтегративний потенціал пропонованої моделі добре відомий з практики нейролінгвістичного програмування, де вдало застосовується практика інтеграції логічних рівнів як на особистісному, так і на груповому рівні. Суть такої практики полягає у послідовному «проходженні» клієнтом – особою або групою (у форматі інтерактиву або командної фасилітації) – всіх логічних рівнів попередньо визначеної проблеми. Відповідаючи на питання, які стосуються кожного з логічних рівнів окресленої задачі, суб'єкт інтеграції акумулює цілісні змістовні шари інформації, котрі постають послідовно і структуровано – від оточення до місії, навколо власної суб'єктної ролі. Відбувається «збирання» змісту відповідей від одного шару проблематики до іншого. В результаті отримується змістовна структура проблеми (теми, задачі) в тому унікальному вигляді, в якому вона постає для актора (суб'єкта), а не просто у вигляді абстрактно-теоретичного масиву.

Застосування такої змістовної структури важко переоцінити, вона дає можливість суб'єктам будь-якого рівня (у нашій темі – студенту-психологу, викладачу, представнику адміністрації ВНЗ, практикуючому психологу, клієнту) побачити важливий для них досліджуваний контекст (наприклад, особисте життя, окрему ціль, професійну роль та перспективи кар'єрного зростання, ВНЗ як установу, професійну спільноту) як розлогу структуру – разом із власним ставленням до неї, із композицією ресурсів, які стосуються різних рівнів узагальнення. Схематичне зображення моделі формування професійної самоідентичності представлено на рисунку 1.1.

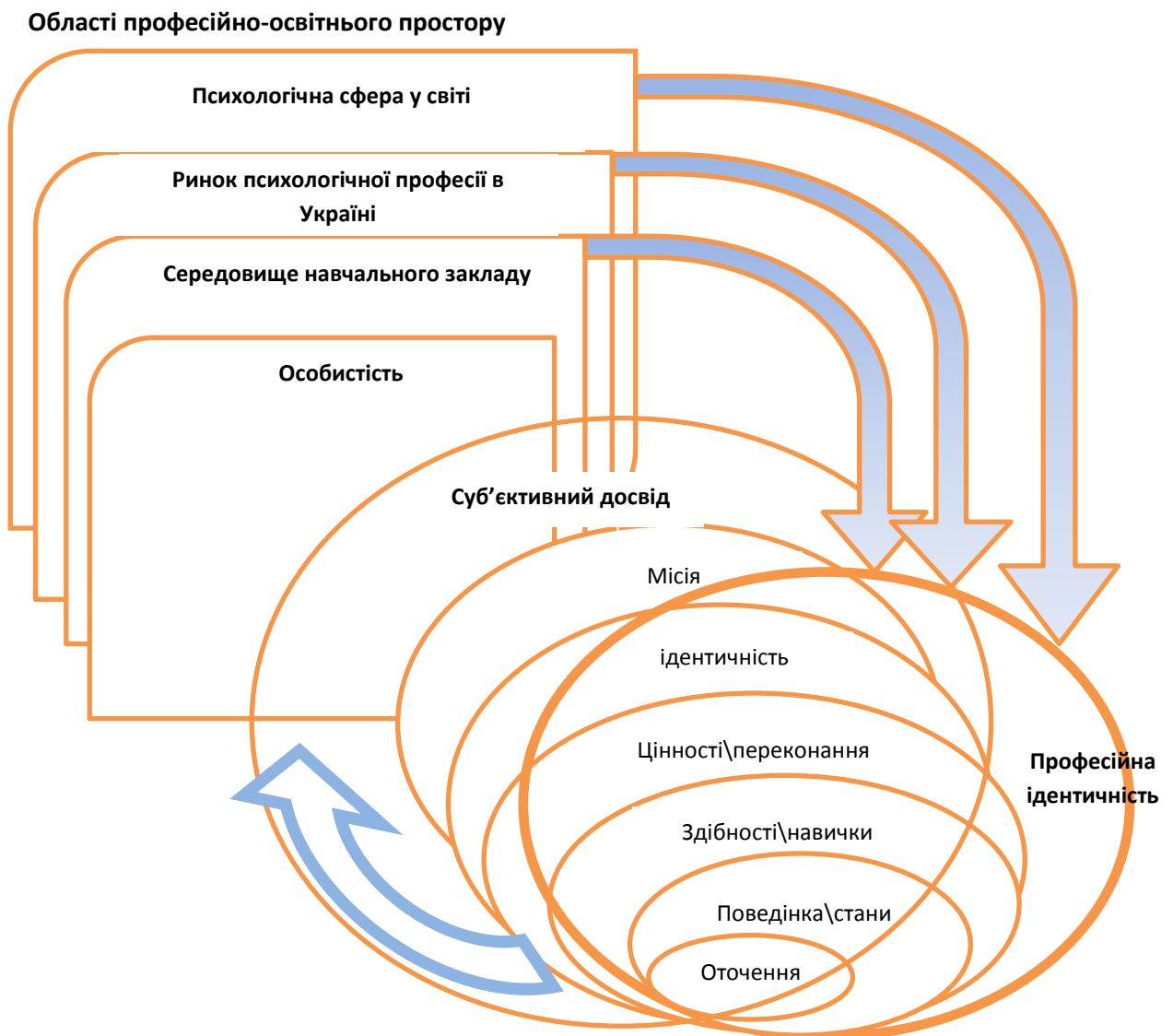


Рис. 1.1. Модель розвитку професійної самоідентичності.

Освітня і професійна діяльності поєднуються в професійно-освітньому просторі і таким чином створюються оптимальні умови і можливості для їх ефективного здійснення.

На наш погляд, розвиток професійної самоідентичності відбувається в особистості через різні компоненти (різні рівні) її суб'єктивного досвіду («оточення», «поведінка/стани» та ін.) під впливами, які надходять із різних областей професійно-освітнього простору (особистість, професійне середовище навчального закладу, ринок психологічної професії в Україні, психологічна сфера в світі). Безпосередньо ідентифікаційна складова (чи рівень) суб'єктивного досвіду є не першою в процесі самоідентифікації, адже особистість може ідентифікуватися як з іншою людиною або групою людей, так і з дією або процесом, власною поведінкою, здібностями, цілями тощо. Саме така модель дозволяє, на наш погляд, не тільки аналізувати психологічні чинники розвитку професійної самоідентичності, а й створювати середовище продуктивного саморозвитку.

Висновки до першого розділу

1. Здійснено теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми, який показав, що в сучасній психології відсутній єдиний концептуальний підхід до вивчення проблеми професійної самоідентичності, оскільки дослідники вивчали цей психологічний феномен виходячи із різних теоретичних підходів до самого поняття «ідентичність». Так, в психодинамічному напрямку ідентичність трактувалася як форма каналізації життєвих енергій (З. Фрейд), стиль життя (А. Адлер), характер базового конфлікту (К. Хорні) та ін.; когнітивно-еволюціоністський підхід визначав ідентичність як когнітивну структуру, що обумовлює мотивацію (Г. Маркус); символісти розглядали ідентичність як архетип чи міф (К. Юнг); в

гуманістичній психології ідентичність ототожнюють з Я-концепцією та пов'язують з процесом та результатом самоактуалізації (А.Маслоу, К. Роджерс) та ін..

2. Показано, що у вітчизняній психології феномен професійної самоідентичності (як складова самоідентичності особистості) визначається: як психологічне явище, що забезпечує людині визначеність, тотожність, цілісність; як оцінка своєї відповідності образу професії або професійній спільноті, оцінка психологічної значущості для людини членства в цій спільноті, важливість саме цієї професії як засобу задоволення своїх потреб, досягнення соціального статусу, розвитку свого індивідуального потенціалу (Л. Шнейдер, К.Дружилов, Е. Зеєр, О. Колеснікова, Ю. Поваренков та ін.).

3. Проаналізовано дослідження, в яких вивчаються різні конфігурації ідентичності: різні типи ідентичності (особистісна, соціальна, професійна); різні види ідентичностей (реальна, ідеальна, негативна, та, що пред'являється іншим людям); різні етапи її становлення (шкільна, студентська, навчально-професійна, професійна); рівні розвитку професійної самоідентичності на протязі професійного шляху (невиражена, виражена пасивно, активна, стійка); стадії професійної самоідентифікації (виникнення намірів, професійне навчання, професійна адаптація, реалізація особистості в самостійній праці); статуси професійної самоідентичності (невизначена, нав'язана, мораторій, сформована); фази розвитку професійної ідентичності (оптації, інтернала, майстерності, авторитету).

4. Описано чинники розвитку професійної самоідентичності, які вивчалися науковцями, зокрема: професійну обізнаність; емоційно-позитивне сприйняття інформації про свою майбутню професію; ідеальні образи обраної професії; соціальні очікування індивіда; сформованість образу «Я»; професійне спілкування та взаємодію студентів з фахівцями професійної спільноти тощо; успішне засвоєння (привласнення) прав і обов'язків, норм та правил професійної діяльності тощо.

5. Означено, що хоча в багаточисленних дослідженнях вітчизняних психологів проаналізовано важливі фактори формування професійної самоідентичності, однак кожен із науковців звертався до різних рівнів узагальнення того колосального масиву інформації, що міститься в роботах з цієї проблеми. Це частково пояснює еkleктичність методів експериментального дослідження феномену професійної самоідентичності. Отже проведений теоретичний аналіз показав, що вочевидь визріла необхідність досліджень професійної ідентичності шляхом аналізу «психічних цілісностей» як комплексного психологічного феномена, вивчення механізмів, суперечностей, способів її формування в сучасному суспільстві.

6. Обґрунтовано переваги наукового підходу до вивчення процесу професійної самоідентифікації в контексті структур (рівнів) суб'єктивного досвіду, виокремлених Г.Бейтсоном: «оточення», «поведінка/стани», «здібності/навички», «цінності /переконання», «ідентичність», «місія». Цей підхід забезпечує достатньо повне охоплення внутрішніх і зовнішніх психологічних чинників, надає можливість вивчати процес ідентифікації в контексті можливостей особистості ідентифікуватися з іншою людиною, з групою людей, з дією або процесом, власними здібностями та навичками, цінностями та цілями.

7. Визначено концептуальні засади дослідження, теоретичною основою якого виступає сформульована Е.Еріксоном ідея: формування ідентичності представляє собою процес, що протікає на всіх рівнях психічної діяльності, і завдяки якому індивід оцінює себе з різних точок зору. Тому методологію вивчення професійної самоідентичності в контексті структур суб'єктивного досвіду, виокремлених Г.Бейтсоном, ми вважаємо найбільш адекватною для реалізації такого підходу. Професійна самоідентичність майбутнього фахівця розглядається як багатовимірний та інтегративний психологічний феномен; як глибоко засвоєний, прийнятий особистістю образ самого себе, який виник в результаті усвідомлення власних особистісно-професійних характеристик; самоідентифікація розуміється як процес ототожнення індивідом себе із

значущою особою або групою, який відбувається в досвіді та спілкуванні з метою позитивного самоприйняття та формування «Я-концепції»; основою професійної самоідентифікації є самоусвідомлення та ін..

8. Розроблено теоретичну модель розвитку професійної самоідентичності, в який цей процес уявляється як розвиток різних рівнів (компонентів) суб'єктивного досвіду («оточення», «поведінка/стани» та ін.), в тому числі, під впливом різних областей професійно-освітнього простору (професійного середовища навчального закладу, ринку психологічної професії в Україні, психологічної сфери в світі). Професійно-освітній просторі розуміється як феномен психосоціальної дійсності, який описує професійну і освітню сферу в їх взаємовідносинах і просторовому вимірі: як простір взаємозв'язків і взаємозалежностей, як простір намірів і цілей з їх практичною реалізацією і осмисленням. Освітня і професійна діяльності поєднуються в професійно-освітньому просторі і таким чином створюються оптимальні умови і можливості для їх ефективного здійснення.

Матеріал даного розділу відображено в таких роботах дисертанта:

[55; 56; 57; 58; 59; 62; 214].

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

В розділі подано психодіагностичні методики, підібрані для вивчення психологічних особливостей розвитку професійної самоіменодичності, наведено результати констатувального етапу емпіричного дослідження, проаналізовано відмінності у показниках професійної самоідендичності студентів-психологів різних курсів та практичних психологів, визначенні критерії та показники рівнів сформованості професійної самоідендичності в контексті структури суб'єктивного досвіду людини.

2.1. Етапи та методичне забезпечення дослідження

Основні завдання емпіричної частини нашого дослідження: експериментально дослідити особливості розвитку професійної самоідендичності майбутніх психологів на різних етапах (1, 3 і 5 курси) навчання у вищому навчальному закладі та практичних психологів (з професійним досвідом більше 8 років); провести порівняльний аналіз рівнів розвитку професійної самоідендичності у студентів-випускників і практичних психологів.

Відповідно до поставлених завдань, дослідження проводилось у три етапи:

- I етап (підготовчий) 2010-2011 рр. – вивчення стану розробки досліджуваної проблеми як в теоретичному, так і в прикладному аспектах;
- II етап (констатувальний) 2011-2014 рр. – підготовка та проведення констатувального експерименту, який полягав у вивченні психологічних

особливостей розвитку професійної самоідентичності студентів-психологів і практичних психологів та визначенні критеріїв і показників рівнів сформованості професійної самоідентичності в контексті структури суб'єктивного досвіду людини;

- III етап (завершальний) 2014-2015 рр. – реалізація формувального експерименту, який передбачав розробку і апробування програми інтегративного психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток професійної самоідентичності майбутніх психологів та оцінка його ефективності; узагальнення й систематизація результатів дослідження, розробка методичних рекомендацій, оформлення тексту дисертаційної роботи.

Відповідно до загальної мети нашого наукового дослідження ми поставили наступні завдання констатувального експерименту:

1. Підібрати і описати методики (які використовувалися в дослідженні), провести констатувальний експеримент з метою вивчення динаміки розвитку професійної самоідентичності студентів-психологів у вищому навчальному закладі, проаналізувати та описати результати діагностики; провести порівняльний аналіз рівнів розвитку професійної самоідентичності у студентів-випускників і практичних психологів.

2. Визначити та обґрунтувати критерії та показники рівнів сформованості професійної самоідентичності в контексті структури суб'єктивного досвіду людини.

3. Надати кількісні та якісні результати проведеного дослідження та зробити висновки.

Об'єкт дослідження: 135 - студентів, віком від 19 до 22 років (майбутні психологи, студенти 1, 3, 5 курсів, які навчаються за спеціальністю «Практична психологія»); практичні психологи (з професійним досвідом більше 8 років) та викладачі-практики кафедри психології, віком від 25 до 40 років (25 осіб). Загальний об'єм вибірки – 160 осіб.

Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Мукачівського державного університету.

Для проведення емпіричної частини дисертаційного дослідження було підбрано батарею методик, адекватних меті роботи – експериментально дослідити динаміку розвитку професійної самоідентичності студентів-психологів у вищому навчальному закладі. Звернімо увагу на те, що використання даних методик і відповідних експериментальних показників цих методик (табл. 2.1) було продиктовано їх високою валідністю і надійністю, про які вказується у багатьох дослідженнях [92; 98; 100; 113; 137; 152 та ін.].

Опишемо методики дослідження.

Соціологічне анкетування проводилось за розробленою анкетною для попереднього вивчення професійного самовизначення студентів-психологів та здійснення порівняльного аналізу з аналогічними параметрами у групі експертів (практикуючих психологів та викладачів практиків). Анкета «Вивчення професійної самоідентичності майбутніх психологів» (Додаток А) складалась з 10 питань і дозволила виявити наявність тимчасової перспективи процесу професійного самовизначення; первинного інтересу до професії; значущих сфер (навчання, сім'я, захоплення та ін.), в рамках яких студент намагається реалізуватись; бачення і розуміння свого місця в професійній сфері в майбутньому та інші аспекти професійної самоідентичності майбутніх психологів.

Нами було обрано наступні психодіагностичні методики: тест-самоопис «Хто я?» (М. Куна і Т. Макпартленда), тест-опитувальник само відношення (В. Століна, С. Пантелеєва), тест самоактуалізації (Е. Шострома), методика визначення самооцінки особистості (С. Будассі), методика дослідження особистісного егоцентризму (Н. Фетіскіна), методика дослідження професійної ідентичності (Л. Шнейдер), методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір), методика для діагностики ставлення до професії (В. Ядова).

Застосування даних психодіагностичних методик зумовлене тим, що кожна з них досліджує структуру самоідентичності, а всі вони разом дають змогу виразно показати параметри змін особистісної та професійної

самоідентичності майбутніх психологів протягом навчання у ВНЗ, які належать до різних логічних рівнів.

З метою вивчення загальних тенденцій розвитку та диференційованості «Я-образу» майбутніх психологів ми використали тест-самоопис «Хто я?» (М.Кун, Т.Макпартленд) (Додаток А. 1), який представляє собою не стандартизований самоопис [98].

Тест створено на основі Я-концепції Манфреда Куна, теоретичною основою якої служать концепції соціальних ролей і рольової поведінки, що задають відповідний спосіб самосприйняття людини. Водночас для нас важливо, що в процесі самоопису людина охоплює не тільки власні рольові аспекти, але всі сфери уявлень про свою особистість і її ядро - «Я», рефлексуючи свої психологічні характеристики, своє місце не тільки в соціальному світі, а й у світі в цілому. Для аналізу відповідей учасників застосовуються наступні категорії: групи приналежності, тип спорідненості, основні заняття, риси характеру, інтерперсональний стиль, устремління і ін. Це дає можливість проаналізувати зміст самоідентифікаційних характеристик особистості майбутнього психолога та продемонструвати значущість характеристик різних рівнів узагальнення у процесі становлення професійної самоідентичності.

Шкала аналізу ідентифікаційних характеристик включає в себе 24 показники, які, об'єднуючись, утворюють сім узагальнених показників - компонентів ідентичності: «Соціальне Я», «Комунікативне Я», «Матеріальне Я», «Фізичне Я», «Діяльне Я», «Перспективне Я», «Рефлексивне Я».

Для розширення спектру дослідження у напрямку емоційно-регулятивного компонента та більш глибокого вивчення структури рівнів самоідентичності був використаний тест-опитувальник С. Пантелєєва ставлення до самого себе, побудований відповідно до розробленої В. Століним ієрархічної моделі структури самоставлення. «Дослідження самоставлення» було розроблено С. Пантелєєвим і призначено для виявлення структури ставлення особистості до самої себе, а також міри прояву окремих компонентів

самостворення: відкритості, самовпевненості, самокерованості, відображеного самостворення, самоцінності, самоприв'язаності, внутрішньої конфліктності та самозвинувачення, які являються шкалами даної методики. В основу розуміння самостворення покладена концепція самосвідомості В. Століна, який виділяв три виміри самостворення: симпатію, повагу та близькість. Дана версія опитувальника дозволяє виявити три рівні самостворення, що відрізняються за ступенем узагальненості: глобальне самостворення; самостворення, диференційоване по самоповазі, аутосимпатії, самоінтересу та очікуванням ставлення до себе, рівень конкретних дій (готовності до них) стосовно свого «Я» [100; 137; 152] .

Для нас є важливим той факт, що у даній методиці приймається відмінність змісту «Я-образу» і самостворення (ставлення до змісту знань про себе). Адже знання про себе самого нам небайдужі, сповнені емоцій та оцінок, стають предметом більш-менш сталого самостворення людини.

Тест самоактуалізації (САТ) Е. Шострома (адаптація Ю. Алешиної, Л. Гозман, М. Загіка і М. Кроз) (Додаток А. 2) використовувався нами як суттєвий інструмент дослідження динаміки розвитку самоідентичності майбутніх психологів. В основі методики лежить опитувальник особистісних орієнтацій Е. Шострома, що досліджує самоактуалізацію як багатовимірну величину.

Базовими параметрами вимірювання є шкали «компетентності в часі» і «підтримки». Вони незалежні одна від одної та, на відміну від додаткових шкал, не мають спільних пунктів. Шкала «компетентності в часі» (Тс) відображає ступінь «правильності орієнтованості людини в часі», а саме – здатність суб'єкта жити «справжнім», тобто переживати дійсний, реальний момент свого життя у всій його повноті, а не просто як фатальний наслідок минулого або підготовку до майбутнього «справжнього життя». Також «правильність орієнтації у часі» пов'язана з відчуттям нерозривності минулого, сьогодення і майбутнього, тобто зі здатністю бачити своє життя цілісною, що

свідчить про високий рівень самоактуалізації особистості та повноцінне світовідчуття [92; 113; 152].

Шкала «підтримки» або «опори на себе» (І) вимірює ступінь незалежності цінностей і поведінки суб'єкта від впливу ззовні – «внутрішня - зовнішня підтримка». Цей параметр визначає спрямованість особи на себе і спрямованість на інших, тобто чи керується в житті людина своїми власними цілями, переконаннями, установками і принципами або більше піддається зовнішньому впливові, конформна тощо. Концептуальною основою даної шкали служили в першу чергу ідеї А. Рейсман про «внутрішні» та «зовнішні» спрямування особистості. Людина, яка має високий бал за шкалою «опора на себе» – є незалежною у вчинках, прагне керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками та принципами. Це, однак, не означає ворожості до оточуючих і конфронтації з групою та її нормами. Особистість вільна у власному виборі, не схильна до зовнішнього впливу. Так, особистість, що самоактуалізується – це особистість, що «зсередини спрямовується», володіє внутрішньою підтримкою, керується в основному інтеріорізованими принципами і мотивацією, мало схильна до зовнішнього впливу, вільна у виборі, не конформна. Для особистості, що самоактуалізується, характерно певне співвідношення орієнтації «на себе» і «на інших».

На відміну від базових, які вимірюють глобальні характеристики самоактуалізації, додаткові шкали орієнтовані на реєстрацію окремих її аспектів.

Методика визначення самооцінки особистості С. Будассі (Додаток А. 3) дозволяє проводити кількісне дослідження самооцінки особистості, її рівня і адекватності визначаються в методиці С. Будассі як співвідношення між «Я-ідеальним» і «Я-реальним». Уявлення людини про самого себе, як правило, здаються йому переконливими незалежно від того, чи базуються вони на об'єктивному знанні або на суб'єктивній думці, чи є вони істинними або помилковими з деякої «об'єктивної» точки зору. Якості, які людина приписує самому собі, далеко не завжди адекватні. Процес самооцінювання може

відбуватися двома шляхами - шляхом зіставлення рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності та шляхом порівняння себе з іншими людьми. Однак незалежно від того, чи лежать в основі самооцінки власні судження людини про себе або інтерпретації суджень інших людей, індивідуальні ідеали або культурно-задані стандарти, самооцінка завжди має суб'єктивний характер [92; 100; 137].

У процесі формування самоідентичності майбутнього психолога важливу роль відіграє зіставлення образів реального «Я» і ідеального «Я» студентів. Той, хто досягає в реальності характеристик, відповідних власному ідеалу, буде мати високу самооцінку, що дуже важливо для професіонала психологічної сфери. Якщо ж студент помічає суттєвий розрив між очікуваними результатами і реальністю своїх досягнень, його самооцінка, цілком імовірно, буде низькою, що негативно впливатиме на процес професійного та особистісного становлення студентів у ВНЗ.

Разом з тим, зрозуміло, що самооцінка і ставлення людини до себе, які тісно пов'язані з рівнем домагань, мотивацій і емоційними особливостями особистості – не можуть і не мають увесь час навчання залишатися на високому рівні. Адже під час професійного та особистісного розвитку у ВНЗ відбувається активний процес становлення особистості студента, перманентна інтерпретація набутого досвіду та зміна очікувань людини щодо самої себе та інших людей, переоцінка власних здібностей та навичок. Очевидно, фактор самооцінки є важливою характеристикою в процесі формування професійної самоідентичності майбутнього психолога і вимагає уважного дослідження [92; 152].

Методика дослідження особистісного егоцентризму Н. Фетіскіна (Додаток А. 4) використовувалась для визначення его-орієнтації особистості майбутніх психологів з метою прослідкувати динаміку зміни даного параметру в процесі навчання у ВНЗ та можливостей подальшого формування здорових параметрів даної риси особистості, яка є важливою для побудови продуктивної професійної взаємодії з клієнтом майбутнього психолога.

Особи з високим рівнем егоцентризму через надмірну зосередженість на собі та власному комфорті часто бувають конфліктними. Вони недостатньо враховують, а іноді можуть спотворювати смисловий зміст повідомлення співрозмовника, стверджуючи власний погляд на речі та явища. Можливі непорозуміння та міжособистісні проблеми стануть в такому разі на заваді професійній діяльності спеціаліста-психолога. У моральному плані егоцентрична спрямованість може вести до егоїзму, якій проявляється у спробах використовувати інших людей для задоволення власних потреб та інтересів, жорсткому прагматизмі та корисливості. Низький рівень егоцентризму часто є наслідком постійного пригнічення дитини авторитетами, що не дає можливості повноцінного формування її особистості [92; 100; 137].

Для дослідження динаміки формування професійної ідентичності майбутніх психологів було використано методику дослідження професійної ідентичності (МВПІ) Л. Шнейдер .

Ідентичність розглядається Л. Шнейдер як самореферентність, повідомлення (від лат. *referre* - повідомляти) самому собі про те, хто «Я» є, і що є «Моїм» – на основі переживання унікальності власного буття і неповторності особистісних властивостей, разом зі своєю приналежністю соціальній реальності, відносинам та іншим життєвим ситуаціям. Тоді професійна ідентичність – це результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що проявляється в усвідомленні себе представником певної соціальної групи, професії і професійного співтовариства, певний ступінь «ототожнення/диференціації» себе зі «справою» та «іншими у цій справі», що виявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах «Я».

Дана методика дозволяє визначити який саме з типів ідентичності переважає у досліджуваного і побудована на принципах прямого і ланцюгового асоціативного тесту. Щоб виявити тип ідентичності, учаснику пропонується ряд асоціативних слів що стосується його професії. Після чого підраховується число збігів за ключем з самоописом себе в категоріях професійного, а потім -

число збігів з самоописом себе в категоріях непрофесійного. Далі кількість слів-реакцій опису себе як професіонала потрібно розділити на кількість слів-реакцій опису себе як непрофесіонала [1183; 185].

Методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А. Реана) (Додаток А. 5) застосовується для діагностики мотивації професійної діяльності, у тому числі мотивації професійно-педагогічної або психологічної діяльності.

В основу методики покладена концепція про внутрішню і зовнішню мотивації. Про внутрішній тип мотивації говорять, коли для особистості має значення діяльність сама по собі як акт самовираження цінностей особистості, прояв інтересу та творчої наснаги. Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх по відношенню до змісту самої діяльності, то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію. Самі зовнішні мотиви тут розрізняють: зовнішні позитивні і зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, безсумнівно, є більш ефективними й бажаними з усіх точок зору, ніж зовнішні негативні мотиви.

Для дослідження становлення професійної самоідентичності – було застосовано методику вивчення факторів привабливості професії «Діагностика ставлення до професії» В. Ядова (Додаток А. 6).

Формування ставлення до професії є переважно педагогічною проблемою. Задоволеність професією - це інтегративний показник, який відображає ставлення суб'єкта до обраної професії. Він абсолютно необхідний і надзвичайно важливий саме як узагальнена характеристика. Низька задоволеність професією в більшості випадків стає причиною негативних емоційних наслідків. Таким чином, вивчення задоволеності професією, її вплив на процес професійного навчання, виявлення в цій галузі певних закономірностей - все це більш ніж актуальні завдання. Задоволеність професією може бути визначена за спеціальною методикою, розробленою

В.Ядовим, і представлена кількісно у вигляді індексу задоволеності професією [194].

Аналіз досліджень щодо важливих факторів професійної самоідентифікації дозволив визначити основні параметри суб'єктивного досвіду та структури логічних рівнів (табл. 2.1.). Але, перш за все, наголосимо, що всі ці рівні проявляються у когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах «Я» [34; 73; 199; 204].

Таблиця 2.1

**Співвідношення структури суб'єктивного досвіду і параметрів,
за якими можна вивчати професійну самоідентичність**

Структурні компоненти суб'єктивного досвіду	Параметри	Методики, за допомогою яких вивчаються ці параметри
1	2	3
Оточення	Особливості переживання суб'єктом своєї приналежності до соціальної реальності, які проявляються: - у тих чи інших характеристиках (самоописах), які досліджувані вважають характеристичними для себе самих та суттєвими у самопрезентації; - в особливостях потреби у спілкуванні з оточуючими; - у формі конкретних відношень з людьми та ін..	- тест самоопис «ХтоЯ?» (М.Кун, Т.Макпартленд), шкали: «фізичне Я», комунікативне «Я».
Поведінка/стани	Особливості поведінки, які проявляються: - у тих чи інших поведінкових реакціях (зокрема, щодо інших людей) та звичках; - в особливостях самооцінки і відношення до себе; - в особливостях суб'єктивного контролю; - у характеристиках (самоописах) своєї професійної поведінки, які досліджувані вважають найбільш притаманними для себе; - у формі конкретних відношень з людьми та ін..	-методика дослідження особистісного егоцентризму (Н.Фетіскін); -методика діагностики самооцінки (С.Будассі); -тест-опитувальник само відношення (В.Столін, С.Пантелеєв), шкала «самоінтерес».
Здібності/навички	Цей рівень проявляється через особливості: - уявлень досліджуваних (які виражаються в самоописах) про свої власні якості, властивості, здібності, навички; - уявлень досліджуваних про оцінки оточуючими їх власних якостей, властивостей, здібностей; - конкретних професійних навичок та вмінь, які є умовами та ознаками професійної придатності, професійної готовності та професійної майстерності; - в критичному аналізі своєї особистості, своєї реальної поведінки та ін..	-тест-опитувальник самовідношення (В.Столін, С.Пантелеєв), шкала «очікуване ставлення від інших»; - тест-самоопис «ХтоЯ?» (М.Кун, Т.Макпартленд), шкала «рефлексивне Я».

Продовження таблиці 2.1

1	2	3
Цінності/ переконання	Особливості переживання, відчуття власних цінностей і переконань проявляються, зокрема: - у наявності особистісно значущих цінностей і переконань; - у відчутті суб'єктності своєї праці, відповідальності за неї; - у переживанні власної професійної самоефективності; - у розумінні своїх професійних мотивів; - в здатності до критичного аналізу своєї професійної діяльності та реальної поведінки.	- тест самоактуалізації (Е.Шострома), шкали: «орієнтація в часі», «опора на себе», «гнучкість», «самоприйняття», «уявлення про природу людини», «синергія», «пізнавальні потреби», «самоповага», «прийняття агресії», «креативність», «ціннісні орієнтації»;
Ідентичність	Цей рівень проявляється в: - особливостях усвідомлення себе представником певної професії і певної професійної спільноти; - ступені ототожнення-диференціації себе зі «Справою» та «Іншими»; - ступені усвідомлення власних мотивів поведінки (в тому числі, і професійних) та ін.. - в уявленнях про власні професійні перспективи; - в наявності особистісно значущих професійних цілей; - в успішному засвоєнні (привласненні) прав і обов'язків, норм та правил професійної діяльності.	- тест-самоопис «Хто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд), шкали: «професійне Я», «рефлексивне Я», «перспективне Я»; - методика дослідження професійної ідентичності (Л.Шнейдер).
Місія	Особливості актуального «сенсу життя» особистості, який проявляється в: - особливостях ціннісних орієнтацій і мотивів поведінки (в тому числі, і професійної); - в професійних ідеалах особистості; - в вищих цілях особистості (зокрема, професійних).	- тест-самоопис «Хто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд), шкали: «перспективне Я», «ідеальне Я»; - тест самоактуалізації (Е.Шострома), шкали: «уявлення про природу людини», «ціннісні орієнтації».

Рівень «оточення»: можна вивчати через особливості переживання суб'єктом своєї приналежності до соціальної реальності (в тому числі, до професійної спільноти); в цих переживаннях відображуються акти ідентифікації з елементами оточення, людьми та подіями; людина оцінює себе з точки зору того, як інші оцінюють його в порівнянні з собою та значущої для них типології. Ці особливості переживання проявляються, зокрема:

- у тих чи інших характеристиках (самоописах), які досліджувані вважають характеристичними для самих себе та суттєвими у самопрезентації перед оточенням;

- в особливостях потреби у спілкуванні з оточуючими;

- у формі конкретних відношень з людьми та ін..

Рівень «поведінка/стани». Цей рівень є наступним (після рівня «оточення») за масштабом узагальнення суб'єктивного досвіду і займає провідне місце у професійному житті психолога, оскільки саме за допомогою дій (поведінкових реакцій, звичок) предмети оточення стають доступними людині у її суб'єктивному досвіді. Цей рівень можна вивчати через особливості:

- тих чи інших поведінкових реакцій (зокрема, щодо інших людей) та звичок;

- особливості самооцінки і відношення до себе;

- особливості суб'єктивного контролю;

- у тих чи інших характеристиках (самоописах) своєї поведінки, які досліджувані вважають найбільш характерними для себе;

- у формі конкретних відношень з людьми та ін..

Рівень «здібності/навички». Перш за все зауважимо, що згідно концепції суб'єктивного досвіду Г. Бейтсона і Р. Ділтса, не йдеться про об'єктивний рівень розвитку здібностей особистості. Мова йде про суб'єктивні уявлення і оцінки людиною своїх здібностей. Важливо, що ці уявлення спираються на те, якими нас бачать оточуючи, якими якостями та здібностями вони нас наділяють та як оцінюють.

З іншого боку, даний рівень відрізняється від попереднього тим, що «ми знаємо, що ми вміємо робити дещо» [34; 35]. Тобто, окремі елементи поведінки з попереднього рівня стають систематичними, формуючи здатність «робити щось», яку називають «навичкою» і свідомо користуються нею як стратегією. Отже, на цьому рівні окремі дії та елементи поведінки узагальнюються, утворюючи сталий поведінковий комплекс. І ці дії вже не випадкові, а стають частиною визначеного циклу. Так навичка «вмію швидко бігати» відрізняється від просто «біжу». Професійна самоідентичність на цьому рівні проявляється в переживанні власної професійної самоефективності (іншими словами – наявності позитивного образу «Я» в обраній професії). Психологічна сутність професійної самоефективності – переконаність людей у своїх можливостях (здатностях) мобілізувати мотивацію, інтелектуальні ресурси, поведінкові зусилля на здійснення професійної діяльності [183; 185].

Рівень «здібності/навички» можна вивчати через особливості:

- уявлень досліджуваних (які виражаються в самоописах) про свої власні якості, властивості, здібності, навички;
- уявлень досліджуваних про оцінки оточуючими їх власних якостей, властивостей, здібностей;
- конкретних навичок та ін.

Рівень «цінності/переконання». Нагадаємо, що за даними багатьох експериментальних досліджень, найбільший зв'язок профіідентичності існує саме з моральними професійними орієнтирами [8; 13; 92; 100; 137]. Цінності є основою для формування і формулювання (вербалізації) переконань, адже вони завжди вибудовуються навколо певної цінності, навколо того, що є важливим для особистості. Зв'язок з попереднім рівнем («здібності/ навички») відбувається, зокрема, в тому, що здібності узагальнюються всього лише як інструменти та засоби прояву чогось важливого та значущого. Зрештою, людина легко набуває навичок тільки тоді, коли вважає це важливим або цікавиться цим «чимось» щиро, по-справжньому. Особливості переживання, відчуття власних цінностей і переконань проявляються, зокрема:

- у відчутті суб'єктності своєї праці, відповідальності за неї;
- в переживанні власної професійної самоефективності;
- у розумінні своїх ціннісних орієнтацій і мотивів поведінки (в тому числі, і професійної);
- в критичному аналізі своєї реальної поведінки та ін..

Рівень «ідентичність». Ця структура суб'єктивного досвіду особливо цікавила нас, оскільки вона безпосередньо стосується, зокрема, і професійної самоідентичності та є результатом процесу професійного самовизначення, який проявляються в усвідомленні себе представником певної професії і певної професійної спільноти. На цьому рівні сукупності цінностей та переконань людини узагальнюються навколо певних ролей. Саме на цьому рівні особистість усвідомлює себе як певну цілісність, котра може постати у вигляді визначеного завершеного образу, наприклад, «Я – вчителька/ майбутній психолог/ майбутній педагог/ військовий». Тобто, на цьому рівні узагальнення людина може ясно сказати собі «ким вона є».

Необхідно нагадати, що питання «Хто я?», як правило, породжує масу відповідей, але кожна із них має властивість більш або менш цілісного образу. В свою чергу, кожен з образів розкривається (деталізується) на нижчому логічному рівні, наприклад, через серію цінностей та переконань «Мене як чоловіка» або «Мене як професіонала». Тобто, ідентичності є фокусом-референтом у формуванні переконань [34; 35].

Отже, рівень «ідентичність» можна вивчати через:

- особливості усвідомлення себе представником певної професії і певної професійної спільноти;
- через ступінь ототожнення-диференціації себе зі «справою» та «іншими»;
- через усвідомлення власних мотивів поведінки (в тому числі, і професійних) та ін..

Рівень «місія». На цьому рівні особистість, відповідаючи на складні екзистенційні питання, наприклад: «Заради чого Я живу, працюю, спілкуюсь?»,

узагальнює різноманітні «образи себе», різноманітні свої ідентичності і дає цілісну оцінку самого себе і свого місця в житті. Це допомагає у формулюванні актуального «сенсу життя», яке має суттєвий інтегративний потенціал для розвитку самоідентичності людини. З моральними професійними орієнтирами (за даними багатьох експериментальних досліджень) тісно пов'язана і профідентичність [13; 92; 100; 185]. Цей рівень проявляється в: особливостях ціннісних орієнтацій і мотивів поведінки (в тому числі, і професійної); в професійних ідеалах особистості; в уявленнях про власні професійні перспективи; в цілях особистості (зокрема, професійних); в критичному аналізі своєї особистості, своєї реальної поведінки та ін.

2.2. Результати дослідження розвитку професійної самоідентичності

Рівні розвитку структур суб'єктивного досвіду емпірично досліджувалися за двома етапами: методичному та процедурному. Процедурний етап складався з двох частин: 1) вивчення професійного самовизначення студентів-психологів та здійснення порівняльного аналізу з аналогічними параметрами у групі експертів; 2) вивчення змістових характеристик професійної самоідентичності особистості.

Розглянемо результати процедурного етапу більш ґрунтовно.

