ОНУФРІЄВА Л.А.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

Монографія

Київ
2020

УДК 316.6:37.015.3:159.9:378 (043.5)
ББК 88.5
О 74

Рекомендовано Вченою радою
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля,
протокол № 5 від 31 січня 2020 р.

Рецензенти:

Гейко Є.В. – доктор психологічних наук, професор;

Комар Т.В. – доктор психологічних наук, професор;

Кононенко А.О. – доктор психологічних наук, професор.

О 74 Онуфрієва Л.А. Розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій: соціально-психологічний вимір : монографія / Л.А. Онуфрієва. – К. : ПВТП «LAT&K», 2020. – 320 с.
ISBN 978-617-7699-08-7

У монографії наведено концептуальне соціально-психологічне обгрунтування процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій на основі системно-інтегративного підходу. Визначено змістовні характеристики та критерії успішності процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій. Запропоновано та проведено операціоналізацію структурної соціально-психологічної моделі розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, основу якої складають професійне самовизначення, професійна готовність та професійна свідомість майбутніх фахівців соціономічних професій, а також механізми, чинники і умови розвитку їх професіоналізму. Обґрунтовано концептуальні засади побудови і реалізації інтегрованого проєкту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, що артикулює структуру, зміст, науково-методичне обгрунтування та технологічне забезпечення цього процесу, поєднані у цільовому, змістовному, процесуальному і контрольно-моніторинговому блоках. Визначено ресурси удосконалення процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій (за орієнтаційно-пізнавальною, мотиваційно-оцінною, комунікативно-ціннісною та рефлексивно-корекційною складовими) у системі сучасної вищої освіти.

Для фахівців з соціальної психології, вікової психології, педагогічної психології, здобувачів вищої освіти.

УДК 316.6:37.015.3:159.9:378 (043.5)
ББК 88.5

ISBN 978-617-7699-08-7

© Онуфрієва Л.А., 2020
© СНУ ім. В. Даля, 2020

ЗМІСТ

ВСТУП 5

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ 8

1.1. Аналіз підходів до розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності та його професійної зрілості 8

1.2. Професійна діяльність соціономічного профілю як основа розвитку особистості фахівця та його професійна соціалізація 30

1.3. Проблеми розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій та чинники їх професійної успішності 48

Висновки до розділу 62

РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ 65

2.1. Соціально-психологічний аналіз впливу професійного самовизначення та готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій на процес розвитку їх професіоналізму 65

2.2. Системно-інтегративний підхід до розгляду екоцентризму та екокультури у розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій 80

2.3. Концептуальна соціально-психологічна модель розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій 88

Висновки до розділу 93

РОЗДІЛ 3. ДІАГНОСТИЧНІ МАРКЕРИ ТА РЕЗУЛЬТАТИВНО-ЗМІСТОВНІ ПАРАМЕТРИ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ 98

3.1. Мотиваційно-смислові та ціннісні регулятори професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій 98
3.2. Показники емоційної компетентності у розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій 124
3.3. Діагностичні маркери образу Я-професіонал майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі розвитку їх професіоналізму 138
3.4. Рівні побудови комунікативних дій і комунікативні потреби у процесі розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій 164
3.5. Параметри соціального інтелекту у розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій 198
3.6. Показники соціальної зрілості у розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій 217
Висновки до розділу 230
РОЗДІЛ 4. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ 237
4.1. Концептуальні засади інтегрованого проєкту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій 237
4.2. Ресурси розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій у системі сучасної вищої освіти: узагальнення результатів формувального етапу дослідження 248
Висновки до розділу 256
ВИСНОВКИ 260
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 264

ВСТУП

Розвиток сучасного суспільного життя, потреби науково-технічного прогресу, що породжують необхідність у перегляді змісту професій, а з ними й відповідних вимог до особистості фахівця, потребують і нових підходів до існуючої практики формування професіоналізму майбутніх фахівців, адже в умовах інтенсивного наукового й соціально-економічного розвитку суспільство орієнтується на професіоналів, здатних вчасно, кваліфіковано та оперативно вирішувати професійні завдання, бути професійно та соціально мобільними, конкурентоспроможними. Провідна роль у реалізації цих стратегічних завдань належить фахівцям соціономічної сфери, професійна діяльність яких у сучасних соціальних реаліях значно ускладнюється, оскільки оновлюються її цільові, змістові, методичні, технологічні параметри, що передбачає якісно інший рівень сформованості мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, професійного мислення і організаційної культури, адаптаційного потенціалу і здатності до постійного самовдосконалення та смислотворчості.

У зв'язку з цим, наразі, гостро постає необхідність поглибленого наукового обґрунтування соціально-психологічних засад становлення професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, що визначається характером сучасних цивілізаційних процесів та зумовлює інтенсивне поширення, зокрема в освітянській практиці, гуманістично орієнтованих підходів і технологій, спрямованих на становлення цілісної особистості такого фахівця.

Констатовано, що у дослідженнях науковців простежується тенденція до системного аналізу життєвого і професійного шляху особистості, що відображено у концептуальних межах розуміння цілісного існування особистості, її способу життя та професійної діяльності. Це, передусім, отримує своє місце в інтерпретації таких моделей професійної поведінки як адаптація і розвиток (С. Максименко, Л. Пілецька, І. Попович); «соціальної ситуації розвитку» відповідно до переживання особистістю кризових моментів, що змінюють напрям її професійного розвитку (І. Ващенко, В. Бочелюк, Н. Завацька, З. Ковальчук); творчого потенціалу професіонала через сформованість таких інтегральних характеристик особистості як спрямованість, компетентність та емоційна і поведінкова гнучкість (Н. Добровольська, О. Лосієвська, Л. Мітіна, О. Шевяков); гармонійного прояву особистісного та професійного розвитку особистості, що базується на основних синергетичних закономірностях життєдіяльності людини (О. Блинова, А. Борисюк, С. Гарькавець, М.-Л. Чепа); неперервного процесу самопроєктування особистості упродовж життєвого та професійного шляху у таких стадіях її перебудови як самовизначення, самовираження та самореалізація (Ю. Бохонкова, І. Бурлакова, А. Маркова, О. Смирнова).

Зазначене зумовлює необхідність концептуально нового осмислення сучасних проблем розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціоно-

мічних професій на оновлених теоретико-методологічних та методичних засадах з позицій соціальної психології.

Мета дослідження полягає у теоретико-емпіричному визначенні соціально-психологічних основ розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій; розкритті концептуальних та змістовно-процесуальних засад реалізації інтегрованого проєкту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що наведено концептуальне соціально-психологічне обгрунтування процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій на основі системно-інтегративного підходу; визначено змістовні характеристики та критерії успішності процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій; запропоновано та проведено операціоналізацію структурної соціально-психологічної моделі розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, основу якої складають професійне самовизначення, професійна готовність та професійна свідомість майбутніх фахівців соціономічних професій, а також механізми, чинники і умови розвитку їх професіоналізму; розкрито діагностичні маркери і результативно-змістовні параметри процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій (мотиваційно-смислові та ціннісні регулятори професіоналізму, показники емоційної компетентності, Я-образу професіонала, рівні побудови комунікативних дій і комунікативні потреби у професійній взаємодії, показники соціального інтелекту (за когнітивним, емпатійним та мнемічним компонентами), соціальної зрілості, зокрема в аспекті розвитку професійної екокультури; обґрунтовано концептуальні засади побудови і реалізації інтегрованого проєкту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, що артикулює структуру, зміст, науково-методичне обґрунтування та технологічне забезпечення цього процесу, поєднані у цільовому, змістовному, процесуальному і контрольно-моніторинговому блоках; визначено ресурси удосконалення процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій (за орієнтаційно-пізнавальною, мотиваційно-оцінною, комунікативно-ціннісною та рефлексивно-корекційною складовими) у системі сучасної вищої освіти; поглиблено та уточнено: уявлення про сучасні підходи до вивчення феномену професіоналізму та предиктори його розвитку у майбутніх фахівців соціономічних професій; про соціально-психологічну сутність процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій на різних етапах їх професійної соціалізації; набули подальшого розвитку: методичне та процедурне забезпечення вивчення процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій; погляди на зміни у структурі професіоналізму в умовах професійної діяльності соціономічного

типу; підходи до соціально-психологічних засобів і технологій процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій.

Теоретичне значення дослідження полягає у визначенні концептуальних соціально-психологічних засад дослідження процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій; проведенні соціально-психологічного аналізу структурної моделі розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій; виявленні змісту показників та критеріїв успішності процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій; розкритті уявлень про регуляторні функції мотиваційно-смислових утворень та аргументації динамічних характеристик стильового прояву ціннісно-смислової регуляції професійної реалізації фахівців соціономічних професій, визначенні й обгрунтуванні методів, прийомів та психотехнологій соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах сучасної вищої освіти.

Практичне значення дослідження полягає у можливості використання методичного інструментарію при проведенні системних досліджень феномену професіоналізму у діяльності соціономічного типу; у розробці принципів побудови і змісту інтегрованого проекту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій та визначенні ресурсів удосконалення цього процесу. Розроблений інтегрований проєкт може бути рекомендований до впровадження у закладах вищої освіти з метою оптимізації соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах сучасної вищої освіти, а також в організаціях і підприємствах різної форми власності та професійної спрямованості соціономічного профілю, консультаційних Центрах, з метою підвищення професіоналізму фахівців соціономічних професій на різних етапах їх професіоналізації.

Монографія складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

1.1. Аналіз підходів до розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності та його професійної зрілості

В останні десятиліття психологічні дослідження розвитку особистості, як суб'єкта професійної діяльності, спрямовувалися як на пошук окремих індивідуально-психологічних особливостей, необхідних для тієї чи іншої професійної діяльності, так й у напрямку встановлення взаємозв'язку між професійно-важливими якостями особистості та конкретними вимогами професійної діяльності. Здійснений нами аналіз відповідних наукових джерел з досліджуваної проблеми дозволив встановити підвищення інтересу науковців до особистості суб'єкта професійної діяльності як до відкритої психологічної системи, здатної до самореалізації у різноманітних умовах набуття професійного досвіду [34; 51; 73; 127; 161; 331; 431 та ін.].

Проблема становлення професіоналізму майбутнього фахівця відображає співвідношення особистості і професії, особистості і діяльності. Для правильного вибору професії людині, на думку Ф. Парсонса [319], потрібно мати уявлення про себе і свої здібності, знати про вимоги щодо певної професії та можливості повної реалізації поставлених перед індивідом цілей. Співвіднесення незалежних особистісних особливостей з відповідними професійними функціями складає механізм вибору професії. У випадку, якщо у ході виконання діяльності виявлялася невідповідність незалежних особистісних особливостей з відповідними професійними функціями, тоді професія потребує зміни.

На думку Е. Зеєра, професійний розвиток стає центральною категорією взаємодії суб'єкта й професії та фундаментальним процесом становлення професіоналізму [136; 137; 138].

Л. Головей аналізує онтогенез професіонала як розвиток суб'єкта діяльності та розвиток самої діяльності індивідуальним внеском. Становлення професіонала – це цілісний безперервний процес, який регулюється на основі суб'єктивних (внутрішніх) й об'єктивних (зовнішніх) факторів [81].

У сучасній психології процес розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності отримав назву «професіоналізація», що означає формування специфічних видів трудової активності особистості на основі розвитку професійно орієнтованих її характеристик (психологічних, фізіологічних, поведінкових тощо) для забезпечення функції регуляції становлення й удосконалення професійної діяльності. «Професіоналом» називають спеціаліста у певній сфері професійної діяльності, який досягнув достатнього рівня майстерності з метою ефективного виконання поставлених перед ним професійних завдань. З психологічної сторони під «професіоналом» розуміють суб'єкт праці, професійно значущі індивідуально-

психологічні особливості якого відповідають вимогам певної діяльності та забезпечують формування і реалізацію операційної сфери особистості [104; 105].

В. Дружинін [104] розглядає професіоналізацію суб'єкта праці за такими напрямами: процес соціалізації (засвоєння індивідом соціальних норм, перетворення соціального досвіду у власні професійно зорієнтовані установки, входження у соціальне середовище); процес розвитку особистості (психічний розвиток суб'єкта праці відображає закони і програми онтогенезу і філогенезу, залежить від рівня його активності та характеру основної трудової діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Л. Виготський та ін.) [3; 4; 9; 10; 11; 14; 66 та ін.]; професійний розвиток полягає у формуванні професійних здібностей і мотивів праці та залежить від змісту трудового процесу, умов його реалізації й особливостей професійної кар'єри; професійна самореалізація індивіда (професіоналізація) зумовлені процесами самопізнання, саморегуляції, самоконтролю і самооцінки особистості, впливом біографічних подій; форма активності особистості (подається у співвідношенні з діяльністю і виступає як динамічна умова її становлення.

Ю. Поваренков та інші вчені [335; 336 та ін.] зазначають, що початок професіоналізації й професійного розвитку не співпадають; професійний розвиток починається значно пізніше початку професіоналізації. Дослідники пов'язують початок професійного розвитку особистості з прийняттям нею професії, тобто, у сучасних психологічних дослідженнях констатується, що професійний та особистісний розвиток діалектично взаємопозв'язані, а основа становлення людини як особистості й професіонала – процес перетворення власної життєдіяльності у предмет трансформації, що призводить до її вищої форми – творчої самореалізації особистості.

С. Рубінштейн [366; 367; 368] виводить особистість за межі власне діяльності і вводить поняття «діючої особи», «діяча», що є свідомим реальним індивідом та володіє «діяльністю» – особливою структурою активності, спрямованою на створення, результат і адаптацію до оточуючого світу. У багатьох дослідженнях (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, Є. Ісаєв, Л. Мітіна, В. Слободчиков) [3; 4; 49; 222; 223 та ін.] наголошується на важливості сформульованого С. Рубінштейном суб'єктного підходу (принципі суб'єкта діяльності) для дослідження всіх аспектів проблем, пов'язаних із професійною діяльністю та професійним розвитком особистості. С. Рубінштейн подає основні характеристики діяльності [366]:

1) це є завжди діяльність суб'єкта (тільки людини) чи суб'єктів, які здійснюють спільну діяльність;

2) діяльність є взаємодією суб'єкта з об'єктом, отже, вона обов'язково є предметною, змістовною, реальною, а не чисто символічною;

3) діяльність завжди творча;

4) діяльність завжди самостійна.

С. Рубінштейн визначав суб'єкт як спосіб реалізації людиною своєї людської сутності у світі, що передбачало здатність суб'єкта до самостійності, самодетермінації (саморегуляції, самоорганізації) та самовдосконалення.

Л. Божович називає таку людину ініціатором власної активності, яка слугує основою розвитку особистості в якості суб'єкта, і коріння якої сягають її потребнісно-мотиваційної сфери «…вона (людина) поступово перетворюється з істоти, яка підпорядкована зовнішнім впливам, у суб'єкта, здатного діяти самостійно на основі свідомо поставлених цілей і прийнятих намірів» [39, с. 436]. Термін «суб'єкт» виступав у концепції дослідниці як найважливіша якість особистості, здатність оволодівати світом і створювати нове у соціумі.

За принципом суб'єктно-діяльнісного підходу, значення діяльності розумілося як творення й удосконалення оточуючого світу, в якості одного з головних способів існування людини, і, в той же час, підкреслювався нерозривний зв'язок діяльності з «діючою особою» – тим, хто ініціює, реалізує, несе відповідальність за її здійснення і результати, тобто, цей принцип вводить суб'єкта у динамічну систему діяльності.

У роботі В. Татенка «Психологія у суб'єктному вимірі» детально представлено суб'єктні основи психічного життя людини, зазначаються розбіжності у трактуванні цього феномену [406].

К. Абульханова зазначала, що індивід є суб'єктом психічної діяльності у тому смислі, що він завдяки психіці змінює об'єктивні умови своєї діяльності [1], а А. Брушлинський [49] вказував, що суб'єкт – це вища системна цілісність всіх його складних і суперечливих якостей, насамперед, психічних процесів, станів і властивостей, його свідомого і несвідомого. Така цілісність формується в ході історичного та індивідуального розвитку людей.

Сучасні психологи здійснили наукові дослідження й отримали вагомі результати у розвитку психології суб'єкта, які суттєво впливають на розвиток психології професійного становлення особистості: виділення принципу суб'єкта діяльності у контексті вивчення проблеми розвитку саморегуляції у поведінці учнів (М. Боришевський) [45]; розробка проблеми принципів і критеріїв психологічної організації навчання як засобу формування і саморозвитку суб'єкта учіння (С. Максименко) [207]; виділення рівнів суб'єктності (О. Киричук, З. Карпенко) [156]; загально-психологічне дослідження життєвого світу особистості (Т. Титаренко) [411]; опис суб'єктного шляху розвитку життєвих відносин особистості (О. Старовойтенко) [401] та ін.

Виходячи з вищезазначеного, можемо стверджувати, що суб'єктність, яка проявляється через довільність у діях, поведінці, діяльності, через свободу у самовираженні, можливість вибору власного шляху, складає цілісну характеристику активності суб'єкта праці; як суб'єкт праці визначає цілі діяльності та шляхи їх досягнення, планує і розвиває свою діяльність.

На думку В. Сафіна, суб'єктність тісно пов'язана з поняттям «самовизначення» та розуміється як індивідуальна реалізація особистості у власних діях і вчинках. Самовизначення, як вважає дослідник, є інтегральною цілісністю, сутність активності якої полягає у створенні та управлінні людськими відносинами та у самореалізації своєї суб'єктності [374, с. 3-31]. Особистісне самовизначення трактується як вищий прояв життєвого самовизначення: людина стає господарем ситуації у власному житті, вона ніби піднімається над професією та соціальними стереотипами, створюючи нові ролі, а оточуючі відзначають її як поважну особу. Тому, особистісне самовизначення розглядається Ж. Вірною як пошук людиною свого «образу Я», постійний його розвиток та ствердження серед оточуючих людей [57].

Необхідно відзначити, що слід розрізняти поняття «професія» і «спеціальність». Спеціальність – це підвид професії, визначається розподілом праці у рамках однієї професії. Різниця між «професією» і «спеціальністю» полягає у кількісних характеристиках оцінки суми знань, умінь і навичок, тобто професія вимагає широти цих характеристик, а спеціальність – їх глибини.

З визначення «професії» логічним є диференційований розгляд понять «діяльність» і «праця», які, на перший погляд, сприймаються як синоніми, але мають різний психологічний зміст: діяльність – це динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі чого відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта у предметній діяльності, а праця – це доцільна діяльність людини, спрямована на видозміну і пристосування своїх потреб. У цьому контексті слід відзначити, що діяльність – це соціально-історична система, яка об'єднує людину з діяльністю засобом об'єктивних незалежних від індивіда форм, що мають своїм прототипом працю, яка включає в себе такі аспекти – власне праця, предмети праці і засоби праці. Тому, виходячи з позицій сучасної психології до вивчення професії як «певної об'єктивної і при цьому абсолютно регламентованої організації діяльності особистості» [158, с.19], можна вважати, що професійна діяльність вимагає її дослідження як динамічної, поліструктурної багаторівневої ієрархічної системи, а це означає розкриття всього різноманіття взаємин особистості з предметами, засобами і продуктами праці, з людьми, з цілою низкою специфічних і неспецифічних явищ, які супроводжують трудовий процес, а також визначення впливу цих взаємин на функціонування психічних процесів, які актуалізуються діяльністю.

Таким чином, дослідження різних видів професійної діяльності як реалізації особистості у професії, має охоплювати різні сторони процесу праці, його організації і дані про здійснення цієї роботи людиною не тільки за зовнішніми показниками, а й за показниками, які розкривають регуляцію перебігу цієї діяльності. Тому психологічний аналіз професійної діяльності завжди здійснюється на двох взаємопов'язаних рівнях, які розкривають зовнішні взаємозв'язки і взаємозалежності, що складаються між

певними елементами праці (доцільною діяльністю, предметом праці, засобами праці) і людиною [164; 332].

Що стосується психології професіоналізації, то активна побудова людиною своєї професійної діяльності – її цілей, систем дій, зовнішніх і внутрішніх засобів, умов – є вираженням загальної властивості активності психічного відображення, який переповнений суб'єктивністю.

Є. Клімов з цього приводу зазначає, що «ігнорування цієї властивості або тим більше різного роду посягань на нього, які виражаються у спробах вкрай регламентувати прояв суб'єктного чинника праці на принципах ставлення до технічних засобів (обмеження рівнів свободи дій, прийомів, надання різним людям єдиного зразка поведінки і дій), не відповідає об'єктивним закономірностям психіки і не може привести до досягнення вищої якості праці» [159, с. 98].

Тому, якщо говорити про розвиток суб'єкта праці, то, перш за все, слід говорити про розвиток його здатності самостійно осмислювати свою діяльність, самостійно знаходити смисли цієї діяльності і шукати шлях вдосконалення себе в цій діяльності. На думку М. Пряжнікова, смислом професійного самовизначення є самостійне і усвідомлене знаходження смислів виконуваної роботи і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації [346].

Якщо розуміти самовизначення як важливий прояв психічного розвитку, як активний пошук можливостей розвитку і формування себе як повноцінного учасника суспільства, то професійне самовизначення сприяє знаходженню особистісних смислів в обраній, засвоюваній або вже виконуваній професійній діяльності, а також знаходження смислів у самому процесі самовизначення.

Вибір професії – основа самоствердження у суспільстві, одне з головних рішень у житті. Тому професійне самовизначення можна розглядати як вибір, здійснюваний в результаті аналізу внутрішніх ресурсів суб'єкта вибору професії і співвідношення їх з вимогами професії. Зміст визначення висвітлює двобічність явища вибору професії: з одного боку, той, хто вибирає (суб'єкт вибору), а з іншого – те, що вибирають (об'єкт вибору). І суб'єкт, і об'єкт характеризуються величезною кількістю характеристик, чим пояснюється неоднозначність явища вибору професії [77; 108].

Слід зазначити, що у психології не існує єдиного погляду на те, як формується образ професії, і які чинники впливають на цей процес. Ряд дослідників дотримується точки зору на вибір професії як на визначення виду праці. У цьому випадку предметами дослідження виступають, з одного боку, характеристики особистості як суб'єкта праці, а з іншого – характер, зміст, вид роботи і її об'єкт. Професійне самовизначення розуміється тут як процес розвитку суб'єкта праці. Звідси і висновок про те, що вибір професії зроблений правильно, якщо психофізіологічні дані особистості відповідають вимогам професії [3; 10; 210]. При цьому недооцінюється активність особистості, яка обирає професію.

У контексті розуміння професії беруть до уваги за вихідне положення вибір професії як вибір виду праці. Це поширена точка зору, де основною детермінантою правильного вибору вважається професійний інтерес, але предмет інтересу – образ професії – залишається поза увагою [25]. Такий підхід стверджує активність самого суб'єкта у виборі професії, а не підготовку до праці.

Існує ще один погляд на образ професії через вибір професії як найважливішій події у визначенні смислу життя. Вибір професії тут пов'язаний з минулим досвідом особистості і процес професійного самовизначення бере участь у формуванні загального образу «Я», визначається, у кінцевому підсумку, протягом життя. Цей підхід вимагає урахування широкого спектру факторів, що впливають на вибір професії. Крім того, він дозволяє зробити акцент на тимчасовому аспекті – на минулому досвіді особистості. Подання про майбутнє, про спосіб професії, до якого ще довго буде йти підготовка, не враховано. У той же час образ професії ще повинен стати фактором вибору професії, стати стрижнем життєвих планів особистості. Звідси формування професійної спрямованості може створити основний зміст самовизначення через засвоєння схеми образу професії [118].