На першому етапі дослідження було проведено соціологічне анкетування (за розробленою нами анкетой «Вивчення професійної самоідентичності майбутніх психологів»). Її метою було попереднє вивчення професійного самовизначення студентів-психологів (емпірична група) та здійснення порівняльного аналізу з аналогічними параметрами у практичних психологів (експертна група). Результати анкети довели наявність: часової перспективи процесу професійного самовизначення; первинного інтересу до професії; значущих сфер (навчання, сім'я, захоплення та ін.); бачення і розуміння свого місця в професійній сфері в майбутньому та інші аспекти професійної самоідентичності майбутніх психологів.

Проанкетовано 135 студентів (51 – студент першого та третього курсів, 33 – студенти п'ятого курсу) та 25 практикуючих психологів і викладачів-практиків кафедри психології. В таблиці 2.2 наведенні результати отримані за анкетною «Вивчення професійної самоідентичності майбутніх психологів» серед студентів (Додаток Б.1).

Таблиця 2.2

**Результати опитування студентів за анкетною
«Вивчення професійної самоідентичності майбутніх психологів»**

№	Питання	Варіанти відповідей	Процентні показники		
			1 – курсу	3 - курсу	5- курсу
1	Хто спонукав Вас до вибору професії «психолог»?	Вибір здійснювався самостійно	82%	65%	73%
		Батьки - вибір допомогли зробити батьки	0	23%	0
		Проблеми – вибір здійснювався під впливом власних проблем	0	0	0
		Оточення – вибір зроблено під впливом оточення	0	6%	0
		Порадили друзі	18%	6%	27%
2	Яка ціль Вашого навчання?	Якомога швидко закінчити ВНЗ	0	6%	0
		Отримати престижну спеціальність	12%	29%	46%
		Отримати диплом	6%	0	9%
		Піти працювати	35%	53%	18%
		Самоствердження	47%	12%	27%
3	Чи впевненні Ви у правильності вибору вашої майбутньої професії?	Повністю впевнена	53%	53%	55%
		Не можу відповісти	47%	29%	45%
		Впевнена, що мій вибір неправильний	0	18%	0
4	Якщо б у Вас була можливість поміняти професію, Ви б зробили це?	Так	6%	35%	0
		Ні	53%	47%	55%
		Не знаю	41%	18%	45%
5	Чи могли б Ви «кинути» своє навчання тепер, заради роботи (не за спеціальністю)?	Ні	82%	100%	100%
		Звичайно так	0	0	0
		Не має різниці де заробляти гроші	18%	0	0
6	Чи маєте Ви чітке уявлення, в чому буде полягати ваша робота за спеціальністю?	Так	82%	94%	91%
		Ні	12%	0	9%
		Вагаюсь відповісти	6%	6%	0

Продовження таблиці 2.2

7	Які сторони майбутньої професії Ви вважаєте для себе найважливішими?	Можливість саморозвитку	13%	32%	30%
		Можливість багато заробляти	0	4%	10%
		Можливість спілкування з людьми	26%	20%	15%
		Можливість допомагати людям	48%	24%	30%
		Можливість отримання свободи	4%	4%	0
		Перспектива зробити кар'єру	9%	12%	10%
		Інше	0	4%	5%
8	Які сторони життя в університеті, Ви вважаєте найбільш важливим для себе?	Добре навчатися	46%	40%	16%
		Можливість знайти друзів	19%	10%	40%
		Гарні стосунки з викладачами	8%	15%	24%
		Брати участь у соціальному житті університету	11%	15%	12%
		Можливість отримання свободи	8%	0%	4%
		Можливість бути лідером серед однолітків	4%	5%	0
		Інше	4%	15%	4%
9	Диплом психолога допоможе Вам бути успішним?	У галузі економіки	0	0	7
		Туризму	0	0	7%
		Охорони здоров'я	45%	29%	40%
		Культури	15%	0%	33%
		Інші галузі	40%	71%	13%
10	Навчання у ВНЗ за спеціальністю психолог допомогло Вам вирішити власні проблеми?	Так	76%	71%	70%
		Ні	24%	29%	30%

За результатами отриманих даних (табл. 2.2), можна зробити висновок, що більшість студентів:

- самостійно обрали даний напрямок. Це може свідчити про їх усвідомлений вибір, студенти мають чіткі уявлення про роботу психолога.
- прагнуть самоствердити себе за рахунок обраної професії. Для студентів третього курсу домінантним стає прагнення спробувати себе у практичній, професійній діяльності. Студенти п'ятого курсу хочуть отримати престижну спеціальність, роботу.

- впевнені у виборі майбутньої професії. Особливо цікавим є той факт, що на третьому курсі є значна частина студентів (18%), які впевнені, що їх вибір неправильний.

- з огляду на отримані результати можна говорити про те, що в половини студентів процес формування професійної самоідентичності протікає позитивно, про це свідчать відповіді студентів про зміну професії, на це питання відповіли негативно більшість студентів, тобто вони вже на свідомому рівні обрали дану професію і не мають бажання її змінювати. Цікавими є наступні результати - 35% студентів третього курсу відповіли позитивно на можливість змінити професію. Студенти вже спробували себе під час проходження практики, мали змогу відчувати себе у ролі психолога, це могло вплинути на їх відношення до обраної професії.

- проаналізувавши отримані результати можна зазначити, що багато студентів не хотіли б покинути навчання заради роботи не за спеціальністю. Вони бачать себе саме у цій професії. Також є студенти, яким неважливо де працювати (1-курс – 18%), це звичайно насторожує, адже в таких студентів у більшості переважає зовнішня мотивація над внутрішньою і в майбутньому – це може свідчити про слабкий рівень професіоналізму.

- відповіді студентів стверджують, що їхній вибір ґрунтується не на простих уявленнях, а на усвідомленні усіх плюсів і мінусів професії;

- важливими є мотиви обрання професії :можливість допомагати людям, можливість спілкуватися з людьми, особистий та професійний саморозвиток;

- частина студентів першого (46%) та третього (40%) курсів спрямована на навчальну діяльність, оскільки вони ще не знайомі з особливостями своєї професії. Інакшою є ситуація випускників, які головним для себе вважають можливість знайти друзів (40%);

- відмітимо, що студенти усіх трьох груп (1-курс – 45%, 3 – курс – 29%, 5-курс – 40%) обрали успішність у галузі охорони здоров'я, тобто вони розуміють, що професія психолога є корисною саме у цій галузі. А студенти

третього курсу розуміють і те, що обрана ними професія допоможе їм не тільки в цій сфері, а й будь якій іншій професійній сфері;

- констатуємо високі показники позитивної відповіді у студентів першого (76%) курсу щодо вирішення власних проблем, оскільки вони обирають професію психолога, мотивуючи свій вибір саме можливістю вирішення власних проблем. Випускники (5 – курс – 70%) мають не лише теоретичний базис, але й змогли спробувати себе у практичній діяльності, і вже мали можливість в минулому вирішувати виникаючі особисті ситуації.

За даними анкетного дослідження можна відмітити, що самовизначення студентів-психологів проходить успішно, переважає особистісне самовизначення, що відповідає завданням розвитку даного вікового періоду. Але можна відмітити труднощі професійного самовизначення, нереалістичність професійних настанов, невизначеність та низька диференційність майбутнього, неузгодженість різних життєвих цілей і відсутність чіткої мети їх реалізації.

Все це свідчить про недостатню готовність студентів до реальних труднощів і самостійного вирішення, що може стати причиною виникнення психологічної кризи після закінчення ВНЗ. Для вирішення цих проблем потрібно формувати та розвивати: професійну і особистісну позицію психолога, професійний етикет та стиль поведінки, професійну рефлексію, сприятливі міжособистісні стосунки в студентських групах і у спілкуванні з викладачами, розвивати та укріпляти діалог викладачів із студентами на всіх етапах професійної підготовки.

Період навчання у ВНЗ характеризується багатьма науковцями як етап професіоналізації [4; 6; 31; 97; 145], який є синзитивним для розвитку та формування професійної Я-концепції, професійної самосвідомості і професійної самоідентичності. Адже, професійне середовище навчального закладу здатне забезпечити оптимальні умови для розвитку професійної самоідентичності та усвідомлення образу майбутньої професійної діяльності. Тому, на даному етапі дослідження ми здійснили порівняльний аналіз отриманих результатів соціологічного анкетування у майбутніх психологів та

контрольній групі. Отримано вищі результати у практикуючих психологів та викладачів-практиків, ніж у студентів: «повністю впевнена у правильності виборі професії» - 80%; «маю чітке уявлення, в чому полягає робота за спеціальністю» - 100%; «можливість саморозвитку» - 68%; «навчання у ВНЗ за спеціальністю «Психологія» допомогло вирішити власні проблеми» - 92%. Ми пояснюємо тим, що впродовж професійної діяльності, при вирішенні ситуативних задач, психологи практики мали можливість застосовувати професійні знання і вміння при наданні психологічної допомоги, і отримувати професійну рефлексію. Результати несуттєво відрізняються від показників студентів, але дозволили виокремити деякі чинники, які впливають на розвиток професійної самоідентичності.

На даному етапі дослідження також проводилося опитування у формі самозвіту в експертній групі, це був спосіб отримання значущої інформації про професійне зростання практичних психологів та виокремлення ними у самих себе професійно значущих якостей. Так, у самозвітах практикуючих психологів та викладачів-практиків, можна виокремити декілька провідних професійних якостей психолога. У самозвітах 76% респондентів виокремили наступні якості при описі себе як професіонала: «саморозвиток», «адекватна самооцінка», «емпатійність», «комунікабельність», «гнучкість», «самоприйняття», «самоінтерес», «толерантність до фрустрацій», «рефлексія», «психологічна готовність до фахової діяльності». Виокремлення даних якостей зумовило пошук і використання в нашому подальшому дослідженні комплексу методик, здатних реалізувати якісний підхід до вивчення визначених нами в теоретичній та емпіричній частинах дослідження змістових характеристик професійної самоідентичності.

Проаналізувавши результати соціологічного анкетування і самозвіти практиків та результати соціологічного анкетування майбутніх психологів можна стверджувати проте, що студенти в процесі навчання у ВНЗ потребують корекції, а також психологічного супроводу інтеграції логічних рівнів у всіх професійних та особистісних контекстах.

Отже, у першій серії, відповідно до плану дослідження, ми провели соціологічне анкетування та опитування (самозвіт) експертної групи, яке дозволило уточнити основу та інструментарій дослідження, здійснити добір та обґрунтування необхідних методик. Як зазначалось вище, друга серія нашого дослідження полягала у вивченні змістовних характеристик професійної самоідентичності особистості та тенденцій їх розвитку в майбутніх психологів та експертній групі (практикуючих психологів та викладачів-практиків кафедри психології). Зведені результати дослідження наведені у додатку Б. Нижче наведено аналіз даних за кожною проведеною методикою.

Щодо результатів методики тест-самоопис «Хто я?» (М. Кун і Т. Макпартленд), відмітимо наступне. Показники параметру соціального Я зростають в ході навчання у ВНЗ на всіх курсах ($X_{сер1к}=2,07$ ($\sigma=1,461$) до $X_{сер3к}=7,5$ ($\sigma=2,862$) та $X_{сер5к}=7,53$ ($\sigma=2,330$)). Тобто розширяється уявлення студентів про самих себе як соціальну одиницю. Якість самоопису пов'язана із кількістю та різноманіттям соціальних характеристик, які використовують студенти-психологи. Йдеться про значно більшу кількість соціальних ролей, які використовують студенти від початку – до завершення навчання. Показники Соціального Я професійних психологів ($X_{спец}=5,41$ ($\sigma=2,714$)) значно знижуються після закінчення ВНЗ і за величиною наближаються до середнього показника ($X_{сер1-3-5к}=5,7$ ($\sigma=3,436$)) у студентів-психологів, що може бути пов'язано зі стабілізацією уявлень спеціаліста про професійні особливості набутої спеціальності, її соціальний статус та власне місце і роль особистості у професійному та соціальному середовищі загалом.

Матеріальне Я – це самоопис через володіння предметами, оцінку власного матеріального статусу або ставлення до елементів оточення – природи, погоди, зовнішнього середовища. Даний параметр залишився не використаним жодним із студентів на всіх трьох курсах. Це може бути пов'язано як із умовами дослідження (тим, що фокус уваги студентів під час навчання та тестування зазвичай спрямовано на самоаналіз психічних процесів, далеких від матеріальної складової), так і з тим, що студенти мало пов'язують

власну ідентичність з матеріальними параметрами, які не грають значної ролі у формуванні професійної ідентичності студента-психолога, прямо не впливають на ставлення студента до себе самого та професії. Даний параметр також може бути свідомо чи несвідомо ігнорований через вплив соціальної критичності на ставлення особистості до самої себе. Показник матеріального у практиків $X_{\text{спец}}=0,39$ ($\sigma=,803$), потрібно відзначити, що професіонали користуються в самоописі матеріальними параметрами.

Стосовно параметру «фізичне Я» варто відмітити, що його показники залишаються досить низькими стосовно інших показників. При цьому від першого до п'ятого курсу спостерігається спадна тенденція у використанні даного показника при самоописі студентів: $X_{\text{сер1к}}=1,07$ ($\sigma=0,944$), $X_{\text{сер3к}}=0,77$ ($\sigma=1,006$), $X_{\text{сер5к}}=0,4$ ($\sigma=0,774$). Це може бути пов'язано з тим, що впродовж навчання студенти все більше уваги приділяють не фізичним характеристикам себе, а професійним та соціально-запитуваним, звикають характеризувати себе не через тілесні, а інші параметри – здібності, риси характеру, комунікативні якості, професійні здобутки тощо. В решті решт значне падіння уваги до власного фізичного стану та недостатня самоідентифікація через фізичні параметри може стати на заваді здорової фізичної саморегуляції психолога у професійному житті. Та зменшення цього параметру в ході навчання у ВНЗ можна вважати цілком природним і пояснюваним за рахунок навчально-професійної фіксації студентів. Проте, показник «фізичного Я», підвищується у практиків $X_{\text{спец}}=0,56$ ($\sigma=0,853$).

Діяльнісне Я, як спосіб самовизначення через види занять, діяльність, інтереси, захоплення та пережитий досвід є більш характерними для студентів третього курсу ($X_{\text{сер3к}}=1,07$ ($\sigma=1,337$)) у порівнянні з першим ($X_{\text{сер1к}}=0,5$ ($\sigma=0,731$)) та п'ятим ($X_{\text{сер5к}}=0,83$ ($\sigma=1,117$)) курсом. Даний параметр також охоплює такі характеристики, як здатність до діяльності та самооцінка умінь, навичок, компетенцій і досягнень. Тому можна зробити висновок про те, що саме на третьому курсі для студентів актуалізується такий аспект самоідентифікації як досягнення навчального результату, потреба

самовираження через навички та уміння. Цей факт можна використати як суттєвий у процесі підготовки майбутніх психологів, задіявши існуючу в даний період становлення особистості мотивацію для розвитку професійних компетенцій майбутнього психолога. При цьому, на п'ятому курсі, як показує дослідження, діяльнісний параметр самоідентифікації знижується порівняно із третім курсом, та разом з тим – не стає нижчим, ніж на першому курсі. Це може доводити стабілізацію рівня діяльнісного параметра у структурі самоідентичності студентів та суттєвим для випускників. Важливим та ілюстративним є значне збільшення показника діяльнісного Я у практиків ($X_{\text{спец}}=2,80$ ($\sigma=1,306$)) в порівнянні зі студентами, що зрозуміло, оскільки даний компонент самоідентичності отримує в професійному житті простір для прояву та розвитку. У процесі підготовки майбутніх професіоналів важливо звернути додаткову увагу на формування діяльнісного Я студентів, що допоможе їм у формуванні здорової профідентичності та додасть впевненості в опануванні професією.

Перспективне Я найменше виражене у студентів першого курсу ($X_{\text{сер1к}}=0,6$ ($\sigma=0,621$)), найбільше – у студентів третього курсу ($X_{\text{сер3к}}=0,15$ ($\sigma=1,717$)). Студенти п'ятого курсу визначають себе через перспективи трохи менше, ніж третьокурсники. Даний параметр самоідентичності свідчить про те, що третьокурсники найактивніше серед студентів-психологів самовизначаються через власні наміри, мрії та перспективи на майбутнє, що можна використовувати як опору для роботи з ними у напрямку розвитку таких характеристик самоідентичності як цілеспрямованість, бажання відповідати виклику часу та високим вимогам професійного середовища. При цьому студенти п'ятого курсу ($X_{\text{сер5к}}=1,37$ ($\sigma=0,964$)) також залишаються у фокусі уваги на власні перспективи, хоч його показники дещо нижчі, ймовірно – через втрату юнацької мрійливості та більш близький і реалістичний горизонт бачення майбутнього. Характерним також є значне зниження у спеціалістів показників ($X_{\text{спец}}=0,40$ ($\sigma=0,655$)) перспективного Я у порівнянні зі студентами. Це може бути пов'язано з тим, що впродовж навчання студенти

«живуть майбутнім», активно уявляючи свої перспективи як професіоналів та осмислюючи невизначеність у професійному плані. З отриманням роботи та діяльнісним фокусом уваги значущість перспективного Я цілком природно знижується.

Комунікативне Я, як параметр самоідентичності, дещо зростає на третьому курсі ($X_{сер3к}=1,53$ ($\sigma=1,137$)), а на першому та п'ятому курсах залишається однаковим ($X_{сер1к}=X_{сер5к}=1,27$ ($\sigma_{1к}=1,143$; $\sigma_{5к}=0,691$)). Це свідчить про стабільний інтерес до комунікації студентів-психологів та про підвищення уваги до якості та кількості спілкування на третьому курсі, що може бути пов'язано із властивою цьому віку особистісною зацікавленістю у зв'язках та контактах, потребою самоствердитися в студентському середовищі та молодіжному оточенні взагалі. Таке підвищення уваги до комунікативного параметру самовизначення може бути корисним як мотиваційний фактор для тренування навичок якісного спілкування у професії психолога – індивідуальній, груповій комунікації та роботі команд. Характерним і природним є також те, що параметр комунікативного Я у практиків вищий ($X_{спец}=1,59$ ($\sigma=0,940$)), ніж у студентів ($X_{сер1-3-5к}=1,36$ ($\sigma=1,009$)). Це також свідчить, що професійна діяльність психолога спонукає до розвитку уявлень про себе самого як спеціаліста саме комунікативної сфери. Відповідно стає очевидним необхідність розвитку та спеціального тренування студентів-психологів у напрямку розвитку комунікативних навичок, що сприятиме розвитку та зміцненню профідентичності майбутніх психологів.

Рефлексивне Я, за результатами нашого дослідження, найбільш виражене у студентів першого курсу ($X_{сер1к}=8,23$ ($\sigma=5,077$)), далі в процесі навчання студентів-психологів цей параметр самовизначення стає менш важливим. Слід відмітити, що надмірне використання рефлексивних параметрів самоставлення може виражати занадто узагальнений опис себе – персональні якості та характеристики, емоційне ставлення до себе, а також може стосуватись глобального, екзистенціального «Я»: твердження, які можуть стосуватися будь-кого, недостатньо виявляють відмінності між людьми. Те, що

рефлексивний параметр сам по собі є досить високим і поступово знижується на п'ятому курсі ($X_{сер5к}=4,73$ ($\sigma=3,741$)) – означає, що в процесі навчання уявлення студентів про себе самих стають все більш реалістичними та конкретними.

Таким чином, процес самоідентифікації майбутніх психологів під час навчання у ВНЗ відбувається досить послідовно та дозволяє сформувати стійку особистісну самоідентичність, яка є необхідною основою професійної самоідентичності майбутнього психолога. Також відмітимо тенденцію до зниження параметру ($X_{спец}=3,57$ ($\sigma=4,269$)) рефлексивного Я при переході спеціалістів до професійної діяльності, як і на протязі навчання студентів-психологів ($X_{сер1-3-5к}=6,69$ ($\sigma=4,877$)). Таку тенденцію можна пояснити появою усталених професійних та соціальних відносин у спеціалістів, наявністю визначених та зрозумілих рамок самореалізації у професійному та особистому житті. Але, разом з тим, на наш погляд, важливо підтримувати дух рефлексивності та активного самоусвідомлення у студентів на протязі їх навчання у ВНЗ, що допомагало б свідомому процесу самостановлення та цілеспрямованому формуванню професійної та особистісної самоідентичності майбутніх психологів. Також здатність рефлексивності, розвинена в процесі навчання мала б сприяти розвитку дослідницького аспекту професійної діяльності психолога.

Звернімося до аналізу результатами теста-опитувальника самовідношення (В. Столін, С. Пантелєєв) для студентів-психологів та практичних психологів (викладачів).

Шкала «інтегральне Я» описує загальне, не диференційоване ставлення особистості «за» чи «проти» власного Я. Показник інтегрального Я у студентів першого та п'ятого курсу ($X_{сер1к}=75,9887$ ($\sigma=15,97599$), $X_{сер5к}=85,8550$ ($\sigma=19,70029$)) та у студентів третього курсу ($X_{сер3к}=71,2213$ ($\sigma=21,45876$)). Тобто глобальне самоставлення з вектором «за» себе самого на першому і п'ятому курсі – яскраво виражений, а на третьому курсі – просто виражений. Це свідчить про цілком позитивне загальне самоставлення студентів-психологів,

яке від першого курсу стає більш реалістичним на третьому курсі (знижується) та вже на п'ятому курсі знову підвищується, хоч і залишається меншим, ніж у першокурсників. Такі зміни у самоставленні природно пов'язані зі змістом, процесом та результатами навчання у ВНЗ, появою нових суттєвих факторів /поведінкових, комунікативних, навичкових, ідентифікаційних/ у розумінні себе та ставленні до самого себе. Показник інтегрального Я у спеціалістів ($X_{\text{спец}}=76,8279$ ($\sigma=22,15684$)) є вищим за відповідні показники у першого та третього курсу, але нижчим за показник п'ятого курсу. Загалом інтегральне Я спеціалістів прямує за величиною до середнього показника студентів-психологів ($X_{\text{сер1-3-5к}}=77,6883$ ($\sigma=19,93042$)) на протязі їх навчання у ВНЗ. Це свідчить про те, що після навчання параметр інтегрального Я спеціаліста стабілізується, приходячи до норми, після контрастів у період навчання, які є необхідними складовими формування професійної самоідентичності.

Рівень самоповаги (шкала І) тримається у межах «достатньо вираженого» на першому та третьому курсах ($X_{\text{сер1к}}=63,60$ ($\sigma=25,225$) та 3μ $X_{\text{сер3к}}=57,32$ ($\sigma=23,001$)), хоч на третьому трохи менший ніж на першому. Зустріч з реальними обставинами в процесі навчання у ВНЗ впливають на самоповагу студентів третього курсу та змушують корегувати досить абстрактне ставлення першокурсників до самих себе у бік більшої критичності. Натомість на п'ятому курсі ($X_{\text{сер5к}}=83,84$ ($\sigma=17,711$)) – рівень самоповаги стає вищим, ніж навіть на першому, показник самоповаги стає тут яскраво вираженим. Це може бути пов'язано з тим, що велика кількість випробувань та успішний досвід навчання у ВНЗ дають студентам підстави для високої самооцінки. Зокрема, у шкалі самоповаги йдеться про відчуття «внутрішньої послідовності», «саморозуміння», «самовпевненості», які зрештою стають більш вираженими у студентів саме наприкінці навчання, коли вже можна підводити певні підсумки. Це зрештою стимулює віру в себе, власні здібності, енергію, робить людину більш самостійною, здатною контролювати власне життя і бути само-послідовним, тобто слідувати власному вибору та втілювати свої наміри в життя.

Параметр самоповаги у практиків ($X_{\text{спец}}=68,98$ ($\sigma=23,971$)) прямує до середньої величини самоповаги студентів-психологів ($X_{\text{сер1-3-5к}}=68,26$ ($\sigma=24,727$)). Даний показник значно менший за відповідний параметр студентів п'ятого курсу та вищий за показники отримані на першому та третьому курсах, що говорить про те, що під час професійної діяльності самоповага стабілізується. Потреба ж в самоповазі у випускників-психологів досить висока. Тому в процесі формування здорової профідентичності майбутніх психологів слід звертати особливу увагу на ставлення студентів до самих себе, надавати простір для самоствердження та можливість отримувати ресурс самоповаги під час навчання та професійної практики.

Рівень аутосимпатії (шкала II) демонструє показники, які потрапляють у діапазон норми на першому ($X_{\text{сер1к}}=67,1667$ ($\sigma=21,09721$)) та третьому курсах ($X_{\text{сер3к}}=54,0107$ ($\sigma=24,60396$)), а на п'ятому ($X_{\text{сер5к}}=83,6673$ ($\sigma=15,01856$)) – сягають яскраво вираженого рівня. При цьому на третьому курсі рівень ауто симпатії нижчий, ніж на першому, що пов'язано з активним становленням самоідентичності студента-психолога, напругою та активністю в особистісному становленні та навчальному процесі в цей період. Формуються та співвідносяться насамперед параметри «самоприйняття» - схвалення себе в цілому і в істотних деталях, довіра до себе і позитивна самооцінка, та, разом з тим, «самозвинувачення» – бачення в собі недоліків, низька самооцінка, наявність почуття провини. Йдеться про емоційні реакції на себе – від задоволення собою та самосхвалення – до роздратування, презирства, глузування, та навіть винесення самовироку. Та, як видно з досліджень, цей бурхливий процес завершується позитивно – і на п'ятому курсі ми маємо найвищі за час навчання у ВНЗ показники ауто симпатії студентів-психологів, які пройшовши навчання та випробування, мають високий рівень самоприйняття.

Параметр аутосимпатії досить знижений у спеціалістів ($X_{\text{спец}}=57,4111$ ($\sigma=28,14019$)) порівняно зі студентами ($X_{\text{сер1-3-5к}}=68,2816$ ($\sigma=23,76212$)), що може бути пов'язано з досить складним соціальним становищем психолога на

вітчизняному ринку професій. Разом з тим, даний показник у спеціалістів все ж таки вищий за відповідний параметр у студентів третього курсу, що говорить про досить напружене переживання майбутніми психологами третього курсу задач та вимог навчання, можливо критичне нерозуміння зв'язку навчання та практичного професійного життя. Слід звернути особливу увагу на формування більш реалістичного уявлення студентів про майбутню професію та ставлення до себе самих як до носіїв профідентичності психолога. Цьому можуть сприяти спеціальні заняття психологічного характеру як для розв'язку особистісних моральних та навичкових задач, так і практика надання елементарної психологічної допомоги або соціальної підтримки тим, хто цього потребує.

За шкалою «показниками очікуваного ставлення від інших», маємо стабільне зростання на всіх курсах ($X_{сер1к}=43,7543(B=23,74354)$, $X_{сер3к}=51,9450(B=24,04532)$, $X_{сер5к}=74,1867(B=16,89094)$). Причому показник першого курсу потрапляє у зону низьких очікувань від оточення, тобто першокурсники загалом можуть очікувати негативного ставлення до себе. Третій курс – знаходиться у діапазоні норми, тобто їх очікування від людей навкруги досить збалансовані. Показники п'ятого курсу свідчать про очікування високої оцінки оточуючих. Це означає, що студенти наприкінці навчання, маючи різноманітний досвід ставлення до себе оточуючих та високі вимоги до себе, також високо цінують себе. Середня величина очікуваного ставлення від інших у студентів-психологів ($X_{сер1-3-5к}=56,6287 (B=25,14429)$) наближається за значенням до відповідного показника у спеціалістів ($X_{спец}=57,9303 (B=28,77616)$), що говорить про загалом здорову тенденцію у формуванні професійної самоідентичності студентів-психологів. Показники п'ятого курсу значно перевищують показники спеціалістів, що може бути пов'язано з великою роллю зовнішньої оцінки, потребою в самоствердженні та визнанні студентів-випускників.

Самоінтерес (шкала IV) відображає міру близькості особистості до самої себе і цей показник залишається стабільно високим за нашими дослідженнями на протязі всього навчання у ВНЗ. Причому, не зважаючи на невелике

зниження на третьому курсі (стосовно показників першого) – показник самоінтересу продовжує бути яскраво вираженим: $X_{сер1к}=82,8647$ ($\sigma=17,94961$), $X_{сер3к}=81,9870$ ($\sigma=23,49533$), $X_{сер5к}=86,3767$ ($\sigma=18,10544$). Це свідчить про інтерес до власних думок і почуттів, внутрішнього світу та самовираження, готовність спілкуватися із самим собою, впевненість у власній цікавості для інших – на протязі всього навчання у ВНЗ. Зокрема показник самоінтересу за шкалою 6 залишається в нормі на першому та третьому курсі та стає яскраво вираженим на п'ятому. Невелике зниження само інтересу на третьому курсі, в порівнянні з першим, можна пояснити збільшенням навантаження та переключенням на активну навчальну та комунікативну діяльність студентів третього курсу. Середній показник самоінтересу студентів-психологів ($X_{сер1-3-5к}=83,7428$ ($\sigma=19,88238$)) являється вищим, ніж у спеціалістів ($X_{спец}=78,1287$ ($\sigma=19,88549$)), що пояснюється високою пізнавальною активністю студентів та їх потребою в самоідентифікації – як професійній, так і особистісній.

За додатковими шкалами результати наступні. Самовпевненість студентів послідовно зростає на протязі всього навчання: $X_{сер1к}=55,17$ ($\sigma=23,574$), $X_{сер3к}=61,99$ ($\sigma=22,935$) та $X_{сер5к}=77,91$ ($\sigma=15,697$). Причому показники першого та третього курсу знаходяться в межах норми, а показник п'ятого курсу – показує яскраво виражений рівень самовпевненості студентів-психологів, що свідчить про підвищення віри в себе випускників та тенденцію до сформованої особистісної самоідентичності майбутніх психологів, необхідної для подальшого професійного становлення.

Ставлення інших – показник, що відтворює важливість та якість зовнішніх оцінок для особистості, і він також поступово зростає на всіх курсах ($X_{сер1к}=38,1650$ ($\sigma=19,47893$), $X_{сер3к}=54,7327$ ($\sigma=28,19077$), $X_{сер5к}=59,2657$ ($\sigma=21,44145$)). Причому показник першого курсу помітно нижчий ніж показники третього та п'ятого і потрапляють у зону «слабої вираженості». Це означає, що самооцінка першокурсників ще досить залежна від зовнішньої оцінки, новачки можуть очікувати негативну оцінку оточуючих, не є досить

впевненими в собі та в тому, що справлять хороше враження. Натомість показники третього та п'ятого курсу – потрапляють у діапазон норми, причому показник п'ятого курсу трохи вищий за показник третього, що свідчить про позитивну динаміку становлення самоідентичності майбутніх психологів під час навчання у ВНЗ.

Показник «ставлення інших» у випускників-психологів дещо вищий за спеціалістів ($X_{\text{спец}}=55,9837$ ($\sigma=28,18310$)), а на першому та третьому курсі – нижчий ніж у професіоналів. Це говорить про те, що лише на випускному курсі студенти-психологи наближаються до адекватного розуміння важливості ставлення інших до особистості психолога-професіонала, а подекуди навіть переоцінюють його. Увага до ставлення інших при цьому не має обертатися цілковитою залежністю від думки оточуючих, але має надавати достатній зворотній зв'язок для формування адекватного розуміння власної ролі у професії.

Критерій самосприйняття є яскраво вираженим на першому ($X_{\text{сер1к}}=75,4473$ ($\sigma=22,36176$)) та п'ятому ($X_{\text{сер5к}}=78,8233$ ($\sigma=24,31351$)). Показник самоприйняття лише у випускників сягає й навіть дещо перевищує відповідний параметр у спеціалістів-психологів, а середній рівень самоприйняття студентів значно нижчий, ніж у спеціалістів. Показники шкали «само прийняття» студентів-психологів третього курсу ($X_{\text{сер3к}}=54,5903$ ($\sigma=28,82303$)) нижчі. З цього можна зробити висновок, що над параметром самоприйняття студентів-психологів варто ретельно працювати протягом навчання, надаючи ще у ВНЗ можливість та спеціальний простір для появи глибокого саморозуміння та прийняття себе у різних станах – як у процесі досягнення результатів, так і в слабкості.

Показник «самокерування», важливий як параметр здатності спрямовувати себе на виконання власних намірів та досягнення релевантних цілей – є за нашими дослідженнями в межах норми на першому ($X_{\text{сер1к}}=61,4893$ ($\sigma=25,70959$)) та третьому ($X_{\text{сер3к}}=65,8557$ ($\sigma=24,11204$)) курсах та яскраво виражений на п'ятому курсі ($X_{\text{сер5к}}=75,9457$ ($\sigma=14,85659$)).

Йдеться про те, що студенти в процесі навчання все краще оволодівають здатністю керувати собою в особистісному та професійному плані.

Параметр самозвинувачення показує міру критичності до самого себе. Він не перевищує норми на протязі навчання студентів-психологів у ВНЗ і поступово знижується. Характерним є зростання параметру самозвинувачення у спеціалістів ($X_{\text{спец}}=67,0813$ ($\sigma=33,82264$)) порівняно зі зниженням цього показника у студентів-випускників ($X_{\text{сер5к}}=35,1030$ ($\sigma=22,79938$)). Це говорить про значну роль особистого впливу та природне зростання відповідальності за результат власної праці у більш зрілих професіоналів.

Саморозуміння як параметр, що демонструє стиль комунікації із собою самим, міру близькості та достатньої інтерпретації особистістю себе самої, залишається стабільно в межах норми на протязі всього процесу навчання студентів-психологів. Показник саморозуміння студентів-психологів ($X_{\text{сер1-3-5к}}=64,5416$ ($\sigma=22,52698$)) є в середньому вищий за відповідний параметр у професіоналів ($X_{\text{спец}}=57,9128$ ($\sigma=20,52880$)). Це може говорити про те, що уявлення про самих себе у студентів-професіоналів ще досить романтичне. Їх почуття самоідентичності, пов'язане з навчальним процесом більше, ніж з професійною діяльністю, створює досить комфортні умови для розуміння себе у середовищі ВНЗ.

Дослідження за тестом самоактуалізації Е. Шострома (САТ) демонструє динаміку основних параметрів самоактуалізації особистості студентів на протязі їх навчання у ВНЗ та є ілюстративним щодо самоідентичності майбутніх психологів.

Шкала «орієнтації в часі» – одна з двох основних шкал методики – характеризує так звану «компетентність у часі», тобто здатність особистості усвідомлювати реальність «тут і зараз», повноцінно почуватися в поточному моменті життя. Даний параметр відповідає за адекватне сприйняття минулого, теперішнього та майбутнього часу, їх зв'язку та співвідношення у власній особистій історії. Щодо результатів дослідження, то параметри – потрапляють у зону статистичної та психічної норми.

Середній показник орієнтації в часі у студентів-психологів ($X_{\text{сер1-3-5к}}=8,24$ ($\sigma=2,230$)) вищий за відповідний показник у спеціалістів ($X_{\text{спец}}=7,28$ ($\sigma=2,604$)), які вже працюють психологами. Можна припустити, що це пов'язано із специфікою діяльності психолога (зміщення фокусу уваги в бік клієнта) або станом професії на вітчизняному професійному ринку (соціально-економічні складності, матеріальна нестабільність, тривога). За таких умов варто звернути увагу під час підготовки студентів до вимог середовища та випробувань самостійної професійної діяльності за допомогою широкого включення у реальну практичну діяльність.

Показники «опори на себе» або «само підтримки» поступово зростають з першого по п'ятий курс. За таблицею відповідності Т-балів Е. Шострома ці показники знаходяться в межах норми і найвищий з них, на п'ятому курсі, відповідає 52м Т-балам – середні показники самоактуалізації особистості. Тобто під час навчання здатність самопідтримки, можливості спиратися на себе самого та приймати відповідні рішення, у студентів-психологів зростає. Так само, як і в попередньому параметрі «орієнтації у часі», по шкалі самопідтримки середній показник у студентів $X_{\text{сер1-3-5к}}=46,38$ ($\sigma=6,499$) – вищий ніж у спеціалістів-психологів $X_{\text{спец}}=41,39$ ($\sigma=13,114$), залишаючись при цьому у межах статистичної норми. Як і в попередньому пункті, це можна пояснити вимогливістю середовища, де особистість психолога-професіонала не відчувається достатньо захищеною. Тому значну увагу при підготовці молодих психологів варто приділити створенню міцної внутрішньої опори і системи самопідтримки та саморегуляції як на емоційному рівні, так і на рівні прийняття самостійних рішень, комунікації, в процесах самовираження та професійного і особистісного самоствердження.

За шкалою ціннісних орієнтацій показники студентів-психологів знаходяться в межах норми, показник ціннісних орієнтацій у студентів-психологів $X_{\text{сер1-3-5к}}=11,24$ ($\sigma=2,372$) перевищує відповідний параметр у спеціалістів $X_{\text{спец}}=10,90$ ($\sigma=3,053$), що можна пояснити важливістю теми самоактуалізації для молодих людей загалом і для студентів, що прагнуть

здобути професію зокрема. Цінності самоактуалізації для спеціалістів при цьому можуть бути не настільки важливими, як наприклад якості та цінності професіоналізму.

Параметр гнучкості поступово зростає від першого $/X_{сер1к}=9,70$ ($\sigma=2,575$)/ до третього $/X_{сер3к}=11,47$ ($\sigma=2,623$)/ та п'ятого $/X_{сер5к}=11,80$ ($\sigma=2,894$)/ курсу. Але зауважимо, що показники першого та третього курсів при цьому – знаходяться нижче рівня норми для особистості, що самоактуалізується. Це говорить про те, що студенти на початку та навіть на протязі навчання у ВНЗ є досить прямолінійними та безапеляційними у самоствердженні, що може перешкоджати продуктивному засвоєнню знань та набуттю навичок. Здатність спиратися на власні цінності щодо самоактуалізації застосовується студентами відповідно до ситуації, адаптивно та гнучко лише на п'ятому курсі. Правда дана здатність в процесі навчання поступово зростає, що демонструє позитивну тенденцію, але все ж таки навіть показники гнучкості п'ятого курсу ледь потрапляють у границі норми – 46 Т-балів (нижня границя - 45). Варто було б звернути додаткову увагу в процесі навчання студентів-психологів на цілеспрямоване формування здатності адаптувати власну поведінку на основі цінностей до середовища та ситуації, адже вміння налаштовувати себе на клієнта, партнера по комунікації або колегу є невід'ємною здатністю справжнього психолога-професіонала. Середнє значення гнучкості поведінки $X_{сер1-3-5к}=10,99$ ($\sigma=2,826$) прямує до відповідного показника у спеціалістів $X_{спец}=11,34$ ($\sigma=3,803$). Причому рівень гнучкості на 3му і п'ятому курсі вже вище, ніж у спеціалістів, що говорить про високу адаптивність студентів, котра може служити основою професійної гнучкості, а може бути ознакою конформності та тенденції підлаштовуватися до будь-яких обставин, в тому числі – ВНЗ вимог. У процесі формування профієнтності важливо використовувати гнучкість студентів для їх адаптації у професійному середовищі та для розв'язку професійних завдань, що сприятиме швидкому засвоєнню необхідних психологічних практик. Таким

чином гнучкість студентів може бути спрямована у русло професійної самореалізації та розвиватися у здоровому напрямку.