Якщо процес самовизначення становить основний зміст розвитку особистості в роки ранньої юності, то перша необхідна умова формування професійної спрямованості складається у виникненні вибірково-позитивного ставлення особистості до професії або до окремої її сторони. Йдеться про виникнення суб'єктивного ставлення до тих об'єктивних зв'язків, які можуть мати місце у майбутньому між людиною і способом професії. Однак деякі відносини іноді не набувають особистісної значущості або викликають вибірково-негативне ставлення до окремих аспектів праці (важка, не престижна, складна тощо).

Як відомо, саме у період юності формується власний образ життя, відбувається засвоєння професійних ролей, включення в усі види соціальної активності. У систему суб'єктивних властивостей особистості включаються життєві плани людини, їх мотиви і цілі праці.

О. Каганов [145] з'ясовував у молоді різної статі і віку її життєві плани, які визначаються об'єктивними умовами життя і ціннісними орієнтаціями особистості. У групі осіб у віці 20-25 років зберігається яскраво виражена спрямованість на отримання вищої освіти, цікавої роботи. Актуальними для цієї вікової групи залишається пошук коханої людини, вірних друзів, проблема створення сім'ї. Разом з тим, у цьому віці посилюється установка на пристойні житлові умови, матеріальну забезпеченість.

Професійне самовизначення сьогодні – багатовимірний процес [10; 210], який можна розглядати під різними кутами зору. По-перше, як серію завдань, що суспільство ставить перед особистістю, яка має послідовно вирішити їх протягом певного періоду часу. По-друге, як процес прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує і оптимізує баланс своїх переваг і схильностей, з одного боку, і потреб існуючої системи суспільного

розподілу праці, з іншого. По-третє, як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність.

Професійна орієнтація не тільки соціальна, а й психологічна проблема. У психології існують три головних теоретичних підходи до неї [166]:

- стабільність і практична незмінність індивідуальних якостей особистості – перший підхід спрямовує відбір, який забезпечує способи і успіх її діяльності; акцент робиться тут, з одного боку, на підборі людей, які мають задатки для тієї чи іншої роботи, а з іншого боку – на підборі роботи, найбільш відповідної індивідуальним якостям;

- цілеспрямованість на формування здібностей – другий підхід виходить з ідеї, що у кожної людини можна, так чи інакше, виробити потрібні якості. Обидва підходи формулюються по-різному, але їх загальний методологічний недолік у тому, що індивідуальність і професійна діяльність розглядаються як незалежні і протистоять величині, одна з яких обов'язково підпорядковує собі іншу;

- формування індивідуального стилю діяльності – третя можливість, що випливає з принципу єдності свідомості і діяльності. Ця концепція заснована на таких передумовах, сформульованих Є. Клімовим: акцентується, що є стійкі психологічні якості, які практично не підлягають вихованню, що мають істотне значення для успішної діяльності. Можуть бути різні за способами, але рівноцінні за кінцевим ефектом продуктивності праці варіанти пристосування до умов професійної діяльності. Є широкі можливості подолання слабкої вираженості окремих здібностей, або вправи щодо компенсації за допомогою інших здібностей або способів роботи [158, с.107].

Формування здібностей необхідно вести з урахуванням індивідуальної своєрідності особистості, тобто внутрішніх умов розвитку, разом з урахуванням зовнішніх умов (предметного і мікросоціального середовища). Істотні чинники професійного самовизначення – вік, в якому здійснюється вибір професії, рівень інформованості особистості і рівень її домагань. Не можна забувати й про те, що рання професіоналізація часто пов'язана з несприятливими сімейними умовами, низькою успішністю та іншими негативними факторами, які знижують рівень свідомості та добровільності вибору [371].

У той же час молоді люди не часто дотримуються початкових орієнтацій. Чим старше люди, тим більше розгалужуються їхні життєві шляхи, а паралельно цьому змінюються і життєві орієнтації. Ті, хто хотів і вступив до закладу вищої освіти, спочатку здаються задоволеними. Але у тих, хто обрав професію не цілком серйозно і продумано, у подальшому виникають труднощі: один не справляється з навчанням, інший розчаровується у спеціальності, третій сумнівається у правильності вибору закладу вищої освіти.

Істотним критерієм правильного вибору професії є й відповідність схильностей і здібностей особистості тим вимогам, що обрана професія пред'являє до неї. Принципове рішення деяких основних сторін цього пи-

тання міститься у дослідженнях О. Ковальова, В. Мясищева, Б. Теплова [160; 349], присвячених проблемі здібностей. Найважливіші положення, що стосуються зазначеної проблеми і обґрунтовані дослідниками, полягають у тому, що здібності не можна розглядати як приховані внутрішні можливості людини. Вони завжди є похідними від єдності індивіда і умов його життя і праці. Розвиток здібностей до праці не може відбуватися поза схильності, а схильність неминуче призводить до розвитку здібностей. У зв'язку з цим існує закон відповідності здібностей і нахилів.

Спостереження за розвитком здібностей підтверджують безперечну реальність «закону відповідності», який відображає найбільш загальну залежність, що існує між схильностями і здібностями. Але спостереження вказують на те, що виникнення і початковий розвиток схильності не завжди пов'язаний з потребою людини у реалізації власних можливостей [105].

Часто образ професії складається під визначальним впливом цінностей молодої людини. Формування спрямованості на працю може відбуватися під впливом потреби особистості у своєму більш різнобічному розвитку, тобто вплив фактору здібностей на виникнення вибіркового ставлення до праці може бути більш віддаленим і опосередкованим [158].

У понятті образу професії можна виділити окремі сторони, що виражають його змістовну і динамічну характеристики. До змістовної сторони образу відносять повноту і рівень спрямованості, до динамічної – її інтенсивність, тривалість і стійкість. Повнота і рівень спрямованості несе змістовно-особистісну характеристику професійної спрямованості й значною мірою містить її формально-динамічні особливості. Під повнотою професійної спрямованості розуміється коло (різноманітність) мотивів переваги професії. Отже, одна з форм розвитку професійної спрямованості складається у збагаченні її мотивів: окремого мотиву до все більш широкої системи мотивів. Образ професії для великої групи людей може включати ті ж мотиви і, врешті-решт, бути різним [428].

Звичайно мотиви, що лежать в основі спрямованості на професію, неоднорідні за походженням, характером зв'язків з образом професії. У цьому контексті правомірно виділення, по-перше, групи мотивів, що виражають потребу у тому, що становить основний зміст професії, її образ. Друга група мотивів пов'язана з відображенням деяких особливостей професії у суспільній свідомості (мотиви престижу, суспільної значущості професії). Звичайно, зв'язок індивідуальної свідомості з професією набуває у цьому випадку більш опосередкований характер. Третя група мотивів: саморозкриття і самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок тощо висловлює раніше сформовані потреби особистості, актуалізовані при взаємодії з професією. Четверту групу складають такі мотиви, як-то: переконаність у власній придатності, у володінні творчим потенціалом, в тому, що намічений шлях і є «моє покликання». Це особливості самосвідомості, що характеризують самовираження особистості в умовах взаємодії з професією. Мотиви, які належать до п'ятої групи, ви-

ражають зацікавленість особистості у зовнішніх, об'єктивно несуттєвих атрибутах професії, наприклад, прагнення до окремої «романтичної» професії [108; 118; 371; 428].

Отже, грунтуючись на викладених твердженнях, під рівнем професійної спрямованості розуміється ступінь відповідності провідного мотиву переваги професії (особистісного смислу), а не її об'єктивний зміст. При високому рівні спрямованості близьким і потрібним особистості, найбільш істотним у цій роботі є те, що становить її об'єктивне призначення – образ як регулятор праці. При низькому рівні спрямованості провідний мотив виражає потребу не стільки у праці, скільки в різних, пов'язаних з нею обставинах.

Основний показник роботи – змістовність і глибина професійного інтересу з урахуванням його стану в системі мотивів, що утворюють професійну спрямованість. Зрозуміло, що без достатньо стійкої професійної спрямованості неможлива оптимальна взаємодія між особистістю і обраною професійною діяльністю. Тільки за цієї умови можливий розвиток творчого і морального потенціалу людини у процесі професійної діяльності. Отже, оптимальний розвиток професійної спрямованості лежить у підвищенні глибини і сили усвідомлення образу професії [118].

Професія також впливає і на суб'єкт, і на процес його підготовки до майстерності у професійній діяльності. Цей вплив характеризується тим, які почуття, образи, думки виникають у свідомості під впливом професії і, що особливо істотно, тими об'єктивними вимогами, які професія вимагає від людини.

До числа останніх належать, по-перше, вимоги деяких професій до окремих психофізичних властивостей людини. По-друге, об'єктивними можна назвати і вимоги до загальних і спеціальних здібностей особистості. При цьому «сприятлива мотивація» становить найважливішу умову формування придатності [17, с. 35]. Оскільки значення здібностей диференціюється по відношенню до професійної діяльності, повинна бути диференційована і мотиваційна сторона професійного самовизначення, в якій провідну роль відіграє образ професії, її смисл.

З точки зору вимог професії, інтересів подальшого розвитку, продуктивності праці, її представникам не байдуже, який саме мотив буде переважним в образі професії. Відзначимо, що особливе значення для професії має мотив, який органічно пов'язаний з його змістом. Перевага цього мотиву є, разом з тим, і суб'єктивною передумовою досягнення задоволеності своєю професією.

Високий рівень професійної спрямованості – це та якісна особливість структури мотивів особистості, яка виражає єдність інтересів особистості в системі професійного самовизначення. Підвищення рівня професійної спрямованості утворює основний зміст її розвитку.

Отже, при формуванні професійної спрямованості через активізацію структури мотивів особистості, необхідно враховувати єдність інтересів і засобів самовизначення людини. Професійна спрямованість повинна утво-

рюватися не тільки спонтанним виникненням інтересів, а й з опорою на основний зміст образу професії, яка також знаходиться у безперервному розвитку.

Слід зазначити, що за кожним із типів самовизначення М. Пряжніков умовно виділив такі рівні самореалізації людини, критерієм виділення яких є внутрішнє прийняття людиною певної діяльності та ступінь творчого ставлення до неї: агресивне прийняття діяльності (деструктивний рівень); прагнення уникнення якоїсь діяльності; виконання певної діяльності за шаблоном (пасивний рівень); прагнення до удосконалення виконання певної роботи та заміни окремих елементів; прагнення збагатити й удосконалити діяльність, яку потрібно виконати (творчий рівень) [346].

У своїй концепції Л. Мітіна [222] розглядає професійний розвиток як зростання, становлення, інтеграцію і реалізацію у професійній діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей, професійних знань, умінь та здатностей, як активне якісне перетворення особистістю власного внутрішнього світу, що у результаті призводить до творчої самореалізації в професії та уможливило дослідниці концептуально оформити уявлення про рушійні сили, фактори, форми регуляції, механізми саморозвитку людини у професії. На думку Л. Мітіної, професійний розвиток (саморозвиток) розгортається на основі суперечливої єдності: Я-діючого, Я-відображеного і Я-творчого, що уможливлює зміну людиною свого внутрішнього світу й зовнішнього оточення, а провідним фактором виступає при цьому внутрішнє середовище особистості та її активність [222]. Процес професійного розвитку стає процесом конструювання людиною своєї суб'єктності, свого образу світу, своєї Я-концепції та себе у професії. Саме суб'єктність, на думку Л. Мітіної, визначає здатність і можливість перетворення реальності вибудовування у навколишньому світі своєї власної дійсності. Професійний розвиток особистості, вважає дослідниця, являє собою процес підвищення рівня, удосконалення структури спрямованості, компетентності через усвідомлення особистістю необхідності самозмінюватися (самовдосконалюватися) і перебудови свого внутрішнього світу, пошуку нових можливостей самоздійснення у професійній діяльності, що означає підвищення рівня своєї професійної самосвідомості. Отже, Л. Мітіна виділяє у професійному розвитку три основні стадії психологічної перебудови особистості: самовизначення, самовираження і самореалізацію [222].

Дослідження професійного розвитку потребує періодизації (квантифікації). Циклічність професійного розвитку суб'єкта діяльності одним із перших визначив у психології Б. Ананьєв, виділивши підготовчу фазу, старт, кульмінацію (пік) і фініш професійного циклу [10]. Наразі існують декілька періодизацій професійного розвитку та реалізації особистості. Зарубіжна психологія розглядає періодизацію Д. Сьюпера [553] як класичний варіант, який виділяє п'ять стадій.

Г. Крайг [163] зазначає, що у сучасному високотехнологічному й інформаційному суспільстві помилково вважати, що всі люди проходять

одну й ту саму послідовність етапів професійного циклу. У сучасній психологічній літературі представлено періодизації різних дослідників (В. Бодров, Є. Клімов, Т. Кудрявцев, А. Маркова та ін.) [37; 38; 158; 159; 214 та ін.]. Ю. Поваренков характеризує існуючі періодизації професійного шляху особистості певними особливостями [335].

Запропонований Є. Романовою [365] дуальний підхід до вивчення проблеми розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності та її професіоналізму передбачає визнання нерозривної єдності усіх зв'язків і відношень суб'єкта на його життєвому шляху (Б. Ананьєв, Ю. Забродін, Є. Клімов, Б. Ломов, В. Мерлін, К. Платонов та ін.) [9; 10; 11; 123; 157; 158; 159; 330 та ін.], уможливлює практичне поєднання підходів у загальному аналізі проблем, пов'язаних із психологічним дослідженням і практичною допомогою у вирішенні задач формування й розвитку особистості, вивчення особистості як суб'єкта професійної діяльності, а саме у системі природних законів його «руху» (тобто як індивіда, що розвивається) та у системі його соціальних зв'язків й інститутів, в якій суб'єкт виступає як соціально обумовлена особистість і розвивається як професіонал [365].

Є. Романова, на відміну від класичних досліджень, які виділяють етапи, пов'язані з розвитком людини у віковому аспекті, надає пріоритетне значення критичним моментам її руху у соціальній сфері: через загальноосвітню і професійну школу у сферу професійної діяльності. Дослідниця розглядає розвиток особистості як суб'єкта професійної діяльності на різних етапах її життєвого шляху у нерозривній єдності формування загальних установок і цінностей та виділяє три компоненти загальної проблеми [365]:

- специфіку професійного становлення суб'єкта діяльності;
- специфіку самої діяльності (структура і вимоги до суб'єкта);
- специфіку процесу «входження у діяльність», яка передбачає аналіз готовності як психологічного і функціонального стану суб'єкта.

Оскільки реальний суб'єкт, вказує Є. Романова [365], існує реально у системі усіх своїх відносин: «натуральних» (суб'єкт – об'єктних) і «соціальних» (суб'єкт – суб'єктних), психологічний аналіз не може виключити зі сфери своєї уваги ні проблеми «відносин» суб'єкта з реальністю (його бачення світу і його ціннісних орієнтацій у ньому), ні проблем відображення реальності (знань і уявлень про «світ людей» і «світ професій»), ні проблем перетворення цієї реальності (активної діяльності самого суб'єкта саме як суб'єкта професійної діяльності).

Зазначені проблеми стосуються й професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій. Проведено чимало досліджень, присвячених вивченню й аналізу професійної діяльності майбутніх фахівців, їх професійно важливих якостей, особливостей індивідуальності та регуляції діяльності. Проте бракує обґрунтованих уявлень про інтрапсихічні детермінанти професійного самовизначення майбутнього фахівця соціономічного профілю, про структуру й механізм функціонування мотиваційно-смислової сфери як провідного чинника життєздійснення, регуляторний зміст якого

закономірно зумовлює процесуальні й результативні показники його професійного досвіду.

Змістовий аналіз принципів і методів дослідження психологічних засад розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності передбачає застосування комплексного та системного підходів. Комплексний підхід включає, зокрема, психофізіологічний рівень аналізу професій для розв'язання психотехнічних задач профвідбору і профконсультації (М. Бернштейн, О. Гастєв, С. Геллерштейн, М. Левітов та ін.), а системний – орієнтує дослідження на встановлення співвідношення структури конкретної професії з індивідуальними особливостями особистості як суб'єкта психічної активності і діяльності (К. Абульханова-Славська, В. Асєєв, М. Боришевський, А. Брушлинський, Р. Гуревич, М. Дмитрієва, Є. Клімов, С. Максименко, І. Маноха, В. Рибалка, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.) [3; 4; 45; 49; 92; 93; 157; 158; 159; 204; 205; 206; 207; 208; 209; 210; 362; 406; 411 та ін.].

У зарубіжній психології проблема розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності розглядається відповідно до провідної орієнтації тієї чи іншої психологічної школи.

Диференційно-діагностичний підхід спирається, зокрема, на принципи диференціальної психології і досвід психотехніки (М. Амтхауер, А. Анастазі, Р. Кеттелл, Г. Мюнстенберг, Ф. Парсон та ін.), радикального біхевіоризму (Ф. Скіннер), «взаємного детермінізму» поведінки, пізнавальної сфери й оточення, що проявляється у здатності людини використовувати символи вербальних і образних репрезентацій, які слугують орієнтиром в успішному здійсненні професійних дій (А. Бандура).

Психоаналітичний напрям пояснює вибір конкретної професії або сфери праці принципом дії підсвідомої структури потреб, що склалася у ранньому віці. Зокрема, З. Фрейд [417; 418] інтерпретує професійну діяльність як форму задоволення ранніх дитячих інстинктивних потреб через «каналізацію» у певну професійну область лібідозної енергії. У. Мозер [213] виділяє форми оперотропізмів, що мають сублімаційну природу і виступають як чинники професійного розвитку. Вчені постулюють детермінуючий вплив органічних процесів раннього дитинства, які у модифікованих формах впливають на професійний вибір. Е. Роу розглядає професійний вибір як пряме або опосередковане задоволення потреб, зміст яких обумовлений ранньою атмосферою батьківського дому, що формують професійні орієнтації і спеціальні здібності. Е. Берн [26] вважає, що життєві сценарії та життєві стратегії, які виробляються у ранньому дитинстві, визначають поведінку індивіда у важливих ситуаціях його професійного життя. К. Юнґ [555] через «архетипи» пояснює можливості самовизначення людини у світі, які впливають на професійне життя.

У контексті парадигми теорії рішень обґрунтовується положення про здійснення професійного вибору на базі системи орієнтувань у різноманітних професійних альтернативах, що у когнітивних теоріях мотивації відбивається у поняттях очікування і спонукання (Х. Хекхаузен), каузального ат-

рибутування, змінних очікуваннях (Дж. Аткінсон), рівні домагань (Л. Фестінгер), структурних компонентах процесу прийняття рішення (Д. Тидеман).

У руслі теорії розвитку професійний розвиток особистості подається через послідовність якісно специфічних фаз, які розрізняються за рівнем сформованості в особистості здібностей та інтересів (Ш. Бюлер, Е. Шпрангер); зовнішніми і внутрішніми факторами професійного вибору (Е. Гінцберг); змістом схильностей і здібностей, що визначають професійну Я-концепцію (Д. Сьюпер); установками і трудовими навичками, які визначають професійну повноцінність суб'єкта професійної діяльності (Р. Хейвигхерст).

У типологічній теорії професійного розвитку акцент робиться на визначення особистісних типів: реалістичний, інтелектуальний, соціальний, адаптаційний, естетичний, прагнучий до влади (Д. Холанд).

Проаналізовано найважливіші лінії психологічного дослідження розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності. Предметом особливої уваги дослідників [219; 317 та ін.] постають результати дослідження психологічного змісту професійної діяльності через: низку структурних компонентів діяльності – мотив, ціль, планування діяльності, переробка поточної інформації, оперативний образ (концептуальна модель), прийняття рішення, дії, перевірка результатів і корекція дій, які взаємопов'язані і регулюють функції психічного в організації та виконанні діяльності (Б. Ломов); моделі функціонування внутрішньої структури процесу саморегуляції з виділенням таких компонентів як суб'єктивна модель значущих умов діяльності, програма виконавчих дій, суб'єктивні критерії успішності діяльності, інформація про реально досягнуті результати, рішення про корекцію системи (О. Конопкін, Б. Паригін); психофізіологічний супровід професійної придатності, який включає інтенціональний, операціональний, активаційно-регуляторний та базовий рівні (Г. Зараковський, В. Медведєв); психологічні складові діяльності, що у єдності системного і генетичного пояснюють процес становлення різноманітних психологічних систем професійної діяльності (В. Шадріков).

Лінія розгляду мотивації професійної діяльності та особливостей її розвитку і трансформації охоплює дослідження, що присвячуються: ролі мотивації у формуванні готовності суб'єкта до реалізації у професійній діяльності (В. Ковальов, М. Магура, Ф. Херцберг та ін.) [422 та ін.]; вивченню змін мотиваційної структури суб'єкта професійної діяльності у контексті трансформації загальних мотивів особистості в мотиви професійної діяльності (В. Бодров, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, Г. Ложкін та ін.) [37; 38; 142; 143; 190; 191; 192; 196 та ін.].

Констатовано, що концепція професійно важливих якостей особистості спирається на положення [9; 10; 11; 104; 105; 366; 367; 368 та ін.] про необхідність вивчення цілісної особистості професіонала через: визначення його професійно важливих якостей, їх взаємозв'язку і взаємовпливу в процесі реалізації конкретної професійної діяльності, що дозволяє презентувати суспі-

льні моделі професії, зразки кар'єри, оптимальні для кожного виду професійної діяльності та «професіональні типи особистості», які найбільш повно характеризують конкретну професію (М. Дмитрієва, Б. Ломов, В. Шадріков та ін.); вивчення окремих індивідуально-психологічних особливостей особистості у праці в контексті розгорнутого аналізу її професійної придатності та готовності до праці як показників відповідності обраній професії (В. Дружинін, М. Левітов, В. Серіков та ін.) та професійної успішності особистості (Б. Ананьєв, В. Маріщук, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.).

З'ясовано, що концепція індивідуального стилю діяльності спирається на уявлення про професійну успішність як специфічний прояв індивідуального стилю – стійкої та структурованої сукупності компонентів професійної діяльності, спілкування, управління, які супроводжують становлення професіонала, і закріплюються в процесі використання ним засобів праці (О. Андрос, Б. Вяткін, В. Моросанова, В. Толочек, М. Холодна, М. Щукін та ін.) [226; 424 та ін.].

Показано, що дослідження психологічних механізмів регуляції професійної діяльності та саморегуляції психічного стану ґрунтуються на уявленнях про саморегуляцію у структурі особистісних якостей професіонала (Є. Клімов, Ю. Наживін, Н. Пов'якель та ін.) [157; 158; 159 та ін.] та про загальний функціональний стан, що забезпечує оптимальні умови прийняття й розв'язання професійних задач (Л. Гіттік, Л. Дика, М. Пейсахов та ін.) [99 та ін.].

Уявлення про провідну роль співвідношення еталонів особистісної та професійної структури професіонала дозволили розглянути ефективність професіоналізації у показниках вияву змістових (інтерес до професії, потреба у самореалізації тощо) і адаптивних (престиж професії, заробітна плата тощо) мотивів діяльності. При цьому, ідентифікаційні механізми усвідомлення образу професійної діяльності актуалізують процес формування настановлень і спонукальних сил особистості у напрямку удосконалення її психологічної структури (О. Басіна, Ж. Вірна, Т. Кудрявцев, В. Петренко, В. Шегуров та ін.) [57; 58; 320; 345 та ін.].

Дослідження [37; 38; 157; 158; 159; 448; 553 та ін.] у руслі періодизації розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності мають своїм предметом проблеми становлення особистості в онтогенезі (В. Бодров, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Є. Клімов, В. Логінова, В. Тютюнник та ін.) та її розвитку у професійному житті (Д. Сьюпер, Р. Хейвигхерст).

Акмеологічний напрямок дослідження розкриває закономірності, механізми і практичні способи досягнення найвищого рівня професійної досконалості суб'єкта професійної діяльності (О. Бодальов, А. Деркач, Л. Орбан-Лембрик, О. Степанов та ін.) [35; 36; 95; 306; 307; 402 та ін.].