Стосовно сенситивності зазначимо, що цей параметр зростає з першого $X_{сер1к}=6,43$ ($\sigma=1,478$) до третього $X_{сер3к}=7,43$ ($\sigma=1,633$) та знову знижується, на п'ятому $X_{сер5к}=7,17$ ($\sigma=1,840$) курсі, але не нижче, ніж на першому. Це свідчить про розвиток та певну стабілізацію на протязі навчання у ВНЗ здатності студентів-психологів давати собі звіт у власних потребах та відчуттях, бути чутливим до самого себе. При цьому на протязі навчання цей параметр залишається у межах норми. Середнє значення сенситивності у студентів-психологів $X_{сер1-3-5к}=7,01$ ($\sigma=1,693$) значно перевищує показник сенситивності у спеціалістів $X_{спец}=5,85$ ($\sigma=1,916$), що може бути пов'язано з високою чутливістю студентів до самих себе, до власних відчуттів та потреб у порівнянні з професіоналами, котрі не настільки зосереджені на собі та менш чутливі у ставленні до власної особи, що нормально для дорослого професіонала.

Параметр спонтанності, здатності щиро та безпосередньо виражати власні почуття, поводитися розкуто та нестандартно, стабільно знаходиться в межах норми, на рівні 51 Т-бала, на протязі всього навчання майбутніх психологів у ВНЗ. Не значні коливання абсолютних показників цього параметра можна вважати майже не суттєвими: $X_{сер1к}=6,87$ ($\sigma=2,013$), $X_{сер3к}=6,83$ ($\sigma=1,555$), $X_{сер5к}=6,90$ ($\sigma=2,295$). Причому, показники спонтанності п'ятого курсу – вищі за показники першого та третього, що свідчить про загалом позитивну тенденцію у розвитку творчої здатності майбутніх психологів під час їх навчання у ВНЗ. Показники спонтанності у студентів та спеціалістів приблизно однакові: $X_{сер1-3-5к}=6,87$ ($\sigma=1,956$) і $X_{спец}=6,73$ ($\sigma=2,089$), що свідчить про достатню розвиненість здатності діяти спонтанним, не стандартним чином, а також безпосередньо виражати власні почуття та бути самим собою.

Шкала самоповаги виражає здатність особистості поважати власні чесноти та переваги, цінувати себе. Цей параметр у студентів-психологів знижується від першого $X_{сер1к}=10,10$ ($\sigma=2,218$) до третього $X_{сер3к}=9,07$

($\bar{O}=1,701$)/ та п'ятого / $X_{сер5к}=8,93$ ($\bar{O}=2,333$)/ курсу. При цьому показники першого та третього курсу перевищують межі норми, сягають 59 та 56 Т-балів відповідно. Це говорить про те, що на протязі навчання формується більш адекватна самооцінка студентів-психологів і вже на п'ятому курсі самоповага, залишаючись дуже високою, потрапляє у границі, що вважаються в середньому нормальними.

Середній показник самоповаги студентів-психологів $X_{сер1-3-5к}=9,37$ ($\bar{O}=2,143$) перевищує відповідний показник у спеціалістів $X_{спец}=8,65$ ($\bar{O}=2,279$). Відмічаючи спадну тенденцію цього показника у студентів, зазначимо, що потреба у високій самоповазі, яка є найбільшою на першому курсі, є, можливо, ознакою юнацької потреби у самоствердженні. По мірі дорослішання та розвитку особистості ця потреба, вочевидь, зменшується, залишаючись при цьому у межах статистичної норми і показники самоповаги п'ятого курсу наближаються до параметрів спеціалістів.

Параметр самоприйняття, тобто здатність приймати себе таким, який я є незалежно від успіхів та поразок, сили та слабкості у певних ситуаціях – поступово підвищується від першого до третього та п'ятого курсу, залишаючись при цьому у межах норми – на рівні 50-53 Т-балів: $X_{сер1к}=9,67$ ($\bar{O}=3,273$), $X_{сер3к}=9,83$ ($\bar{O}=2,755$), $X_{сер5к}=10,37$ ($\bar{O}=1,884$). Це свідчить про позитивну динаміку у формуванні самоприйняття особистістю себе самої. Іноді приймати себе у поразках значно важче, ніж цінувати власні досягнення, тому дуже важливо, що студенти підвищують цю здатність на протязі навчання, це робить їх більш витривалими.

Відмітимо, що у студентів показник прийняття себе з усіма своїми чеснотами та недоліками набагато нижчий $X_{сер1-3-5к}=9,96$ ($\bar{O}=2,685$), ніж у спеціалістів $X_{спец}=12,28$ ($\bar{O}=7,724$). Тобто професіонали приймають себе такими якими вони є, незалежно від власних вад та слабкостей, а студенти п'ятого курсу – лише наближаються до цієї здатності. Тому корисним буде у процесі формування професійної ідентичності майбутніх психологів – звернути

увагу на методи досягнення цілісного сприйняття себе самого, прийняття різних, часто конфліктних рис власної особистості.

Шкала ставлення до природи людини демонструє в цілому позитивне ставлення та здорові переконання щодо сутності людської природи з урахуванням можливих протиріч у людських проявах. За даними дослідження – цей параметр зростає від першого / $X_{сер1к}=4,87$ ($\sigma=1,613$)/ до третього / $X_{сер3к}=5,60$ ($\sigma=1,303$)/ та пятого / $X_{сер5к}=5,93$ ($\sigma=1,701$)/ курсу. У Т-балах зростання відбувається в межах норми від 48 Т-балів на першому курсі до 54 Т-балів на пятому курсі. Це говорить про позитивну тенденцію у розвитку розуміння людської природи студентами-психологами на протязі навчання.

Показник ставлення до природи людини у студентів загалом нижчий $X_{сер1-3-5к}=5,47$ ($\sigma=1,595$), ніж у спеціалістів $X_{спец}=6,42$ ($\sigma=1,880$), хоча він і зростає протягом навчання. Уявлення про те, що людська природа загалом позитивна і такі дихотомії як добро-зло, чоловіче-жіноче тощо на неї критично не впливають – формуються з досвідом самоактуалізації. Тому на наш погляд цілком природно, що студенти лише формують відповідні свої уявлення, а спеціалісти мають більш широкий особистий досвід безпосередньо в роботі з людьми і відповідно більш зріле ставлення до природи людини. Під час навчання варто звернути увагу на процес формування таких уявлень, а також на практичні заняття, де такі уявлення могли б з'являтися та закріплюватись.

Шкала синергії показує поступове від першого / $X_{сер1к}=3,90$ ($\sigma=1,242$)/ до третього / $X_{сер3к}=3,97$ ($\sigma=1,629$)/ та пятого $X_{сер5к}=4,00$ ($\sigma=1,619$) курсу зростання показників, що свідчить про розвиток здатності до цілісного сприйняття реальності у студентів-психологів на протязі навчання у ВНЗ. Суперечливі параметри життя пов'язуються психікою учасників дослідження у єдине ціле цілком природно, показники синергії усіх курсів в межах норми та знаходяться близько 50 Т-балів.

Середній показник синергії у студентів-психологів дещо нижчий $X_{сер1-3-5к}=3,96$ ($\sigma=1,491$) за відповідний параметр у спеціалістів $X_{спец}=4,42$ ($\sigma=1,748$), хоча він постійно зростає у ході навчання. Це свідчить про те, що

здатність до цілісного сприйняття себе поступово формується у процесі навчання майбутніх психологів у ВНЗ та вимагає додаткової уваги і спеціального фокусу на тому, наскільки цілісною та збалансованою почувається особистість студента під час навчання. Це допоможе процесу самоідентифікації на особистісному та професійному рівні.

Параметр прийняття агресії, тобто здатність особистості давати собі звіт у власному невдоволенні, роздратуванні або злості зростає з першого $X_{сер1к}=7,50$ ($\sigma=1,907$) до третього $X_{сер3к}=8,53$ ($\sigma=1,592$) курсу та знову знижується на п'ятому курсі $X_{сер5к}=8,20$ ($\sigma=2,538$) але при цьому увесь час навчання залишається цілком у межах норми. Тобто студенти як на початку, так і на протязі та в кінці навчання досить відкрито ставляться до власних проявів та почуття агресії, здатні їх відслідковувати та корегувати.

Відмітимо, що параметр прийняття агресії у студентів є вищим $X_{сер1-3-5к}=8,08$ ($\sigma=2,073$) за аналогічний показник у професіоналів $X_{спец}=7,05$ ($\sigma=2,603$), тобто студенти більш вільно ставляться до власних агресивних проявів, ніж це може собі дозволити справжній професіонал. Варто під час навчання звернути увагу на тему природи агресії, аутоагресії та форм продуктивної взаємодії між людьми. Справа в тому, що цілком здоровий параметр прийняття власних агресивних проявів (яким є показник студентів-психологів) може бути надлишковим у професійному середовищі та в процесі роботи з клієнтом і в будь-якому разі чітко контролюватися спеціалістом. Варто наголосити на актуальності для майбутніх психологів особистого розвитку у напрямку опанування різноманітних проявів власної активності, формулювання бажань і потреб та створення продуктивної атмосфери для вирішення конфліктів.

Для міжособистісної чутливості (шкала контактів) важливий також фактор контактності, який за нашими дослідженнями знижується від першого $X_{сер1к}=11,37$ ($\sigma=18,823$) до третього $X_{сер3к}=9,30$ ($\sigma=2,867$) курсу, а потім піднімається на п'ятому $X_{сер5к}=9,70$ ($\sigma=2,037$). Зазначимо при цьому, що на першому курсі показники контактності є дещо вищими за норму, але не

критично – близько 56 Т-балів. Це може свідчити про високу комунікативну активність, надзвичайну зацікавленість першокурсників знайомствами та спілкуванням у новому для них середовищі ВНЗ. Тобто зниження даного параметра на 3му курсі у зв'язку із зануренням студентів у навчальне та вже звичне комунікативне середовище є цілком природним, а його незначне підвищення на п'ятому курсі – свідчить про достатню розвиненість контактності у майбутніх психологів.

Показник контактності у студентів $X_{сер1-3-5к}=10,12$ ($\sigma=10,968$) в середньому на багато перевищує відповідний показник у спеціалістів $X_{спец}=7,87$ ($\sigma=2,557$). Даний параметр характеризує здатність людини до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми. Досить дивно, що показники студентів за цим параметром потрапляють в границі норми, а результати спеціалістів – нижчі на нормальний рівень. Це може характеризувати сучасний стан вітчизняної психологічної сфери як такий, де немає (або надто мало) місця особистості, що самоактуалізується, бракує відкритості та недостатньо розвинені контакти як між самими професіоналами, так і між клієнтами та професіоналами. Для студентів-психологів у сучасних умовах розвиток контактності, вміння легко налагоджувати якісні стосунки з людьми є однією з найважливіших компетенцій, що вимагає спеціальної уваги та тренування.

Параметр пізнавальних потреб послідовно знижується від першого / $X_{сер1к}=6,07$ ($\sigma=1,639$)/ до третього / $X_{сер3к}=5,63$ ($\sigma=1,691$)/ та п'ятого / $X_{сер5к}=5,2$ ($\sigma=1,448$)/ курсу. Цей параметр є суттєвим для розуміння особистості, що самоактуалізується та характеризує міру зацікавленості особистості пізнанням світу, а також описує наявність відповідних якостей. Тривожним є той факт, що показники першого курсу ще відповідають нижній границі норми (45 Т-балів), а вже показники третього (43 Т-балів) та п'ятого (40 Т-балів) курсу виявляються нижчими за норму і тенденція – спадна. Цей факт можна пояснити тим, що процес пізнання, регламентований навчанням у ВНЗ, знижує загальну зацікавленість особистості у самостійних відкриттях щодо

світу. На наш погляд, важливо враховувати цей факт та створювати умови для розвитку та самоактуалізації особистості в процесі навчання майбутніх психологів у ВНЗ. Цього можна досягти, стимулюючи самостійність та створюючи умови для евристичності в процесі навчання, зокрема до особистісних відкриттів та уваги до різноманітних аспектів спілкування між людьми.

Зазначимо, що параметр пізнавальних потреб у студентів психологів $X_{сер1-3-5к}=5,63$ ($\sigma=1,618$) в середньому вищий, ніж у професіоналів $X_{спец}=4,93$ ($\sigma=2,349$), що не може не хвилювати. З одного боку зрозуміло, що рівень пізнавальних потреб у процесі безпосередньої професійної діяльності може знижуватись, та все ж таки в такій сфері як психологія параметр пізнання, активного пошуку та відкриттів в процесі спілкування з клієнтами, є дуже важливим для справжнього професіонала. Прикро, що спеціалісти-психологи не можуть бути прикладом студентам за даним параметром. Не зважаючи на існуючий в Україні складний стан психологічної культури, на наш погляд, варто підтримувати пізнавальну активність та зацікавленість у особистісному розвитку і розширенні пізнавальних горизонтів студентів-психологів в процесі їх навчання у ВНЗ.

Параметр креативності спочатку значно збільшується від першого до третього курсу, а потім знижується на п'ятому курсі. Хоч загальна тенденція є негативною, тобто на п'ятому курсі ми маємо трохи нижчий показник особистісної креативності, ніж на першому, та всі параметри на трьох досліджуваних курсах знаходяться цілком в межах норми. Звичайно, потреба в творчому підході для вирішення особистісних задач є важливим параметром особистості, що самоактуалізується. Особливо це корисно для майбутнього спеціаліста психологічної сфери і тому слід звернути особливу увагу на процес формування креативної здатності на протязі навчання студентів-психологів, починаючи з першого курсу.

Середнє значення параметра креативності студентів є за нашими дослідженнями вищим, ніж відповідний показник спеціалістів, але, разом з тим,

усі означені параметри знаходяться в межах статистичної норми. Такий результат може бути пов'язаний з тим, що професіонали у масі своїй схильні до стандартизованих видів поведінки, тоді як студентство в більшості випадків – творчо заряджене середовище, що знаходиться в постійному креативному пошуку як в особистісній, так і в професійній сферах.

Методика дослідження самооцінки особистості (С. Будассі) дала під час дослідження наступні результати.

Показники самооцінки студентів-психологів спочатку знижуються з першого до третього курсу ($X_{сер1к}=0,454$ ($\sigma=0,3546$)/ до 3го / $X_{сер3к}=0,444$. ($\sigma=0,4148$)), що може бути пов'язано з природним у процесі навчання критичним ставленням до себе. Разом з тим на п'ятому курсі ($X_{сер5к}=0,509$ ($\sigma=0,4045$)) показники самооцінки підвищуються – до рівня, більшого, ніж на першому курсі, що може бути пов'язано з набуттям випускниками професійних навичок, відповідно більшою впевненістю в собі та більш цілісним баченням себе як особистості наприкінці навчання у ВНЗ. При цьому величина показників усіх трьох досліджуваних курсів – знаходиться в межах середньої адекватної самооцінки: від +0,52 до -0,1. Це свідчить про в цілому здорову самооцінку студентів-психологів протягом їх навчання у ВНЗ. В основі оптимальної самооцінки, що виражається у впевненості та внутрішньому комфорті, лежать необхідний досвід та відповідні знання. Така впевненість у собі дозволяє людині регулювати власний рівень домагань і адекватно оцінювати свої можливості у різних життєвих ситуаціях, наприклад у ситуації пошуку роботи та початку професійної діяльності.

Констатуючи позитивну динаміку за параметром самооцінки студентів-психологів, зауважимо, що самооцінка спеціаліста психологічної сфери ($X_{спец}=0,631$ ($\sigma=0,1620$)) все ж таки є вищою за середній рівень. Це пояснюється тим, що спеціаліст, обізнаний у професійній сфері та такий, що отримав визнаний соціальний професійний статус та роль – має більш надійні, достовірні та усталені джерела для формування адекватної самооцінки, ніж студент. Ці результати зосереджують нашу увагу на тому, як важливо надавати

простір і можливість для отримання якісного зворотнього зв'язку за результатами навчальної та професійної діяльності студентам-психологам під час їх навчання у ВНЗ.

Показники особистісного егоцентризму за методикою Л. Фетіскіна поступово зростають на протязі навчання студентів-психологів у ВНЗ ($X_{сер1к}=13,53$ ($\sigma=6,257$) ; $X_{сер2к}=17,38$ ($\sigma=5,967$); $X_{сер3к}=20,24$ ($\sigma= 9,307$)), але не виходять при цьому за межі середнього рівня егоцентризму, який є здоровим для особистості в процесі її становлення.

Цікавим є те, що рівень особистісного егоцентризму у працівників психологічної сфери ($X_{спец}=9,43$ ($\sigma=6,208$)) є набагато нижчим, ніж у студентів психологів. Це цілком зрозуміло, оскільки фокус уваги професіонала суттєво зміщується в бік клієнта в процесі професійної діяльності, а студенти частіше за все зосереджені на собі протягом навчання.

Методика дослідження професійної ідентичності (Л. Шнейдер) демонструє динаміку формування профідентичності студентів-психологів протягом їх навчання у ВНЗ.

Учасники дослідження першого та п'ятого курсу ($X_{сер1к}=2,246$ ($\sigma=0,9016$); $X_{сер5к}=2,561$ ($\sigma=2,5623$)) знаходяться у стані мораторію стосовно професійної ідентичності. Тоді як студенти третього курсу ($X_{сер3к}=3,165$ ($\sigma=1,6068$)), за результатами дослідження профідентичності, мають досягнути позитивну ідентичність. Такі показники свідчать про те, що по-перше, протягом навчання студентів-психологів відбуваються активні зміни стану професійної ідентичності, по-друге, процес становлення ідентичності не є лінійним і не залежить напряду від віку (дорослішання) або набуття професійних знань студентами під час навчання у ВНЗ. Ймовірно, професійна ідентичність у процесі її становлення залежить від цілої низки суб'єктивних та об'єктивних факторів і протягом навчання майбутніх психологів не виключена можливість повернення від досягнутої позитивної ідентичності до стану мораторію. Характерним для досягнутої ідентичності є позитивне самоставлення при позитивній оцінці власних якостей, наявності стабільних

соціальних зв'язків, а також повної координації механізмів ідентифікації (ототожнення) та відокремлення (розрізнення, усвідомлення різниці або «не тотожності»). З наших досліджень видно, що вже на 3му курсі студенти-психологи мають змогу досягти сформованої позитивної ідентичності. Чому ж відбувається повернення до стадії мораторію на п'ятому курсі? Мораторій - це певною мірою кризовий стан ідентичності, з якого особистість активно намагається вийти, випробовуючи різні варіанти, та який зазвичай характеризується досить високим рівнем тривожності. Такий стан ідентичності на п'ятому курсі може бути пов'язаний із проблемами професійного самовизначення молодого спеціаліста, потребою знаходити себе у новому просторі – на ринку професій, з необхідністю набути новий статус – спеціаліста, визнаного як професіонал.

Характерними є результати працівників психологічної сфери ($X_{\text{спец}}=4,031$ ($\sigma=2,1258$)), які за даною методикою показують більш високий рівень сформованості профідентичності, ніж студенти-психологи. Це цілком зрозуміло, оскільки сам факт отримання простору для професійної діяльності, визначеної та визнаної іншими професійної ролі, є критичним фактором у формуванні профідентичності. Цей факт ще раз підкреслює важливість використання у процесі формування профідентичності майбутніх психологів практик, максимально близьких до «живої» роботи з клієнтом, до безпосередньо професійної психологічної практики та актуалізує потребу цілеспрямованого формування профідентичності майбутніх психологів під час їх навчання у ВНЗ.

Результати дослідження за методикою вивчення мотивації професійної діяльності (К.Замфір), описує динаміку зміни мотивації студентів-психологів протягом їх навчання у ВНЗ щодо обраної професії.

Показники внутрішньої мотивації (ВМ), тобто рівень особистісної зацікавленості та готовності до професійної діяльності за внутрішнім бажанням найвищий у першого курсу ($X_{\text{сер1к}}=4,47$ ($\sigma=0,642$)), на третьому курсі ($X_{\text{сер3к}}=4,23$ ($\sigma=1,048$)) цей показник знижується, а на п'ятому курсі

($X_{сер5к}=4,45$ ($\sigma=0,770$)) знову зростає і майже досягає рівня першого курсу. Такі зміни щодо внутрішньої вмотивованості студентів-психологів у майбутній професії можна пояснити тим, що першокурсники на початку навчання надихаються досить абстрактним уявленням про професію, її привабливі сторони та вимоги до кінця не усвідомлюються початківцями. Студенти третього курсу стають більш реалістичними та водночас критичними стосовно свого професійного вибору, ілюзорний підхід початківця змінюється на відстороненість та може супроводжуватись падінням внутрішньої мотивації щодо обраної професії.

Також третій курс – це час, коли студенти більше зосереджені на навчальних процесах та досягненнях самих по собі, а не на професійній специфіці навчання, до входу у професійне середовище залишається чимало часу. Вже на п'ятому курсі рівень внутрішньої мотивації майбутніх психологів зростає, та все ж таки не сягає рівня початківця. Це може бути пов'язано з більш тверезим та спокійним поглядом на професію студентів п'ятого курсу відносно першого. Зауважимо при цьому, що на внутрішню мотивацію молодого спеціаліста значно впливає також глибоке особистісне ставлення до професії психолога, а також – усвідомлення власних можливостей реалізації та самоствердження у даній області. І тому у процесі навчання майбутніх психологів слід звертати особливу увагу на формування глибокої внутрішньої мотивації у ставленні до професії психолога, адже саме цей параметр є найголовнішим у тому, щоб особистість відчула себе самореалізованою у власній професії та вдоволеною власним місцем у соціумі, яке справді виражає її унікальність та вдовольняє прагнення досягти гідного соціального рівня розвитку.

Внутрішня мотивація у студентів-психологів у середньому ($X_{сер1-3-5к}=4,38$ ($\sigma=0,835$)) наближається до показників працівників психологічної сфери ($X_{спец}=4,33$ ($\sigma=0,720$)), навіть є трошки вищою. Це свідчить про достатній рівень внутрішньої мотивації студентів-психологів для їх самореалізації у професійній сфері.

Стосовно параметру зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ), то вона знижується з першого до третього курсу ($X_{сер1к}=4,09$ ($\sigma=0,615$) до $X_{сер3к}=3,68$ ($\sigma=0,903$)), що може бути пов'язано з більш реалістичним поглядом третьокурсників на особливості та професійну специфіку психологічної роботи. А вже до п'ятого курсу ($X_{сер5к}=4,27$ ($\sigma=0,554$)) даний показник зростає і стає навіть більшим, ніж у першого курсу, що свідчить про більш чітке розуміння переваг професії психолога, як завдяки більшій обізнаності у зовнішніх аспектах професійної діяльності, так і дякуючи тому, що наприкінці навчання у студентів зростає впевненість у власних силах та власних професійних можливостях. Високий показник зовнішньої позитивної мотивації показує, що уявлення студентів-психологів про їх майбутню професію дозволяють їм почуватися комфортно, розуміючи позитивні аспекти власного соціального розвитку в даній області.

Середній показник зовнішньої позитивної мотивації студентів-психологів не набагато перевищує відповідний параметр у працівників психологічної сфери ($X_{спец}=3,73$ ($\sigma=0,708$)). Це говорить про загалом реалістичне розуміння зовнішніх стимулів до того, щоб займатися професійною діяльністю психолога.

Показники зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) поступово знижуються від першого до третього та п'ятого курсу ($X_{сер1к}=3,73$ ($\sigma=0,998$); $X_{сер3к}=3,23$ ($\sigma=1,056$); $X_{сер5к}=3,08$ ($\sigma=1,043$)), що в цілому є здоровою тенденцією. Адже зниження негативних факторів у стимулюванні себе самого до професійної діяльності робить комфортним професійний аспект життя людини. Це означає, що страх або очікування покарання грають все меншу роль у тому, як здійснюється вибір або приймаються рішення у професійній сфері. Зниження цього показника у студентів-психологів може бути пов'язане з послідовним підвищенням їхньої обізнаності як у безпосередньо професійному плані, так і в уявленнях про соціальну роль професії психолога, можливості, що їх надає робота психологічного напрямку або у сферах використання компетенцій психолога.

Характерним є те, що спеціалісти ($X_{\text{спец}}=2,87$ ($\sigma=1,188$)), які обрали професійну діяльність психолога, мають значно нижчий показник негативної зовнішньої мотивації, ніж в середньому студенти-психологи. Адже той, хто вже працює психологом, вочевидь менше уваги звертає на дискомфорти та зовнішні негативні стимули у власній роботі, можливо встиг зосередитися на внутрішній та зовнішній позитивній мотивації, а студенти-психологи такої можливості ще не мали – вони знаходяться у стані невизначеності і лише готуються до вступу у професійне середовище.

Стосовно суттєвого співвідношення внутрішньої професійної мотивації, зовнішньої позитивної і зовнішньої негативної мотивації у професійній сфері – підкреслимо, що в загальному воно залишається сприятливим впродовж усього навчання студентів-психологів у ВНЗ. Адже на всіх трьох досліджуваних курсах внутрішня мотивація переважає над зовнішньою позитивною ($BM > ЗПМ$) і одночасно зовнішня позитивна мотивація більша за зовнішню негативну мотивацію ($ЗПМ > ЗНМ$). Тобто впродовж навчання у студентів залишається здорове співвідношення вказаних показників мотивації: $BM > ЗПМ > ЗНМ$. Відповідно, для першого курсу: $4,47 > 4,09 > 3,73$; для третього курсу: $4,23 > 3,68 > 3,23$; для п'ятого курсу: $4,45 > 4,27 > 3,08$. Звернімо увагу при цьому на досить близькі показники BM та $ЗПМ$ (різниця становить 0, 18 – найменша з усіх співвідношень) а також на найбільший «розрив» показників $ЗПМ$ та $ЗНМ$ (різниця становить 1, 19 – найбільша з усіх співвідношень!) у п'ятого курсу. Тобто, показники мотивації п'ятого курсу близькі до наступного співвідношення $BM=ЗПМ>ЗНМ$. Таке співвідношення показників внутрішньої та зовнішньої позитивної і негативної мотивації говорить про те, що

а) негативна мотивація стає набагато меншою наприкінці навчання студентів-психологів,

б) внутрішня та зовнішня позитивна мотивації актуалізуються й стають в достатній мірі значущими для майбутніх спеціалістів, добре ними усвідомлюються, що є запорукою активного професійного розвитку та просування у релевантній сфері

в) у порівнянні з відповідним співвідношенням професіоналів/ $ВМ_{\text{спец}}=4,33> ЗПМ_{\text{спец}}=3,73> ЗНМ_{\text{спец}}=2,87/$, де пропорція мотивацій чітка і здорова, – студенти показують менш виразні результати. Тому варто регулярно зосереджуватися в роботі з майбутніми психологами на мотиваційному аспекті їх ставлення до професії. Цей факт ще раз підтверджує потребу цілеспрямованого формування профідентичності майбутніх психологів під час їх навчання у ВНЗ.

Для діагностики значимості факторів привабливості обраної професії студентів-психологів була використана адаптована версія методики «діагностика ставлення до професії» В. Ядова.

Результати емпіричного дослідження представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Абсолютні показники коефіцієнтів значимості
факторів привабливості професії студентів-психологів**

Фактори привабливості професії:	Коефіцієнти значимості		
	1 – курсу	3 - курсу	5 - курсу
1	2	3	4
1 фактор - професія одна з найважливіших у суспільстві	0,8	1	1
2 фактор - робота з людьми	0,9	1	0,7
3 фактор - робота вимагає постійної творчості	0,7	0,5	0,6
4 фактор - робота не викликає перевтоми	0,8	0,8	0,6
5 фактор - велика зарплата;	0,6	0,8	0,9
6 фактор - можливість самовдосконалення	0,9	0,7	1
7 фактор - робота відповідає моїм здібностям	1	0,8	0,6
8 фактор - робота відповідає моему характеру	0,9	0,9	0,8
9 фактор - невеликий робочий день	1	0,6	0,6
10 фактор - відсутність частого контакту з людьми	0,8	0,6	0,3
11 фактор – можливість досягти соціального визнання, поваги	0,7	0,9	0,6

Тому у даному дослідженні свою увагу ми зосереджуємо на усереднених показниках на виборці 60 студентів-психологів враховуючи на якому курсі вони навчаються. Аналізуючи отримані результати бачимо, що коефіцієнти значимості факторів привабливості професії для респондентів знаходиться в межах середнього рівня ($K3=0,6$). Проте, слід зазначити, що у студентів різних курсів інтегральний показник факторів привабливості професії відрізняється. У даному дослідженні нас цікавила не лише загальна концептуальна тенденція сприйняття майбутніми психологами своєї професії, але і її динамічність, розглядаючи найбільш загальну тенденцію для студентів першого курсу. Отримані результати виглядають наступним чином: Найвищий коефіцієнт значимості отримали фактори: «7 - робота відповідає моїм здібностям» ($K3=1$) та «9 - невеликий робочий день» ($K3=1$). Передусім це можна пов'язати з поверхневистю професійних уявлень першокурсників, пов'язаних з майбутньою професією. Однак, як позитивною відмінністю високого коефіцієнта значимості фактора «7 - робота відповідає моїм здібностям», є найменший коефіцієнт значимості на даній виборці такого фактора як «5 - велика зарплата» ($K3=0,6$). Якщо ж в основі професійної діяльності лежить прагнення до задоволення матеріальних благ, то в даному випадку прийнято говорити про зовнішню мотивацію.

Для студентів третього курсу притамані наступні результати: найвищого значення приймають фактори: «1 - професія одна з найважливіших у суспільстві» ($K3=1$) та «2 - робота з людьми» ($K3=1$); найнижчого значення отримав фактор «3 - робота вимагає постійної творчості» ($K3=5$). Отримані результати можна інтерпретувати таким чином: за роки професійної підготовки рівень самопізнання частини респондентів зростає, усвідомлення своєї майбутньої роботи, стають більш глибокими. В першу чергу, студенти розуміють складність роботи з людьми. Як відомо, взаємодія людини з людиною, вимагає неординарного підходу до розв'язання професійних завдань, тому саме це не тільки хвилює, але і «лякає» майбутніх психологів.

Отже, і вимоги до себе зі сторони майбутніх психологів стають вищими, тому як наслідок виникає глибоке самосприйняття себе в професії в аспекті постійних змін та творчих удосконалень.

Щодо п'ятого курсу та їх відношенню до професії то можна стверджувати, що найбільш впливовими є такі фактори як – «1 - професія одна з найважливіших у суспільстві» ($K3=1$) та «6 - можливість самовдосконалення» ($K3=1$), а також на даному курсі простежується спад коефіцієнта значимості фактора «10 - відсутність частого контакту з людьми» ($K3=0,3$). Також слід відмітити, що для багатьох студентів п'ятого курсу цілий ряд сторін професійної діяльності практичного психолога ще не став належним чином компонентом сформованої професійної самоідентичності. Для випускників психологів робота у системі «людина-людина» уже не є такою лякаючою, як для студентів першого і п'ятого курсів. Тобто випускники стають реалістичніші в оцінці своїх можливостей,. Позитивним є те, що студенти п'ятого курсу усвідомлюють значимість фактору «6 - можливість самовдосконалення». Адже це свідчить про те, що випускники усвідомлюють важливість обраної професії і готові працювати, над собою для удосконалення своєї професійної самоідентичності.

Узагальнюючи отримані результати відмітимо, що цінним є те, що для студентів-психологів постійним значимим фактором є фактор - «1- професія одна з найважливіших у суспільстві». Даний факт може бути протрактовано не тільки як свідчення про правильний вибір студентами власної професії, але й певний фактор збереження пізнавального інтересу щодо обраного фаху. Це дає право надіятись на те, що випускники працюватимуть згідно здобутої спеціальності. Слід звернути увагу на фактори які набрали показники низької значимості у студентів-психологів різних курсів (ПП-1 - «10 - відсутність частого контакту з людьми», ПП-3 «3 - робота вимагає постійної творчості», ПП-5 - «10 - відсутність частого контакту з людьми»). Все це може характеризувати динаміку змін значимості факторів на різних етапах навчання у ВНЗ.

При обробці емпіричних даних, отриманих за допомогою описаних вище методик, для забезпечення можливості узагальнення цих даних з метою визначення загального рівня сформованості професійної самоідентичності в контексті структур суб'єктивного досвіду, ми переводили отримані результати у єдину систему оцінювання. Як було вказано вище, кожна із використаних в дослідженні методик має свої параметри оцінки і рівні розвитку вимірюваних параметрів. Загальні показники рівнів розвитку виокремлених структурних компонентів суб'єктивного досвіду (системі логічних рівнів) було отримано на основі:

- 1) узагальнення результатів методик (відповідно до критеріїв, які були визначені на етапі констатувального експерименту);
- 2) середньоарифметичної оцінки рівня сформованості параметрів, яку було отримано по різним методикам.

Таким чином, рівень сформованості кожної складової оцінювалась за бальною системою (0 балів – низький рівень; 1 бал – середній рівень; 2 бали – високий рівень), що дає можливість виразити рівень сформованості складових в однакових одиницях вимірювання.

На основі узагальнення емпіричних даних було отримано загальні рівні сформованості кожного структурного компонента суб'єктивного досвіду (структури логічних рівнів) в різних групах майбутніх психологів, які представлено в таблиці 2.10. Але для більш ґрунтового сприйняття, спочатку зупинимося на кожному рівні розвитку структури суб'єктивного досвіду.

Таблиця 2.4

Рівні розвитку структури суб'єктивного досвіду - «оточення» - в різних групах досліджуваних (n = 160).

Групи досліджуваних	Рівні розвитку структури суб'єктивного досвіду «поведінка/стани» (у % від кількості досліджуваних)		
	низький	середній	високий
студенти 1 курсу	31%	40%	29%
студенти 3 курсу	30%	43%	27%

Продовження таблиці 2.4

студенти 5 курсу	41%	38%	21%
практичні психологи	26%	30%	44%

Як показують отримані дані (табл. 2.4), з боку складової суб'єктивного досвіду «оточення» (в який проявляється рівень усвідомлення себе представником певної професійної спільноти) виявлено динаміку (на всіх курсах) зменшення кількості досліджуваних з високим рівнем розвитку цього компоненту професійної самоідентичності (від 29% до 21% відповідно), а серед практичних психологів кількість таких респондентів 44%. Це дає підстави говорити про наявність проблем у професійному самовизначенні в стінах ВНЗ.

Таблиця 2.5

Рівні розвитку структури суб'єктивного досвіду - «поведінка/ стани» - в різних групах досліджуваних (n =160).

Групи досліджуваних	Рівні розвитку структури суб'єктивного досвіду «поведінка/стани» (у % від кількості досліджуваних)		
	низький	середній	високий
студенти 1 курсу	7%	48%	45%
студенти 3 курсу	14%	48%	38%
студенти 5 курсу	19%	35%	46%
практичні психологи	4%	36%	60%

Наступний компонент суб'єктивного досвіду «поведінка та стани» (табл. 2.5) відображує переживання особистої приналежності до соціальної реальності у формі конкретних життєвих ситуацій і відношень. За методиками дослідження особистісного егоцентризму Н. Фетіскіна і тест-опитувальник самовідношення В.Століна, С. Пантелєєва було отримано результати, які показали значне зменшення рівня егоцентризму і самоінтересу у практичних психологів, у порівнянні зі студентами-випускниками. Це зрозуміло, адже професійна діяльність цілком закономірно зміщує фокус уваги зі своєї особи в бік клієнта. Але це свідчить і про певні складності професійної адаптації студентів, на які необхідно звернути увагу на етапі професійного навчання.

Також виявлено (за методикою визначення самооцінки особистості С. Будасі): зниження рівня самооцінки від першого до третього курсу; її незначне збільшення на п'ятому курсі і значне збільшення у практикуючих психологів. Ці факти підтверджують те, що надійними усталеними джерелами самооцінки є професійна практика та визнаний соціально-професійний статус, які дозволяють психологам впевнено вирішувати професійні проблеми. А отже, принаймні, для випускників необхідно створити умови для формування професійної самооцінки.

Таблиця 2.6

Рівні розвитку структури суб'єктивного досвіду - «здібності / навички» - в різних групах досліджуваних (n =160).

Групи досліджуваних	Рівні розвитку структури суб'єктивного досвіду «поведінка/стани» (у % від кількості досліджуваних)		
	низький	середній	високий
студенти 1 курсу	39%	45%	16%
студенти 3 курсу	34%	40%	26%
студенти 5 курсу	15%	44%	41%
практичні психологи	26%	22%	52%

За допомогою теста-опитувальника самовідношення (В.Століна, С. Пантелеєва), теста-самоопису «Хто Я?» (М.Куна, Т.Макпартленда). Виявлено динаміку переживання власної професійної самоефективності (компонент суб'єктивного досвіду – «здібності/навички» (табл. 2.6). Зауважимо, що використані нами методики не діагностують об'єктивний рівень розвитку здібностей, а дають можливість зрозуміти, зокрема, як на думку досліджуваних їх здібності оцінюють оточуючі та як самі студенти оцінюють себе. Від першого до п'ятого курсу зафіксована тенденція збільшення числа студентів (відповідно - 16%, 26%, 41%), які високо оцінюють свої власні якості, властивості, здібності, навички і вважають, що оточуючі такої ж думки. Виявлено, що показники за шкалою «самоповаги» від першого до п'ятого курсу знижуються. Оскільки ця потреба суттєво впливає на формування такої

професійно важливої якості, як впевненість у собі, така тенденція є загрозовою для гармонійного розвитку особистості. Якщо серед студентів-випускників середній і високий рівень розвитку цього компоненту суб'єктивного досвіду проявили 85% досліджуваних, то у практичних психологів таких виявилось 74%. На наш погляд, це свідчить про сформованість адекватного розуміння власної ролі у професії, критичного сприйняття своїх професійних якостей, реалістичних уявлень про ставлення інших до себе.