Аналіз робіт з проблеми періодизації професійного становлення особистості дозволяє зробити висновок про різноманітність шляхів індивідуального розвитку особистості. Для однієї групи людей визначальним фактором є соціальна ситуація розвитку (система громадських, сімейних і професійних відносин), для іншої – професійна діяльність і рівні інтеграції в про-

фесійні спільноти, для третьої – психологічні новоутворення. Протягом життя ці чинники можуть змінюватися, породжувати безліч варіантів розвитку особистості.

Узагальнення результатів, отриманих у рамках наведених вище підходів, дозволяє констатувати, що розвиток особистості як суб'єкта професійної діяльності та результативність набуття професійного досвіду є похідною від ступеня адекватності відображення суб'єктом вимог професійної діяльності, професійної придатності суб'єкта, характеру професійної мотивації та рівня розвитку індивідуально своєрідних способів розв'язання типових життєвих і професійних задач.

Розвиток особистості як суб'єкта професійної діяльності є наслідком проходження людиною складного життєвого шляху, досвід якого стає невід'ємною складовою професійного росту. Аналіз основних підходів до дослідження проблеми життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Ш. Бюлер, Л. Виготський, П. Жане, В. Роменець, С. Рубінштейн, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.) [1; 2; 3; 4; 9; 10; 11; 366; 367; 368; 406; 411 та ін.] показав, що у теоретичному аспекті вказана проблема охоплює і низку інших узагальнюючих понять – життєвого стилю особистості (А. Адлер) [6], власної ідентичності (Е. Еріксон) [448], переживання базальної тривоги (К. Хорні) [426;427], «пропріуму особистості» (Г. Олпорт) [457; 458], життєвих сценаріїв (Е. Берн) [26], набуття самості (К. Юнг) [555], «феномену відчудження» (Е. Фромм) [420], самоактуалізації і трансценденції (А. Маслоу) [215; 216], пошуку смислу життя (В. Франкл) [414]. У свою чергу, у практичному аспекті – ця проблема пов'язана з розробкою та розв'язанням завдань професійного розвитку особистості у межах онтогенетичних досліджень життєвої часової перспективи (В. Асєєв, Є. Головаха, Ю. Забродін, І. Кон, О. Кронік, О. Лактіонов, Н. Логінова, І. Маноха, Б. Цуканов та ін.) [79; 80; 123; 166 та ін.].

З огляду на наукові здобутки психологів сьогодення, простежується тенденція цілісного аналізу життєвого і професійного шляху особистості, що відображено у концептуальних межах розуміння цілісного існування людини та її способу життя. Це передусім, отримує своє місце в інтерпретації таких моделей професійної поведінки як адаптація і розвиток (Б. Ананьєв) [9; 10; 11]; «соціальної ситуації розвитку» відповідно до переживання особистістю кризових моментів, що змінюють напрям її професійного розвитку (Є. Клімов) [157; 158; 159]; творчого потенціалу професіонала через сформованість таких інтегральних характеристик особистості як спрямованість, компетентність та емоційна і поведінкова гнучкість (Л. Мітіна) [222; 223]; гармонійного прояву особистісного та професійного розвитку особистості, що базується на основних синергетичних закономірностях життєдіяльності людини (М.-Л. Чепа); неперервного процесу самопроектування особистості упродовж життєвого шляху у таких стадіях її перебудови як самовизначення, самовираження та самореалізація (А. Маркова) [244].

Отже, проблема професіоналізації особистості охоплює низку об'єктивних тенденцій, пов'язана з вирішенням фундаментальних теоре-

тичних і прикладних проблем, які потребують свого емпіричного обґрунтування.

Узагальнення результатів структурно-функціонального підходу до досліджуваної проблеми дало підстави зробити висновок про те, що мотиваційно-смислова регуляція особистісної реалізації є однією з найменш вивчених при психологічному дослідженні суб'єкта діяльності. Констатовано, що структурно-функціональні характеристики виступають необхідним засобом змістовного втілення ідей самовизначення особистості як суб'єкта довільної активності.

Розуміння особистості як суб'єкта діяльності передбачає, що її діяльність підпорядковується не тільки зовнішнім, але й внутрішнім обставинам. Аналіз досліджень проблеми регуляції у різних психологічних школах, показав, що за психоаналітичним підходом Его людини видається в якості тієї інстанції, яка регулює поведінку, підпорядковуючись принципу реальності (З. Фрейд) [417; 418]; в індивідуальній психології пояснювальним принципом слугує поняття творчого «Я» як центру особистості, що створює мету, засоби її досягнення, будує індивідуальний стиль поведінки (А. Адлер) [6]; у диспозиційній теорії особистості здатність до саморегуляції розглядається як властивість вищого рівня мотивації (Г. Олпорт) [457; 458]; за теорією поля К. Левіна регуляція поведінки здійснюється за принципом теперішнього через модель очікування-цінність та чергування циклів виникнення напруженості та дій, спрямованих на її подолання; гуманістична теорія надає центральну роль у регуляції поведінки та розвитку особистості поняттям самосвідомості й самооцінці (К. Роджерс) [363].

Отже, предметом особливої уваги постають результати дослідження психологічного змісту професійної діяльності. Встановлено, що проблема професіоналізму особистості охоплює низку об'єктивних тенденцій та пов'язана з вирішенням фундаментальних теоретичних і прикладних проблем, які потребують свого емпіричного обґрунтування. Головними результатами і кінцевими цілями процесу розвитку й процесу становлення особистості професіонала є досягнення високого рівня професіоналізму, компетентності та професійної зрілості, яка є одним із результатів і, одночасно, показників процесу формування професіонала.

Як зазначалося вище, в останні роки теоретико-методологічні психологічні дослідження розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності спрямовувалися як на пошук окремих індивідуально-психологічних особливостей, необхідних для тієї чи іншої професійної діяльності, так у напрямку встановлення взаємозв'язку між професійно-важливими якостями особистості та конкретними вимогами професійної діяльності.

Проведено чимало досліджень, присвячених вивченню й аналізу професійної діяльності особистості, її професійно важливим якостям, особливостям індивідуальності та регуляції діяльності (О. Бондаренко, Л. Долинська, Н. Пов'якель, Н. Пророк, Є. Романова, О. Саннікова, Н. Чепелєва, Н. Шевченко та ін.) [42; 43; 102; 343; 351; 365; 373; 433; 434; 435 та ін.]. Водночас

не можна не зафіксувати певну фрагментарність підходів до змісту й засобів вивчення особистості як суб'єкта професійної діяльності.

Грунтовний аналіз вітчизняних досліджень з проблеми теоретико-методологічних аспектів розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності дозволив виділити такі основні напрямки, за якими проводиться вивчення цього феномену: дослідження процесів професійного самовизначення в руслі загальних вимог до вибору професії (О. Борисова, Р. Гуревич, В. Парамзін, Б. Федоришин та ін.) [92; 93 та ін.]; вивчення вікових закономірностей формування особистості (Л. Божович, В. Рибалка, Т. Снегірьова, П. Шавір та ін.) [39; 40; 362; 439 та ін.]; вивчення місця й ролі здібностей та інтересів у процесі професійного самовизначення (В. Єрмолін, С. Крягжде, Д. Фельдштейн, В. Шадріков та ін.); формування особистості як суб'єкта професійної діяльності (М. Гінзбург, Ю. Забродін, Є. Клімов, О. Конопкін та ін.) [76; 123; 157; 158; 159 та ін.]; життєвий шлях і самовизначення особистості (Б. Ананьєв, Є. Головаха, Л. Орбан-Лембрик та ін.) [9; 10; 11; 79; 80; 306; 307 та ін.].

Вивчення процесу розвитку особистості майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності виконуються у низці досліджень, присвячених питанням узгодженості людини і професійної діяльності. При цьому критеріями такої узгодженості слугують успішність, адаптованість, задоволеність, ідентифікація образу з професійною діяльністю, усвідомлення роботи як справи життя (В. Бодров, Р. Гуревич, В. Єрмолін, В. Шадріков та ін.) [37; 38; 92; 93 та ін.].

У низці досліджень професійної відповідальності особистості предметом уваги є сформованість адекватної самооцінки, вміння диференціювати ідеальні й реальні цілі у процесі здійснення професійного вибору; висвітлюється також проблема життєвих перспектив, програм, цілей та прогнозів суб'єкта професійної діяльності (Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Балл, О. Бондаренко, Є. Головаха, Н. Логінова, Г. Ложкін, Б. Ломов, М. Пряжніков та ін.) [9; 10; 11; 15; 18; 19; 20; 43; 79; 80; 196; 198; 346 та ін.].

На нашу думку, головними результатами і кінцевими цілями процесу розвитку та становлення особистості професіонала є досягнення високого рівня професіоналізму, компетентності та професійної зрілості, яка є одним із результатів і, одночасно, показників процесу формування професіонала.

На думку В. Бодрова, саме професійна зрілість є властивістю суб'єкта праці, яка характеризується вищим рівнем особистісного і професійного розвитку і проявляється у високому професіоналізмі, кваліфікації і компетентності та відображає відповідність особистих ідеалів, установок, цінностей, смислу життя і діяльності вимогам професійного, соціального і психологічного середовища [38, с.190], а, отже, формування особистості професіонала не вичерпується тільки накопиченням знань, навичок, вмінь, професійного досвіду і майстерності. На думку дослідника, психологічний аспект професійної зрілості особистості фахівця – це системна властивість суб'єкта праці, яка грунтується на комплексі діяльнісно орієнтованих пси-

хічних і особистісних процесів, функцій і рис професіонала, які забезпечують йому самодетермінацію і саморегуляцію формування професіоналізму, який, в свою чергу, є системною якістю цієї властивості. Значущим елементом психологічної системи професійної зрілості виступають такі фактори, як цінності і смисли професійної діяльності, професійна гордість, совість і честь. Системоутворюючими факторами зрілості особистості професіонала виступає професійна самосвідомість (як результат розвитку особистості професіонала) і професійна придатність суб'єкта праці (як результат його професійного розвитку і становлення) [38].

Дослідники [64; 122; 128; 154; 165; 339] вважають, що дійсний професіонал повинен бути також зрілою особистістю, яка має здібність виходити за рамки соціальних стереотипів, шаблонів; здатна протистояти сильному тиску негативних соціальних сил; здатна перетворювати свій попередній досвід; знаходити своє особливе місце у житті і свідомо чи несвідомо займати позицію активного творця свого життя; має здібність встановлювати свою «межу» вдоволеності матеріальними потребами, розглядати їх лише як одну з умов життя, а основні свої життєві сили спрямовувати на інші, більш високі цілі.

Надзвичайно важливою для професійної діяльності є гармонія особистісної і професійної зрілості суб'єкта праці, яка може забезпечити не тільки ефективність і надійність праці, але й розвиток особистості в діяльності, формування і становлення еталонної концепції «Я-професіонал», самоствердження, самореалізацію і повну адаптацію особистості професіонала до соціального і професійного середовища, тобто, робиться акцент на професійній зрілості особистості як суб'єкта професійної діяльності.

Слід зазначити, що поняття професійної зрілості набуває певної популярності у сучасних дослідженнях. Воно розробляється багатьма вченими [3; 4; 9; 10; 11; 14; 35; 36; 37; 38; 49; 66; 95; 157; 158; 159; 193; 194; 222; 223; 244; 321; 322; 366; 367; 368 та ін.], зокрема А. Деркач, В. Зазикін розглядають професійну зрілість майбутнього фахівця як акмеологічну інваріанту професіоналізму; В. Бодров, А. Брушлинський – як системну властивість суб'єкта праці; Л. Мітіна – як стадію професіогенезу особистості; О. Бодальов, С. Дружилов – як цінність професіонала та силу його мотивації; К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Анісімов, Л. Анциферова, О. Бодальов, А. Брушлинський, Л. Виготський, А. Деркач, Є. Клімов, Н. Кузьміна, Д. Леонтьєв, А. Маркова, В. Мясищев, А. Петровський, Є. Рогов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе, М. Ярошевський та ін. – як результат професійно-особистісного розвитку.

Аналітичний огляд літератури з проблематики особистісної та професійної зрілості надає підстави для спроби об'єднати концепції зрілої особистості через окреслення найяскравіших рис, що характеризують особистісну та професійну зрілість людини.

Зазначимо, що методологічну основу дослідження проблеми професійної зрілості склали провідні принципи психології: принцип єдності свідомості людини та діяльності (С. Рубінштейн) [366; 367; 368]; принцип

детермінізму, зрозумілий як закономірна і необхідна залежність психічних явищ (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) [190; 191; 192; 366; 367; 368]; принцип системності вивчення особистості і діяльності (Б. Ананьєв, Б. Ломов) [9; 10;11]; діяльнісний підхід до вивчення особистості (О. Леонтьєв) [190; 191; 192]; концепція рівня розвитку особистості в онтогенезі (Д. Фельдштейн); теоретичні положення, що розкривають закономірності професійної зрілості та розвитку особистості (Є. Клімов, Л. Мітіна, М. Пряжніков, О. Осницький, Т. Чернікова) [157; 158; 159; 222; 223; 346 та ін.]; положення гуманістичної психології (А. Маслоу, Р. Олпорт, Д. Роджерс) [215; 216; 363; 457; 458].

На основі аналізу літературних джерел з проблематики професійної і особистісної зрілості нами було представлено феномен професійної зрілості у співвідношенні з особистісним потенціалом і професійним зростанням фахівця. Доцільність цього зумовлювалася необхідністю відкоригувати уявлення про чіткий взаємозв'язок професійної зрілості до особистісного зростання та доповнити характеристику професійної зрілості як вияву особистісного потенціалу.

Особистісне зростання і особистісний потенціал – поняття, за допомогою яких можна описати прагнення зрілої людини до смислу. Воно, як правило, є процесом, близьким до самоактуалізації особистості або тотожним їй. Д. Леонтьєв критично ставився до терміну «особистісне зростання», коли підкреслював, що це скоріш метафора, ніж наукове поняття [193; 194]. Враховуючи таке тлумачення, ми зупинилися на окресленні особистісного зростання як розгортання особистісного в особистості та актуалізації процесу саморозвитку за певних умов. Необхідність сприятливих умов для особистісного зростання свідчить про вплив соціального середовища на розвиток особистості, зокрема, як фахівця. За цим критерієм соціального розвитку людини якісно іншим є поняття особистісного потенціалу, яке науковці пов'язують з поняттями самоатрибуції (І. Кон) [166], самозміни і самодетермінації (Д. Леонтьєв) [193; 194]. Отже, особистісний потенціал відображає міру долання особистістю заданих обставин, зрештою – долання нею самої себе.

За Д. Леонтьєвим, формою вияву особистісного потенціалу є феномен самодетермінації особистості – опосередкування одних цінностей, мотивів, життєвих відносин іншими [193; 194]. Якщо самодетермінація є механізмом функціонування, формою вияву особистісного потенціалу, то мають бути властивості, які є його змістом. Такими складовими особистісного потенціалу бачимо обов'язок, смисл і віру. Особистісно зрілу людину можна назвати ресурсною людиною, яка сама у собі віднаходить сили для долання життєвих обставин і самої себе.

Тріада вищезазначених внутрішніх ресурсів забезпечує професійно зрілій особистості компетентність у часі, тобто здатність бачити і відчувати своє життя цілісним. На нашу думку, обов'язок – це ставлення зрілої особистості до минулого, оскільки обов'язком вважається продовження чи завершення попередніх вчинків. Моральні обов'язки, взяті на себе, можуть

утримати людину «на плаву» у той час, коли вона переживає кризу смислу або віри. При цьому віра розуміється як переконаність у власній правоті, нераціональне пізнання, надія і сподівання – як місток у майбутнє. Людина, яка переживає тиск обов'язку, який їй важко прийняти, або брак смислу у своїх діях, звертається до віри, щоб утвердитись у дієвості свого життєвого шляху. Смисл представляє момент теперішнього у житті людини, адже цей час з'являється і йде в минуле, у досвід. Головний смисл – смисл життя – через автобіографічну пам'ять об'єднує дискретний ряд особистісних смислів, що відображають цінності, переживання, індивідуальний досвід людини у значущі періоди життя. Професійно і особистісно зріла людина кожної миті свого життя прагне смислу. Коли вона переживає екзистенційну тривогу, екзистенційну кризу чи екзистанційний вакуум, то може знайти тимчасове опертя в обов'язку (логічному продовженні початих справ) та у вірі як сподіваннях ірраціонально зрозуміти своє призначення [129; 167; 178; 333; 481].

Отже, обов'язок і віра можуть створити відчуття завершеності чи досягнення цілі, що так близько межують з поняттям смислу. Внутрішні ресурси професійно і особистісно зрілої людини – обов'язок, смисл і віра – забезпечують їй продуктивне і автономне переживання кризових життєвих ситуацій.

А. Маслоу [215; 216] писав, що людина, яка самоактуалізується, вільна від неврозів. Можна відзначити, що саме наявність внутрішніх ресурсів, які забезпечують компетентність у часі, утримують професійно і особистісно зрілу людину в рамках психічного здоров'я і, таким чином, дають їй підстави бути «синтезом можливого і необхідного» (за Т. Титаренко) [411].

Кожна криза обов'язку, смислу, віри, на нашу думку, має своїм наслідком трансценденцію. Критичні життєві події є своєрідними «умовами потрясіння», під час яких формується новий погляд на дійсність (А. Ананьєв) [9; 10; 11]. Людина відчуває потребу у нових смислах, у новому розумінні існуючих смислів, норм, правил, настанов, у тому, що називають переосмисленням досвіду, рефлексією. Прагнучи зрозуміти саму себе, вона сама задає собі норми і зв'язує себе ними (Г. Марсель), здійснює трансценденцію від себе як емпіричної індивідуальності до себе як самобутньої самості (К. Ясперс). На думку С. Франка, таємниця особистості полягає саме у цій здатності підноситися над собою, бути по той бік самої себе. Відтак здатність до трансценденції надає можливість професійно і особистісно зрілій людині не потрапляти в ситуацію, а створювати самі ситуації для самовдосконалення.

Теоретичним обґрунтуванням емпіричного дослідження феномену професійної та особистісної зрілості були наукові дані про те, що:

1) професійна зрілість – це сформована структура, яка є виявом особистісного потенціалу і критерієм професійного зростання людини (Д. Леонтьєв) [193];

2) головним феноменом професійної і особистісної зрілості є феномен самодетермінації (Д. Леонтьєв) [194];

3) основна концепція професійної і особистісної зрілості за Г. Олпортом [458] містить опис особистісних характеристик, а точніше – рис зрілої особистості. У рамках диспозиційної теорії Г. Олпорта [457], найважливіші риси людини – кардинальні і центральні;

4) актуальною є проблема виокремлення параметрів професійної і особистісної зрілості, що не співпадають з параметрами професійного і особистісного зростання (Д. Леонтьев)[457].

Одним з найважливіших факторів досягнення професійної і особистісної зрілості, що реалізує зв'язок людини з оточуючим світом, обумовлює досягнення нею нових соціальних рівнів та виявляє її як активну, перетворюючу індивідуальність, є професійна діяльність.

Зрілість особистості як суб'єкта професійної діяльності розкривається, насамперед, через поняття професіоналізму та професійної компетентності.

У сучасному значенні слова, професіоналізм – це, перш за все, прагнення особистості запропонувати світу своє «Я» через «ділове поле» тієї чи іншої діяльності, зафіксуватися в її результатах. Акмеологічний синтез особистісного та професійного відбувається в тому випадку, коли фахівець у діяльності реалізує не тільки необхідне «суб'єкт-об'єктне» ставлення, але разом із тим відкрите «смисложиттєве» ставлення до світу.

Зміст професіоналізму людини розкривається у двох аспектах: мотиваційному та операційному. Мотиваційна сторона професіоналізму: які мотиви спонукають, який смисл має у житті професійна діяльність, які цілі людина особисто намагається досягти, наскільки вона задоволена працею. Ключовим моментом у мотиваційній сфері для високих рівнів професіоналізму є духовне наповнення професії. Операційна сфера професіонала – як, якими прийомами людина досягає поставленої цілі, які технології використовує як засоби (знання, мисленнєві операції, здібності) [53; 162; 338].

Тому, професіонал – це спеціаліст, який оволодів високим рівнем професійної діяльності, що свідомо змінює та розвиває себе у праці, вносить свій індивідуальний творчий доробок у професію, знайшов своє індивідуальне покликання. Професіонал – це спеціаліст на своєму місці, який стимулює в суспільстві інтерес до результатів своєї професійної діяльності та підвищує престиж своєї професії у суспільстві.

Впродовж свого професійного життя людина може проходити різні етапи у становленні професіоналізму. Перехід від одних рівнів професіоналізму до інших рівнів протікає у більшості людей як послідовне оволодіння етапами. Ці етапи й сходини різних рівнів можуть спостерігатися одночасно й паралельно один з одним. Відносно високі рівні і сходини можуть співіснувати з більш низькими, що в цілому характеризує індивідуальну своєрідність та неповторність професійного шляху конкретної особистості [52; 164; 385].

Компетентність – це характеристика конкретної людини (або її дій – наприклад, «компетентне рішення»), індивідуальний характер ступеня відповідності вимогам професії. Зазначимо, що у деяких словниках компетентність іноді визначають як володіння знаннями, що дозволяють висловлювати свою авторитетну думку. Наразі компетентність частіше визначається як поєднання психічних якостей, як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально (дієва компетентність), як здатність людини виконувати певні професійні функції.

Компетентність конкретної особистості вужче, ніж професіоналізм. Людина може бути професіоналом у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань.

Розрізняють види професійної компетентності:

1) спеціальна компетентність – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

2) соціальна компетентність – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співпрацею, а також прийнятими у даній професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

3) особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовиявлення й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

4) індивідуальна компетентність володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності у рамках професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, стійкість до професійного старіння, вміння раціонально організувати власну професійну діяльність без перевантаження часу й сил, здійснювати працю напружено, без втоми навіть з дещо активізуючим ефектом;

5) екстремальна професійна компетентність – готовність до роботи в ситуації раптового ускладнення, що виявляється у здатності вирішувати проблеми, пов’язані зі зміною професії, перенавчанням, і, як результат – зменшення ризику безробіття.

Отже, професіоналізм та професійна компетентність є важливими чинниками соціального розвитку особистості та виступають невід’ємними складовими її психологічної зрілості.

Професійна зрілість – характеристика стану розвитку особистості, що виявляється у високому ступені професійної конструктивної активності та професійної функціональної продуктивності людини. Наголошується, що теоретичними засадами розвитку професійної зрілості є положення гуманістичної психології і диспозиційного підходу, згідно з якими професійна зрілість розглядається як динамічний феномен, що є результатом вродженого і неперервного прагнення особистості до самоактуалізації та досягнення професійної зрілості. Структура значущих характеристик професійної зрілості включає характеристики інтраперсональної конструктивної активності, що виражають прояви вдосконалення структури та функцій

особистості (саморегуляція, самостійність, креативність, інтелектуальність); прояви вдосконалення способів міжособистісної взаємодії та конструктивного особистісного впливу (комунікабельність, емпатійність, моральність, відповідальність); прояви вдосконалення структури самоідентичності (Его-ідентичність, самоактуалізація). Вказано, що проблема саморозвитку та самореалізації є значущою у багатьох сучасних концепціях розвитку людини, а актуальна потреба саморозвитку, прагнення до самовдосконалення є показником професійної зрілості й водночас умовою її досягнення. Зроблено висновок, що постійне прагнення до саморозвитку приносить і закріплює успіх у професійній діяльності та сприяє професійному довголіттю особистості. Наголошено, що професіоналізм і професійна компетентність є важливими чинниками розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності та виступають невід'ємними складовими її професійної зрілості.