Таблиця 2.7

**Рівні розвитку структури суб'єктивного досвіду - «цінності / переконання»
- в різних групах досліджуваних (n =160).**

Групи досліджуваних	Рівні розвитку структури суб'єктивного досвіду «поведінка/стани» (у % від кількості досліджуваних)		
	низький	середній	високий
студенти 1 курсу	19%	67%	14%
студенти 3 курсу	18%	69%	13%
студенти 5 курсу	21%	60%	19%
практичні психологи	28%	36%	36%

Особливості переживання, розуміння власних «цінностей/переконань» (табл. 2.7) (як компоненту суб'єктивного досвіду) вивчалися за допомогою тесту самоактуалізації (Е. Шострома). Зафіксовано тривожну тенденцію: від першого до п'ятого курсу знижується потреба досліджуваних у самопізнанні. Цей факт не може залишитися без уваги, адже для професійної діяльності психолога ця потреба є однією із найважливіших. Виявлено збільшення від першого до п'ятого курсу показників шкали «прийняття агресії». В порівнянні з практичними психологами ці показники є вищими. Це свідчить про те, що в процесі навчання не приділяється достатньої уваги як ставленню до власних агресивних проявів, так і методам управління своїми станами. Про формування шаблонності мислення (яке, швидше за все детерміноване певними особливостями навчання) говорить зниження показника «креативності» від

першого до п'ятого курсу. Ця тенденція не сприяє розвитку професійної творчості та здатності використовувати знання в нестандартних ситуаціях.

Таблиця 2.8

Рівні розвитку структури суб'єктивного досвіду - «ідентичність» - в різних групах досліджуваних (n =160).

Групи досліджуваних	Рівні розвитку структури суб'єктивного досвіду «поведінка/стани» (у % від кількості досліджуваних)		
	низький	середній	високий
студенти 1 курсу	58%	28%	14%
студенти 3 курсу	45%	27%	28%
студенти 5 курсу	41%	33%	26%
практичні психологи	27%	22%	51%

Такий структурний компонент суб'єктивного досвіду, як «ідентичність», відображає особливості усвідомлення себе представником певної професії і певної професійної спільноти; ступені ототожнення-диференціації себе зі «справою» та «іншими». Як бачимо (табл.2.8), високий рівень розвитку професійної самоідентичності зафіксований у 51% практичних психологів, в той час, як у випускників тільки у 26%. Більш того, отримані дані показали динаміку зниження від першого до п'ятого курсу показників профіідентичності (методика дослідження професійної ідентичності Л. Шнейдер) і «рефлексивного Я» (тест-самоопис М. Куна). Ці негативні результати студентів-випускників свідчать про їх розгубленість щодо виконання професійних обов'язків, що може мати наслідком негативну професійну адаптацію.

Таблиця 2.9

Рівні розвитку структури суб'єктивного досвіду - місія» - в різних групах досліджуваних (n =160).

Групи досліджуваних	Рівні розвитку структури суб'єктивного досвіду «поведінка/стани» (у % від кількості досліджуваних)		
	низький	середній	високий
студенти 1 курсу	58%	26%	16%

Продовження таблиці 2.9

студенти 3 курсу	54%	21%	25%
студенти 5 курсу	47%	22%	31%
практичні психологи	25%	30%	45%

«Місія» (табл. 2.9) є узагальнюючим структурним компонентом суб'єктивного досвіду, в якому відбиваються особливості актуального сенсу життя особистості, професійні ідеали, перспективи, цілі (узагальнено - заради чого живе людина). Досліджується ця складова за допомогою тесту самоактуалізації (Е. Шострома) і тесту самоопису «Хто Я?» (М. Куна, Т. Макпартленда). Вважається, що «місія» має суттєвий інтегративний потенціал для самоідентичності людини (Г. Бейтсон, А. Ватерман, Р. Ділтс). Цінності і місія є мотиваційною складовою професійної ідентичності, ознаками якої є стан мотиваційної системи. Результати дослідження показали (табл. 1), що, при позитивній динаміці збільшення від першого до п'ятого курсу кількості досліджуваних, у яких виявлено середній і високий рівні розвитку цього структурного компонента (відповідно - 42%, 46% і 53%), спостерігається значний розрив у аналогічних цифрах з практичними психологами (75%).

Таблиця 2.10

Рівні розвитку професійної самоідентичності у контексті структур суб'єктивного досвіду в різних групах респондентів (n = 160)

Структурні компоненти суб'єктивного досвіду	Рівні розвитку професійної самоідентичності в різних групах респондентів (у % від кількості досліджуваних)											
	1 курс			3 курс			5 курс			практичні психологи		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Оточення	31	40	29	30	43	27	41	38	21	26	30	44
Поведінка/стани	7	48	45	14	48	38	19	35	46	4	36	60
Здібності/навички	39	45	16	34	40	26	15	44	41	26	22	52
Цінності	19	67	14	18	69	13	21	60	19	28	36	36
Ідентичність	58	28	14	45	27	28	41	33	26	27	22	51
Місія	58	26	16	54	21	25	47	22	31	25	30	45

Аналіз даних, викладених у даній таблиці 2.10, дає можливість констатувати: у значної кількості студентів 5 курсу зафіксовано низький рівень розвитку професійної самоідентичності (в контексті різних компонентів суб'єктивного досвіду), який є недостатнім для ефективного входження в психологічну професію. Це зумовлює необхідність пошуку умов для покращення розвитку професійної самоідентичності студентів та розробки відповідних систем роботи з ними.

2.3. Кореляційний аналіз результатів емпіричного дослідження

Наступним етапом нашої роботи стало застосування кореляційного аналізу для виявлення взаємозалежностей між компонентами професійної самоідентичності протягом навчання у ВНЗ. Кореляція визначається взаємозалежністю шкал, тобто збільшення або зменшення показників однієї шкали призводить до зміни показників іншої шкали, які відбуваються в залежності від напруженості кореляційного зв'язку. Для досягнення даної мети було застосовано програмне забезпечення SPSS, в результаті якого була отримана матриця кореляцій, на основі якої було з'ясовано, які з шкал вище перерахованих методик корелюють на статистично значимому рівні ($P < 0,01$) та ($P < 0,05$).

Даний кореляційний аналіз (додаток Г) може показати, що існує певний взаємозв'язок між окремими шкалами, але причиність даного зв'язку є прихована (той чи інший фактор, для кожного окремого зв'язку він свій і визначається різними причинами та факторами). Розглянемо результати, які мають найвищий кореляційний зв'язок, на рівні значимості 0,01. Отримані нами кореляційні зв'язки представлені в таблиці 2.11.

Кореляції між показниками різних методик, яка демонструє значущі зв'язки між різними параметрами, суттєвими в процесі формування особистісної самоідентифікації майбутніх психологів під час їх навчання у ВНЗ. Дані параметри відповідають практично усім логічним рівням – оточення

(1), поведінка (2), здібності (3), цінності та переконання (4), ідентичність(5), місія (6).

Таблиця 2.11

Кореляції між різними параметрами

Шкала 1	Шкала 2	R	P
Шкала III - очікуване ставлення від інших. (Тест-опитувальник самоставлення В.Столін, С.Пантелеев).	Соціальне-Я. (Тест-самоопис «Хто я?» М.Куна).	0,346	0,01
Методика діагностики особистісного егоцентризму Н.Фетіскін.	Соціальне-Я. (Тест-самоопис «Хто я?» М.Куна).	0,300	0,01
Шкала пізнавальних потреб. (Тест самоактуалізації Е.Шостром).	Фізичне-Я. (Тест-самоопис «Хто я?» М.Куна).	0,325	0,01
	Рефлексивне-Я. (Тест-самоопис «Хто я?» М.Куна)	0,293	0,01
	Методика діагностики особистісного егоцентризму Н.Фетіскін.	-0,314	0,01
Шкала самоповаги. (Тест самоактуалізації Е.Шостром).	Шкала IV - самоінтерес. (Тест-опитувальник самоставлення В.Столін, С.Пантелеев)	0,348	0,01
	Шкала 6 - самоінтерес. (Тест-опитувальник самоставлення В.Столін, С.Пантелеев)	0,348	0,01
Шкала ціннісної орієнтації. (Тест самоактуалізації Е.Шостром).	Шкала 6 - самоінтерес. (Тест-опитувальник самоставлення В.Столін, С.Пантелеев)	0,315	0,01
	Шкала IV - самоінтерес. (Тест-опитувальник самоставлення В.Столін, С.Пантелеев)	0,345	0,01
Шкала уявлення про природу людини. (Тест самоактуалізації Е.Шостром)	Соціальне-Я. (Тест-самоопис «Хто я?» М.Куна).	0,342	0,01

Відмітимо деякі суттєві кореляції на рівні значимості $P < 0,01$ та опишемо ймовірні причини віднайдених зв'язків. Так спостерігається кореляція між шкалою «очікуваного ставлення інших» (тест-опитувальник самовідношення В.В.Столін, С.Р.Пантелеев) та показником «соціального Я» (тест-самоопис «Хто я?» М.Кун і Т.Макпартленд) ($R=0,346$). Оскільки останній

параметр уособлює в собі розмаїття соціальних ролей, то не дивно, що він співвідноситься з очікуваннями особистості позитивного ставлення від оточуючих. Розвиток усвідомлення власних соціальних ролей, їхня оцінка та переоцінка, називання, як у процесі персональної психологічної роботи над собою, так і у парній та груповій комунікації – є важливим інструментом становлення та формування самоідентичності майбутнього психолога. Оскільки тест-самоопис «Хто я?» М.Куна більше пов'язаний із змістом наших уявлень про себе, оцінками та ролями, а тест-опитувальник самовідношення Століна-Пантелєєва стосується емоційного ставлення до себе самого та внутрішньої «культури себе самого» – то значення даної кореляції в тому, що тренувати адекватність очікувань особистості від оточення можна, застосовуючи практики рольової взаємодії, уособлення та переживання ролей інших людей, усвідомлення себе та власного впливу у різноманітних комунікативних ситуаціях як в тренувальному просторі, так і в безпосередній «живій» взаємодії між учасниками навчального процесу у ВНЗ.

Також спостерігається пряма кореляція між параметрами «егоцентризму» (Н.П. Фетіскін) та «соціальним Я» (тест-самоопис «Хто я?» (М.Кун і Т.Макпартленд) ($R=0,300$), що говорить про взаємозв'язок між усвідомленням власних соціальних ролей та здатністю зосереджуватись на власних потребах, бажаннях та інтересах. Від кількості та якості наших взаємодій у різних системах ідентифікацій, тобто від уміння керувати власними ролями, залежить глибина уваги та якість ставлення студентів до себе самих. Завдяки цьому особистість студента здатна в достатній мірі концентруватися на власних потребах та інтересах, що є запорукою психічної стабільності та професійної адекватності.

Шкала «пізнавальних потреб» тесту самоактуалізації (Е.Шостром) корелює з такими параметрами як «Фізичне Я» ($R=0,325$) та «Рефлексивне Я» (тест-самоопис «Хто я?» М.Кун і Т.Макпартленд) ($R=0,293$). Цей факт свідчить принаймні про те, що фізичний самоопис та рефлексивна здатність до прямих ідентифікацій або екзистенцій них характеристик впливає на те, як формується

пізнавальна здатність особистості, що самоактуалізується. Це може бути використано як фактор спеціального формуючого впливу для розвитку самоідентичності майбутніх психологів. Використання фізичних параметрів самоопису у спеціальних тілесних практиках (індивідуальних та групових), звернення до унікального екзистенційного досвіду особистості, аналіз станів та переживань «вищого порядку» – сприятимуть розвитку пізнавальної здатності взагалі та бажання краще пізнати самого себе зокрема.

Кореляція між шкалою «самоповага» в тесті самоактуалізації (Е. Шостром) та параметром «самоінтерес» (шкали самоінтересу IV та 6 тест-опитувальник самовідношення В. Столін, С. Пантелеєв) (в обох випадках $R=0,348$) пояснюється тим, що зацікавленість у самому собі, інтерес до власних думок і почуттів, внутрішнього світу та самовираження, готовність спілкуватися із самим собою, впевненість у власній цікавості для інших – є запорукою самоповаги на шляху становлення особистості, пошуку та створення власної самоідентичності. Отже, в процесі підготовки майбутніх психологів для розвитку їх самоповаги є дуже важливим стимулювати самоінтерес студентів, пропонувати практики, які дають змогу по-новому розкрити різноманітні риси їх особистості. Те, що «підіграє» цікавість студента до самого себе – стане основою його майбутньої впевненості в собі та у власній професійній готовності.

Спостерігається також кореляція шкали «ціннісна орієнтація» тесту самоактуалізації (Е. Шостром) з параметрами «само інтерес IV» ($R= 0,315$) та «6-самоінтерес» ($R= 0,345$) тесту-опитувальника само ставлення (В. Столін, С. Пантелеєв). Це означає, що самоінтерес є основою для формування цінностей особистості, що самоактуалізується, таких як істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, звершення, справедливість, порядок, простота, легкість без зайвих зусиль, гра, самодостатність тощо. Розвиваючи самоінтерес, маємо змогу підтримати в студентах процес віднаходження зазначених цінностей у собі самих, що є

запорукою того, що процес саморозвитку стане для них захоплюючим, цікавим та приведе їх до самоактуалізації та досягнутої позитивної самоідентичності.

Зворотня кореляція спостерігається ($R = -0,314$) між шкалою «пізнавальні потреби» у тесті самоактуалізації (Е. Шостром) та показником «егоцентризму» особистості (Н. Фетіскін), яка свідчить про те, що надмірна зосередженість на собі, своїх потребах, почуттях та інтересах – може гальмувати пізнавальний інтерес в процесі самоактуалізації. І, хоча саме фокус уваги на своїх переживаннях (тобто здоровий егоцентризм) надає особистості унікальну можливість відслідковувати зміни станів, мотивації, напрямку мислення або творчого пошуку, та все ж таки спрямувати цей вектор на дослідження себе, самопізнання та саморозвиток – є суттєвою задачею в процесі навчання студентів-психологів. Щоб допомогти робити відкриття стосовно себе самого і навколишнього світу та людей, варто використовувати практики, що запобігають надмірній егоцентричній спрямованості та сприяють відкритості світові та людям, підтримують здоровий комунікативний вектор та активізують спостережливість та емпатію.

Також існує кореляція між шкалою «уявлення про природу людини» тесту самоактуалізації (Е. Шостром) та таким параметром як «соціальне Я» (М. Кун і Т. Макпартленд) ($R = 0,342$). Тут важливо, що наші уявлення про те, якою насправді є людина, спираються та залежать від розмаїття і якості проживання тих соціальних ролей, які нам доступні у досвіді та усвідомленні. Завдяки цілеспрямованій роботі в тренінговому просторі можна природним чином розвивати такий фактор самоактуалізації як широту та глибину уявлень про природу людини, надаючи можливість через питання, різноманітні «керовані» самоописи або рольові вправи аналізувати власний внутрішній світ та значущі для особистості ролі та стосунки.

Звертаючи додаткову увагу студентів на рольове розмаїття в соціальному просторі, спонукаючи проживання досить контрастних переживань – можна звернути увагу студентів на те, як поєднуються в людській природі добро та зло, чоловіче та жіноче, принизливе та піднесене, і разом з тим – людина

залишається людиною в усій своїй величї й нікчемності та в цілому може бути виправдана та позитивно оцінена.

Тепер звернімо увагу на усі без винятку параметри, присутні в таблиці. Їх набір відповідає усім описаним у першому розділі нашої роботи логічним рівням, які пов'язані між собою певними кореляційними зв'язками. Отже, можна зробити висновок, що у процесі формування особистісної самоідентичності майбутніх психологів важливими є показники та параметри усіх шести логічних рівнів суб'єктивного досвіду – від оточення до місії.

Очевидно, що структура взаємозалежності означених параметрів є складною та потребує більш детального дослідження. Але вже спираючись на представлене дослідження можна зробити висновок про необхідність задіяти в процесі навчання студентів-психологів фактори впливу, що відповідають усім шести логічним рівням суб'єктивного досвіду людини.

Нами було проведено порівняння середніх за критерієм U - Манна – Уїтні (додаток Г) між першим та третім, третім та п'ятим, п'ятим курсом психологів МДУ та спеціалістами -психологами. Отримані дані показали що між першим та третім курсом існує статистична відмінність (<0.05) між такими шкалами:

1. тест-самоопис «Хто я?» (М. Кун і Т. Макпартленд): «Соціальне Я» – $X_{сер1к(СоцЯ)}=16,51$ та $X_{сер3к(СоцЯ)}=44,48$, «Перспективне Я» – $X_{сер1к(ПерспЯ)}=26,03$ і $X_{сер3к(ПерспЯ)}=34,97$;

2. тест-опитувальник самовідношення (В.В.Столін, С.Р.Пантелеєв): II-«Аутосимпатія» $X_{сер1к(Ас)}=35,97$ та $X_{сер3к(Ас)}=25,03$, 2 - «Ставлення інших» $X_{сер1к(Стін)}=25,72$ $X_{сер3к(Стін)}=35,28$, 3 - «Самоприйняття» $X_{сер1к(Спр)}=36,80$ $X_{сер3к(Спр)}=24,20$, 5 - «Самокерування» $X_{сер1к(Скер)}=24,37$ $X_{сер3к(Скер)}=36,6$;

3. тест самоактуалізації (Е.Шострома): «Гнучкість» $X_{сер1к(Гн)}=25,12$ $X_{сер3к(Гн)}=35,88$, «Сенситивність» $X_{сер1к(Сенс)}=25,57$ $X_{сер3к(Сенс)}=35,43$, «Самоповага» $X_{сер1к(Спов)}=35,27$ $X_{сер3к(Спов)}=25,73$, «Природа людини» $X_{сер1к(Пл)}=26,05$ $X_{сер3к(Пл)}=34,95$, «Прийняття агресії» $X_{сер1к(ПрА)}=25,57$ $X_{сер3к(ПрА)}=35,43$.

Отже, за результатами дослідження можна зробити наступні висновки. Самоопис студентів у параметрах «Соціального Я» та «Перспективного Я» значно зростає від першого до третього курсу. «Аутосимпатія», «Самоприйняття» та «Самоповага» – мають спадну тенденцію, що говорить про появу більш критичного ставлення до себе у студентів. Разом з тим, зростає за час навчання з першого по третій курс важливість «Ставлення інших» та «Самокерування», а також прояви «Гнучкості», «Сенситивності», розуміння «Природи людини», «Прийняття агресії».

Порівняння середніх між третім та п'ятим курсом показало, що існує статистична відмінність (<0.05) між наступними шкалами:

1. тест-опитувальник самовідношення (В. Столін, С. Пантелеєв): S-«інтегральне Я» $X_{сер3к(ІнтЯ)}=20,92$ та $X_{сер5к(ІнтЯ)}=40,08$, I-«самоповага» $X_{сер3к(Спов)}=20,47$ та $X_{сер5к(Спов)}=40,53$, II-«аутосимпатія» $X_{сер3к(Асимп)}=19,65$ та $X_{сер5к(Асимп)}=41,35$, III-«очікуване ставлення інших» $X_{сер3к(СтІнш)}=22,43$ та $X_{сер5к(СтІнш)}=38,57$, 1-самовпевненість $X_{сер3к(Свпев)}=24,15$ та $X_{сер5к(Свпев)}=36,85$, 3-самоприйняття $X_{сер3к(Спр)}=23,33$ та $X_{сер5к(Спр)}=37,67$, 5-самозвинувачення $X_{сер3к(Сзв)}=20,40$ та $X_{сер5к(Сзв)}=20,80$, 7-саморозуміння $X_{сер3к(Сроз)}=24,25$ та $X_{сер5к(Сроз)}=36,75$;
2. методика дослідження мотивації професійної діяльності (К. Замфір): зовнішня позитивна мотивація $X_{сер3к(ЗПМ)}=24,28$ та $X_{сер5к(ЗПМ)}=36,72$.

Відповідно до вище наведених даних - показник «інтегральне Я» збільшується від третього до п'ятого курсу, що говорить про позитивну динаміку особистісної цілісності студентів-психологів протягом їх навчання у ВНЗ. Зростають також показники параметру «самоповаги», «аутосимпатії», важливість «очікуваного ставлення інших», «самовпевненості», «самоприйняття» та «саморозуміння». Невелике за величиною зростання параметру «самозвинувачення» може говорити про появу більш високого рівня відповідальності випускників у порівнянні зі студентами третього курсу. Також

зростає значущість параметра зовнішньої позитивної мотивації, що говорить про актуальність для молодих психологів зовнішньої оцінки та вимагає створення сприятливих умов для входу молодих спеціалістів у професію.

Таке саме порівняння за критерієм U - Манна – Уїтні проведено з показниками отриманими від випускників та спеціалістів, відповідно, отримали суттєві відмінності ($<0,05$) між такими шкалами:

1. тест-самоопис «Хто я?» (М. Кун і Т. Макпартленд): Соціальне Я $X_{сер5к}(СоцЯ)=34,23$ та $X_{серспец}(СоцЯ)=20,52$, Матеріальне Я $X_{сер5к}(МатЯ)=25,37$ та $X_{серспец}(МатЯ)=31,16$, Діяльнісне Я $X_{сер5к}(ДіЯ)=18,30$ та $X_{серспец}(ДіЯ)=39,64$, Перспективне Я $X_{сер5к}(ПерспЯ)=35,58$ та $X_{серспец}(ПерспЯ)=18,90$.

2. тест-опитувальник самовідношення (В.Столін, С.Пантелеєв): S-«інтегральне Я» $X_{сер5к}(ІнтЯ)=33,22$ та $X_{серспец}(ІнтЯ)=18,74$, I-«самоповага» $X_{сер5к}(Спов)=35,00$ та $X_{серспец}(Спов)=19,60$, II-«аутосимпатія» $X_{сер5к}(Асимп)=34,95$ та $X_{серспец}(Асимп)=19,66$, III-«очікуване ставлення інших» $X_{сер5к}(СтІнш)=32,03$, $X_{серспец}(СтІнш)=23,16$, IV-самоінтерес $X_{сер5к}(Сінт)=32,63$ та $X_{серспец}(Сінт)=22,44$, 4-самокерування $X_{сер5к}(Скер)=31,73$ та $X_{серспец}(Скер)=23,52$, 5-самозвинувачення $X_{сер5к}(Сзв)=21,05$ та $X_{серспец}(Сзв)=36,34$, 7-саморозуміння $X_{сер5к}(Сроз)=32,43$ та $X_{серспец}(Сроз)=23,68$.

3. тест самоактуалізації (Е. Шострома): «Підтрка» $X_{сер5к}(Підтр)=33,02$ та $X_{серспец}(Підтр)=21,98$, «Сенситивність» $X_{сер5к}(Сенс)=32,93$ та $X_{серспец}(Сенс)=22,08$, «Контактність» $X_{сер5к}(Конт)=34,02$ та $X_{серспец}(Конт)=20,78$.

4. методика дослідження професійної самоідентичності (Л. Шнейдер) - показник сформованості професійної самоідентичності $X_{сер5к}(ПСІд)=21,17$ та $X_{серспец}(ПСІд)=35,42$.

5. методика дослідження егоцентризму (Н. Фетіскіна): егоцентрична спрямованість $X_{сер5к}(Его)=35,76$ та $X_{серспец}(Его)=17,92$.

6. методика дослідження мотивації професійної діяльності (К. Замфір)
- зовнішня позитивна мотивація $X_{сер5к(ЗПМ)}=34,12$ та $X_{серспец(ЗПМ)}=20,66$.

Наведені дані доводять, що значущість «соціального Я» та «перспективного Я» знижується при переході випускників до практичної діяльності психолога, а такі показники як «матеріальне Я» та «діяльнісне Я» зростають. Характерним є те, що фактично усі параметри позитивного ставлення до себе знижуються у працівників психологічної сфери у порівнянні зі ставленням до себе студентів у процесі навчання – разом зі зниженням показника «інтегральне Я» спостерігається спадна тенденція за параметрами «самоповага», «аутосимпатія», «очікуване ставлення інших», «самоінтерес», «самокерування», «саморозуміння».

Причому показник «самозвинувачення» зростає. Така динаміка може говорити про реакцію на вимогливе соціальне середовище та появу більш реалістичного бачення світу загалом та професії зокрема. Тому варто звернути увагу на підготовку випускників до умов досить стресового входу на професійний ринок. Також спостерігається спадна тенденція за результатами показників самоактуалізації особистості – за шкалами «підтримка», «сенситивність» та «контактність», що говорить про зниження у спеціалістів прагнення пошуку себе та самоактуалізації після завершення навчання і в процесі професійної діяльності. За результатами сформованості професійної ідентичності, очевидно, має позитивну динаміку. Тобто працюючі професіонали володіють сформованою профіідентичністю психолога, більш вираженою, ніж студенти-випускники.

Також нами було здійснено порівняльний аналіз за Н-критерієм Краскала-Уоллеса. Призначенням даного аналізу є порівняння трьох і більше вибірок щодо рівня певної ознаки. За допомогою даного критерію встановлено наявність зміни рівня ознаки без виявлення напряду цих змін.

Нами було проведено порівняння між результатами отриманими першого, третього та п'ятого курсів студентів психологів. Отримано наступні дані:

1. тест-самоопис «Хто я?» (М. Кун і Т. Макпартленд): Соціальне Я $X_{сер1к(СоцЯ)}=16,95$, $X_{сер3к(СоцЯ)}=59,18$ та $X_{сер5к(СоцЯ)}=60,37$, Фізичне Я $X_{сер1к(ФізЯ)}=54,47$, $X_{сер3к(ФізЯ)}=45,45$ та $X_{сер5к(ФізЯ)}=36,58$, Перспективне Я $X_{сер1к(ПерспЯ)}=34,07$, $X_{сер3к(ПерспЯ)}=48,83$ та $X_{сер5к(ПерспЯ)}=53,60$, Рефлексивне Я $X_{сер1к(РефлЯ)}=53,98$, $X_{сер3к(РефлЯ)}=47,60$ та $X_{сер5к(РефлЯ)}=34,92$.

2. тест-опитувальник самовідношення (В. Столін, С. Пантелеєв): S-«інтегральне Я» $X_{сер1к(ІнтЯ)}=39,28$, $X_{сер3к(ІнтЯ)}=34,33$, $X_{сер5к(ІнтЯ)}=62,88$, І-«самоповага» $X_{сер1к(Спов)}=39,90$, $X_{сер3к(Спов)}=32,63$ та $X_{сер5к(Спов)}=63,97$, ІІ-«аутосимпатія» $X_{сер1к(Асимп)}=42,82$, $X_{сер3к(Асимп)}=29,18$ та $X_{сер5к(Асимп)}=64,50$, ІІІ-«очікуване ставлення інших» $X_{сер1к(СтІнш)}=32,83$, $X_{сер3к(СтІнш)}=39,95$ та $X_{сер5к(СтІнш)}=32,03$, 1-самовпевненість $X_{сер1к(Свпев)}=33,83$, $X_{сер3к(Свпев)}=42,10$ та $X_{сер5к(Свпев)}=60,57$, 2-ставлення інших $X_{сер1к(Стін)}=33,32$, $X_{сер3к(Стін)}=48,83$ та $X_{сер5к(Стін)}=54,35$, 3-самоприйняття $X_{сер1к(Спр)}=49,43$, $X_{сер3к(Спр)}=32,03$ та $X_{сер5к(Спр)}=55,03$, 5-самозвинувачення $X_{сер1к(Сзв)}=44,12$, $X_{сер3к(Сзв)}=61,33$ та $X_{сер5к(Сзв)}=31,05$, 7-саморозуміння $X_{сер1к(Сроз)}=46,40$, $X_{сер3к(Сроз)}=35,35$ та $X_{сер5к(Сроз)}=54,75$.

3. тест самоактуалізації (Е. Шострома): «Гнучкість» $X_{сер1к(Гн)}=33,68$, $X_{сер3к(Гн)}=49,80$ та $X_{сер5к(Гн)}=53,02$, «Природа людини» $X_{сер1к(ПЛ)}=35,63$, $X_{сер3к(ПЛ)}=47,55$ та $X_{сер5к(ПЛ)}=53,32$.

4. методика дослідження егоцентризму (Н. Фетіскіна): егоцентрична спрямованість $X_{сер1к(Его)}=33,53$, $X_{сер3к(Его)}=46,52$ та $X_{сер5к(Его)}=53,83$.

5. методика дослідження мотивації професійної діяльності (К. Замфір): зовнішня позитивна мотивація $X_{сер1к(ЗПМ)}=46,45$, $X_{сер3к(ЗПМ)}=35,45$, $X_{сер5к(ЗПМ)}=54,60$, зовнішня негативна мотивація $X_{сер1к(ЗНМ)}=55,17$, $X_{сер5к(ЗНМ)}=42,52$, $X_{сер5к(ЗНМ)}=38,82$.

Отже, аналізуючи дані (Додаток Г), можемо говорити про послідовне зростання на протязі навчання студентів-психологів таких параметрів

самоопису як «Соціальне Я» та «Перспективне Я», і послідовне зниження таких параметрів як «Фізичне Я» та «Рефлексивне Я».

Показники «інтегрального Я» знижуються на третьому і знову піднімаються на п'ятому курсі, що свідчить про позитивну динаміку у ставленні студентів до самих себе протягом їх навчання у ВНЗ. «Самоповага» та «аутосимпатія» спочатку знижуються від першого до третього курсу, а потім, від третього до п'ятого – значно підвищуються. Значущість «очікуваного ставлення інших» зростає від першого до третього курсу, а потім, до п'ятого курсу – знижується. «Самовпевненість» послідовно зростає від першого до п'ятого курсу. «Самоприйняття», як і «саморозуміння», знижуються від першого до третього курсу, а на п'ятому – значно підвищуються. Показник «самозвинувачення» значно зростає від першого до третього курсу, та знижується від третього до п'ятого.

Протягом навчання студентів-психологів параметри «гнучкості», «егоцентризму» разом із розумінням «природи людини» послідовно зростають. Зростання егоцентризму, разом із послідовним зростанням самовпевненості, є фактором, що насторожує. Тут варто звернути увагу на формування у студентів відкритості та стосункової сенситивності, що сприятиме здоровому формуванню профідентичності та підготовці молодих спеціалістів до практичного життя та роботи у реальних умовах ринку.

Цікавою тенденцією є те, що під час навчання студентів-психологів у ВНЗ зовнішня позитивна професійна мотивація спочатку спадає, а від третього до п'ятого курсу зростає, причому рівень зовнішньої негативної мотивації послідовно спадає від першого до п'ятого курсу. Під питанням залишається суттєва для формування зрілої профідентичності внутрішня мотивація професійної діяльності. Саме на неї варто звернути увагу під час роботи зі студентами-психологами.

Таким чином, аналізуючи отримані нами результати за порівнянням мір центральної тенденції, а саме середнім арифметичним, модою медіаною, стандартним відхиленням, а також проведеного кореляційного аналізу та

порівнянням середніх значень за критеріями U - Манна – Уїтні та Н-критерієм Краскала-Уоллеса можемо говорити про деякі негативні тенденції в змінах якостей, що ними мав би володіти майбутній психолог. Це тенденції поступового зростання самовпевненості та егоцентризму, невиразність внутрішньої мотивації професійної діяльності, а також – недостатній рівень сформованості профідентичності майбутніх психологів. Таке становище вимагає відповідного корекційного впливу, який має здійснюватись на усіх шести логічних рівнях – оточення, поведінки, здібностей, цінностей, ідентичності та місії, що відповідають основним рівням суб'єктивного досвіду людини.

Висновки до другого розділу

1. В основі дослідження, на його констатувальному етапі, покладено методологію вивчення професійної самоідентичності в контексті структур суб'єктивного досвіду майбутніх психологів (на різних етапах навчання у вищому навчальному закладі) та практикуючих психологів. Для діагностики було підібрано батарею методик, адекватних меті роботи – експериментально дослідити динаміку розвитку професійної самоідентичності студентів-психологів у вищому навчальному закладі.

2. Рівні розвитку структур суб'єктивного досвіду досліджувалися у два етапи: методичний та процедурний. Процедурний етап складався з двох частин: вивчення професійного самовизначення студентів-психологів та здійснення порівняльного аналізу з аналогічними параметрами у групі практиків; вивчення змістових характеристик професійної самоідентичності особистості.

3. На першому етапі дослідження було проведено соціологічне опитування за авторською анкетой. Отримані результати анкетування довели наявність: часової перспективи процесу професійного самовизначення;

первинного інтересу до професії; значущих сфер (навчання, сім'я, захоплення та ін.); бачення і розуміння свого місця в професійній сфері в майбутньому та інші аспекти професійної самоідентичності майбутніх психологів.

4. При обробці емпіричних даних переведено результати у єдину систему оцінювання. У дослідженні виділено загальні показники рівнів розвитку виокремлених структурних компонентів суб'єктивного досвіду (системи логічних рівнів) на основі: узагальнення результатів діагностики та середньоарифметичної оцінки рівня сформованості параметрів, яку було отримано за визначеними методиками.

5. Охарактеризовано складові суб'єктивного досвіду професійної самоідентичності: «оточення», проявляється рівень усвідомлення себе представником певної професійної спільноти; «поведінка та стани» відображає переживання особистої приналежності до соціальної реальності у формі конкретних життєвих ситуацій і відношень; «здібності/ навички», виявляє динаміку переживання власної професійної самоефективності; «ідентичність», демонструє особливості усвідомлення себе представником певної професії і певної професійної спільноти; «місія» є узагальнюючим структурним компонентом суб'єктивного досвіду, в якому відбиваються особливості актуального сенсу життя особистості, професійні ідеали, перспективи, цілі.

6. Досліджено особливості розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів протягом навчання у вузі, які порівнювалося з результатами дослідження психологів практиків. Виокремлено динаміку збільшення та зменшення показників складових професійної самоідентичності студентів від 1 до 5 курсів.

7. На основі кореляційного аналізу доведено наявність зв'язків між компонентами професійної самоідентичності у студентів різних курсів

8. Зафіксовано низький рівень розвитку більшості структурних компонентів суб'єктивного досвіду у значної кількості випускників, що свідчить про недостатній рівень розвитку професійної самоідентичності в контексті структур суб'єктивного досвіду в різних групах респондентів.

Матеріал даного розділу відображено в таких роботах дисертанта:

[60; 61; 63; 64; 68].

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

В розділі представлено теоретичне обґрунтування формувального експерименту, його процесуальні і змістові аспекти, описано основні напрями роботи по розвитку професійної самоідентичності, проаналізовано результати апробації програми психологічного тренінгу; надані результати статистичної обробки одержаних даних.

3.1 Розвивальна програма та її обґрунтування

Багато закордонних та українських дослідників умовно розподіляють психологічні чинники розвитку професійної ідентичності на дві основні групи: об'єктивні детермінанти, які відображають вплив середовища, можливості соціальних перспектив, які дає дана професія, матеріальний фактор; суб'єктивні детермінанти - сформованість образу «Я», самоінтерес, професійно важливі якості фахівця, професійні знання та вміння, ідеальний образ професіонала, очікування індивіда тощо (Е. Зеєр, Н. Іванова, Н. Кучеровська, В. Потапова, С. Саннікова, Е. Сидоренко, Л. Шнейдер). Але, на думку багатьох науковців, якщо спиратися на ці групи детермінант при формуванні професійної ідентичності, «втримати» цілісність цього складного психологічного феномену дуже складно (Г. Альтов, А. Маркова, Е. Орлова, О. Полат, Д.Фогельсон, Н. Шевченко, Т. Щербан).

Як вже підкреслювалось, професійну самоідентичність ми розглядаємо як невід'ємний елемент суб'єктивного досвіду людини. На думку Г. Бейтсона, Р.Ділтса і Б.Рассела, у виокремлених ними структурах (рівнях) суб'єктивного досвіду узагальнено психологічні фактори формування ідентичності, оскільки ці структури достатньо повно охоплюють психологічні явища як внутрішнього,

так і зовнішнього характеру. Тому ми виділяємо наступні психологічні чинники розвитку професійної самоідентичності:

- 1) розуміння сенсу професії, її моральних основ;
- 2) усвідомлення власних професійних перспектив та особистісно значущих професійних цілей;
- 3) наявність особистісно значущих професійних цінностей і переконань, розуміння своїх професійних мотивів;
- 4) наявність професійних навичок, які є необхідними умовами професійної придатності та професійної готовності;
- 5) усвідомлення основних особливостей своєї професійної поведінки та здатність контролювати свої емоції і поведінку;
- 6) позитивні очікування від широких перспектив (соціальних, матеріальних та ін.), які дає професія.

Психолого-педагогічні умови розвитку професійної самоідентичності:

- а) активізація процесів усвідомлення суб'єктивного досвіду, зокрема, професійної самоідентичності (через розвиток здатності до самоаналізу, рефлексії; цілеспрямоване випрацювання професійних планів, цілей, смислів і цінностей);
- б) актуалізація суб'єктності студентів (через інтерактивні методи роботи);
- в) моделювання ситуацій, в яких фокусується увага на особливостях різних областей професійно-освітнього простору (особистісної, професійного середовища навчального закладу, ринку психологічної професії в Україні, психологічної сфери в світі);
- г) моделювання професійних ситуацій, в яких розвиваються професійні навички, що лежать в основі професійної придатності та професійної готовності (зокрема: комунікативні; навички самоаналізу, рефлексії; навички формулювання особистісно значущих цілей; навички відповідального відношення до професійної діяльності; навички впевненої поведінки).

Ці умови реалізувалися через систему психолого-педагогічних заходів у процесі роботи зі студентами під час тренінгу, в якому використовується

інтегративний підхід інтегративного психологічного тренінгу. Чому «інтегративний тренінг» - в ньому поєднуються цілі комплекси інформації, видів діяльності, компетенцій – це вимоги сучасності. Цей тренінг спрямований на розвиток професійної самоідентичності шляхом інтеграції логічних рівнів суб'єктивного досвіду та сприяння усвідомленню студентами-психологами власної професійної самоідентичності.

Використання інтегративного підходу, в якому поєднуються не тільки смислові або змістовні елементи професійних знань та іншої важливої інформації, а й цілі шари практичних навичок (загально-професійних, організаційно-діяльнісних, особистісно орієнтованих) та відбувається інтеграція логічних рівнів суб'єктивного досвіду.

Використання інтегративного підходу сприяє створенню середовища продуктивного саморозвитку під час навчання у ВНЗ.

Важливими умовами розвитку в цьому середовищі професійної самоідентичності майбутнього фахівця є використання структури суб'єктивного досвіду (моделі логічних рівнів за Г.Бейтсоном, Р. Ділтсом) в проекції на чотири області формування професійної самоідентичності. (особистість самого студента; навчальне середовище ВНЗ, ринок психологічних послуг в Україні, світова психологія).

Адже процес становлення професійної ідентичності виглядає як природний процес інтеграції знань, умінь та навичок, цінностей та переконань, різноманітних ролей – у єдине ціле, яке молодий спеціаліст зможе назвати «Я - професіонал», «Я - психолог».