1.2. Професійна діяльність соціономічного профілю як основа розвитку особистості фахівця та його професійна соціалізація

Розвиток сучасного суспільного життя, потреби науково-технічного прогресу, що породжують необхідність у перегляді змісту професій, а з ними й відповідних вимог до особистості фахівця, потребують перегляду існуючої практики формування професіоналізму фахівців, адже наразі в умовах інтенсивного наукового й соціально-економічного розвитку ринкових відносин суспільство і виробництво орієнтується на перспективних спеціалістів, здатних вчасно, кваліфіковано та оперативно вирішувати професійні задачі [44; 74; 378; 379].

У зв'язку з цим все частіше постає питання необхідності поглибленого науково-психологічного обґрунтування психологічних засад становлення професіоналізму фахівців соціономічних професій та розробки надійних критеріїв професійної придатності особистості до діяльності соціономічного профілю. Зазначена проблема не є новою, проте особливо на переломних етапах соціально-економічного розвитку суспільства, вона набуває особливої актуальності. Як відомо, така проблема на початку XX століття вже піднімалася психотехніками, однак, в силу певних обставин вона не отримала свого розвитку, у зв'язку з чим необхідна психологічна кваліфікація на рівні фундаментальних досліджень різноманітних видів професійної діяльності. Утвердження таких суспільних і особистісних цінностей, як «людина», «творчість», «духовність», «професіоналізм» визначається характером сучасних цивілізаційних процесів та зумовлює інтенсивне поширення в освітянській практиці гуманістично зорієнтованих підходів і технологій, спрямованих на цілісний розвиток особистості всіх учасників психолого-педагогічного процесу, активізацію їх творчих, суб'єктних можливостей, зростання ерудиції і загальної культури. Розбудова сучасної особистісно-

орієнтованої освіти базується на пріоритетах гуманістичного над авторитарним, екологічного над техногенним, аксіологічного над інформаційним, а також на паритетах соціального та індивідуального, логічного та образного, традиційного та інноваційного [100; 413].

Оскільки види діяльності вимагають і різних якостей, то залучення людини до певної професійної діяльності є формуванням у неї низки конкретних якостей. І хоча вважається, що ці якості (здатності) розвиваються тільки на основі певних природних задатків, проте, зрозуміло, що об'єктивні можливості формуються соціально, оскільки природа не може передбачити ті специфічні професійні вимоги, які все частіше виникають у мінливому соціальному світі.

Вибір молоддю професії фактично є вибором способу життя, властивого даній культурі. Саме професія у більшості випадків вводить людину в те чи інше соціальне поле, визначає її місце проживання, умови життя і роботи, і часто – напрямок її інтересів і рівень подальшого розвитку.

Об'єктом професійного розвитку і формою реалізації творчого потенціалу людини у професійній діяльності є інтегральні характеристики особистості: спрямованість, компетентність, емоційна і поведінкова гнучкість. Визначено інтегральні характеристики особистості професіонала, які є психологічною основою, необхідною у всіх видах діяльності. Кожна інтегральна характеристика являє собою окрему комбінацію значущих особистісних якостей, істотних для успішної дії в межах тієї чи іншої конкретної професії, зокрема соціономічного типу.

Вибір професії – це багато в чому вибір між стратегією адаптації людини через підпорядкування середовищу, з одного боку, і стратегією вивільнення внутрішніх ресурсів розвитку особистості, що включають здатність вирішувати ціннісні і моральні проблеми і протистояти середовищу. Тому професійний розвиток на різних етапах життєдіяльності є результатом і засобом розвитку особистості [77; 118; 371].

Суспільство і професія пред'являють фахівцю певні вимоги і він починає реалізувати себе у практичній діяльності. Проте, в той же час, молода людина як майбутній фахівець обмежена у своїх можливостях і не завжди, а тим більше не відразу може відповідати цим вимогам. Тобто вона має придбати і виробити в собі відповідні якості, перед тим як запропонувати себе в якості фахівця. Щоб пройти шлях цього розриву, потрібен процес навчання, залучення до професії (професіоналізація).

Провідна роль у реалізації сучасних стратегічних завдань належить працівникам соціономічної сфери, професійна діяльність яких у соціальних реаліях сьогодення значно ускладнюється, оскільки оновлюються її цільові, змістові, методичні, технологічні параметри, тому суттєво підвищуються вимоги до фахівців соціономічних професій як особистості та професіонала, що передбачає якісно інший рівень сформованості мотиваційної сфери і ціннісних орієнтацій, професійного мислення і професійної культури, творчого потенціалу і здатності до постійного самовдосконалення, смислотворчості тощо.

Все це зумовлює необхідність теоретичного осмислення сучасних проблем підготовки фахівців соціономічних професій на оновлених концептуальних і методичних засадах із залученням сучасного понятійно-категоріального апарату, в якому останнім часом часто стверджується категорія професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій. Відсутність психологічних узагальнень гальмує процес професійного добору спеціалістів соціономічного профілю, можливість прогнозу їх майбутньої професійної успішності. Саме тому психологічні засади постають неодмінною умовою ефективної підготовки спеціалістів соціономічних професій у відповідності з перспективою їх професійного становлення [108; 118; 428].

Встановлено, що пізнання соціономічних професій і формування на цій основі певного ставлення до себе, як до майбутнього професіонала, самоствердження і зміна самооцінки, сприяють становленню особистості і професійному зростанню майбутнього фахівця, в основі чого лежить прагнення бути готовим і відповідальним за виконання професійних обов'язків.

Сучасне суспільне і професійне життя орієнтоване на гуманістичну парадигму і ставить перед фахівцями соціономічної сфери особливі вимоги. Тому молодий фахівець повинен володіти не лише стандартним набором знань, але і високими моральними принципами роботи до суспільства і до самого себе як представника цього суспільства. Процес перетворення особистості молодої людини у професіонала є професіоналізацією, яка представляє собою цілісний процес з моменту вибору професії і триває впродовж усього професійного життя.

Специфіка професії соціономічної сфери висуває особливі вимоги до особистості майбутнього фахівця, а саме розвинуту професійну та особистісну рефлексію, яка є не лише інструментом самопізнання, але й засобом професійного розвитку та становлення. Вагомий внесок у теоретико-методологічні засади професійної ідентичності внесли К. Альбуханова-Славська, Р. Бернс, В. Біблер, Б. Братусь, І. Кон, К. Левін, О. Леонтьєв, Ж. Піаже, В. Розов, В. Столін, Д. Сьюпер, С. Чистякова, В. Ядов та ін. [1; 2; 3; 4; 28; 32; 48; 166; 190; 191; 192; 364; 403; 450 та ін.].

Методологічну і теоретичну основу дослідження становлять науково-психологічні положення про образ Я-професіонал як складової Я-концепції особистості (В. Андронов, У. Джейс, Є. Клубов, Н. Кузьміна, А. Маркова, С. Максименко, Є. Павлютенков, А. Реан, Ю. Стрелков, Н. Чепелєва) [97; 214; 204; 205; 206; 359; 360; 361; 433]; про професійну самооцінку як відображення професійного становлення особистості (А. Реан, Ф. Гоппе) [359; 360; 361]; про особливості формування психолога-професіонала в умовах ЗВО (Г. Абрамова, І. Андрійчук, Р. Ігнатенко, Т. Іванова, Л. Уманець, Н. Чепелєва та ін.) [433; 434; 435 та ін.].

Характер змін особистісних, когнітивних, рефлексивних та інших психічних властивостей людини у процесі її професійного розвитку, зазвичай зводиться до двох блоків – мотиваційно-смислового та операційного. Відповідно вводяться основні концепти [63; 196], в яких описуються пси-

хічні складові цього розвитку: «професійно-важливі якості», «професійні здібності», «професійні мотиви», «професійна самосвідомість». Що стосується специфіки різних етапів професійного становлення, як необхідної ознаки будь-якого розвитку, то вона прослідковується, з одного боку, в «якісній визначеності» [146] різних типів провідної діяльності, які суб'єкт виконує послідовно у ході професіоналізації (ігрова, навчальна, трудова), з іншого боку, – у загальних тенденціях його психічного розвитку (наприклад, у вигляді стадій адаптації, реалізації та ін.) [63; 196]. Загалом ці загальні тенденції такі: спочатку йдеться про становлення, формування професійно-значущих якостей, а потім – про їх подальших розвиток та вдосконалення [63].

Професійна підготовка фахівців соціономічних професій у суспільстві завжди була і є однією зі складних, адже не кожному вдається її опанувати та стати справжнім професіоналом. Сучасними науковцями встановлено, що чим успішніше майбутній фахівець соціономічного профілю пройде стадію професійної підготовки, тим краще він буде підготовленим до майбутньої професійної діяльності [62; 63; 196; 206]. Насамперед, перше запитання, релевантне для останніх, пов'язане з формуванням змістовного уявлення про образ принципово нового фахівця соціономічної сфери, професійним простором якого є професійно-соціальна діяльність, адже такий фахівець має справу з конкретними проблемами реальної людини і колективу. Діяльність фахівця соціономічної сфери у таких умовах будується не як рефлексія вченого з приводу деякої соціальної і психічної реальності, а як особливий тип вивчення, розуміння, що зрештою сприяє розвитку фахівця [63].

Загальновідомо, що у процесі професійного становлення будь-яка діяльність виступає не як самоціль, а як умова всебічного розвитку, формування та виховання особистості. Оскільки означена нами проблема розглядається виключно у площині соціономічної сфери, вважаємо за доцільне акцентувати, що невдача таких фахівців трапляється часто не лише через професійну непідготовленість, а, зокрема, через конформізм, слабке відчуття власної гідності тощо. Своєрідність діяльності фахівця соціономічної сфери, особливі критерії її результативності визначають й багатоаспектність професійної підготовки, котра відображає логіку розвитку професійної підготовки і професійної діяльності й здійснюється у безперервному циклі. У межах цієї концепції розглядають структуру та особливості професійної підготовки, зміст широкого спектру знань, умінь, навиків і якостей майбутніх фахівців соціономічних професій.

Специфіка професії майбутнього фахівця соціономічної сфери висуває особливі вимоги й до особистості такого фахівця, а саме до розвитку професійної та особистісної рефлексії, яка є засобом професійного розвитку та становлення. Саме тому центральною лінією професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери повинен стати власне особистісний вишкіл і розвиток, що передбачає, насамперед, особистісне зростання майбутнього спеціаліста і є неможливим без розвинутої професійної іден-

тифікації майбутнього фахівця соціономічної сфери, котра, на наше бачення, повинна виступати стрижнем особистісної підготовки майбутнього фахівця. При цьому слід зазначити, що професійна ідентифікація розглядається як невід'ємна складова професійної самосвідомості особистості, основні характеристики якої: прийняття провідних професійних ролей, цінностей, норм, сформовані мотиваційні структури, наміри особистості до ефективної практичної діяльності. Професійна ідентифікація передбачає особистісну рефлексію і усвідомлення себе як професіонала та прийняття себе і віру в себе як фахівця, який здатний не лише допомогти у вирішенні проблем інших людей, але, насамперед, справитися з власними проблемами. Важливим засобом розвитку особистості майбутнього фахівця соціономічної сфери, його професійного становлення є й усвідомлення та подолання внутрішніх конфліктів, що, зазвичай, супроводжують процес навчання та особистісного розвитку і зростання [63; 206].

У результаті власного досвіду та спостережень під час підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери, а також аналізу праць відомих дослідників, виокремлено їх внутрішні конфлікти, що виникають на різних етапах підготовки та позитивно впливають на розвиток їхньої професійної ідентифікації.

1. Конфлікт неузгодженості [63], який зазвичай виникає на початкових етапах підготовки під час опанування основних концептуальних положень професійної підготовки, сутність якого полягає у зіткненні теоретичних і професійних знань із соціономічними та психологічними знаннями, що сформувалися на основі життєвого досвіду.

2. Конфлікт Я-ідентифікації [63], зазвичай виникає під час вивчення фахових курсів, що передбачають оволодіння професійними знаннями і методиками, більшість з яких майбутні фахівці соціономічного профілю досліджують на собі. Об'єктивна інформація про свої власні особистісні якості, здібності, пізнавальні та інші можливості часто розбігається з уявленнями про себе, що сформовані на базі особистісного досвіду.