У процесі становлення ми маємо справу, перш за все, із самими собою. Тож перший контекст – сама особа – не лише у ролі студент-психолог, а особистість в усьому розмаїтті своїх потреб, намірів та бажань, цілей та цінностей, із власним розумінням життя та побутовими звичками, перспективами розвитку та творчими зазіханнями, особистою історією та уявленнями про майбутнє.

Студентський колектив та увесь комплекс впливу професійного середовища навчального закладу, об'єднаний за навчально-професійним принципом. Передбачається, що спільною ціллю (тобто основою інтеграції!) всіх учасників даного рівня є професійна підготовка майбутніх психологів, досягнення ними певного соціального результату – можливості та бажання відігравати роль спеціаліста психологічного профілю.

Соціальне середовище з його правилами взаємодії та особливостями професійного розподілу, статусами спеціалістів, стандартами оплати праці, традиціями та звичками використання психологічних послуг, можливостями та обмеженнями для молодих працівників тощо.

Можна додатково виокремити рівень світового розвитку психологічної професії, світовий стандарт надання та використання психологічної підтримки, імідж психолога, який є затребуваним у своїй державі, включений у розподіл праці та використовує можливості фінансування наукових, соціальних та державних або міжнародних програм для підвищення власного соціального статусу а також – статусу професії.

Як зазначає Т. Булгакова, тенденція інтеграції знань розповсюджується у сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогіці як прогресивна, що відповідає рівню розвитку науки і проникає у вищу освіту. Тому цілі і завдання інтегрованого формування знань в процесі навчання знаходяться в контексті вимог і можливостей освіти 21 століття таких, як:

- забезпечення високої функціональності людини в умовах швидкої зміни ідей, знань і технологій;
- усвідомлення особистістю реалій глобалізованого світу;
- вироблення в людині здатності до свідомого й ефективного функціонування в умовах ускладнення інформаційного суспільства [55].

Отже, акцент у навчанні та підготовці фахівців зміщується з причинно-наслідкового аналізу на аналіз взаємозалежностей, який складається не з легко відокремлюваних елементів, а з сотень взаємодоповнюючих впливів, десятків незалежних, частково співпадаючих джерел.

Базові елементи контекстів становлення майбутніх психологів:

1. Маючи справу із особою та її психічними процесами окремої людини – очевидно йдеться про наступні елементи: особливості сприйняття, психічних реакцій, потреби та бажання, здібності та навички, наміри та цілі, цінності та настанови, уявлення про себе самого та життя в цілому, особисте розуміння майбутнього та готовність його зреалізовувати, мрії та почуття обов'язку тощо.

2. На рівні професійної освіти та середовища ВНЗ елементами являються: окремі студенти, їх групи (формальні та неформальні об'єднання), викладачі (їх формальні та неформальні об'єднання, рівень кваліфікації, професійна конгруентність), комунікативні процеси та процедури, як формальні, так і не формальні, що відбуваються у просторі-часі «навчально-виховного процесу», знання у вигляді інформації та/або професійних дій, що являють собою зміст навчання, елементи оточення – від місця розташування гуртожитків – до обладнання аудиторій університету.

3. У соціальному контексті маємо справу із ринком послуг в Україні, де суттєвим для нас є загальний рівень розвитку психологічної культури суспільства. Тут важливими є наступні елементи: наявність ринкового запиту на психологічну послугу, усвідомлення споживачами цінності та користі психологічної роботи, наявність інфраструктури, що включає діяльність практичного психолога як обов'язковий елемент, наявність роботодавців із запитом на спеціаліста підтримуючої професії, розуміння цінності та готовність використовувати компетенції психолога у роботі підприємства, імідж професії психолога та психологічної освіти на ринку в цілому, готовність окремого клієнта на ринку вкласти власні кошти в індивідуальну або групову роботу з психологом, рівень оплати, соціальний статус молодого спеціаліста та можливості кар'єрного зростання, ставлення молодого психолога до актуальної ситуації на ринку як до середовища своєї професійної реалізації тощо.

4. У глобальному контексті студент, принаймні подумки, а при бажанні – у активному інтернет-середовищі або й у безпосередньому

спілкуванні, має справу із світовими тенденціями психології. Цей простір сприймається «з дистанції» як джерело нової інформації, комунікативне наукове середовище, середовище «інакше організованих» психологічних практик, які структуровані власними стандартами та вимогами, власним культурним стилем, способом набуття статусів (професійних, суспільних, стосункових).

Виокремлено суттєві контексти формування професійної самоідентичності майбутніх психологів, розрізняючи які – стає можливим створити середовище продуктивного саморозвитку для студентів в умовах їх навчання у ВНЗ.

І ці умови – реалізуються через систему психолого-педагогічних заходів у процесі роботи зі студентами під час тренінгу. Конкретизуємо:

Психолого-педагогічні умови розвитку професійної самоідентичності:
Умова:

а) активізація процесів усвідомлення суб'єктивного досвіду і професійної самоідентичності (через розвиток здатності до самоаналізу, рефлексії; цілеспрямоване випрацювання професійних планів, цілей, смислів і цінностей);

Особливості тренінгу – конкретизація умови а)

- фокусування на процесі самоусвідомлення структури власного суб'єктивного досвіду, який пов'язаний з професійною самоідентифікацією, в тому числі, усвідомлення можливих ідентифікацій з іншою людиною, групою людей, з діями або процесами, з власними здібностями, навичками, цінностями та цілями;

- це, перш за все – вичерпність опису психологічних явищ як внутрішнього, так і зовнішнього характеру, впорядкованість описуваних явищ за рівнями узагальнення, можливість спостерігати мовні паттерни прояву того чи іншого Логічного рівня, що розширює можливості аналізу та точних дефініцій, ієрархічність структури, що автоматично вказує на точки впливу та взаємозалежності між частинами структури;

- враховується те, що сам процес самоідентифікації відбувається на різних логічних рівнях суб'єктивного досвіду (тобто, людина може ідентифікуватися як з іншою людиною або групою людей, так і з дією або процесом, з предметами живої та не живої природи, власними здібностями і навичками, цінностями та цілями).

Умова:

б) актуалізація суб'єктності студентів (через інтерактивні методи роботи);

Особливості тренінгу – конкретизація умови б)

- акцент на активній ролі самого студента в усвідомленому процесі формування власної професійної самоідентичності;

Умова:

в) моделювання ситуацій, в яких фокусується увага на особливостях різних областей професійно-освітнього простору (особистісної, професійного середовища навчального закладу, ринку психологічної професії в Україні, психологічної сфера в світі);

Особливості тренінгу – конкретизація умови в)

- застосування Інтернету для усвідомлення можливостей освітньо-професійного простору у вирішенні питань, пов'язаних з пошуком себе в професії (визначення своїх очікувань і можливостей, розширення та поглиблення уявлень про обрану професію; дослідження різних областей професійно-освітнього простору (домашні завдання) тощо). Зауважимо, що усвідомлення різних областей освітньо-професійного простору сприяють розвитку здатності ставити цілі і задачі, які відповідають різним масштабам цих середовищ.

Умова:

г) моделювання професійних ситуацій, в яких розвиваються професійні навички, що лежать в основі професійної придатності та професійної готовності (зокрема: комунікативних вмінь, вміння само розкриватися, емпатії, толерантності, впевненості в собі, відповідальності)

Особливості тренінгу – конкретизація умови г)

- використання інтегративного підходу, в якому поєднуються не тільки смислові і змістовні елементи професійних знань та іншої важливої інформації, а й цілі шари практичних навичок (загально-професійних, організаційно-діяльнісних, особистісно орієнтованих), які відображають специфіку професії «психолог» (важливість самої особистості фахівця, здатність до глибокого занурення в особистий світ себе самого та інших людей, значущість рефлексивних процесів та ін.); моделюються такі професійні ситуації, де відбувається спілкування і набуття професійного досвіду, що сприяє процесу самоідентифікації.

Адже професійна сфера психології накладає на майбутнього спеціаліста подвійну відповідальність: він не тільки має допомагати іншій людині, а й глибоко знати себе, вміти самотійно працювати над собою і знаходити лад із самим собою.

У формувальному експерименті взяли участь 50 студентів-психологів п'ятого курсу. Перед реалізацією авторського інтегративного тренінгу було сформовано експериментальну (ЕГ) і контрольну групи (КГ), по 25 осіб в кожній. Характеристики студентів цих груп не мали значних відмінностей у таких показниках як вік, стать, освіта. Тобто, вибірки можна вважати однорідними.

Апробацію авторського інтегративного психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток професійної самоідентичності майбутніх психологів, було проведено упродовж вересня-квітня 2014-2015 рр. на базі Мукачівського державного університету. Зміни у рівнях розвитку професійної самоідентичності у студентів ЕГ і КГ в кінці навчального року вивчалися за допомогою тих самих методик, які застосовувалися на констатувальному етапі дослідження, що давало змогу порівнювати результати.

Загалом досягнення мети розробленої програми здійснювалося, як зазначалось вище, шляхом опрацювання (оволодіння) студентами 6 модулів (6 занять), психологічний зміст яких відповідає задачі формування професійної самоідентичності відповідно до моделі відображених на рисунку 1.1.

Мета: психологічний супровід професійного навчання, спрямований на розвиток професійної самоідентичності студентів та підвищення психологічної готовності до професійної діяльності у студентів-випускників психологів шляхом інтеграції логічних рівнів їх суб'єктивного досвіду та сприяння усвідомленню студентами-психологами власної професійної самоідентичності.

Завдання тренінгу:

1. Допомога учасникам у розкритті та пізнанні своєї особистості.
2. Розвиток комунікативних здібностей та навички професійного спостереження за проявами людей у процесі спілкування.
3. Розвиток навичок глибокого слухання, адекватної інтерпретації та розуміння співбесідника, а також зрозумілого викладу власної думки.
4. Тренування конструктивного спілкування сам на сам, а також у групі, та створення порозуміння.
5. Прийняття себе як унікальної особистості, формування адекватної самооцінки.
6. Усвідомлення та використання власного внутрішнього потенціалу для формування професійної самоідентичності.
7. Розвиток відповідальності та сприяння самостійному прийняттю рішень.
8. Допомога у формулюванні життєвих цілей та створенні плану для їх реалізації.
9. Формування довіри до себе самого, внутрішнього балансу та віри у досягнення бажаного результату.
10. Розвиток здібностей, необхідних для якісного психологічного супроводу клієнтів – здорової саморегуляції, гнучкості, витривалості, готовності психолога діяти спокійно та виважено, підтримувати позитивний емоційний фон.
11. Розвиток здатності до адекватної рефлексії, вміння приймати та давати якісний зворотній зв'язок, використовувати критичні ті негативні сигнали для самокорекції й розвитку.

12. Формування власної системи саморозвитку, здатності працювати над собою послідовно та впевнено, уміння спиратися на себе самого у вирішенні професійних та життєвих задач.

13. Створення простору для якісної групової взаємодії та групової рефлексії, формування позитивного емоційного клімату в студентському колективі, необхідного для становлення зрілої профідентичності майбутнього психолога.

14. Відкриття додаткових можливостей для самопізнання та самореалізації в цілеспрямованій груповій роботі.

Засобами досягнення завдань тренінгової програми є такі форми роботи: вправи (індивідуальні, парні та групові; дослідницько-виконавчого і творчого характеру); теоретичні частини – виклад актуального матеріалу в зручній для засвоєння формі; спрямований самоаналіз – вправи на самопізнання і самовиховання; бесіди; інтерактивні обговорення (для засвоєння результатів вправ та теоретичного матеріалу); рефлексія.

Тренінг складався з трьох етапів:

1. Вдосконалення навичок комунікації, спостереження та розуміння учасниками сенсорних сигналів співрозмовника, розуміння невербальних сигналів і розвиток навичок мовної комунікації, необхідних у професійній психологічній практиці.

2. Знайомство з темою структури суб'єктивного досвіду людини, нейрологічними рівнями та їх вираженням у мові. Практика інтеграції логічних рівнів для дослідження особистого внутрішнього світу, вирішення власних актуальних задач.

3. Тренування навичок виконання різних видів професійної діяльності психолога (на основі рольових ігор і моделювання професійних ситуацій), формування професійної самоідентичності студентів за допомогою моделі логічних рівнів, використання усіх освоєних методів для усвідомленого розвитку власної кар'єри психолога.

Зміст тренінгової програми є відображенням еkleктичного підходу (з переважанням гуманістичного (особистісно-орієнтованого), суб'єктно-діяльнісного підходів та НЛП (нейро-лінгвістичного програмування) до особистісного й професійного розвитку фахівця. Як вже було зазначено, процес формування самоідентичності студента-психолога як професіонала у ВНЗ можна умовно розділити на шість рівнів, кожен з яких вимагає окремої уваги та особливого структурування (інтеграції) в ході тренінгу. Сприймаючи ці рівні як контексти підтримуючого середовища, не змішуючи і не зводячи один до одного – отримаємо більш або менш ясну картину форматів впливу для формування самоідентичності студента-психолога. Ці рівні – локуси уваги для організації навчально-розвиваючого процесу під час тренінгу.

Так рівень оточення у ВНЗ – це певні «хронотопи» [3] – місця у просторі і часі, а також люди, що сприймаються як елементи оточення. Наприклад, це території професійних вправ та практик, а також час їх використання студентом (гарно освітлене чи затемнене, просторе чи затишне, провітрене приміщення, тихе, зручне у відповідності з цілями терапевтичної чи навчальної діяльності), інструменти (від листків паперу і ручок, крісла, подушок чи ковдри де сидітимуть терапевт із клієнтом або стільців для групової роботи – до терапевтичних іграшок, піску та глини для арттерапії), технічні засоби для використання аудіо- та відео- матеріалу (музики, записів, кіно тощо).

Тут ми виходимо на рівень поведінки у ВНЗ, оскільки керувати оточенням і організовувати фізичний простір навколо себе – можливо лише за допомогою дій. Дії майбутнього спеціаліста по організації себе самого, простору навколо себе та клієнта – від вибору місця та призначення зустрічі, від пропозиції допомоги – до проведення вправ – існує безліч дрібних кроків, котрі не є звичними для студента під час навчання, але мають стати його побутовими діями як професіонала. Тож в процесі навчання ми маємо опікуватись тим, щоб студенти мали можливість повторювати прості поведінкові елементи, які стосуються їхньої майбутньої професії в її повному циклі та обсязі можливих дій. Саме конкретні поведінкові паттерни (елементи,

що повторюються), звичні та автоматичні дії, а особливо – необхідність їх змінювати – призводить безпосередньо до зміни стану самого психолога та його клієнта. Отже, стан та поведінка, їх повсякчасна кореляція, усвідомлення взаємозв'язків та можливості змін – становлять суттєвий рівень, що має бути забезпечений в навчальному процесі у ВНЗ. Необхідність напрацювання «професійних паттернів» відбувається під час практичних та тренінгових занять, безпосереднього процесу отримання та самостійного надання психологічної допомоги, в практиках діагностування, інтерпретації діагностичного матеріалу, співбесід з викладачами та досвідченими психологами, обговорень у студентських групах тощо.

На основі поведінки можливе просте та природне засвоєння основних дій та функцій психолога, але стійка навичка формується в процесі самоаналізу власних дій, у процесі саморефлексії, що дає можливість засвоїти певний вид діяльності та вміти повторити його в нових обставинах. Це рівень, де «спонтанно вдалий» хід під час терапевтичної сесії, влучне запитання, що допомогло клієнтові або особливо яскрава метафора – не є чимось випадковим. Адже для професіонала важливо вміти ставити запитання на різні важливі для клієнта теми, знати або відчувати – який саме метод допомоги обирати, володіти метафорами, які допомагають створити порозуміння тощо. Цей рівень роботи зі студентами у ВНЗ вимагає особливої уваги та систематичності: культура зворотнього зв'язку з викладачами та між студентами, використання групового аналізу результатів практичної роботи, система супервізій, практика взаємодопомоги з наступним аналізом результатів, стимуляція самоаналізу студентської практики, створення умов для повсякчасного застосування скоректованої навички. Цей рівень дає можливість усвідомити основні стратегії власної практичної діяльності та керувати ними, тобто – самостійно формувати свою професійну компетенцію.

Наступний рівень – цінностей і переконань – вимагає усвідомлення усієї складної множини сенсів власної професійної діяльності. Тут необхідною є тематична проблематизація, що вимагатиме від студента самостійної

переоцінки тих чи інших теоретичних положень, нового структурування знань, особистої уваги до концептуальних, етичних та ціннісних елементів психологічної теорії та практики. На цьому рівні студентові необхідно відповісти на досить складні питання «Що є важливим для мене як психолога?», «Що я вважаю суттєвим у своїй роботі?», «Які пріоритети обрати у навчанні та роботі?», «Які напрямки психології відповідають моєму особистому баченню та які їхні засоби є оптимальними у моєму виконанні?». Це важливі питання для обговорень та семінарів, дискусійних клубів та письмових робіт, виступів на конференціях та формування студентських гуртків, для участі в соціальних молодіжних проектах.

Власне рівень ідентичності поєднує у собі усе розмаїття ролей, котрі вдається пережити студенту-психологу під час навчання. Цілий спектр ідентичностей вимагає узагальнення у професійному образі. Від ролі «слухняного» або «неуважного» учня, котрим є першокурсник, через усі можливі перипетії становлення «вільного» або «вічного» студента, – до визнання себе самим та оточенням «вправним майстром» або «спритним пристосуванцем», «успішним діячем», «перспективним молодим вченим».

Кожна з цих ролей – унікальна як в особистому, так і в груповому сприйнятті. Ролі внутрішні та зовнішні створюють щільне перехрестя, в якому особистість визначається – вчиться спиратися на себе та оточуючих. Адже імідж «відмінниці» може як надавати переваги, так і створювати загрози для особистості – тож вона має визначатися кожного разу, у кожній конкретній ситуації тренувати функцію вибору та самоствердження в тій чи іншій позиції. Саме тут особистісно-позиційний підхід має особливе значення. Переосмислення ролей є одним із найдраматичніших процесів у психіці студента. Кожна роль акумулює в собі визначений набір цінностей та переконань, застосовних в тому чи іншому контексті. Цінності та переконання, в свою чергу – визначають набір навичок та здатностей особистості, котрі необхідні для їх реалізації та формуються в процесі їхнього осмислення та втілення. Навички – узагальнюють поведінкові паттерни, тобто дії та стани не є

окремішими спорадичними елементами, а – об'єднуються навколо певного вміння «щось робити». І, нарешті, – поведінка – управляє елементами оточення – предметним середовищем, просторово-часовими ситуаціями, в котрих безпосередньо набуваємо досвід.

Звертаючись до останнього рівня – Місії, одержуємо відповіді на питання «Заради чого більшого (у світі, в житті взагалі) студент згодний проживати усі власні ролі, переживати велику кількість ідентичностей та одержувати досвід із ними пов'язаний?» Сама постановка таких питань – виводить мислення на ще більший масштаб узагальнення, але спирається при цьому – на особистий досвід студента. При цьому суб'єктивно значущі ролі – утворюють більш або менш гармонійний комплекс, спрямований в решті решт на реалізацію особистої місії молодого спеціаліста як представника власної професії.

Отже, головним завданням тренінгу «Шлях до себе: покликання та кар'єра психолога у сучасному світі» є створення простору для усвідомлення та розвитку студентами-психологами власної професійної самоідентичності в процесі узагальнення кожного з вище описаних контекстів – від оточення до місії «мене як психолога». Роблячи висновок про роль процесів інтеграції для формування професійної самоідентичності майбутніх психологів (з урахуванням структури суб'єктивного досвіду), зазначимо, що йдеться не просто про спонтанні інтегративні процеси, котрі відбуваються або мали б відбуватися «самі собою» при «певних створених умовах» (тобто наборі абстрактних факторів), а про усвідомлений процес «стягування контекстів» від оточення – до особистої Місії, що стосуються визначеної студентом цілі, наприклад – набуття навичок, позиціонування себе на ринку, кар'єрного зростання. Саме рівень місії надає усім попереднім пошукам над-особистісного спрямування – і є ключовим фактором інтеграції у структурі Логічних рівнів.

Кожне заняття побудоване таким чином, щоб задіяти всі описані компоненти профідентичності на усіх шести логічних рівнях. Заняття побудовані з урахуванням всіх основних правил та принципів конструювання

тренінгових програм, пов'язані між собою спільною метою, зважаючи на логічну послідовність вправ.

Кожне заняття розраховане на три години продуктивної роботи та складається зі вступної частини, що містить вправи, спрямовані на зняття психоемоційної напруги, послаблення психологічних захистів та допомагають учасникам тренінгу налаштуватись на повноцінну роботу в групі; основної частини, яку складають смислові вправи за метою кожного тренінгу окремо; завершальної частини – вправ, які дозволяють учасникам та тренеру рефлексувати отриманий досвід проведеного заняття.

Зміст програми (за модулями)

Перший модуль - емпатійність та особистісний досвід

Мета модулю: ознайомлення з темою тренінгу, знайомство з учасниками групи; знайомство зі структурою суб'єктивного досвіду людини і освітньо-професійного простору; випрацювання навичок розуміючого слухання та звички до самоспостереження.

Очікувані результати: створення комфортної психологічної атмосфери в тренінговій групі, розширення теоретичних знань, знайомство з моделлю розвитку професійної самоідентичності.

Техніки, форми і методи: вправи на рефлексію, техніки продуктивного спілкування, ігрові методи, техніки орієнтовані на виділення індивідуальних та комунікативних ресурсів, .

Вправи: «Знайомство», «Очікування від занять», «Правила роботи в групі» , «Образ професії», «В мокасінах іншого індіанця», «Хто Я?», «Оточення», «Яким я хочу бути».

Другий модуль - самоаналіз, рефлексія

Мета модулю: розвинути відчуття усвідомлення себе в системі професійного простору; відпрацювання звички до самоспостереження; сприяти рефлексії та навичкам самоаналізу.

Очікувані результати: розвинути навички професійного самопізнання та саморефлексії, розширити усвідомлення себе в системі професійного простору,

Техніки, форми і методи: вправи на рефлексію, фрірайтинг, робота з метафоричними картами, техніки ізотерапії, ігрові методи,.

Вправи: «Привітання», «Перевтілення», «Звіт самоцінності професіонала», «Ідентифікація з клієнтом», «Усвідомлення Я-образу», «Мій стан».

Третій модуль - навички впевненої поведінки

Мета модулю: створити сприятливі психологічні умови для відпрацювання навиків розвитку впевненої поведінки, ознайомити з моделями впевненої поведінки.

Очікувані результати: оволодіння способами розвитку впевненої поведінки; відпрацювання навичок і прийомів поведінки, навчитися застосовувати їх на практиці.

Техніки, форми і методи: вправи на рефлексію, ігрові методи, арт-терапевтичні техніки, тілесно-орієнтовані вправи, робота з метафоричними картами.

Вправи: «Невербальне привітання», «Дзеркало – здібностей», «Посмішки», «Мотивуйте мене» , «Павутина».

Четвертий модуль - відпрацювання особистісно значущих цілей

Мета модулю: визначення стратегії професійного розвитку; розвиток здібностей до тайм-менеджменту.

Очікувані результати: розвивати у студентів здібність чітко окреслювати професійні цілі; формувати уявлення про «Я-успішний професіонал»; систематизувати уявлення студентів щодо цілей та особливостей професійного розвитку.

Техніки, форми і методи: вправи на рефлексію, ігрові методи, техніки казкотерапії, використання психодіагностичних проєктивних методик, техніка розширення цілей, коучинг.

Вправи: «Моє дзеркало», «Компліменти», «Піраміда моїх цінностей», «Обмін досвідом», «Театр одного актора», «Уважне слухання».

П'ятий модуль - відповідальне відношення до професійної діяльності

Мета модулю: сприяти становленню професійної та особистісної позиції психолога; формувати навички самопізнання і самовдосконалення.

Очікуванні результати: усвідомлення студентами внутрішніх смислів своєї професії; визначення студентами своїх професійних можливостей.

Техніки, форми і методи: вправи на рефлексію, ігрові методи, імідж-терапія, використання техніки автопортрету.

Вправи: «Старі знайомі», «Я так радий», «Моя зіркова кар'єра психолога», «Поганий психолог», «Професійна ідентичність», «Інтеграція логічних рівнів», «Рефлексія».

Шостий модуль - діагностичний

Завершення тренінгу, проведення діагностичного зрізу.

3.2. Аналіз ефективності та узагальнення результатів формуючого експерименту

Ефективність тренінгової програми підтверджена порівнянням даних ЕГ та КГ на початку й у кінці формувального дослідження. Перед проведенням тренінгової програми для виявлення відмінностей між контрольною та експериментальною групами було проведено експериментальний зріз на основі непараметричного методу порівняння вибірок - критерію U-Манна Уїтні (таблиця 3.1).

Аналізуючи отримані результати за даним критерієм, статистично-значимі відмінності між досліджуваними експериментальної та контрольної груп не були виявленні (рівні значимості перевищують 0,05), це свідчить про рівномірний розподіл студентів на групи і дає можливість припустити ймовірність «чистоти» експерименту.

Таблиця 3.1

Значення критерію U-Манна Уїтні

Назва методики / Назва параметру		U Манна- Уїтні	W Вілкоксона	Асимптотичн а значущість (2-стороння)	Z
Тест-самоопис «Хто Я?»(М.Кун, Т.Макпартленд)	Соціальне Я	97,000	217,000	-0,650	0,516
	Матеріальне Я	105,000	225,000	-1,000	0,317
	Фізичне Я	110,500	230,500	-0,107	0,915
	Діяльнісне Я	95,500	215,500	-0,770	0,441
	Перспективне Я	109,500	229,500	-0,132	0,895
	Комунікативне Я	99,500	219,500	-0,646	0,518
	Рефлексивне Я	80,000	200,000	-1,364	0,173
Тест-опитувальник самовідношення (В.В. Столін, С.Р. Пантелеєв)	Шкала S - інтегральне Я	100,000	220,000	-0,528	0,598
	Шкала I- самоповага	101,000	221,000	-0,495	0,620
	Шкала II-аутосимпатія	108,500	228,500	-0,168	0,866
	Шкала III - очікуване ставлення від інших	107,500	227,500	-0,219	0,826
	Шкала IV - самоінтерес	110,000	230,000	-0,111	0,912
	Шкала 1. Самовпевненість	105,000	225,000	-0,326	0,744
	Шкала 2. Ставлення інших	95,500	215,500	-0,747	0,455
	Шкала 3.Самосприйняття	97,500	217,500	-0,653	0,514
	Шкала 4.Самокерування	93,500	213,500	-0,878	0,380
	Шкала 5.Самозвинувачення	89,500	209,500	-0,975	0,330
	Шкала 6. Самоінтерес	109,000	229,000	-0,158	0,874
	Шкала 7. Саморозуміння	104,500	224,500	-0,340	0,734
	Методика визначення професійної ідентичності (Л.Б.Шнейдер)	67,000	187,000	-1,889	0,059
	Методика діагностики особистісного егоцентризму (Фетіскін)	95,000	200,000	-0,437	0,662
	Методика визначення самооцінки особистості (С.А.Будассі)	111,000	231,000	-0,062	0,950
	Методика діагностики рівня емпатії (І.М.Юсупов)	74,000	194,000	-1,599	0,110
Методика визначення	ВМ	99,000	219,000	-0,596	0,551

Продовження таблиці 3.1

		ВІМ/ зпм	105,000	225,000	-0,320	0,749
		ВНМ /зпм	108,500	228,500	-0,169	0,866
Тест самоактуалізації (Е.Шострома)	Шкала орієнтації в часі	101,000	221,000	-0,488	0,626	
	Шкала підтримки	71,000	191,000	-1,727	0,084	
	Шкала ціннісної орієнтації	108,000	228,000	-0,188	0,851	
	Шкала гнучкості поведінки	102,500	222,500	-0,420	0,675	
	Шкала сенситивності	109,000	229,000	-0,147	0,883	
	Шкала спонтанності	74,500	194,500	-1,601	0,109	
	Шкала самоповаги	84,500	204,500	-1,176	0,240	
	Шкала самоприйняття	108,500	228,500	-0,170	0,865	
	Шкала уявлення про природу людини	71,500	191,500	-1,753	0,080	
	Шкала синергії	57,500	177,500	-2,334	0,020	
	Шкала прийняття агресії	72,000	192,000	-1,695	0,090	
	Шкала контактів	110,000	230,000	-0,106	0,916	
	Шкала пізнавальних потреб	91,500	211,500	-0,892	0,372	
	Шкала креативності	83,000	203,000	-1,237	0,216	

Провівши тренінгову програму з метою формування професійної самоідентичності студентів та підвищення психологічної готовності до професійної діяльності у студентів-випускників психологів шляхом інтеграції логічних рівнів їх суб'єктивного досвіду, ми маємо можливість виявити рівень її дієвості та ефективності. Які зміни відбулися у психологічному та професійному самоусвідомленні студентів-психологів до і після проходження тренінгової програми.

Оцінка відмінностей між експериментальною і контрольною групою до і після проведення програми було використано непараметричний метод порівняння вибірок, а саме Т-критерій Вілкоксона - непараметричний статистичний критерій для зіставлення показників, виміряних на одній і тій самій вибірці досліджуваних (в нашому випадку, до і після проведення тренінгової програми).

При порівнянні показників експериментальної підгрупи до тренінгової програми та після її проведення були зафіксовані статистично значимі відмінності за наступними шкалами.

Тест самоопис М. Куна і Т. Макпартленда: «Перспективне Я» - $X_{\text{сер.д.т}}=1,40$ ($\sigma=1,05$); $X_{\text{сер.п.т}}=2,73$ ($\sigma=1,66$); «Комунікативне Я» $X_{\text{сер.д.т}}=1,33$ ($\sigma=0,72$); $X_{\text{сер.п.т}}=2,06$ ($\sigma=0,96$); «Рефлексивне Я» - $X_{\text{сер.д.т}}=3,73$ ($\sigma=3,34$); $X_{\text{сер.п.т}}=5,60$ ($\sigma=2,74$). Опитувальник самоставлення: шкала4 «Самокерівництво» $X_{\text{сер.д.т}}=73,09$ ($\sigma=17,58$); $X_{\text{сер.п.т}}=86,62$ ($\sigma=13,19$); шкала7 «Саморозуміння» $X_{\text{сер.д.т}}=70,55$ ($\sigma=23,38$); $X_{\text{сер.п.т}}=4,35$ ($\sigma=2,30$).

Методика дослідження професійної ідентичності Л. Шнайдер: $X_{\text{сер.д.т}}=3,06$ ($\sigma=2,02$); $X_{\text{сер.п.т}}=8,27$ ($\sigma=0,96$).

Методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір):

- «Внутрішня мотивація» $X_{\text{сер.д.т}}=4,5$ ($\sigma=0,49$); $X_{\text{сер.п.т}}=4,90$ ($\sigma=0,20$);
- «Зовнішня позитивна мотивація» $X_{\text{сер.д.т}}=2,53$ ($\sigma=1,60$); $X_{\text{сер.п.т}}=4,68$ ($\sigma=0,34$);
- «Зовнішня негативна мотивація» $X_{\text{сер.д.т}}=3,03$ ($\sigma=1,02$); $X_{\text{сер.п.т}}=2,13$; ($\sigma=0,89$).

Тест самоактуалізації Е. Шострома: шкала «Орієнтації у часі» $X_{\text{сер.д.т}}=8,40$ ($\sigma=2,02$); $X_{\text{сер.п.т}}=10,0$; ($\sigma=2,10$). «Самоприйняття» $X_{\text{сер.д.т}}=10,60$ ($\sigma=2,13$); $X_{\text{сер.п.т}}=12,5$; ($\sigma=2,19$).

Тобто після проведення тренінгової програми змінилися показники за одинадцятьма шкалами. Збільшились показники перспективного, комунікативного та рефлексивного Я, що може бути пов'язане з роботою в тренінгах над усвідомленням студентами себе в майбутньому, з активними комунікативними вправами та свободою самовираження, а також з цілеспрямованими вправами на рефлексію власних психічних станів та групових процесів під час заняття.

Очевидно, покращилися показники ставлення до самого себе такі як «саморозуміння» та «керування собою». На це могли вплинути вправи, пов'язані з інтеграцією логічних рівнів власного життєвого та професійного досвіду, оскільки саме вони дають можливість більш чітко та структурно розуміти себе та, відповідно, керувати власними діями усвідомлено.

Характерною є позитивна зміна усіх трьох показників методики дослідження професійної мотивації, а саме – зростання рівня внутрішньої та

позитивної зовнішньої мотивації разом зі зниженням негативної мотивації майбутніх психологів у їх професійній діяльності. Якщо до тренінгу у зовнішній мотивації студентів-випускників переважала негативна мотивація, то після тренінгу на перший план вийшла позитивна зовнішня мотивація. І мотиваційна структура щодо майбутньої професії випускників-психологів набула цілком здорового співвідношення: $BM > ЗПМ > ЗНМ$.

Зокрема, зросли показники: «перспективного», «комунікативного», «професійного Я», «рефлексивного Я»; «саморозуміння» та «керування собою»; самоприйняття та професійної самоідентичності; укріпилася внутрішня та позитивна зовнішня мотивація, знизилася негативна мотивація. Якщо до тренінгу у зовнішній мотивації студентів-випускників переважала негативна мотивація, то після тренінгу на перший план вийшла позитивна зовнішня мотивація і співвідношення мотивів стало найбільш оптимальним: $BM > ЗПМ > ЗНМ$. Виявлено також високий рівень значущості мотивів саморозвитку. Дані тенденції свідчать про правильно обраний шлях формуючого впливу та вдалий підбір інструментів роботи.

Зростання у учасників тренінгів показника самоприйняття та орієнтації в часі є безумовно корисною тенденцією, що проявилася, ймовірно, завдяки додатковій якісній увазі до власних почуттів, проявів а також за рахунок створення під час роботи програми сприятливої комунікативної атмосфери у групі, яка надала можливість кожному з учасників якнайкраще усвідомити себе в особистісному плані та у професійному контексті.

Усі вище перераховані параметри говорять про позитивний вплив розробленої програми на формування професійної самоідентичності майбутніх психологів. Але, дуже значущим та показовим є ріст показника професійної самоідентичності (за методикою Л. Шнайдер), що свідчить про правильно обраний шлях формуючого впливу та підбір інструментів роботи.

Зазначимо, що в ході програми, крім активної роботи в групах, пропонувались також відповідні домашні завдання та теми для самостійної роботи, а результати самостійних досліджень та спостережень –

обговорювались у групі. Це стимулювало самостійний пошук та формувало відповідальність учасників тренінгів перед собою. Важливим для формування зрілої професійної самоідентичності був простір рольових ігор, можливість опинитись у ролі консультанта та працювати у ситуаціях, максимально наближених до професійних умов роботи практичного психолога.

Таблиця 3.2

**Значення критерію Т – Вілкоксона для
експериментальної та контрольної груп**

Назва методики / Назва параметру		експериментальна група			контрольна група		
		W Вілкоксо на	Z	Асим птоти чна значу щість (2- сторо ння)	W Вілкокс она	Z	Асимп тотичн а значущ ість (2- сторон ня)
Тест-самоопис «Хто Я?» (М.Кун, Т.Мартинелл)	Соціальне Я	189,500	-1,796	0,072	232,000	-0,021	0,983
	Матеріальне Я	210,000	-1,795	0,073	194,000	-2,163	0,031
	Фізичне Я	212,500	-0,970	0,332	210,500	-1,055	0,291
	Діяльнісне Я	212,000	-0,916	0,360	210,500	-0,987	0,324
	Перспективне Я	173,500	-2,520	0,012	228,500	-0,175	0,861
	Комунікативне Я	184,500	-2,137	0,033	226,500	-0,279	0,780
	Рефлексивне Я	185,500	-1,969	0,049	228,000	-0,188	0,851
Тест-опитувальник самовідношення (В.В.Столін, С.Р.Пантелєєв)	Шкала S - інтегральне Я	189,000	-1,829	0,067	228,000	-0,192	0,848
	Шкала I- самоповага	215,000	-0,743	0,457	223,500	-0,406	0,685
	Шкала II-аутосимпатія	221,000	-0,487	0,626	224,000	-0,359	0,720
	Шкала III - очікуване ставлення від інших	219,000	-0,590	0,555	232,500	0,000	1,000
	Шкала IV - самоінтерес	228,500	-0,176	0,861	226,500	-0,278	0,781
	Шкала 1. Самовпевненість	219,000	-0,580	0,562	232,500	0,000	1,000
	Шкала 2. Ставлення інших	227,000	-0,240	0,810	232,500	0,000	1,000
	Шкала 3.Самосприйняття	207,000	-1,123	0,261	228,000	-0,193	0,847
	Шкала 4.Самокерування	177,500	-2,383	0,017	232,000	-0,023	0,982
	Шкала 5.Самозвинувачення	232,000	-0,021	0,983	232,000	-0,022	0,983
	Шкала 6. Самоінтерес	226,000	-0,294	0,769	227,000	-0,254	0,800
	Шкала 7. Саморозуміння	183,500	-2,083	0,037	230,500	-0,087	0,931

Продовження таблиці 3.2

Методика визначення професійної ідентичності (Л.Б.Шнейдер)		179,500	-2,210	0,027	231,500	-0,042	0,967
Методика діагностики особистісного егоцентризму (Фетіскін)		208,500	-0,725	0,468	227,500	-0,209	0,835
Методика визначення самооцінки особистості (С.А.Будассі)		209,000	-0,978	0,328	227,500	-0,211	0,833
Методика визначення мотивації професійної діяльності (Замфір)	ВМ	189,000	-2,107	0,035	232,000	-0,023	0,982
	ВПМ	178,500	-2,321	0,020	232,500	0,000	1,000
	ВНМ	177,000	-2,362	0,018	219,500	-0,550	0,582
Тест самоактуалізації (Е.Шострома)	Шкала орієнтації в часі	184,000	-2,034	0,042	231,000	-0,064	0,949
	Шкала підтримки	200,500	-1,335	0,182	226,500	-0,250	0,802
	Шкала ціннісної орієнтації	214,000	-0,781	0,435	230,500	-0,084	0,933
	Шкала гнучкості поведінки	222,000	-0,440	0,660	215,000	-0,740	0,459
	Шкала сенситивності	197,500	-1,476	0,140	182,500	-2,090	0,037
	Шкала спонтанності	230,500	-0,086	0,931	230,500	-0,085	0,933
	Шкала самоповаги	194,500	-1,624	0,104	230,500	-0,084	0,933
	Шкала самоприйняття	177,000	-2,336	0,019	232,000	-0,021	0,983
	Шкала уявлення про природу людини	211,500	-0,936	0,349	226,000	-0,278	0,781
	Шкала синергії	217,000	-0,664	0,507	227,000	-0,232	0,816
	Шкала прийняття агресії	225,000	-0,316	0,752	226,000	-0,274	0,784
	Шкала контактів	212,500	-0,852	0,394	229,500	-0,127	0,899
	Шкала пізнавальних потреб	201,500	-1,328	0,184	228,000	-0,191	0,849
	Шкала креативності	200,500	-1,358	0,175	223,000	-0,398	0,691

Також Т-критерій Вілкоксона було використано для порівняння результатів контрольної групи до і після реалізації тренінгової програми для перевірки достовірності отриманих даних (таблиця 3.3). Таким чином, статистично значимі відмінності було виявлено за шкалою «Матеріальне Я» методики Куна «Хто Я» - $X_{\text{сер.д.т}}=0,067$ ($\sigma=0,25$); $X_{\text{сер.п.т}}=0,533$ ($\sigma=0,74$); а також за шкалою сенситивності у тесті самоактуалізації Шострома $X_{\text{сер.д.т}}=7,20$ ($\sigma=1,97$); $X_{\text{сер.п.т}}=5,40$ ($\sigma=2,32$).

Пояснити зміни які відбулися з показниками контрольної групи, можна похибкою у вимірах даних, або ж обставинами, які склалися у житті студентів,

протягом певного часу, з моменту першого дослідження до другого. Можливо це пов'язано з напругою останнього року навчання, особистими обставинами, як успішними, так і критичними, переосмисленням себе перед завершенням ВНЗ – ці студенти почали більше асоціювати себе з предметним оточенням та стали менш сенситивними до себе. Це може свідчити про їх орієнтованість на зовнішнє середовище, а може бути цілком випадковим явищем, адже спеціального додаткового впливу на контрольну групу не застосовувалося.

Узагальнені дані експерименту, які є значущими, можна побачити у таблиці, поданій нижче (табл. 3.3)

Таблиця 3.3

Зведені результати експериментальних та контрольної груп

Назва методики / Назва параметру		експериментальна група			
		до тренінгу		після тренінгу	
		Хсер.	б	Хсер.	б
Тест-самоопис «Хто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд)	Перспективне Я	1,40	1,05	2,73	1,66
	Комунікативне Я	1,33	0,72	2,06	0,96
	Рефлексивне Я	3,73	3,34	5,60	2,74
Тест-опитувальник самовідношення (В.В.Столін, С.Р.Пантелеєв)	Шкала 4. Самокерування	73,09	17,58	86,62	13,19
	Шкала 7. Саморозуміння	70,55	23,38	85,64	17,37
Методика визначення професійної ідентичності (Л.Б.Шнейдер)		3,06	2,02	4,35	2,30
Методика визначення мотивації професійної діяльності (Замфір)	ВМ	4,5	0,49	4,90	0,20
	ВПМ	4,30	0,47	4,68	0,34
	ВНМ	3,03	1,02	2,13	0,89
Тест самоактуалізації (Е.Шострома)	Шкала орієнтації в часі	8,40	2,02	10,0	2,10
	Шкала самоприйняття	10,60	2,13	12,5	2,19
		контрольна група			
		до тренінгу		після тренінгу	

Продовження таблиці 3.3

		Хсер.	б	Хсер.	б
Тест-самоопис «Хто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд)	Матеріальне Я	0,067	0,2582	0,533	0,7432
Тест-опитувальник самовідношення	Шкала сензетивності	7,200	1,9712	5,400	2,3238

Порівняння показників констатувального та контрольного етапів дослідження у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах дозволило зафіксувати у студентів-психологів низку кількісних змін у розвитку структурних компонентів їхнього суб'єктивного досвіду (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Рівні розвитку професійної самоідентичності у контексті структур суб'єктивного досвіду в контрольній та експериментальній групах до і після формувального експерименту

Структурні компоненти суб'єктив- ного досвіду	Експериментальна група (n = 25)						Контрольна група (n = 25)					
	Рівні розвитку професійної самоідентичності в різних групах респондентів (у % від кількості досліджуваних)											
	До експерименту			Після експерименту			1 зріз			2 зріз		
	Низький	середній	високий	низький	середній	високий	низький	середній	високий	низький	середній	високий
Оточення	41	40	19	32	37	31	42	38	20	45	32	23
Поведінка/ Стани	22	34	44	15	30	55	23	32	45	25	35	40
Здібності/ навички	15	44	41	13	40	47	15	44	41	19	40	41
цінності	21	60	19	30	40	30	21	55	24	23	51	26
ідентичність	41	33	26	31	26	43	41	33	26	38	36	26
Місія	47	22	31	35	25	40	47	23	30	44	23	33

Дані, представлені у цій таблиці переконують, що в експериментальній групі після формувального експерименту збільшилася кількість досліджуваних, у яких виявлено високий рівень розвитку всіх структурних компонентів суб'єктивного досвіду: «оточення» - на 12%, «поведінка» - на 11%, «здібності» - на 6%, «цінності» - на 11%, «ідентичність» - на 17%, «місія» - на 9%. Ці відмінності статистично значимі за критерієм Стюдента на рівні $p < 0,01$ ($t = 2,609$). Кількість студентів, у яких зафіксовано низький рівень розвитку цих складових зменшився.

У контрольній групі спостерігалася дещо інша динаміка розвитку структурних компонентів суб'єктивного досвіду: в кінці навчального року відбулося незначне (на 3% - 4%) зменшення кількості студентів з низьким рівнем; незначне збільшення (на 3%) кількості студентів з середнім рівнем розвитку компонентів «поведінка» і «ідентичність»; незначне збільшення кількості студентів з високим рівнем розвитку компонентів «оточення», «цінності», «місія» (відповідно, на 3%, 2%, 3%).

Отже, аналіз результатів апробації авторського інтегративного тренінгу встановив наявність значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами. Тобто, створення психолого-педагогічних умов, які спонукають розвиток структур суб'єктивного досвіду і враховують впливи важливих областей професійно-освітнього простору на особистість, сприяє позитивним тенденціям в розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів. Таким чином, аналіз результатів формувального експерименту дає можливість констатувати високу ефективність розробленого інтегрованого тренінгу.

З огляду на проведені дослідження, для розвитку та цілеспрямованого формування професійної самоідентичності майбутніх психологів під час їх навчання у ВНЗ, окрім пропонованої програми, можна рекомендувати приділяти під час розробки навчальних планів і програм окрему увагу кожному з логічних рівнів, які впливають на становлення майбутнього професіонала. А саме:

1. Створити зручне середовище для усіх можливих форм навчально-професійної діяльності практичного психолога у ВНЗ– від консультаційних й терапевтичних кімнат, до тренінгових залів та арт-просторів.
2. Звернути увагу на необхідне для терапевтичної та навчальної роботи обладнання та надати допомогу в його використанні.
3. Стимулювати ініціативу студентів у створенні креативних просторів разом з усім необхідним для психологічної роботи обладнанням.
4. Надавати можливість індивідуальної та групової роботи студентам-психологам у створених ними самими умовах, що стимулюватиме їх відповідальність та самоусвідомлення як професіоналів.
5. Пропагувати та всіляко сприяти розвитку волонтерства й добровільному наданню студентами психологічної допомоги там, де це можливо та відповідає їх навичкам і бажанню.
6. Допомогати студентам-психологам у частковому працевлаштуванні та можливості стажуватися заради отримання нового досвіду та статусу самостійного працівника.
7. Включити особисту терапію та систематичну розвиваючу роботу із самим собою до обов'язкових параметрів навчання майбутнього психолога, підтримувати дух саморозвитку.
8. Створити умови для активного спілкування, обговорення актуальних соціальних і психологічних проблем, підтримувати громадську та соціальну активність майбутніх психологів.
9. Сприяти студентським об'єднанням та асоціаціям участі в конкурсах та можливості презентувати себе на рівні групи, ВНЗ, міста або селища, України, а також на міжнародному рівні. Розвивати культуру самопрезентації систематично.
10. Підтримувати атмосферу відкритості та поваги до особистості у середовищі студентів-психологів, а також культивувати толерантне ставлення один до одного як елемент професійної та особистої етики.

11. Практикувати досягнення цілей як важливу професійну компетенцію та тренувати її як індивідуально, так і в студентському колективі. Використовувати щоденник досягнень як інструмент саморефлексії та розвитку адекватної самооцінки.

12. Уважно ставитись до змін та інновацій у гуманітарній сфері, стимулювати студентів використовувати свій час та наданий простір для активної творчої діяльності – психологічних експериментів, персональних консультацій і сесій один з одним та групових ігор.

13. Важливою є можливість прийняття самостійних рішень та вільного самовизначення як у процесі навчання, так і в психологічній практиці майбутнього спеціаліста. Відповідальність за власний вибір має залишатися на самому студентові разом із можливістю отримати якісний зворотній зв'язок від оточуючих.

14. Ініціювати активності та проекти, спрямовані на виявлення та підтримку глибинних ціннісних орієнтирів майбутніх психологів: театр, мистецтво, література, наукова робота студентів тощо. Сприяти проектуванню себе у сучасному ринку

15. Підтримувати персональні досягнення студентів, створювати атмосферу визнання особистих результатів та перемог, доступних для молодих спеціалістів. Це допоможе у процесі самоствердження та професійного самовизначення, зокрема у психологічній парадигмі та методах роботи.

16. Створювати можливості для близької комунікації та співпраці молодих психологів з досвідченими майстрами та видатними психологами в Україні та за кордоном. Підтримувати особисті контакти з відомими діячами психології та гуманітарного середовища загалом.

17. Підтримувати запит до рівня місії у студентів-психологів, налаштовуючи їх на високий тон самореалізації в професійній та особистій сферах.

Висновки до третього розділу

1. У розділі обґрунтовано зміст та процедуру формувального експерименту. На основі узагальнення теоретичних положень та результатів діагностичного дослідження визначено психолого-педагогічні умови розвитку професійної самоідентичності: активізація процесів усвідомлення суб'єктивного досвіду, актуалізація суб'єктності, моделювання ситуацій професійно-освітнього простору, моделювання професійних ситуацій.

2. Описано тренінгову програму, яка спрямована на розвиток професійної самоідентичності і враховує чотири основні галузі її формування (особистісну, середовище навчального закладу, ринок психологічної професії в Україні, психологічну сферу в світі). Авторська програма тренінгу поділялась на 6 модулів (відповідно до послідовного «проходження» групою тих рівнів суб'єктивного досвіду, що стосуються проблеми професійної самоідентичності). Разом із розглядом питань, які розкривають кожний рівень, учасники тренінгу акумулювали змістовну інформацію, що надходила з різних галузей професійно-освітнього простору. Кожен модуль мав теоретичну частину (мета якої - розширення необхідних теоретичних знань) і практичну частину (в якій під час рольових ігор і моделювання професійних ситуацій відбувалося тренування важливих професійних навичок психолога, зокрема: комунікативних, самоаналізу та рефлексії, формулювання особистісно значущих цілей).

3. Ефективність тренінгової програми підтверджена порівнянням результатів у експериментальній та контрольній групах на початку та у кінці формувального дослідження. У студентів-психологів виявлено зміни у розвитку структурних компонентів їхнього суб'єктивного досвіду. Виявлено значно більший приріст (порівняно з КГ, за 2 зрізом) кількості досліджуваних, у яких зафіксовано високий рівень розвитку всіх компонентів суб'єктивного досвіду (зокрема: «поведінка», «цінності», «ідентичність») і зменшення частки тих, у кого було виявлено низький рівень розвитку компонентів. Аналіз кількісних

показників дозволив зафіксувати в експериментальній групі зростання показників за наступними шкалами: «перспективного Я», «комунікативного Я», «професійного Я», «рефлексивного Я»; «само розуміння» та «керування собою»; «самоприйняття»; укріпилася внутрішня та позитивна зовнішня мотивації, знизилася негативна мотивація і після тренінгу співвідношення мотивів стало оптимальним: $BM > ЗПМ > ЗНМ$. Зафіксовано високий рівень значущості мотивів саморозвитку. Виявлені тенденції свідчать про доцільність здійсненого формуючого впливу та вдалий підбір інструментів.

4. Аналіз результатів апробації програми тренінгу довів наявність значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами. Тобто, створення психолого-педагогічних умов, які спонукають розвиток структур суб'єктивного досвіду і враховують впливи важливих галузей професійно-освітнього простору на особистість, сприяє позитивним тенденціям у розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів. Таким чином, аналіз результатів формувального експерименту дозволяє констатувати ефективність розробленої програми тренінгу.

5. Авторська програма тренінгу може бути використана для вдосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, а також на підвищення кваліфікації психологів.

Матеріал даного розділу відображено в таких роботах дисертанта:

[65; 66; 67; 69; 70; 213;].

ВИСНОВКИ

1. Здійснений теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень професійної самоідентичності засвідчив, що в сучасній психології, незважаючи на великий масив інформації, відсутній єдиний концептуальний підхід до вивчення цієї проблеми. Вочевидь визріла необхідність досліджень генези професійної ідентичності як комплексного психологічного феномену. Тому процес професійної самоідентифікації доцільно розглядати в контексті структур (рівнів) суб'єктивного досвіду, виокремлених Г.Бейтсоном: «оточення», «поведінка/стани», «здібності/ навички», «цінності /переконання», «ідентичність», «місія». Цей підхід дає можливість не тільки вивчати самоідентичність як невід'ємний елемент структури суб'єктивного досвіду людини, а й забезпечує достатньо повне охоплення внутрішніх і зовнішніх психологічних чинників самоідентичності та дозволяє досліджувати її в різноманітні проявів і єдності всіх її сторін. Отже, професійну самоідентичність майбутнього фахівця розглядаємо: як багатовимірний та інтегративний психологічний феномен; як глибоко засвоєний, прийнятий особистістю образ самої себе, який виник в результаті усвідомлення власних особистісно-професійних характеристик; основа професійної самоідентифікації – самоусвідомлення; основні детермінанти – професійні цінності, цілі, професійний досвід; репрезентація (як і всякої суб'єктивної реальності, яка усвідомлюється) – через мову; виконавчий механізм – процеси ідентифікації.

2. Розроблено теоретичну модель розвитку професійної самоідентичності, у якій цей процес представлено як розвиток рівнів суб'єктивного досвіду, на які і здійснюється вплив із різних галузей професійно-освітнього простору (професійного середовища навчального закладу, ринку психологічної професії в Україні, психологічної сфери в світі).

3. Визначено та обґрунтовано основні критерії професійної самоідентичності психологів, що співвідносяться з рівнями їх суб'єктивного досвіду: 1) розуміння вищого сенсу професії, її моральних основ;

2) усвідомлення професійних перспектив, особистісно значущих професійних цілей і мотивів; 3) наявність особистісно значущих професійних цінностей, переконань, мотивів (зокрема, професійного саморозвитку); 4) наявність професійних навичок, які є необхідними умовами професійної придатності та професійної готовності; 5) уміння контролювати свої емоції, поведінку та встановлювати й підтримувати позитивні контакти; 6) позитивні очікування від широких перспектив, які дає професія. Визначено 3 рівні розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів – високий, середній та низький.

4. Експериментально досліджено особливості розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів (на різних етапах навчання у вищому навчальному закладі) та практичних психологів і проведено порівняльний аналіз цих особливостей. Виявлено динаміку (від першого до п'ятого курсу) зменшення кількості досліджуваних з високим рівнем розвитку такої складової суб'єктивного досвіду, як «оточення». Встановлено: зниження рівня самооцінки у досліджуваних студентів і збільшення у практичних психологів; збільшення показників шкали «прийняття агресії» у студентів і їх зниження у практикуючих психологів. Зафіксовано у студентів: домінування утилітарних і престижних мотивів; прагнення відповідати вимогам соціального оточення; перевагу в зовнішній мотивації випускників, а саме: негативної мотивації (уникання неприємностей). Відстежено тривожні тенденції зниження в майбутніх психологів потреби досліджуваних у самопізнанні; показників профієдентичності, «рефлексивного Я», «креативності» і «самоповаги». Виявлено позитивну динаміку збільшення від першого до п'ятого курсу кількості досліджуваних, у яких виявлено середній і високий рівні розвитку такого структурного компоненту, як «місія», котра разом з цінностями є мотиваційною основою професійної ідентичності.

На основі встановлених кореляцій виявлено зв'язки між компонентами професійної самоідентичності у студентів різних курсів, а саме: усвідомленням власних соціальних ролей свідчить про здатність зосереджуватись на власних потребах, бажаннях та інтересах; пізнавальні здатності особистості

формуються, в тому числі, й під впливом рефлексії власних екзистенційних і фізичних характеристик; інтерес до власних думок, почуттів, внутрішнього світу є запорукою самоповаги; самоінтерес впливає на формування цінностей особистості; надмірна зосередженість на собі, своїх потребах, почуттях та інтересах може гальмувати пізнавальний інтерес.

Узагальнюючи аналіз емпіричних даних, можна констатувати: у значної кількості випускників зафіксовано низький рівень розвитку більшості структурних компонентів суб'єктивного досвіду, що свідчить про недостатній розвиток професійної самоідентичності.

5. Розроблено програму психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток професійної самоідентичності майбутніх психологів. Виокремлено наступні умови цього процесу: 1) активізація процесів усвідомлення суб'єктивного досвіду, у тому числі, професійної самоідентичності; 2) актуалізація суб'єктності студентів; 3) моделювання ситуацій, у яких фокусується увага на особливостях впливу різних галузей професійно-освітнього простору (особистісної, професійного середовища навчального закладу, ринку психологічної професії в Україні, психологічної сфери в світі); 4) моделювання професійних ситуацій, у яких розвиваються професійні навички, що лежать в основі професійної придатності та професійної готовності. Названі умови реалізовано через систему психолого-педагогічних заходів у процесі тренінгу.

Результати апробації програми тренінгу засвідчили її ефективність та підтвердили гіпотезу дисертації. Після формувального дослідження серед учасників тренінгу збільшилася кількість досліджуваних, у яких виявлено високий рівень розвитку всіх структурних компонентів суб'єктивного досвіду. Зокрема, зросли показники: перспективного, комунікативного та рефлексивного Я; «саморозуміння» та «керування собою»; самоприйняття та професійної самоідентичності; укріпилися внутрішня та позитивна зовнішня мотивації; виявлено високий рівень значущості мотивів саморозвитку. Тобто створення психолого-педагогічних умов, що спонукають до розвитку структур суб'єктивного досвіду і враховують впливи на особистість важливих галузей

професійно-освітнього простору, сприяє позитивним тенденціям у розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів.

Перспективи подальшого дослідження полягають у використанні представленої теоретичної моделі розвитку професійної самоідентичності для вивчення особливостей становлення професійної ідентичності представників соціономічних професій; удосконаленні методик, спрямованих на вивчення професійної самоідентичності; подальшому дослідженні шляхів її розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллаева М. М. Профессиональная идентичность личности : психосемантический подход / М. М. Абдуллаева // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С. 86–95.
2. Абульханова К.А. Проблема индивидуальности в психологии / К. А. Абульханова // Психология индивидуальности: новые модели и концепции ; Коллективная монография под ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. – М. : МПСИ, 2009. – С. 14–63.
3. Абульханова К. А. Субъект и субъектность: проблема определения качеств / К. А. Абульханова // Развитие психологии в системе комплексного человекознания [отв. ред.: А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова]. — М. : Институт психологии РАН, 2012. – Ч. 1. – С. 49–62.
4. Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования / К. А. Абульханова-Славская // Социальная психология в трудах отечественных психологов ; Сост. и общ. ред. А. Л. Свенцицкого. – СПб. : Питер, 2000. – С. 289–314.
5. Агеев В. С. Социальная идентичность личности /В. С. Агеев // Социальная психология: Хрестоматия. / В.С. Агеев - М.: Аспект-Пресс, 1999. - С.349-356.
6. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
7. Адлер Ю. П. Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий / Ю. П. Адлер, Е. П. Маркова, Ю. В. Грановский. – М. : Наука, 1976. – 279 с.
8. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды [в 2-х т.] / Б. Г. Ананьев под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова [и др.]. – М. : Педагогика, 1980. – Т.2. – 288 с.
9. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – 7-е изд. – М. ; СПб. : Питер, 2009. – 688 с. – (Серия: Мастера психологии).

10. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева – М., 2000. – 184 с.
11. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М., 2001. – 184 с.
12. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / І. П. Андрійчук. – К., 2003. – 20 с.
13. Андрушко Я. С. Психологічні захисти в структурі професійної ідентичності майбутнього працівника органів внутрішніх справ : монографія / Я. С. Андрушко // Львівський державний університет внутрішніх справ. Видання : Львів : ЛьвДУВС, 2016.
14. Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 23–29.
15. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996 – № 1. – с. 131–143.
16. Ануфрієва Н. М. Соціальна психологія: навч. посіб. для ВНЗ / Н. М. Ануфрієва, Т.М. Зелінська, Н.О. Єрмакова. – К. : Каравела, 2009. – 215 с.
17. Асафьева Н. В. Стратегии преодоления кризисов профессионального развития в образовательном пространстве личности студента-психолога / Н. В. Асафьева // Личностно-ориентированное профессиональное образование: мат-лы IV Всерос. науч.-практ. конф. В 2-х ч. Ч. 1. -Екатеринбург; Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2004. -С. 198-202.
18. Асмолов А. Г. Психология индивидуальности: методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / А. Г. Асмолов: М.: Изд-во МГУ, 1991. – 262 с.

19. Асмолов А. Г. Психология личности : Принципы общепсихологического анализа : [учеб. для вузов по спец. "Психология"] / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
20. Афанасьєва Т. О. Психологічний супровід професійного розвитку майбутнього психолога у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 "педагогічна та вікова психологія" / Афанасьєва Т. О. – Запоріжжя, 2011. – 25 с.
21. Ахмедова Д. З. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя / Д. З. Ахмедова, Л. И. Гурье. – Казань : Изд. ТалГимат ИЭУиП, 2001. – 111 с.
22. Ахметова М. Н. Проектная культура будущего учителя: / М. Н. Ахметова // Интернет-портал «Исследовательская деятельность школьников» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.idshc.ru/publications>.
23. Бажин Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд // Психологический журнал. – 1984. – Том 5, № 3. – С. 153–154.
24. Балецька Л. М. Психологічні особливості атрибуції успіху у професійному самовизначенні студентів вищих навчальних закладів : дис. канд. псих. наук : 19.00.07 / Балецька Людмила Миколаївна – Київ, 2014. – 254 с.
25. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г. А. Балл. – Киев-Донецк: "Ровесник", 1993. – 32 с.
26. Балл Г. О. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : кн. для вчителя / Г. О. Балл. ; за ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. – К. : ІЗМН, 1997. – 136 с.
27. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти / Г. О. Балл. – Рівне : "Ліста-М", 2003. – 128 с.
28. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – Спб. : Евразия, 2000. – 320 с.

29. Барабашук Г. В. Соціальна ідентичність особистості як суб'єкта сімейних трансформацій : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / Г. В. Барабашук // Міністерство освіти і науки України, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Видання Луцьк : Вежа-Друк, 2014.

30. Баранова Т. С. Теоретические модели социальной идентификации личности / Т. С. Баранова // Психология самосознания : хрестоматия / [под ред. Д. Я. Райгородского]. – Самара : Издательский Дом "БАХРАХ-М", 2000. – 672с.

31. Басина Е. З. Роль идентификации в формировании альтруистических установок личности / Е. З. Басина, Е. Е. Насиновская // Вестник Московского Университета : Серия 14 "Психология". – 1967. – № 4. – С. 33–41.

32. Батурин Н. А. Теоретическая модель личностного благополучия / Н. А. Батурин, С. А. Башкатов, Н. В. Гафарова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2013. – Том 6, №4. – С. 4–14.

33. Бачков И. В. Введение в профессию «психолог»: Учебное пособие / В.И. Бачков, И.Б. Гриншпун; Под ред. И. Б. Гриншпуна. - М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО Модек, 2003. -464 с.

34. Бейтсон Г. Шаги в направлении экологии раз ума: избранные статьи по психиатрии / Г. Бейтсон ; пер. с англ. Д. Я. Федотова. – Изд. 2-е. – М. : КомКнига, 2005. – 248 с. 2

35. Бейтсон Г. Экология разума / Пер. Д. Я. Федотова, М. П. Папуша. М.: Смысл, 2000. Часть III: Форма и патология взаимоотношений.

36. Бендас Т. В. Психология лидерства: Учебное пособие / Т. В. Бендас – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

37. Берн Э. Л. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / Э. Л. Берн. – М., 1998. – 399 с.

38. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Берне. [общ. ред. В.Я. Пилиповского]. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.

39. Бертнар Р. Искусство философования. Искусство мыслить / Р. Бертнар. – М. «Дом интеллектуальной книги», 1999г. - с.25.
40. Бех І. Д. Виховання особистості : Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. видання у 2 кн. / І. Д. Бех / Кн. 1. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
41. Битянова М. Р. Система развивающей работы школьного психолога : курс лекций. Лекция седьмая. Психологический тренинг как форма развивающей работы [Электронный ресурс] / М. Р. Битянова // Школьный психолог. – 2004. – № 46. – Режим доступа : <http://psy.1september.ru/article.php>.
42. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. М.: Флинта; Наука, 1998. – 168 с.
43. Бодалев А. А. Взаимосвязи между социально-перцептивными эталонами и личностными качествами формирующихся профессионалов // А. А. Бодалев. М., –1999. – С.78 – 95.
44. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : [учебное пособие для вузов] / В. А. Бодров. – М : ПЕР СЭ, 2006. – 512 с.
45. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности: Теоретические и прикладные проблемы / В. А. Бодров. – М. : ИП РАН, 2006. – 634 с.
46. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / [под ред. Д. И. Фельдштейна] / Л. И. Божович. – М., Воронеж : МОДЭК, 1995. – 352 с.
47. Бондаренко А. Ф. Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика / А. Ф. Бондаренко // Московский психотерапевтический журнал. 1993. – N1. – С. 63–76.
48. Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості / О. Ф. Бондаренко – Харків: Фоліо, 2000. – 202 с.
49. Бондаренко О. І. Психологічні особливості професійного спілкування військовослужбовців в особливих умовах діяльності : дис.

кандидата психол. наук : 19.00.09 / О. І. Бондаренко – Хмельницький. : Видавництво НА ДПСУ, 2004. – 215 с.

50. Борисюк А. С. Професійна ідентичність медичного психолога : соціально-психологічний аналіз : монографія / А. С. Борисюк // Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Видання Чернівці : Книги-XXI, 2010.

51. Боровикова С. А. Профессиональное самоопределение / С. А. Боровикова // Психологической профессиональной деятельности. СПб., 1991. – С. 45–41.

52. Брагина В. Д. Представления о профессии и самооценка профессионально-важных качеств учащейся молодежи / В. Д. Брагина // Вопр. психол. – 1976. – № 2. – С. 146–156.

53. Бреслав Г. М. Основы психологического исследования: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Г. М. Бреслав. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2010. – 496 с.

54. Брунова-Калісецька І. В. Соціальна ідентичність і самоефективність у процесі кроскультурної адаптації особливості / І. В. Брунова-Калісецька. - С .475-482

55. Бубряк Т. Ю. Деякі аспекти дослідження проблеми самоідентичності / Т. Ю. Бубряк // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип.12. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. - С. 120-130.

56. Бубряк Т. Ю. Деякі аспекти дослідження проблеми самоідентичності /Т. Ю. Бубряк / /Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин, 18-19 травня 2011 р., Київ-Кам'янець-Подільський: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції / За ред.. С. Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори», 2011. – С. 33 – 35.

57. Бубряк Т. Ю. Проблеми підготовки практичних психологів / Т.Ю.Бубряк // Звітна конференція аспірантів та студентів з міжнародною участю присвячена 10 – й річниці з дня заснування факультету психології Волинського національного університету імені Лесі Українки «Актуальні проблеми сучасної психології» IV Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної психології» - м. Луцьк, 2011 р.

58. Бубряк Т. Ю. Емпатійність як складова професійної самоідентичності майбутніх психологів // Т. Ю. Бубряк / II Міжнародна науково-практична конференція «Генеza буття особистості». - К.:ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. – Том II. – С. 145 – 148.

59. Бубряк Т. Ю. Образ професії як механізм формування самоідентичності / Т. Ю. Бубряк // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України / За ред. С. Д. Максименка. Т. XIII, част. 2. – К., 2011. – С. 32-39.

60. Бубряк Т. Ю. Динаміка розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів // Т. Ю. Бубряк / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України «Проблеми сучасної психології» / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип.18. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. – С. 61-71.

61. Бубряк Т. Ю. Проблема мотивації вибору професії «психолог» // Т. Ю. Бубряк / Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип.19. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2013. - 860 с.

62. Бубряк Т. Ю. Умови формування професійної самоідентичності майбутніх психологів // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних

взаємин» / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. - Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори», 2012. – 374 с.

63. Бубряк Т. Ю. Исследование эмпатии при формировании профессиональной самоидентичности будущих психологов // Т. Ю. Бубряк / Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе: традиции, инновации, перспективы: сборник материалов II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / науч. ред.. Л. Б. Самойлова, отв. ред.. В. Г. Семенова. – Абакан: Издательство ФГБОУ ВПО «Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова. – г.Абакан, 2012.

64. Бубряк Т. Ю. Засаднича роль інтегративного підходу у становленні професійної самоідентичності майбутніх психологів // Т. Ю. Бубряк / Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць. – К.: НУОУ, 2013. – Вип. 5 (36). – С. 171-176.

65. Бубряк Т. Ю. Тренінгова програма розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів // Т. Ю. Бубряк / Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – Київ, 2014. – Том.11. – Вип. 13.- С. 100-108.

66. Бубряк Т. Ю. Связь структуры логических уровней в процессе становления профессиональной самоидентичности будущих психологов // Т. Ю. Бубряк / Universum: Психология и образование: электрон.научн. журн. 2014. № 8-9 (8). [URL:http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1581](http://7universum.com/ru/psy/archive/item/1581)

67. Бубряк Т. Ю. Значущість факторів різних логічних рівнів у становленні професійної самоідентичності майбутніх психологів. Педагогика 21 века: преподавание в мире постоянного потока информации / Dr. Xenia Vamos, г. Будапешт: <http://seanewdim.com>, 2014.

68. Бубряк Т. Ю. Значущість факторів різних логічних рівнів у становленні професійної самоідентичності майбутніх психологів //

Т. Ю. Бубряк / Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II (13), Issue: 26, 2014. – С. 81-84.

69. Бубряк Т. Ю. Інтегративний підхід у проектуванні професійної життєдіяльності особистості // Т. Ю. Бубряк / Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир: «Вид-во ЖДУ ім. І. Франка», 2014. – Том.VII. Екологічна психологія. – Випуск 36.- С. 51-58.

70. Бубряк Т. Ю. Тренінг розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів / Т.Ю. Бубряк. // Актуальні проблеми наукового й освітнього простору в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів. У 2 томах : Збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції 14 – 15 травня / Гол. ред. Т. Д. Щербан. – Мукачево : Карпатська вежа, 2015. – Том 2. - С. 43–45.

71. Булгакова Н. Б. Вища освіта і Болонський процес / Н. Б. Булгакова. – Київ: НАУ, 2009. – 84 с. – (Навчально-методичний посібник).

72. Буякас Т. М. О проблемах становления чувства самоидентичности у студентов-психологов / Т. М. Буякас // Вестник МГУ. Сер. 14. — 2000. — №1. —С. 56-63.

73. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники : [учеб. пособие] / И. В. Вачков. – М. : Изд-во "Ось-89". – 2001. – 224 с.

74. Великий тлумачний словник сучасної української мови: [словник] / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003 р. – 1440 с.

75. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : дис. на здоб. наук. ступ. докт. псих. наук «19.00.01 - загальна психологія, історія психології» / Ж. П. Вірна // Волинський державний університет імені Лесі Українки. – Луцьк, 2004. – 504 с.

76. Волобуєва, О. Ф. Психологічні засади розвитку професійних іншомовних здібностей майбутнього військового професіонала : дис. доктора

психол. наук / О. Ф. Волобуєва // Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2010 – 455 с.

77. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2003. – 1134 [2] с. – (Серия «Библиотека всемирной психологии»).

78. Гараєв О. О. Ціннісно-мотиваційна складова професійної ідентичності студентів фармацевтичних спеціальностей / О. О. Гараєв // Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. - Одеса : [б. в.], 2013. - 18 с.

79. Гинзбург М. Р. Сформированность личностной идентичности как показатель успешности социализации в старшем подростковом и юношеском возрастах / М. Р. Гинзбург // Мир психологии. – 1998.– № 1. – С. 21–26.

80. Гришук Е. Ю. Етнолінгвістична ідентичність як чинник регуляції міжособової взаємодії : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / Е. Ю. Гришук // Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Видання Київ : Науковий світ, 2011.

81. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов / М. Т. Громкова – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

82. Державний класифікатор професій України ДК 003: 2010: Наказ Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики // [Електронний ресурс] – Режим доступу : // <http://dovidnyk.in.ua/directories/profesii>.

83. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс ; пер.с англ. В. П. Чурсина. – М. : Класс, 2000. – 192 с

84. Долинська Л. В. Активні методи в роботі практичного психолога / Л. В. Долинська, М. В. Шевченко, Н. В. Чепелева, Л. І. Уманець. – К. : УДПУ, 1994. – 79 с.

85. Долінська Ю. Г. Особистісне зростання практичного психолога в процесі його професійної підготовки / Ю. Г. Долінська // Психологія : Зб. наук. праць "Психологія".– К. : НПУ, 1998. – Вип. І. – С. 155–160.

86. Дружилов С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования / С.А. Дружилов // «Сибирь. Философия. Образование». Альманах СО РАО, ИПК. - Новокузнецк, 2001 (выпуск 5). -С. 46-56.

87. Дружиніна І. А. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх практичних психологів : дис. канд. псих. наук : 19.00.07 / І. А. Дружиніна – Київ, 2009. – 253 с.

88. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс ; пер.с англ. В. П. Чурсина. – М. : Класс, 2000. – 192 с.

89. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р. Дилтс ; пер.с англ. В. П. Чурсина. – М. : Класс, 2000. – 192 с.

90. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т . 22, № 4. – С. 51–59.

91. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е. П. Ермолаева // Психологическое обозрение. — 1998. — № 2. — С. 35—40.

92. Жуков Ю.М. Позиция психолога-практика. Социальная психология. Хрестоматия / Ю. М. Жуков. – М.: Аспект-Пресс, 2003. – С. 433 –440.

93. Заковоротная М. В. Идентичность человека. Социально-философские аспекты / М. В. Заковоротная. - Ростов-на-Дону, Издательство Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999. - 175 с.

94. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов/ Э. Ф. Зеер. – М. : Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2008. – 336 с.

95. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: / Э. Ф. Зеер. – М. : Из-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «Модек», 2003. – 480 с.

96. Зливков В. Л. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В. Л. Зливков // Соціальна психологія. – 2006. – № 5 (19). – С. 128–137.
97. Иванова Н. Л. Профессиональная идентичность в социально-психологических исследованиях / Н. Л. Иванова // Вопросы психологии. – № 1. – 2008. – С. 89–100.
98. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности./ Е.П. Ильин. – Спб. : Питер, 2013. – 802 с.
99. Іванюк І. Становлення ідентичності особистості в контексті зарубіжної психології/ І. Іванюк // Освіта регіону : політологія, психологія, комунікації : український науковий журнал / Ун-т "Україна" ; Всеукр. асоціація політичних наук. – Київ, 2010. – № 1. – С. 112-116
100. Каліщук С. М. Розвиток ціннісно-рольового компонента в структурі професійного становлення особистості майбутнього психолога: дис. канд. псих. наук : 19.00.07 / С. М. Каліщук – Київ, 2011. – 249 с.
101. Калуга В. Ф. Ідентичність та самоідентичність в соціальному бутті людини: від конфлікту до єднання : монографія / В. Ф. Калуга - Ніжин : Лисенко М. М. [вид.], 2014. - 411 с. - Бібліогр.: с. 397-408. - 300 экз
102. Карамушка Л. М. Психологія організаційної культури вищого навчального закладу : (у контексті становлення професійної ідентичності студентів) : монографія / Л. М. Карамушка, О. В. Іщук // Національна академія педагогічних наук України, Інститут психології імені Г. С. Костюка, Лабораторія організаційної психології, Запорізький національний університет, Кафедра практичної психології, Українська Асоціація організаційних психологів та психологів праці. Видання Київ ; Запоріжжя : Кругозір, 2015.
103. Карпов А. В. Психология труда: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Карпов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
104. Кимберг А. Н. Личность и идентичность: подходы к исследованию и пониманию / А. Н. Кимберг // Психологические проблемы самореализации личности / [под ред. О. Г. Кукосяна]. – Краснодар, 2001. – Вып. 6. – С. 126–135.

105. Кікінежді О. М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія / О. М. Кікінежді // Видання Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2011.
106. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М.:1. Изд-во МГУ, 1996 – 199 с.
107. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения/ Е.А. Климов – М.: 1998. – С. 418 – 425.
108. Козлова Т. З. Самоидентификация некоторых социальных групп по тесту «Кто Я?» / Т. З. Козлова // Социальная идентификация личности. - Т, 2: Книга 1 / Ред. коллегия: В. А. Ядов (отв. ред.). - М.: Ин-т социол. РАН, 1994. -С. 137-138.
109. Козловська І. М. Інтегративний підхід до реалізації принципу гуманізації у професійній освіті / І. М. Козловська. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – 2007. – №14. – С. 23–28.
110. Кокнова Т. А. Професійні якості як найважливіший чинник професійної придатності фахівця: / Т. А. Кокнова // [Електронний ресурс] – Режим доступу : www.rusnauka.com/10./21608.doc.htm.
111. Колесникова Л. Д. Формирование профессиональной и личностной идентичности студентов-психологов при помощи активных методов обучения /Л. Д. Колесникова // Вестник Тамбовского ун-та. - 2006. - № 3 (43). - С. 217-221.
112. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т.В Кудрявцев //Вопросы психологи – 1991, №2 – С. 87–10.
113. Кун М. Эмпирическое исследование установок личности на себя / М. Кун Т. Макпартленд; под ред. Г. М. Андреевой // Современная зарубежная социальная психология: Тексты – М. : Педагогика, 1984. – С. 180 – 188.
114. Луньов В.Є. Зв'язок показників складових завчасної стійкості та усвідомлення життєвих перспектив особистості на навчально-академічному

етапі професіоналізації / В.Є.Луньов, Ю.В.Норчук // International Journal of Education & Development, 2016 (1). С. 131-141.

115. Луньов В.Є. Психологія когнітивного становлення професіонала (на прикладі фахівців системи «людина-людина»): монографія / В.Є. Луньов. Київ: Інтерсервіс, 2016. – 250 с.

116. Максименко С. Д. Адаптація психодіагностичних методик: шкала досвіду агресивних впливів, шкала професійної автономності та шкала професійної мобільності / С.Д. Максименко, О.М. Кокун, Є.В. Тополов // Практична психологія та соціальна робота : науково-практичний та освітньо-методичний журнал / Компанія «Социс-прес» ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПНУ ; Акад. пед. наук України. – К. 2011. – № 3 (144). – С. 25–31.

117. Максименко С. Д. Генетичне дослідження психіки / С. Д. Максименко // Психологія і особистість : науковий журнал / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Київ ; Полтава, 2012. – № 1 (1). – С. 12–25.

118. Максименко С. Д. Психологія особистості / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.

119. Максименко С. Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід : моногр. / С. Д. Максименко. – К. : Слово, 2013. – 592 с.

120. Манухина С. Ю. Инженерная психология : хрестоматія / С.Ю. Манухина. – М. : Норма, 2009. – 524 с.

121. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.:1. Знание, 1996. – 308 с.

122. Маслоу А. Мотивация и личность [3-е изд.] / А. Маслоу – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.

123. Мілохіна М. О. Основні підходи до визначення структури професійної компетентності / М. О. Мілохіна // Професійне навчання на виробництві: зб. наук. праць. – К. : Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України, Навч. центр ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство», 2011. – Вип. 4. – С. 173-180.

124. Моляко В. А. Психологические проблемы творческой деятельности [Текст] / В. А. Моляко, Н. И. Литвинова, А. Б. Коваленко. – К. : Знание, 1990. – 16 с.
125. Мороз Л. І. Професійно-психологічний тренінг : [підруч.] / Л. І. Мороз, С. І. Яковенко. – К. : Паливода А.В., 2011. – 252 с.
126. Москаленко В. В. Проблема ідентичності в політичній соціалізації особистості / В. В. Москаленко // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2002. – Вип. 17. – С. 65–70.
127. Наследов А. Д. SPSS : Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. – СПб. : Питер, 2004, - 325 с.
128. Нежданова Н. В. Психологічні чинники формування професійно важливих якостей особистості майбутнього фахівця/ Н. В. Нежданова – Одеса, 2016. – 215 с.
129. Носс И. Н. Профессиональная психодиагностика: Психологический отбор персонала: Научно-методическое пособие для студентов и практических психологов / И. Н. Носс. – М. : Психотерапия, 2009. – 464 с.
130. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования: учебное пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Сфера, 2000. – 448 с.
131. Остапйовський О. І. Професійна ідентичність в структурі економічної свідомості особистості : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / О. І. Остапйовський ; Волинський національний університет імені Лесі Українки. Видання Луцьк : [б.в.], 2011.
132. Павленко В. Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии / В. Н. Павленко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 135–141.
133. Павліченко А. А. Фахове становлення студента-психолога в контексті системної дії ціннісних орієнтацій (конттури дослідницького проекту) / А. А. Павліченко // Психологія і суспільство. Український теоретико-методологічний часопис – 2006. – №2 (24). – С. 123–133.

134. Павлова О. Н. Идентичность: история формирования взглядов и ее структурные особенности / О. Н. Павлова – М.: 2001– С. 58 – 69.

135. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 4. – С. 5–7, № 5. – С. 4–6.

136. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с

137. Панок В. Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі [Текст] / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – 14 с.

138. Пилат Н. І. Соціальна ідентичність особистості як чинник вибору стилю поведінки в конфлікті : дис... канд. психол. наук: 19.00.05 / Пилат Наталія Іванівна ; Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. - Л., 2004. - 207 арк. - арк. 158-177.

139. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности / Ю. П. Поваренков // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. – Ярославль / Изд-во ЯГПУ, 2003. С. 154 – 163.

140. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

141. Пов'якель Н. І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів : автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 40 с.

142. Посохова Я. С. Психологічні особливості професійно-правової ідентичності правоохоронців (на прикладі поліцейських підрозділів України) : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Я. С. Посохова // Харків. нац. ун-т внутр. справ. - Харків : [б. в.], 2016. - 23 с.

143. Потапчук Т. В. Формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : монографія /

Т. В. Потапчук //Міністерство освіти і науки України, Рівненський державний гуманітарний університет. Видання Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014.

144. Пророк Н.В. Професійне становлення практичного психолога: [Наукова монографія] / Н.В. Пророк. – К.: ПП «Канцлер», 2012. - 476 с.

145. Пророк Н. В. Уявлення практичних психологів про професійне самовдосконалення [Текст] / Н.В. Пророк // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка / [за ред. С.Д. Максименка]. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2012. – Т. Х. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 22. – С. 569-578.

146. Пряжников Н. С. Введение в профессию «психолог» / Н. С. Пряжников, И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2002. – 464 с.

147. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самопредление / Н.С Пряжников – М., 1996. – С. 79 – 95

148. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / [Сост. и общ. ред. В.А. Бодров]. – М. : Логос, 2007. – 602 с.

149. Психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

150. Психологический словарь / Под. ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика – Пресс, 1999. – 440 с.

151. Психология самосознания : Хрестоматия. – Самара : Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 672 с.

152. Психологія групової ідентичності : закономірності становлення : монографія / [П.П. Горностай ... [та ін.] ; за науковою редакцією П.П. Горностая ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Видання Київ : Міленіум, 2014.

153. Ракович Н. К. Практикум по психодиагностике личности : Дидактические материалы. /Н. К. Ракович – Мн. : БГПУ им. М.Танка, 2002. – 248 с

154. Ренке Сергій Олександрович. Психологічні чинники становлення професійного образу "Я" у майбутніх психологів : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ренке Сергій Олександрович // Нац. акад. наук України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. - К. : [б. в.], 2010. - 20 с.

155. Роджерс К. Емпатія / К. Роджерс // Психология эмоций ; под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М. : МГУ, 1984. – С. 235–237.

156. Романишина О. Я. Професійна ідентичність майбутніх учителів : теорія і практика : монографія / О.Я. Романишина // Міністерство освіти і науки України ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Видання Тернопіль : Астон, 2015.

157. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.

158. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т. В. Румянцева. – СПб., 2006. – С. 82-103.

159. Савицька О.В. Професійна ідентичність та життєві стратегії студентів–психологів // Проблеми сучасної психології. 2012. Випуск 17. – с.469 – 477.

160. Савчин М.В. Вікова психологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – 2-ге вид., доп. – Київ : Академвидав, 2011. – 382, [2] с. – (Серія "Альма-матер")

161. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В Самоукина – М., 1999. – С. 350 – 378.

162. Сафин В.Ф. Идентификация как механизм осознания студентами себя в качестве субъектов педагогической деятельности / В.Ф Сафин, Ф.Г Абдурашитов – М., 1990. – С. 56 – 89

163. Середницька І.Я. Психологічний аналіз кризи ідентичності у студентської молоді: дис. канд. псих. наук : 19.00.01/ І. Я.Середницька – Одеса, 2005. – 158 с.

164. Сирота Н. А. Преодоление эмоционального стресса подростками / Н. А. Сирота, В. М. Ялтонский // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1993. – № 4. – С.134 – 137.
165. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
166. Смирнова С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д Смирнова – М., 2003 – С. 67 – 79.
167. Смульсон, М. Л. Проектування дистанційних розвивальних середовищ [Електронний ресурс] / М. Л. Смульсон. – Режим доступу : http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/69.
168. Справочник практического психолога. Психодиагностика / под общ. ред. С. Т. Посоховой. – М. : АСТ; СПб. : Сова. – 2005. – 671 с.
169. Татенко В. О. Психологія впливу: суб'єктна парадигма [Електронний ресурс] / В. О. Татенко. – Режим доступу : <http://politicon.iatp.org.ua/tm/tatenkovpluv.htm>.
170. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избранные психологические труды / Б.М. Теплов. – М. : Воронеж, 1998. – 305 с.
171. Технологія тренінгу / [упорядник О. Главник, Г. Бевз] / за заг. ред. С. Максименка. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
172. Титаренко Т. М. Особистість у кризових життєвих ситуаціях / Т. М. Титаренко // Актуальні проблеми психології : Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка / за ред. С. Д. Максименка. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 240 – 247 с. 416 с.
173. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: структурно-генетичний підхід: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : спец. 10.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Т.М. Титаренко. – К., 1994. – 48 с.
174. Титаренко Т.М. Особистісне самоконструювання: пульсації хаосу і порядку / Т.М. Титаренко // Наукові студії із соціальної та політичної

психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології ; [редакційна рада: М. М. Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін.]. – К. : Міленіум, 2012. – Вип. 31 (34). – С. 3–11.

175. Тищенко Л. В. Самоідентичність особистості як загальнопсихологічна проблема [Електронний ресурс] / Л. В. Тищенко // Збірник наукових праць. Психологічні науки. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/60.pdf>.

176. Турецька Х. І. Особистісна ідентичність схильних до Інтернет-залежності осіб : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук / Турецька Христина Іванівна // Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. Видання Київ : [б.в.], 2011.

177. Тхостов А. Ш. Психология телесности./ А. Ш. Тхостов. – М. : Смысл, 2002. – 287 с.

178. Тюків А. А. Про шляхи опису психологічних механізмів рефлексії / А. А. Тюків // Проблеми рефлексії / Отв. ред. И. С. Ладенко. – Новосибірськ, 1987. – 243 с.

179. Уварова Ю. В. Особистісні детермінанти формування стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. В. Уварова ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.

180. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 192 с.

181. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

182. Фетискин Н.П.Диагностика личностного эгоцентризма / Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П Фетискин, В.В.Козлов , Г.М. Мануйлов.– М., 2002 – С. 29–31.

183. Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя. – 3-е изд. – М. : Политиздат, 1972. – 496 с.
184. Фомин Н.В. Теоретическая модель конкурентоспособного специалиста / Н.В. Фомин // Инновации в образовании. – 2004. – № 3. – С. 76-79.
185. Фрейд З. Психология бессознательного : Сб. произведений / З.Фрейд ; [сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский]. – М. : Просвещение, 1990. – 448 с.
186. Фромм Э. Человеческая ситуация / Э. Фромм. – М. : Смысл, 1994. – 239 с.
187. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни // Собр. соч. / пер с англ. и примечания А. И. Фета. – Philosophical arkiv, Nyscoring (Швеція), 2016. – 186 с.
188. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: навч. посіб. для ВНЗ / І.М. Цимбалюк. – 2-ге вид., випр. та доп. – К. : Професіонал, 2007. – 464 с.
189. Чепелєва Н. В. Особистісна підготовка психолога-практика / Н. Чепелєва // Персонал. – №5. – 2000. – С. 17–19.
190. Чепелєва Н.В. Розуміння та інтерпретація соціокультурного досвіду в контексті постнекласичної парадигми / Н.В. Чепелєва // Наукові студії із соціальної та політичної психології : збірник статей / АПН України; Ін-т соціальної та політичної психології. – Київ, 2009. – Вип. 22 (25). – С. 3–11.
191. Чепелєва Н.В. Самоконструювання особистості в дискурсивному просторі / Н.В. Чепелєва // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології ; [редакційна рада: М. М. Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін.]. – К. : Міленіум, 2012. – Вип. 31 (34). – С. 11–18.
192. Чепелєва, Н. В. Психологія читання тексту студентами вузів / Н. В. Чепелєва. – К. : Либідь, 1990. – 100 с.
193. Чепелєва Н. В. Формування професійної компетентності психолога / Н.В. Чепелєва; за ред. академіка Максименка С. Д. // Актуальні проблеми

психології: Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Ніка – Центр, 1999. – №19. – 286 с.

194. Черный Е. В. Профессиональная идентичность практического психолога / Е. В. Черный // Практична психологія і соціальна робота. – 2000. – № 8. – с. 36–39.

195. Чорна Л. Г. Рольова ідентичність старшокласників : посібник / Л. Г. Чорна // Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Видання Київ : Міленіум, 2014.

196. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Харків : Прапор, 2007. – 640 с.

197. Шлионский. Л. М. Психогимнастика в тренинге / Л. М. Шлионский, Н. Ю. Хрящева, В. А. Сонин; под. ред. Н. Ю. Хрящевой. – М. : Речь, 2001. – 256 с.

198. Шнейдер Л.Б. Тренинг профессиональной идентичности: Руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / Л.Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 208 с.

199. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: Учеб. Пособие, / Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО МО ДЕК, 2004. – 600 с.

200. Шнейдер Л.Б. Становление профессиональной идентичности практических психологов в процессе вузовской подготовки (Тезисы) / Л.Б. Шнейдер // Практическая подготовка психологов в системе высшего образования. Материалы межвузовской научно-практической конференции. – М. : МОСУ, 1998. – С. 225 – 242.

201. Шнейдер Л.Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности / Л.Б. Шнейдер. – М.: 000 Принт, 2001. – 128 с.

202. Шпалінський В. В. Психологія управління : навчальний посібник для керівників навчальних закладів, практичних психологів, вчителів та

вихователів / В. В. Шпалінський, К. А. Помазан. – Харків : Веста : Видавництво «Ранок», 2002. – 128

203. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування : монографія / Т. Д. Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 345 с.

204. Щербан Т.Д. Відповідальність особистості як чинник готовності до професійної діяльності / Т.Д. Щербан, В.В. Райко // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського : зб.наук. праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2013. – Т.2, Вип. 10 (91). – С.335–341. – (Серія «Психологічні науки»).

205. Щербан Т.Д. Розвиток особистості в навчальному спілкуванні // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія – Том Х, Випуск 5. [за ред. С.Д. Максименка]. – К. : Главник, 2008. – С. 562–572.

206. Энисмен Х. Последствия стресса (stress consequences) / Х. Энисмен // Психологическая энциклопедия / Под. ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб. : Питер, 2003. – С. 615 – 616.

207. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис / Э. Эриксон. – М., 1996. – 344 с..

208. Юнг К.Г. Значение аналитической психологии для воспитания [Електронний ресурс] / К.Г. Юнг // Доклад на международном конгрессе по проблемам воспитания в Террите-Монтре в 1923 г. [Изд. "Конфликты детской души"]. – М. : «Канон»,1997. – Режим доступа до журналу: <http://psiland.narod.ru/psiche/vospit.htm>

209. Яблонська Т. М. Розвиток ідентичності дитини в системі сімейних взаємин : монографія / Т.М. Яблонська ; Міністерство освіти і науки України, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Видання Суми : Видавництво Сум ДПУ імені А.С. Макаренка, 2013.

210. Ядов В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности / В.А Ядов // Психология самосознания. Хрестоматия. Самара БАХРАХ – М., 2000. С. 589–601.

211. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом ; пер. с англ. Т.С. Драбкиной. – М. : Независимая фирма “Класс”, 1999. – 576 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).

212. Ямницький В.М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості дорослих: дис.д-ра психол. наук спец. 19.00.13 / В.М. Ямницький. – К. , 2004. – 410 с.

213. Ямчук Т.Ю. Психологічні особливості формування професійної самоідентичності майбутніх психологів / Т.Ю. Ямчук // Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць Східноукраїнський університет імені Володимира Даля. – Сєверодонецьк 2015. – №2 (37) 2015 Том 3. – С.179-183.

214. Ямчук. Т.Ю. Модель розвитку професійної самоідентичності / Т.Ю. Ямчук // Міжнародний науковий журнал. – Київ 2016. - Випуск 6. Том 3. – С. 86-89.

215. Bandura A. Social-learning Theory of Identificatory Processes / A. Bandura // Handbook of Socialization Theory and Research. – Chicaqo, 1969. – P. 213–262.

216. Bateson M. C. Peripheral Visions: Learning Along the Way / M. C. Bateson.— New York: HarperCollins, 1994.

217. Bateson, Mary Catherine. With a Daughter's Eye. — New York: Pocket Books, 1984.

218. Berg C.A. The role of problem interpretations in understanding the development of everyday problem solving / C.A. Berg, K.S. Calderone // Mind in context: interactionist perspectives on human intelligence. – Cambridge Un. Press, 1994. – P. 29 – 44.

219. Bordin E.S. Warmth in personality development and in psychotherapy / E.S. Bordin, H.L. Raush // Psychiatry. – 1957. – Vol. 20. – P. 351 –363.

220. Breakwell G. M. Integration, paradigms, methodological implication / G. M. Breakwell, D. V. Center // *Empirica approaches to social representation*. – Oxford, 1993. – P. 180–201.
221. Deaux K. Social Identification / K. Deaux // *Social Psychology*. – New York. – 1996. – P. 777–798.
222. Dilts, From Coach to Awakener; Meta Publications, Capitola, CA, 2003.
223. Doise W. Social representations in Personal Identity / W. Doise // *Social Identity : International Perspective* / [ed. by S. Worchel, J. F. Morales, D. Paez, J. Deschamps]. – Sage Publications, 1998. – P. 13–25.
224. Fogelson R. D. Person, self and identity. Some anthropological retrospects, circumspects and prospects / R. D. Fogelson // *Psycho-social theories of self* / [ed. by B. Lee]. – N.Y.,L. : PlenumPress, 1982. – P. 115–132.
225. Goffman E. Stigma : Notes on the Management of Spoiled Identity – Englewood Cliffs / E. Goffman. – New York : Prentice-Hall. – 1963. – 147 p.
226. Goffman E. The Presentation of Self in Everyday Life / E Goffman. – N.Y., 1959. – 125 p.
227. Herbert M. Emotional Problems of Development in Children / M. Herbert. – N.Y., 1974. – P. 21–54.
228. Jaromowic M. Self-We-Others Schemata and Social Identifications / M. Jaromowic // *Social Identity : International perspective* / [ed. by S. Worchel, J. F. Morales, D. Paez, J. Deschamps]. – Sage Publications, 1998. – P. 44–52.
229. Lazarus, A. A. Different types of eclecticism and integration: Let's be aware of the dangers / A.A. Lazarus // *Journal of Psychotherapy Integration*. – 1955. P. 27–39.
230. Lazowik L. On the nature of Identification / L. Lazowik // *J. Abnorm and Social Phychology*. – 1955. – M–51. – P. 175–183.
231. Marsia J. E. Identity in adolescence / J. E. Marsia / [ed. by J. Adelson *Handbook of adolescent psychology*]. – N.Y. : John wiley, 1980. – P. 213–231.
232. Mead G. H. Mind Self and Society / G. H. Mead / [ed. by C. W. Morris]. – Chicago : Univ. Of Chicago Press, 1975. – 248 p.

233. Moser U. Zur psychoanalytischen Theorie der Berufswahl: Sublimierung, Identifizierung und berufliche Identität / U. Moser // Psychologie. Schweizerische Zeitschrift für Psychologie. – 1963. – N 1. – P. 1 – 18.
234. Moskovici S. Notes towards a description of Social Representation / S. Moskovici // European Journal of Social Psychology. – 1988. – V. 18, № 3. – P. 211–250.
235. Sociolinguistics and language teaching / Edited by Sandra Lee McKay, Nancy H. Hornberg. – Cambridge : Cambridge University Press, 2002. – 484 p.
236. Stryker S. Identity theory : Developments and extensions. In : Self and Identity : Psychological Perspectives / S. Stryker / [ed. by K. Yardley, T. Honess]. – New York: Willey, 1987. – 89 p.
237. Turner J. C. Social categorization and the self-concept : A social cognitive theory of group behavior / J. C. Turner // Advances in group process : Theory and research. – V. 2 – Greenwich, CT : JAI Press, 1985. – P. 77–122.
238. Waterman A. S. Identity formation : Discovery or creation? / A. S. Waterman // Journal of Early Adolescence. – 1984. – № 4. – P. 329–341.

Додаток А**Анкета вивчення професійної самоідентичності майбутніх психологів**

1. Хто спонукав Вас до вибору професії?
 - Вибір здійснювався самостійно
 - Батьки - вибір допомогли зробити батьки
 - Проблеми – вибір здійснювався під впливом власних проблем
 - Оточення – вибір зроблено під впливом оточення
 - Порадили друзі
2. Яка ціль Вашого навчання? Якомога швидко закінчити ВНЗ
 - Отримати престижну спеціальність
 - Отримати диплом
 - Піти працювати
 - Самоствердження
3. Чи впевнені Ви у правильності вибору вашої майбутньої професії?
 - Повністю впевнена
 - Неможу відповісти
 - Впевнена, що мій вибір неправильний
4. Якщо б у Вас була можливість поміняти професію, Ви б зробили це? Так
 - Ні
 - Не знаю
5. Чи могли б Ви "кинути" своє навчання тепер, заради роботи (не по спеціальності)?
 - Ні
 - Звичайно так
 - Не має різниці де заробляти гроші
6. Чи маєте Ви чітке уявлення, в чому буде заключатись ваша робота за спеціальністю?
 - Так
 - Ні

- Вагаюсь відповісти

7. Які сторони майбутньої професії Ви вважаєте для себе найважливішими?

- Можливість саморозвитку
- Можливість багато заробляти
- Можливість спілкування з людьми
- Можливість допомагати людям
- Можливість отримання свободи
- Перспектива зробити кар'єру
- Інше

8. Які сторони життя в університеті, Ви вважаєте найбільш важливим для себе?

- Добре навчатися
- Можливість знайти друзів
- Гарні стосунки з викладачами
- Приймати участь у соціальному житті університету
- Можливість отримання свободи
- Можливість бути лідером серед однолітків
- Інше

9. Диплом психолога допоможе Вам бути успішним?

- У галузі економіки
- Туризму
- Охорони здоров'я
- Культури
- Інші галузі

10. Навчання у ВНЗ за спеціальністю психолог допомогло Вам вирішити власні проблеми?

- Так

Ні

Додаток А. 1

Тест-самоопис «Хто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд)

Методика сприяє вивченню змістовних характеристик ідентичності особистості. Виявленню ролі гендерних характеристик у структурі Я-концепції особистості.

Інструкція. Ви отримали опитувальні бланки, де в стовпчик 20 разів написано слово “Я” і далі залишений пустий рядок. Будь-ласка, протягом 15 хвилин відповідайте на питання: “Хто Я?”, використовуючи з цією метою будь-які слова або речення. Робіть це так, неначе Ви відповідаєте самому собі, а не комусь іншому. Записуйте свої відповіді в тому порядку, в якому вони спадають Вам на думку. Не турбуйтеся про логіку та важливість відповідей. Записуйте їх достатньо швидко.

Ті характеристики самого себе, котрі досліджуваний записує на початку свого списку, найбільше актуалізовані в його свідомості, і є більш усвідомлюваними та значущими для суб'єкта.

Бланк відповідей

Ім'я _____

Стать _____ Вік _____

Хто Я?	
1.	11.
2.	12.
3.	13.
4.	14.
5.	15.
6.	16.
7.	17.
8.	18.
9.	19.
10.	20.

Додаток А. 2

Тест самоактуалізації (Е. Шостром)

Бланк відповідей

Ім'я _____ студент _____ / практикуючий психолог _____
 Стать _____ Вік _____

Інструкція : З двох варіантів тверджень вибрати те, яке Вам більше подобається чи більш збігається з Вашими уявленнями, більш точно відображає Вашу оцінку. Необхідно вказати, що тут немає добрих чи поганих, правильних чи неправильних відповідей. Найкраща відповідь та, що дається зразу, імпульсивно.

1. А) Настане час, коли я заживу по-справжньому, не так, як зараз.
 Б) Я впевнений, що живу по-справжньому вже зараз.
2. А) Я дуже захоплений власною професією.
 Б) Не можу сказати, що мені подобається моя робота і те, чим я займаюсь.
3. А) Якщо незнайома людина зробить мені послугу, я почуваю себе зобов'язаним їй.
 Б) Приймаючи послугу незнайомої людини, я не почуваю себе зобов'язаним їй.
4. А) Мені буває важко зрозуміти свої почуття.
 Б) Я завжди можу зрозуміти свої почуття.
5. А) Я часто замислююсь над тим, чи правильно я поведив себе в тій або іншій ситуації.
 Б) Я рідко замислююсь над тим, наскільки правильна моя поведінка.
6. А) Я внутрішньо ніяковію, коли мені говорять компліменти.
 Б) Я рідко ніяковію, коли мені кажуть компліменти.
7. А) Здатність до творчості – природна властивість людини.
 Б) Далеко не всі люди наділені здатністю до творчості.
8. А) У мене не завжди вистачає часу на те, щоб стежити за новинками літератури і мистецтва.
 Б) Я докладаю зусиль, намагаючись стежити за новинками літератури і мистецтва.
9. А) Я часто приймаю ризиковані рішення.
 Б) Мені важко приймати ризиковані рішення.
10. А) Інколи я можу дати співрозмовнику зрозуміти, що він мені здається дурним і нецікавим.
 Б) Я вважаю неприпустимим дати зрозуміти людині, що вона мені здається дурною і нецікавою.
11. А) Я люблю залишати приємне “на потім”.
 Б) Я не залишаю приємне “на потім”.
12. А) Я вважаю нечемним переривати розмову, якщо вона цікава тільки моєму співрозмовнику.
 Б) Я можу швидко і невимушено переривати розмову, яка цікава тільки одній стороні.
13. А) Я прагну до досягнення внутрішньої гармонії.

- Б) Стан внутрішньої гармонії майже недосяжний.
14. А) Не можу сказати, що я собі подобаюсь.
Б) Я собі подобаюсь.
15. А) Я думаю, що більшості людей можна довіряти.
Б) Думаю, що без крайньої необхідності людям довіряти не варто.
16. А) Погано оплачувана робота не може приносити задоволення.
Б) Цікава, творча робота – сама по собі вже винагорода.
17. А) Досить часто мені нудно.
Б) Мені ніколи не буває нудно.
18. А) Я не буду відступати від власних принципів навіть заради корисних справ, за які міг би розраховувати на людську вдячність.
Б) Я б відступив від своїх принципів заради справ, за які люди були б мені вдячні.
19. А) Інколи мені важко бути щирим.
Б) Мені завжди вдається бути щирим.
20. А) Коли я подобаюсь собі, мені здається, що я подобаюсь і оточуючим.
Б) Навіть коли я собі подобаюсь, я розумію, що є люди, яким я неприємний.
21. А) Я довіряю своїм зненацька виниклим бажанням.
Б) Свої раптові бажання я завжди намагаюся осмислити.
22. А) Я повинен бути досконалим у всьому, що я роблю.
Б) Я не занадто засмучуюсь, якщо мені не вдається бути досконалим.
23. А) Егоїзм – природна властивість будь-якої людини.
Б) Більшості людей егоїзм не властивий.
24. А) Якщо я не відразу знаходжу відповідь на питання, то можу відкласти його на деякий час.
Б) Я буду шукати відповідь на питання, що цікавить мене, незважаючи на витрати часу.
25. А) Я люблю перечитувати книги, які мені сподобались.
Б) Краще прочитати нову книгу, ніж повертатися до прочитаної.
26. А) Я намагаюся поводитись так, як очікують оточуючі.
Б) Я не схильний задумуватись над тим, чого чекають від мене оточуючі.
27. А) Минуле, нинішнє і майбутнє здаються мені єдиним цілим.
Б) Думаю, моє нинішнє не дуже пов'язане з минулим або майбутнім.
28. А) Більша частина того, що я роблю, приносить мені задоволення.
Б) Лише деякі з моїх занять по-справжньому мене тішать.
29. А) Прагнучи розібратись в характері і почуттях оточуючих, люди часто бувають нетактовні.
Б) Прагнення розібратись в характері і почуттях оточуючих людей цілком природне і виправдовує деяку нетактовність.
30. А) Я добре знаю, які почуття я здатен відчувати, а які – ні.
Б) Я ще не зрозумів до кінця, які почуття я здатен відчувати.
31. А) Я відчуваю докори сумління, якщо серджусь на тих, кого люблю.
Б) Я не відчуваю докорів сумління, якщо серджусь на тих, кого люблю.

32. А) Людина повинна спокійно ставитись до того, що вона може почути про себе від інших.
 Б) Цілком природно образитись, почувши неприємну думку про себе.
33. А) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо приносять користь.
 Б) Зусилля, яких вимагає пізнання істини, варті того, бо приносять задоволення.
34. А) В складних ситуаціях треба діяти випробованими засобами – це гарантує успіх.
 Б) В складних ситуаціях треба знаходити принципово нові рішення.
35. А) Люди рідко дратують мене.
 Б) Люди часто мене дратують.
36. А) Якщо б була можливість повернути минуле, я б там багато чого змінив.
 Б) Я задоволений своїм минулим і не хочу в ньому нічого змінювати.
37. А) Головне в житті – приносити користь і подобатись людям.
 Б) Головне в житті – робити добро і служити істині.
38. А) Інколи я боюся виглядати занадто ніжним.
 Б) Я ніколи не боюся проявляти свою ніжність.
39. А) Я вважаю, що висловити свої почуття важливо за будь-яких обставин.
 Б) Не варто необдуманно висловлювати свої почуття, не зваживши ситуацію.
40. А) Я вірю в себе лише тоді, коли відчуваю, що можу вирішити свої проблеми.
 Б) Я вірю в себе навіть тоді, коли не здатен вирішити свої проблеми.
41. А) Здійснюючи вчинки, люди керуються взаємними інтересами.
 Б) По своїй природі люди схильні піклуватись лише про власні інтереси.
42. А) Мене цікавлять всі нововведення в моїй професійній сфері.
 Б) Я скептично ставлюсь до більшості нововведень в своїй професійній області.
43. А) Я думаю, що творчість повинна приносити користь людям.
 Б) Я вважаю, що творчість повинна приносити людям задоволення.
44. А) У мене завжди є своя власна точка зору з важливих питань.
 Б) Формуючи свою точку зору, я схильний прислуховуватися до думок поважних і авторитетних людей.
45. А) Секс без любові не є цінністю.
 Б) Навіть без любові секс – дуже значуща цінність.
46. А) Я почуваю себе відповідальним за настрій співрозмовника.
 Б) Я не почуваю себе відповідальним за це.
47. А) Я легко мирюся зі своїми слабкостями.
 Б) Змиритися зі своїми слабкостями мені нелегко.
48. А) Успіх в спілкуванні залежить від того, наскільки людина здатна розкрити себе іншому.
 Б) Успіх в спілкуванні залежить від уміння підкреслити свої переваги і приховати недоліки.
49. А) Моє почуття самоповаги залежить від того, чого я досягнув.
 Б) Моє почуття самоповаги не залежить від моїх досягнень.
50. А) Більшість людей призвичаїлися діяти “за лінією найменшого опору”.
 Б) Думаю, що більшість людей до цього не схильні.

51. А) Вузька спеціалізація необхідна для вченого.
Б) Заглиблення у вузьку спеціалізацію робить людину обмеженою.
52. А) Дуже важливо, чи є у людини в житті радощі пізнання і творчості.
Б) В житті дуже важливо приносити користь людям.
53. А) Мені подобається брати участь в палких суперечках.
Б) Я не люблю суперечок.
54. А) Я цікавлюся віщуваннями, гороскопами, астрологічними прогнозами.
Б) Подібні речі мене не цікавлять.
55. А) Людина повинна працювати заради задоволення своїх потреб і блага своєї сім'ї.
Б) Людина повинна працювати, щоб реалізувати свої здібності і бажання.
56. А) У вирішенні особистих проблем я керуюсь загальновизнаними уявленнями.
Б) Свої проблеми я вирішую так, як вважаю за потрібне.
57. А) Воля потрібна для того, щоб стримувати бажання і контролювати почуття.
Б) Головне призначення волі – підштовхувати зусилля і збільшувати енергію людини.
58. А) Я не соромлюсь своїх слабкостей перед друзями.
Б) Мені нелегко виявляти свої слабкості навіть перед друзями.
59. А) Людині властиве прагнення до нового.
Б) Люди прагнуть до нового лише за необхідністю.
60. А) Я думаю, що вираз “вік живи – вік навчайся” є хибним.
Б) Вираз “вік живи – вік навчайся” я вважаю істинним.
61. А) Я думаю, що сенс життя полягає в творчості.
Б) Навряд чи в творчості можна знайти сенс життя.
62. А) Мені буває непросто познайомитися з людиною, яка мені симпатична.
Б) Я не маю труднощів, знайомлячись з будь-ким.
63. А) Мене засмучує, що значна частина життя минає даремно.
Б) Не можу сказати, що деяка частина мого життя минає даремно.
64. А) Для обдарованої людини є неприпустимим нехтування своїм обов'язком.
Б) Талант і здібність важать більше, ніж обов'язок.
65. А) Мені добре вдається маніпулювати людьми.
Б) Я вважаю, що маніпулювати людьми неетично.
66. А) Я намагаюся уникати засмучення.
Б) Я роблю те, що вважаю за потрібне, незважаючи на можливі засмучення.
67. А) В більшості ситуацій я не можу дозволити собі блазнювати.
Б) Є безліч ситуацій, в яких я можу дозволити собі блазнювати.
68. А) Критика на мою адресу знижує мою самооцінку.
Б) Критика практично не впливає на мою самооцінку.
69. А) Заздрість властива тільки невдахам, які вважають, що їх обійшли.
Б) Більшість людей заздрісні, хоча і намагаються це приховати.
70. А) Вибираючи для себе заняття, людина повинна враховувати його суспільну значимість.

- Б) Людина повинна займатися передусім тим, що їй цікаво.
71. А) Я думаю, що для творчості необхідні знання в обраній області.
Б) Я думаю, що знання для цього зовсім не обов'язкові.
72. А) Я можу сказати, що живу з відчуттям щастя.
Б) Я не можу сказати, що живу з відчуттям щастя.
73. А) Я думаю, що люди мають аналізувати себе і своє життя.
Б) Я вважаю, що самоаналіз приносить більше шкоди, ніж користі.
74. А) Я намагаюся знайти пояснення навіть для тих своїх вчинків, котрі роблю просто тому, що мені це хочеться.
Б) Я не шукаю пояснення для своїх дій і вчинків.
75. А) Я впевнений, що кожен може прожити своє життя так, як йому хочеться.
Б) Я думаю, що у людини мало шансів прожити своє життя так, як хотілося б.
76. А) Про людину ніколи не можна сказати із впевненістю, добра вона чи зла.
Б) Добра людина чи зла – це видно одразу.
77. А) Для творчості потрібно дуже багато вільного часу.
Б) Мені здається, що в житті завжди можна знайти час для творчості.
78. А) Зазвичай я бажаю переконати співрозмовника, що я маю рацію.
Б) В суперечці я намагаюся зрозуміти точку зору співрозмовника, а не переконати його.
79. А) Якщо я роблю щось винятково для себе, мені буває ніяково.
Б) Я не відчуваю ніяковості в такій ситуації.
80. А) Я вважаю себе творцем свого майбутнього.
Б) Навряд чи я сильно впливаю на власне майбутнє.
81. А) Вираз “добро має бути з кулаками” я вважаю правильним.
Б) Навряд чи правильний вираз “добро має бути з кулаками”.
82. А) Я думаю, недоліки людей значно помітніші, ніж їхні чесноти.
Б) Чесноти людини побачити значно легше, ніж її недоліки.
83. А) Інколи я боюся бути самим собою.
Б) Я ніколи не боюся бути самим собою.
84. А) Я намагаюся не згадувати про свої минулі неприємності.
Б) Час від часу я схильний повертатися до спогадів про минулі невдачі.
85. А) Я вважаю, що метою життя повинно бути щось значне.
Б) Я зовсім не вважаю, що метою життя неодмінно повинно бути щось значне.
86. А) Люди прагнуть того, щоб розуміти і довіряти одна одній.
Б) Замикаючись в колі власних інтересів, люди не розуміють оточуючих.
87. А) Я намагаюся не бути “білою вороною”.
Б) Я дозволяю собі бути “білою вороною”.
88. А) В довірливій бесіді люди, зазвичай, щирі.
Б) Навіть в довірливій бесіді людині важко бути щирою.
89. А) Буває, що я соромлюсь виявляти свої почуття.
Б) Я ніколи цього не соромлюсь.
90. А) Я можу робити щось для інших, не вимагаючи, щоб вони це оцінили.
Б) Я маю право очікувати від людей, що вони оцінять те, що я для них роблю.

91. А) Я виявляю свою приязнь до людини незалежно від того, чи взаємна вона.
Б) Я рідко виявляю свою приязнь до людини, не будучи впевненим, що вона взаємна.
92. А) Я думаю, що в спілкуванні потрібно відкрито виявляти своє невдоволення іншими.
Б) Мені здається, що в спілкуванні люди повинні приховувати взаємне невдоволення.
93. А) Я приймаю наявність протиріч в самому собі.
Б) Внутрішні протиріччя знижують мою самооцінку.
94. А) Я прагну відкрито висловлювати свої почуття.
Б) Думаю, що у відкритому прояві почуттів завжди є елемент нестриманості.
95. А) Я впевнений в собі.
Б) Не можу сказати, що я впевнений в собі.
96. А) Досягнення щастя не може бути головною метою людських стосунків.
Б) Досягнення щастя – головна мета людських стосунків.
97. А) Мене люблять, тому що я цього заслуговую.
Б) Мене люблять, тому що я сам здатен любити.
98. А) Нерозділене кохання здатне зробити життя нестерпним.
Б) Життя без кохання гірше, аніж нерозділене кохання в житті.
99. А) Якщо розмова не вдалася, я спробую побудувати її інакше.
Б) Зазвичай розмова не складається через неухважність співрозмовника.
100. А) Я намагаюся справити на людей гарне враження.
Б) Люди бачать мене таким, який я насправді.

Додаток А. 3

Методика визначення самооцінки особистості (С. Будассі)

Ім'я _____ студент _____ / практикуючий психолог _____
 Стать _____ Вік _____

На бланку перераховані 20 різних особистісних якостей. У лівому стовпчику (ідеал) випробовуваний ранжирує ці якості за привабливістю, тією мірою, якою вони йому імпонують, якими він хотів би володіти. Потім у правому стовпчику (Я) ранжирує ці якості стосовно себе. Між бажаним і реальним рівням кожної якості визначає різницю (d), що відтворюється в квадраті (d^2). Потім підраховується сума квадратів (d^2) і за формулою:

$$r = 1 - 0.00075 \sum d^2$$

Ідеал	Якість особистості	Я	Рівність	
			d	d^2
	Поступливість			
	Сміливість			
	Гарячковість			
	Настійливість			
	Нервозність			
	Терплячість			
	Затоплюваність			
	Пасивність			
	Холодність			
	Ентузіазм			
	Обережність			
	Примхливість			
	Повільність			
	Нерішучість			
	Енергійність			
	Життєрадісність			
	Недовірливість			
	Впертість			
	Безпечність			
	Сором'язливість			

Додаток А. 4

Методика дослідження особистісного егоцентризму (Н. Фетіскін)

Ім'я _____ студент _____ / практикуючий психолог _____

Стать _____ Вік _____

Інструкція: Тест містить 40 незакінчених пропозицій. Вам необхідно доповнити кожне з них так, щоб вийшли пропозиції, в яких виражена закінчена думка. Відразу записуйте перше що прийшло в голову закінчення незавершеного пропозиції. Намагайтеся працювати швидко. Час виконання завдання фіксується.

1. У такій ситуації _____
2. Найлегше _____
3. Незважаючи на те, що _____
4. Чим довше _____
5. У порівнянні з _____
6. Кожен _____
7. Шкода, що _____
8. У результаті _____
9. Якщо _____
10. Кілька років тому _____
11. Найважливіше то, що _____
12. Тільки _____
13. Насправді _____
14. Справжня проблема в тому, що _____
15. Неправда, що _____
16. Прийде такий день, коли _____
17. Найбільше _____
18. Ніколи _____
19. у те, що _____
20. Навряд чи можливо, що _____
21. Головне в тому, що _____
22. Іноді _____
23. Років так через дванадцять _____
24. у минулому _____
25. Справа в тому, що _____
26. в даний час _____
27. Найкраще _____
28. Беручи до уваги _____
29. Якби не _____
30. Завжди _____
31. Можливість _____
32. У разі _____
33. Зазвичай _____
34. Якби навіть _____
35. до сих пір _____
36. Умова для _____
37. найбільше _____
38. Щодо _____
39. з недавнього часу _____
40. Тільки з тих пір _____

Додаток А. 5

Методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір)

Ім'я _____ студент _____ / практикуючий психолог _____
 Стать _____ Вік _____

Інструкція: “Прочитайте нижчеприведені мотиви професійної діяльності в реєстраційному бланку та дайте оцінку їх значущості для Вас за п’ятибальною шкалою”

№	Мотиви професійної діяльності	1	2	3	4	5
1	Грошовий заробіток					
2	Прагнення до просування по службі					
3	Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег					
4	Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					
5	Потреба в досягненні соціального престижу й поваги з боку інших					
6	Задоволення від самого процесу та результату роботи					
7	Можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності					

ДОДАТОК А. 6

Методика для діагностики ставлення до професії (В. Ядов)

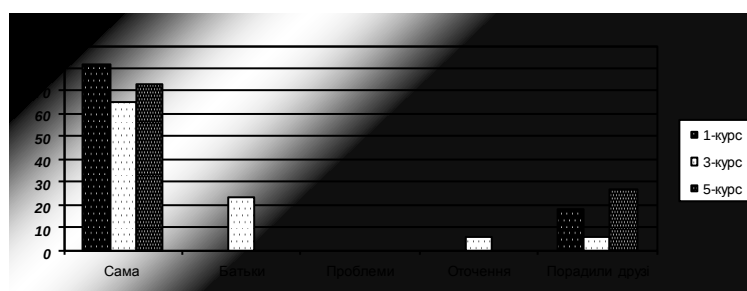
Ім'я _____ студент _____ / практикуючий психолог _____
 Стать _____ Вік _____

Інструкція: «Обведіть кружком ті пункти в колонках А і Б, які відображають те, що приваблює і що не приваблює Вас в обраній професії. У колонці А відзначено, що «приваблює», а в Б - «що не приваблює». Відзначати слід дійсно значущі для Вас пункти - тобто правила Вас не примушують робити вибір у всіх без винятку рядках »

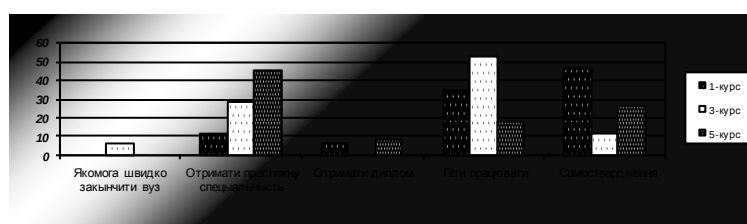
А	Б
1. Професія одна з найважливіших в суспільстві	1. Мало оцінюється важливість праці
2. Робота з людьми	2. Не вмію працювати з людьми
3. Робота вимагає постійної творчості	3. Немає умов для творчості
4. Робота не викликає перевтоми	4. Робота викликає перевтому
5. Велика зарплата	5. Невелика зарплата
6. Можливість самовдосконалення	6. Неможливість самовдосконалення
7. Робота відповідає моїм здібностям	7. Робота не відповідає моїм здібностям
8. Робота відповідає моєму характеру	8. Робота не відповідає моєму характеру
9. Невеликий робочий день	9. Великий робочий день
10. Відсутність частого контакту з людьми	10. Частий контакт з людьми
11. Можливість досягти соціального визнання, поваги	11. Неможливість досягти соціального визнання, поваги
12. Інші фактори (які?)	12. Інші фактори (які?)

Додаток Б. 1

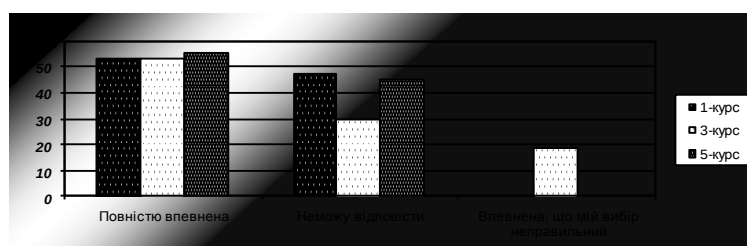
Для більш ґрунтового аналізу результатів опитування студентів за анкетною «Вивчення професійної самоідентичності майбутніх психологів» використаємо їх наочне зображення у вигляді діаграм:



*Рис.1. Підсумкові дані (в %) відповідей на питання анкети
Хто спонукав вас до вибору професії?*



*Рис.2. Підсумкові дані (в %) відповідей на питання анкети
Яка ціль вашого навчання?*



*Рис.3. Підсумкові дані (в %) відповідей на питання анкети
Чи впевнені ви у правильності вибору вашої майбутньої професії?*

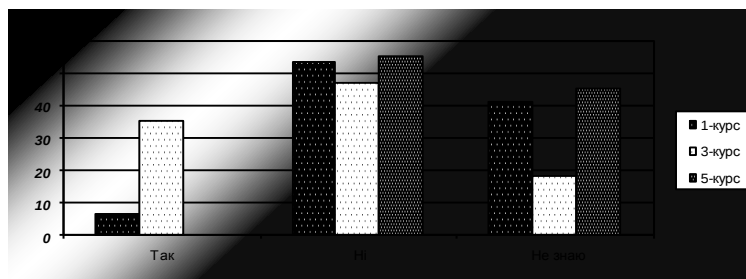


Рис.4. Підсумкові дані (в %) відповідей на питання анкети
Якщо б у вас була можливість поміняти професію, ви б зробили це?

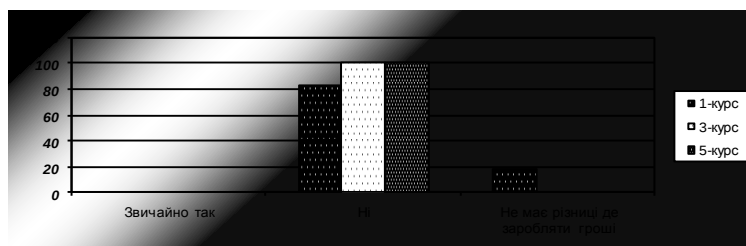


Рис.5. Підсумкові дані (в %) відповідей на питання анкети
Чи могли б ви «кинути» своє навчання тепер ,заради роботи (не по спеціальності)?

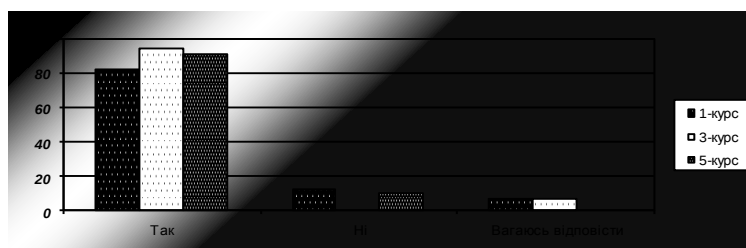


Рис.6. Підсумкові дані (в %) відповідей на питання анкети
Чи маєте ви чітке уявлення, в чому буде заключатися ваша робота за спеціальністю?

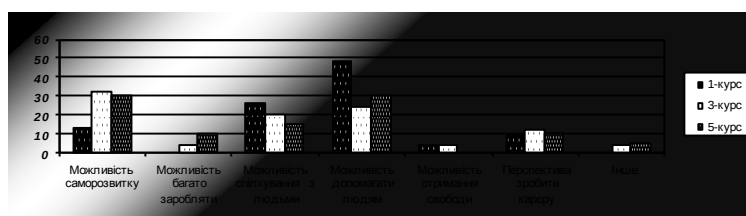


Рис.7. Підсумкові дані (в %) відповідей на питання анкети
Які сторони майбутньої професії ви вважаєте для себе найважливішим?

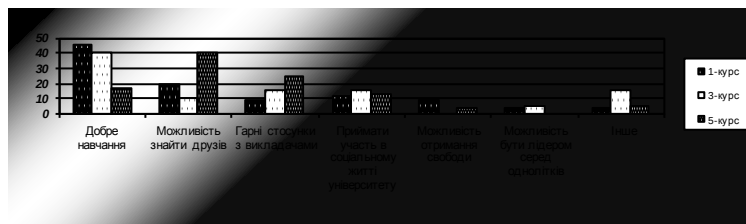


Рис.8. Підсумкові дані (в %) відповідей на питання анкети
Які сторони життя в університеті, ви вважаєте найбільш важливими для себе?

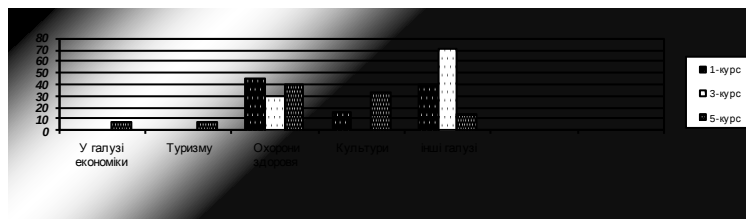


Рис.9. Підсумкові дані (в %) відповідей на питання анкети
Диплом психолога допоможе вам бути успішними?

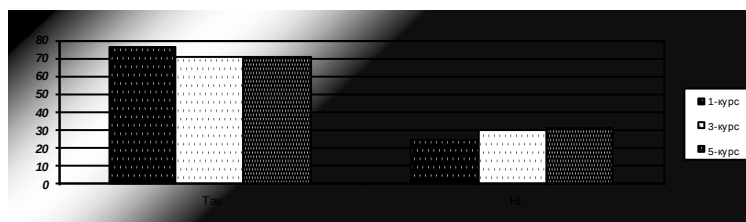


Рис.10. Підсумкові дані (в %) відповідей на питання анкети
Навчання у вузі за спеціальністю психолог, допомогло вам вирішити власні проблеми?

Додаток Б. 2

Таблиця 1

Зведені порівняльні результати емпіричного дослідження

Назва методики \ шкали (параметри)		Перший курс	Третій курс	П'ятий курс	Спеціалісти (практикуючі психологи)
Тест-самоопис «Хто я?» (М.Кун і Т.Макпартленд)	Соціальне Я	Хсер1к=2,07 (б=1,461)	Хсер3к=7,5 (б=2,862)	Хсер5к=7,53 (б=2,330)	Хспец=5,41 (б=2,714)
	Матеріальне Я	Хсер1к=0 (б=0)	Хсер3к=0 (б=0)	Хсер5к=0 (б=0)	Хспец=0,39 (б=,803)
	Фізичне Я	Хсер1к=1,07 (б=0,944)	Хсер3к=0,77 (б=1,006)	Хсер5к=0,4 (б=0,774)	Хспец=0,56 (б=0,853)
	Діяльнісне Я	Хсер1к=0,5 (б=0,731)	Хсер3к=1,07 (б=1,337)	Хсер5к=0,83 (б=1,117)	Хспец=2,80 (б=1,306)
	Перспективне Я	Хсер1к=0,6 (б=0,621)	Хсер3к=0,15 (б=1,717)	Хсер5к=1,37 (б=0,964)	Хспец=0,40 (б=0,655)
	Комунікативне Я	Хсер1к=1,27 (б1к=1,143)	Хсер3к=1,53 (б=1,137)	Хсер5к=1,27 (б5к=0,691)	Хспец=1,59 (б=0,940)
	Рефлексивне Я	Хсер1к=8,23 (б=5,077)	Хсер3к=7,1 (б=5,162)	Хсер5к=4,73 (б=3,741)	Хспец=3,57 (б=4,269),
Тест-опитувальник самовідношення (В.В.Столін, С.Р.Пантелєєв)	Інтегральне Я	Хсер1к=75,988 7 (б=15,97599)	Хсер3к=71,2213 (б=21,45876)	Хсер5к=85,8550 (б=19,70029)	Хспец=76,8279 (б=22,15684)
	Самоповаги (шкала I)	Хсер1к=63,60 (б=25,225)	Хсер3к=57,32 (б=23,001)	Хсер5к=83,84 (б=17,711)	Хспец=68,98 (б=23,971)
	Аутосимпатії (шкала II)	Хсер1к=67,166 7 (б=21,09721)	Хсер3к=54,0107 (б=24,60396)	Хсер5к=83,6673 (б=15,01856)/	Хспец=57,4111 (б=28,14019)
	Очікуване ставлення від інших (шкала III)	Хсер1к=43,754 3 (б=23,74354)	Хсер3к=51, 9450 (б=24,04532)	Хсер5к=74,1867 (б=16,89094)	Хспец=57,9303 (б=28,77616)
	Самоінтерес (шкала IV)	Хсер1к=82,864 7 (б=17,94961)	Хсер3к=81,9870 (б=23,49533)	Хсер5к=86,3767 (б=18,10544)	Хспец=71,1100 (б=26,31540)
	Самоінтерес (шкала VI)	Хсер1к=72,678 3 (б=24,19883)	Хсер3к=71,2547 (б=27,00090)	Хсер5к=79,8810 (б=25,67901)	Хспец=78,1287 (б=19,88549)
	Самовпевненість	Хсер1к=55,17 (б=23,574)	Хсер3к=61,99 (б=22,935)	Хсер5к=77,91 (б=15,697)	Хспец=65,78 (б=27,378)
	Ставлення інших	Хсер1к=38,165 0 (б=19,47893)	Хсер3к=54,7327 (б=28,19077)	Хсер5к=59,2657 (б=21,44145)	Хспец=55,9837 (б=28,18310)
	Самосприйняття	Хсер1к=75,447 3 (б=22,36176)	Хсер3к=54,5903 (б=28,82303)	Хсер5к=78,8233 (б=24,31351)	Хспец=78,2767 (б=21,72387)
	Самокерування	Хсер1к=61,489 3 (б=25,70959)	Хсер3к=65,8557 (б=24,11204)	Хсер5к=75,9457 (б=14,85659)	Хспец=66,2541 (б=21,08015)
	Самозвинувачення	Хсер1к=48,477 0 (б=24,19031)	Хсер3к=66,5643 (б=25,06397)	Хсер5к=35,1030 (б=22,79938)	Хспец=67,0813 (б=33,82264)
	Шкала орієнтації в часі	Хсер1к=8,27 (б=2,449)	Хсер3к= 8,23 (б3к=2,388)	Хсер5к=8,23 (б5к=1,888)	Хспец=7,28 (б=2,604)
	Шкала опори на себе	Хсер1к=44,43 (б=6,658)	Хсер3к=46,47 (б=5,303)	Хсер5к=48,23 (б=7,050)	Хспец=41,39 (б=13,114)
	Шкала ціннісних орієнтацій	Хсер1к=11,27 (б=2,149)	Хсер3к=11,00 (б=2,068)	Хсер5к=11, 47 (б=2,874)	Хспец=10,90 (б=3,053)

Дослідження за методикою самоактуалізаційний тест Е.Шострома (САТ)	Шкала гнучкості	Хсер1к=9,70 (б=2,575)	Хсер3к=11,47 (б=2,623)	Хсер5к=11,80 (б=2,894)	Хспец=11,34 (б=3,803)
	Шкала сенситивності	Хсер1к=6,43 (б=1,478)	Хсер3к=7,43 (б=1,633)	Хсер5к=7,17 (б=1,840)	Хспец=5,85 (б=1,916)
	Параметр спонтанності	Хсер1к=6,87 (б=2,013)	Хсер3к=6,83 (б=1,555)	Хсер5к=6,90 (б=2,295)	Хспец=6,73 (б=2,089)
	Шкала самоповаги	Хсер1к=10,10 (б=2,218)	Хсер3к=9,07 (б=1,701)	Хсер5к=8,93 (б=2,333)	Хспец=8,65 (б=2,279)
	Параметр самоприйняття	Хсер1к=9,67(б=3,273)	Хсер3к=9,83 (б=2,755)	Хсер5к=10,37 (б=1,884)	Хспец=12,28 (б=7,724)
	Шкала ставлення до природи людини	Хсер1к=4,87 (б=1,613)	Хсер3к=5,60 (б=1,303)	Хсер5к=5,93 (б=1,701)	Хспец=6,42 (б=1,880)
	Шкала синергії	Хсер1к=3,90 (б=1,242)	Хсер3к=3,97 (б=1,629)	Хсер5к=4,00 (б=1,619)	Хспец=4,42 (б=1,748)
	Шкала прийняття агресії	Хсер1к=7,50(б=1,907)	Хсер3к=8,53 (б=1,592)	Хсер5к=8,20 (б=2,538)	Хспец=7,05 (б=2,603)
	Шкала контактів	Хсер1к=11,37 (б=18,823)	Хсер3к=9,30 (б=2,867)	Хсер5к=9,70 (б=2,037)	Хспец=7,87 (б=2,557)
	Шкала пізнавальних потреб	Хсер1к=6,07 (б=1,639)	Хсер3к=5,63 (б=1,691)	Хсер5к=5,2 (б=1,448)	Хспец=4,93 (б=2,349)
	Шкала креативності	Хсер1к=6,47 (б=1,639)	Хсер3к=7,50 (б=1,691)	Хсер5к=6,27 (б=1,448)	Хсер5к=6,27 (б=1,448)
Методика визначення самооцінки особистості (С. Будассі)		Хсер1к=0,454 (б=0,3546)	Хсер3к=0,444. (б=0,4148)	Хсер5к=0,509 (б=0,4045)	Хспец=0,631 (б=0,1620)
Методика дослідження особистісного егоцентризму (Н. Фетіскін)		Хсер1к=13,53 (б=6,257)	Хсер3к=17,38 (б=5,967)	Хсер5к=20,24 (б=9,307)	Хспец=9,43 (б=6,208)
Методика дослідження професійної ідентичності (Л. Шнейдер)		Хсер1к=2,246 (б=0,9016)	Хсер3к=3,165(б=1,6068)	Хсер5к=2,561 (б=2,5623)	Хспец=4,031 (б=2,1258)
Методика вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір)	Показники внутрішньої мотивації	Хсер1к=4,47 (б=0,642)	Хсер3к=4,23 (б=1,048)	Хсер5к=4,45 (б=0,770)	Хспец=4,33 (б=0,720)
	Показники зовнішньої позитивної мотивації	Хсер1к=4,09 (б=0,615)	Хсер3к=3,68 (б=0,903)	Хсер5к=4,27 (б=0,554)	Хспец=3,73 (б=0,708)
	Показники зовнішньої негативної мотивації	Хсер1к=3,73 (б=0,998)	Хсер3к=3,23 (б=1,056)	Хсер5к=3,08 (б=1,043)	Хспец=2,87 (б=1,188)

Додаток Б. 3

Методика для діагностики ставлення до професії (В. Ядов)

Отримані результати за методикою діагностики ставлення до професії
(В.Ядов)

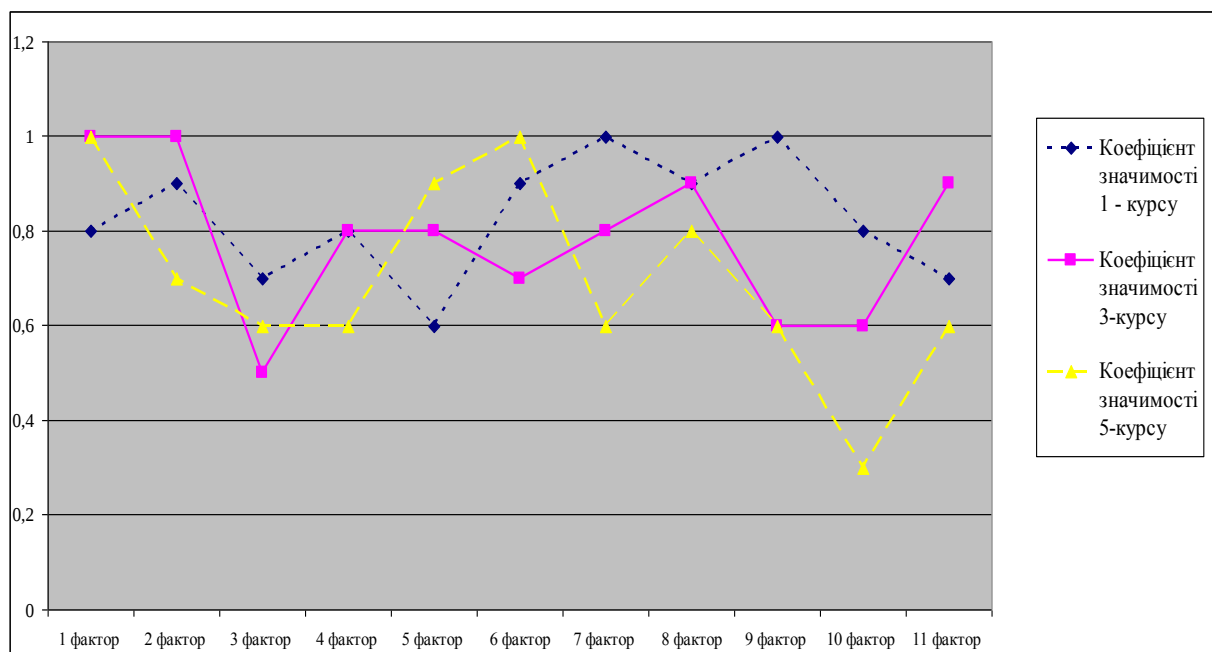


Рис.

Рис 1. Коефіцієнти значимості факторів привабливості професії студентів спеціальності
«Практична психологія»

Додаток В.1

**Рангові статистики критеріїв
Крускала Уоліса**

Ранги

Група		N	Средний ранг
Куна-Соц.Я	1,00	30	16,95
	3,00	30	59,18
	5,00	30	60,37
	Всього	90	
Куна-Матер	1,00	30	45,50
	3,00	30	45,50
	5,00	30	45,50
	Всього	90	
Куна-Фізичне	1,00	30	54,47
	3,00	30	45,45
	5,00	30	36,58
	Всього	90	
Куна-Діяльніс	1,00	30	39,97
	3,00	30	50,08
	5,00	30	46,45
	Всього	90	
Куна-Перспект	1,00	30	34,07
	3,00	30	48,83
	5,00	30	53,60
	Всього	90	
Куна-Комунікат	1,00	30	42,03
	3,00	30	49,17
	5,00	30	45,30
	Всього	90	
Куна-Рефлекс	1,00	30	53,98
	3,00	30	47,60
	5,00	30	34,92
	Всього	90	
Столін-S	1,00	30	39,28
	3,00	30	34,33
	5,00	30	62,88
	Всього	90	
Столін-I	1,00	30	39,90
	3,00	30	32,63
	5,00	30	63,97
	Всього	90	
Столін-II	1,00	30	42,82
	3,00	30	29,18
	5,00	30	64,50

	Всього	90	
Столін-III	1,00	30	32,83
	3,00	30	39,95
	5,00	30	63,72
	Всього	90	
Столін-IV	1,00	30	42,32
	3,00	30	45,08
	5,00	30	49,10
	Всього	90	
Столін-1	1,00	30	33,83
	3,00	30	42,10
	5,00	30	60,57
	Всього	90	
Столін-2	1,00	30	33,32
	3,00	30	48,83
	5,00	30	54,35
	Всього	90	
Столін-3	1,00	30	49,43
	3,00	30	32,03
	5,00	30	55,03
	Всього	90	
Столін-4	1,00	30	39,80
	3,00	30	44,23
	5,00	30	52,47
	Всього	90	
Столін-5	1,00	30	44,12
	3,00	30	61,33
	5,00	30	31,05
	Всього	90	
Столін-6	1,00	30	42,50
	3,00	30	42,28
	5,00	30	51,72
	Всього	90	
Столін-7	1,00	30	46,40
	3,00	30	35,35
	5,00	30	54,75
	Всього	90	
Шнейдер	1,00	30	42,43
	3,00	30	49,73
	5,00	30	44,33
	Всього	90	
Юсупов	1,00	30	43,82
	3,00	29	46,79
	5,00	30	44,45
	Всього	89	
Фетіскін	1,00	30	33,53
	3,00	29	46,52
	5,00	29	53,83

	Всього	88	
Будасі	1,00	30	42,38
	3,00	28	43,68
	5,00	30	47,38
	Всього	88	
Замфір-ВМ	1,00	30	46,65
	3,00	30	44,28
	5,00	30	45,57
	Всього	90	
Замфір-ВПМ	1,00	30	46,45
	3,00	30	35,45
	5,00	30	54,60
	Всього	90	
Замфір-ВНМ	1,00	30	55,17
	3,00	30	42,52
	5,00	30	38,82
	Всього	90	
СА-час	1,00	30	46,35
	3,00	30	45,38
	5,00	30	44,77
	Всього	90	
СА-підтрим	1,00	30	38,58
	3,00	30	45,62
	5,00	30	52,30
	Всього	90	
СА-ЦО	1,00	30	47,00
	3,00	30	41,23
	5,00	30	48,27
	Всього	90	
СА-гнуч.пов.	1,00	30	33,68
	3,00	30	49,80
	5,00	30	53,02
	Всього	90	
СА-сензетив	1,00	30	36,95
	3,00	30	51,57
	5,00	30	47,98
	Всього	90	
СА-спонтан	1,00	30	45,90
	3,00	30	44,15
	5,00	30	46,45
	Всього	90	
СА-самопов	1,00	30	54,35
	3,00	30	40,20
	5,00	30	41,95
	Всього	90	
СА-самоприйн	1,00	30	44,27
	3,00	30	44,75
	5,00	30	47,48

	Всього	90	
СА-прир.люд	1,00	30	35,63
	3,00	30	47,55
	5,00	30	53,32
	Всього	90	
СА-синергія	1,00	30	44,30
	3,00	30	44,58
	5,00	30	47,62
	Всього	90	
СА-прийн.агрес	1,00	30	38,65
	3,00	30	52,48
	5,00	30	45,37
	Всього	90	
СА-контакт	1,00	30	37,15
	3,00	30	47,27
	5,00	30	52,08
	Всього	90	
СА-пізн.потр.	1,00	30	52,38
	3,00	30	45,15
	5,00	30	38,97
	Всього	90	
СА-креативн.	1,00	30	41,02
	3,00	30	53,95
	5,00	30	41,53
	Всього	90	

Додаток В.2

Таблиця 1.

Значення критерія Н- Крускала-Уоліса

Шкали	χ^2	Ступені вільності
Соціальне Я (тест-самоопис «Хто я?» М.Кун і Т.Макпартленд)	54,257	2
Фізичне Я (тест-самоопис «Хто я?» М.Кун і Т.Макпартленд)	8,415	2
Перспективне Я (тест-самоопис «Хто я?» М.Кун і Т.Макпартленд)	10,166	2
Рефлексивне Я (тест-самоопис «Хто я?» М.Кун і Т.Макпартленд)	8,333	2
S-«інтегральне Я» (тест-опитувальник самовідношення (В.В.Столін, С.Р.Пантелеєв))	20,653	2
I-самоповага (тест-опитувальник самовідношення (В.В.Столін, С.Р.Пантелеєв))	24,062	2
II-аутосимпатія (тест-опитувальник самовідношення (В.В.Столін, С.Р.Пантелеєв))	28,415	2
III-очікуване ставлення інших (тест-опитувальник самовідношення (В.В.Столін, С.Р.Пантелеєв))	23,866	2
1-самовпевненість (тест-опитувальник самовідношення (В.В.Столін, С.Р.Пантелеєв))	17,364	2
2-ставлення інших (тест-опитувальник самовідношення (В.В.Столін, С.Р.Пантелеєв))	11,210	2
3-самоприйняття (тест-опитувальник самовідношення (В.В.Столін, С.Р.Пантелеєв))	13,376	2
5-самозвинувачення (тест-опитувальник самовідношення (В.В.Столін, С.Р.Пантелеєв))	20,979	2
7-саморозуміння (тест-опитувальник самовідношення (В.В.Столін, С.Р.Пантелеєв))	8,872	2
Гнучкість (тест самоактуалізації Е.Шострома)	9,582	2
Природа людини (тест самоактуалізації Е.Шострома)	7,418	2
Егоцентризм (методика діагностики егоцентризму Н.П.Фетіскін)	9,596	2
Зовнішня позитивна мотивація (методика дослідження мотивації професійної діяльності К.Замфір)	8,347	2
Зовнішня негативна мотивація (методика дослідження мотивації професійної діяльності К.Замфір)	6,652	2

Додаток В.3

Рангові статистики критеріїв Манна-Уїтні (1 та 3 курс)

Ранги

Група		N	Средний ранг	Сумма рангов
Куна-Соц.Я	1,00	30	16,52	495,50
	3,00	30	44,48	1334,50
	Всього	60		
Куна-Матер	1,00	30	30,50	915,00
	3,00	30	30,50	915,00
	Всього	60		
Куна-Фізичне	1,00	30	33,63	1009,00
	3,00	30	27,37	821,00
	Всього	60		
Куна-Діяльніс	1,00	30	27,15	814,50
	3,00	30	33,85	1015,50
	Всього	60		
Куна-Перспект	1,00	30	26,03	781,00
	3,00	30	34,97	1049,00
	Всього	60		
Куна-Комунікат	1,00	30	28,23	847,00
	3,00	30	32,77	983,00
	Всього	60		
Куна-Рефлекс	1,00	30	32,25	967,50
	3,00	30	28,75	862,50
	Всього	60		
Столін-S	1,00	30	32,08	962,50
	3,00	30	28,92	867,50
	Всього	60		
Столін-I	1,00	30	33,33	1000,00
	3,00	30	27,67	830,00
	Всього	60		
Столін-II	1,00	30	35,97	1079,00
	3,00	30	25,03	751,00
	Всього	60		
Столін-III	1,00	30	27,98	839,50
	3,00	30	33,02	990,50
	Всього	60		
Столін-IV	1,00	30	29,57	887,00
	3,00	30	31,43	943,00
	Всього	60		
Столін-1	1,00	30	27,55	826,50
	3,00	30	33,45	1003,50
	Всього	60		
Столін-2	1,00	30	25,72	771,50

	3,00	30	35,28	1058,50
	Всього	60		
Столін-3	1,00	30	36,80	1104,00
	3,00	30	24,20	726,00
	Всього	60		
Столін-4	1,00	30	29,00	870,00
	3,00	30	32,00	960,00
	Всього	60		
Столін-5	1,00	30	24,37	731,00
	3,00	30	36,63	1099,00
	Всього	60		
Столін-6	1,00	30	30,47	914,00
	3,00	30	30,53	916,00
	Всього	60		
Столін-7	1,00	30	34,40	1032,00
	3,00	30	26,60	798,00
	Всього	60		
Шнейдер	1,00	30	28,15	844,50
	3,00	30	32,85	985,50
	Всього	60		
Юсупов	1,00	30	29,08	872,50
	3,00	29	30,95	897,50
	Всього	59		
Фетіскін	1,00	30	25,07	752,00
	3,00	29	35,10	1018,00
	Всього	59		
Будассі	1,00	30	29,23	877,00
	3,00	28	29,79	834,00
	Всього	58		
Замфір-ВМ	1,00	30	31,45	943,50
	3,00	30	29,55	886,50
	Всього	60		
Замфір-ВПМ	1,00	30	34,33	1030,00
	3,00	30	26,67	800,00
	Всього	60		
Замфір-ВНМ	1,00	30	34,75	1042,50
	3,00	30	26,25	787,50
	Всього	60		
СА-час	1,00	30	30,75	922,50
	3,00	30	30,25	907,50
	Всього	60		
СА-підтрим	1,00	30	27,95	838,50
	3,00	30	33,05	991,50
	Всього	60		
СА-ЦО	1,00	30	32,67	980,00
	3,00	30	28,33	850,00
	Всього	60		
СА-гнуч.пов.	1,00	30	25,12	753,50

	3,00	30	35,88	1076,50
	Всього	60		
СА-сензетив	1,00	30	25,57	767,00
	3,00	30	35,43	1063,00
	Всього	60		
СА-спонтан	1,00	30	31,08	932,50
	3,00	30	29,92	897,50
	Всього	60		
СА-самопов	1,00	30	35,27	1058,00
	3,00	30	25,73	772,00
	Всього	60		
СА-самоприйн	1,00	30	30,42	912,50
	3,00	30	30,58	917,50
	Всього	60		
СА-прир.люд	1,00	30	26,05	781,50
	3,00	30	34,95	1048,50
	Всього	60		
СА-синергія	1,00	30	30,38	911,50
	3,00	30	30,62	918,50
	Всього	60		
СА-прийн.агрес	1,00	30	25,57	767,00
	3,00	30	35,43	1063,00
	Всього	60		
СА-контакт	1,00	30	27,33	820,00
	3,00	30	33,67	1010,00
	Всього	60		
СА-пізн.потр.	1,00	30	32,95	988,50
	3,00	30	28,05	841,50
	Всього	60		
СА-креативн.	1,00	30	26,15	784,50
	3,00	30	34,85	1045,50
	Всього	60		

ДОДАТОК В.4

Рангові статистики критеріїв Манна-Уїтні (3 та 5 курс)

Ранги

Група		N	Средний ранг	Сумма рангов
Куна-Соц.Я	3,00	30	30,20	906,00
	5,00	30	30,80	924,00
	Всього	60		
Куна-Матер	3,00	30	30,50	915,00
	5,00	30	30,50	915,00
	Всього	60		
Куна-Фізичне	3,00	30	33,58	1007,50
	5,00	30	27,42	822,50
	Всього	60		
Куна-Діяльніс	3,00	30	31,73	952,00
	5,00	30	29,27	878,00
	Всього	60		
Куна-Перспект	3,00	30	29,37	881,00
	5,00	30	31,63	949,00
	Всього	60		
Куна-Комунікат	3,00	30	31,90	957,00
	5,00	30	29,10	873,00
	Всього	60		
Куна-Рефлекс	3,00	30	34,35	1030,50
	5,00	30	26,65	799,50
	Всього	60		
Столін-S	3,00	30	20,92	627,50
	5,00	30	40,08	1202,50
	Всього	60		
Столін-I	3,00	30	20,47	614,00
	5,00	30	40,53	1216,00
	Всього	60		
Столін-II	3,00	30	19,65	589,50
	5,00	30	41,35	1240,50
	Всього	60		
Столін-III	3,00	30	22,43	673,00
	5,00	30	38,57	1157,00
	Всього	60		
Столін-IV	3,00	30	29,15	874,50
	5,00	30	31,85	955,50
	Всього	60		
Столін-1	3,00	30	24,15	724,50
	5,00	30	36,85	1105,50
	Всього	60		

Столін-2	3,00	30	29,05	871,50
	5,00	30	31,95	958,50
	Всього	60		
Столін-3	3,00	30	23,33	700,00
	5,00	30	37,67	1130,00
	Всього	60		
Столін-4	3,00	30	27,73	832,00
	5,00	30	33,27	998,00
	Всього	60		
Столін-5	3,00	30	40,20	1206,00
	5,00	30	20,80	624,00
	Всього	60		
Столін-6	3,00	30	27,25	817,50
	5,00	30	33,75	1012,50
	Всього	60		
Столін-7	3,00	30	24,25	727,50
	5,00	30	36,75	1102,50
	Всього	60		
Шнейдер	3,00	30	32,38	971,50
	5,00	30	28,62	858,50
	Всього	60		
Юсупов	3,00	29	30,84	894,50
	5,00	30	29,18	875,50
	Всього	59		
Фетіскін	3,00	29	26,41	766,00
	5,00	29	32,59	945,00
	Всього	58		
Будассі	3,00	28	28,39	795,00
	5,00	30	30,53	916,00
	Всього	58		
Замфір-ВМ	3,00	30	30,23	907,00
	5,00	30	30,77	923,00
	Всього	60		
Замфір-ВПМ	3,00	30	24,28	728,50
	5,00	30	36,72	1101,50
	Всього	60		
Замфір-ВНМ	3,00	30	31,77	953,00
	5,00	30	29,23	877,00
	Всього	60		
СА-час	3,00	30	30,63	919,00
	5,00	30	30,37	911,00
	Всього	60		
СА-підтрим	3,00	30	28,07	842,00
	5,00	30	32,93	988,00
	Всього	60		
СА-ЦО	3,00	30	28,40	852,00
	5,00	30	32,60	978,00
	Всього	60		

СА-гнуч.пов.	3,00	30	29,42	882,50
	5,00	30	31,58	947,50
	Всього	60		
СА-сензетив	3,00	30	31,63	949,00
	5,00	30	29,37	881,00
	Всього	60		
СА-спонтан	3,00	30	29,73	892,00
	5,00	30	31,27	938,00
	Всього	60		
СА-самопов	3,00	30	29,97	899,00
	5,00	30	31,03	931,00
	Всього	60		
СА-самоприйн	3,00	30	29,67	890,00
	5,00	30	31,33	940,00
	Всього	60		
СА-прир.люд	3,00	30	28,10	843,00
	5,00	30	32,90	987,00
	Всього	60		
СА-синергія	3,00	30	29,47	884,00
	5,00	30	31,53	946,00
	Всього	60		
СА-прийн.агрес	3,00	30	32,55	976,50
	5,00	30	28,45	853,50
	Всього	60		
СА-контакт	3,00	30	29,10	873,00
	5,00	30	31,90	957,00
	Всього	60		
СА-пізн.потр.	3,00	30	32,60	978,00
	5,00	30	28,40	852,00
	Всього	60		
СА-креативн.	3,00	30	34,60	1038,00
	5,00	30	26,40	792,00
	Всього	60		