3. Конфлікт «десемантизації» [63], сутність якого полягає у тому, що під час засвоєння теоретичних знань професійна свідомість майбутніх фахівців соціономічного профілю репрезентує собою більш або менш впорядковану сукупність знань, котра є достатньо автономною, закритою і часто не пов'язується з професійним контекстом. Створена і засвоєна теоретична система знань є недостатньою для здійснення ефективної практичної професійної діяльності, оскільки накладання готових теоретичних схем у практичній роботі нерідко є неефективним із причини складності. Майбутній фахівець зіштовхується з необхідністю здійснення інтенсивної рефлексії, яка руйнує наявний семантичний простір, що уможливлює формування нового професійного поля усвідомлених, відрефлексованих особистістю професійних смислів.

4. Імітаційно-поведінковий конфлікт [63], із котрим майбутні фахівці соціономічного профілю зустрічаються під час проходження практики, сутність якого полягає у зіткненні двох видів рольової поведінки – на-

вчально-рольової і професійно-рольової. Позитивний вихід із цього конфлікту можливий при умові сформованих професійних смислів, які створюють можливість успішного прийняття основних професійних ролей.

Розглянуті типи конфліктів сприяють успішній професійній ідентифікації лише за умови позитивного їх вирішення та продуктивного виходу із них. Особистісний аспект навчання полягає у тому, щоб кожен студент мав можливість співвіднести знання методів із власним особистісним досвідом розуміння життя та професійних можливостей.

Слід наголосити, що основою професійного становлення особистості майбутніх фахівців соціономічних професій і професіонала загалом є саморозвиток, що приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – творчої самореалізації. Головною умовою успішності процесу професійної підготовки є психологічна готовність майбутніх фахівців соціономічних професій до професійного навчання з метою успішного засвоєння навчального матеріалу та для творчої самореалізації суб'єкта учіння засобами професійної діяльності соціономічного типу.

Професійна самосвідомість передбачає наявність у фахівців соціономічних професій професійної Я-концепції, ідеальний образ «Я» якої включає в себе уявлення про те, яким повинен бути майбутній фахівець. Ці уявлення складаються на етапі розвитку професійної компетентності, в процесі ідентифікації з іншим професіоналом. Професійна самооцінка – уявлення майбутніх фахівців соціономічних професій про власну цінність як фахівця соціономічної галузі, тобто це оцінний компонент професійної Я-концепції, яка є складною динамічною системою уявлень про себе як особистість і як суб'єкта професійної діяльності. Професійна Я-концепція – важливий чинник детермінації професійної діяльності майбутніх фахівців, який зумовлює їхню здатність реально будувати своє життя, бачити перспективи професійної діяльності, свої приховані можливості, чітко визначати рівень здобутих професійних знань, комунікативних умінь та навичок [56; 474].

Формою вияву професійної самосвідомості фахівців соціономічних професій є розуміння ними своєї соціальної позиції, професійних інтересів, нахилів, здібностей, характерологічних особливостей, рівня загальної та спеціальної готовності до професійної діяльності, але при цьому усвідомлення власних психічних особливостей нерозривно пов'язано з певним ставленням до себе, з самооцінкою. Професійна самосвідомість і самооцінка сприяють формуванню у фахівців соціономічних професій таких почуттів як впевненість й оптимізм, які, в свою чергу, активізують їхню навчальну діяльність, сприяють бажанню здобувати професійні знання, розвивати свої професійні якості та здібності. Професійна самосвідомість майбутніх фахівців підвищує й надійність, стійкість і стабільність цілеспрямованого розвитку їх професійної компетентності [467].

Слід наголосити, що в умовах сучасної вищої освіти необхідним є формування фахівця соціономічного профілю нового типу, який гармонійно поєднує ініціативність і самостійність, професіоналізм і творчість, роз-

винені загальнолюдські цінності, високий рівень культури і відповідальності. Відзначено, що серед недоліків організації навчального процесу у закладах вищої освіти, які є причиною відсутності у їх випускників таких якостей, як професійна відповідальність, стійкий інтерес до професійної діяльності, відповідного фахового світогляду, ініціативності, прагнення до професійного самовдосконалення, до творчого пошуку, є стереотипне викладання, яке гальмує запровадження у навчальний процес нових технологій, нетрадиційних форм викладання, досить слабкий рівень застосування проблемних завдань, науково-дослідницької роботи студента, що сприяє формуванню у майбутнього фахівця творчого мислення та професійної відповідальності; обґрунтування необхідності впливу психології на професійну підготовку майбутнього спеціаліста та недостатнє використання її потенціалу у здійсненні цього завдання. Встановлено, що формування особистості майбутніх фахівців соціономічних професій розглядається дослідниками як тривалий і поетапний процес, який забезпечується поєднанням активних форм навчання, залученням студентів до науково-дослідницької роботи, участі студентів у громадській роботі, що має велике значення для вирішення проблеми формування професіоналізму і становлення особистості майбутніх фахівців соціономічних професій [82].

На думку польських дослідників, особливо істотним є явище, що спостерігається у Польщі (і в інших країнах), головним чином на зламі XX і XXI століть, яке є результатом системної трансформації, відоме як постмодернізм, або епоха пізнього модерну, для якого характерні відмінні умови життя, а також нездатність пристосування до складної, динамічної дійсності, що диктується вільним ринком. Головним показником, як вважають Б. Зємба, М. Палюх [139; 312; 313; 314; 542; 543], виступає криза ринку праці та відчуття небезпеки, які торкаються практично кожної сфери людського життя без огляду на походження та соціальний статус людини. Наступною складовою постмодерністського сприйняття дійсності – головним чином через суспільні науки – виступає плюралізм, відправною точкою якого є множинність пропозицій (правд, суджень, рішень тощо), з яких жодна не виступає важливішою чи, тим більше, домінуючою над іншою. Проте, на нашу думку, у постмодернізмі велику загрозу для устрою, спокою, порядку та соціальної безпеки може складати вплив помітного релятивізму моральних норм, який проявляється у підриві фундаментальних цінностей, а тим самим відкиданні традицій, що в результаті призводить до посилення цих тенденцій та обумовлює соціальні патології.

Соціальні цінності, такі як: працьовитість, щирість, надійність, лояльність іноді сприймаються як наївність, недостатній контакт з дійсністю, оскільки навіть герої казок своєю хитрістю, підступністю, лукавістю отримають більше матеріальних благ. Тому існує загроза, що оминаючи моральне виховання з наймолодших поколінь та не створюючи відповідних прикладів для наслідування з боку старших, прокладаємо тим самим шлях до розвитку соціальних дисфункцій, патологічних явищ, які йдуть у розріз

з моральними аспектами суспільного життя та появи девіантної поведінки тощо [312, с. 18-19].

Професіоналізм фахівців соціономічних професій концентрує у собі наявність не лише необхідного високого рівня знань у різних галузях наук, а й оволодіння сукупністю професійних знань та навичок як фахівця: формування постійного інтересу до особистості і її світогляду, професійного такту та професійної відповідальності. Саме ці риси повинні формуватися у свідомості майбутнього фахівця соціономічного профілю, тому проблема формування професіоналізму майбутніх спеціалістів в умовах ЗВО є актуальною для сучасних дослідників, на думку яких професійна відповідальність – це інтегральна якість особистості: усвідомлення соціальної значущості своєї діяльності [204]; чітке знання своїх професійних функцій; вимогливість у поєднанні з доброзичливістю; володіння вміннями і практичними навичками професійної діяльності; ініціатива; самостійність; творче ставлення до справи тощо.

Як свідчить здійснений аналіз наукової психологічної літератури та досліджень учених, фахова підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій і наразі інколи залишається формальною. Формування професіоналізму майбутніх фахівців здійснюється стихійно та детермінується комплексом випадкових факторів, а не цілеспрямованою психолого-педагогічною роботою з майбутніми фахівцями у цій галузі. Дослідження та аналіз цінностей має велике практичне значення для проведення діагностування в цій сфері, є важливим елементом роботи кожного фахівця. Система цінностей індивіда змінює його ставлення до різних індивідуальних та суспільних проблем, є напрямком та силою життєвих виборів в усіх існуючих площинах та вимірах людської діяльності. Цінності впливають на стандарти та погляди осіб, які, в свою чергу, визначають їх поведінку. Структура цінностей впливає і на ставлення до оточуючої дійсності. Цінності є не єдиним чинником, що визначає людську поведінку, а лише одним з багатьох. Поведінка, яка здійснюється відповідно до цінностей індивіда, може бути змінена через вплив ситуації. В цій сфері важливою та ключовою проблемою є твердження, що пізнання структури переваг цінностей може, в певній мірі, уможливити передбачення поведінки індивіда та суспільства [543, с.119].

Сьогодення вимагає впровадження у практику новітніх технологій, тому для реалізації нових завдань сучасний фахівець соціономічної сфери повинен володіти високим рівнем підготовки та професійної компетентності й професіоналізму. Дослідники (Є. Клімов, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, М. Пряжніков та ін.) [157; 158; 159; 214; 222; 223; 335; 336; 346 та ін.] обмежувалися у своїх працях вивченням формування й оцінки професійно-важливих якостей фахівця. Немає чіткого розмежування між професіоналізмом і професійною компетентністю.

Надзвичайно тривалим є процес формування у майбутніх фахівців соціономічних професій професійної відповідальності. Так, М. Палюх, А. Хобровський, К. Шмід [312; 313; 314; 542; 543 та ін.] вважають, що ва-

жливим завданням сучасної освіти є усталення у поведінці людини установки готовності прийняття (поважання) культурних, етнічних, релігійно-світоглядних та традиційних відмінностей; протистояння різноманітним типам небезпеки через превентивну та профілактичну діяльність; обмеження ксенофобії, стереотипів та різноманітних проявів світоглядного фундаменталізму та віросповідання; формування розсудливої, критичної та розумної ідентифікації з проблематикою еволюції та основ культури соціального життя, скорочення пізнавальної та емоційної дистанції до власного досвіду та пізнання системи цінностей інших [542].

Для майбутніх фахівців соціономічних професій особливої цінності набувають такі якості як самосвідомість, самостійність, сміливість, рішучість, працелюбність, наполегливість, зацікавленість, допитливість, інтуїція, захопленість, гнучкість тощо; такі вміння, як уміння аналізувати, синтезувати, проводити аналогії і порівняння, уміння сміливо будувати і висловлювати думки, висловлювати одну і ту ж думку в різних мовних формах (мовна варіативність), доносити свої думки до розуміння інших, виділяти в інформації, процесах і явищах суттєві ознаки, узагальнювати і диференціювати предмети і явища, дії і процеси, вчинки і ставлення, робити висновки та вибирати найкраще.

На думку дослідників, необхідно перевести всю систему навчання з формування репродуктивного мислення на продуктивне, яке засноване на знаннях способів здатності мислити та вміннях користуватися ними реально [312, с. 94-103]. Завдання формування творчої особистості майбутнього фахівця обумовлюють певну специфіку їх залучення до участі не лише у проведенні наукових досліджень, але й у впровадженні отриманих їх результатів у виробництво [312, с. 97]. На небезпечності збереження у навчальному процесі ЗВО орієнтацій на кінцевість освіти наголошують й такі дослідники, як Н. Комаренко, Л. Таланова, О. Цокор [407, с. 18-19], які зазначають, що стереотипи свідомості виражені в орієнтації на вузький професіоналізм, а це призводить до випуску спеціалістів з обмеженим культурним кругозором і примітивним соціальним мисленням, що особливо небезпечно, коли мова йде про соціономічні професії, тісний зв’язок науково-дослідної роботи майбутніх фахівців соціономічного профілю з практикою майбутньої роботи, адже саме в процесі практики створюються сприятливі умови для проведення реальних науково-педагогічних досліджень та впровадження отриманих результатів безпосередньо у навчально-виховний процес.

Наразі все більшого значення набуває підхід до формування майбутнього фахівця соціономічного профілю через розвиток спеціальних здібностей, особистісних якостей, індивідуально-психологічних особливостей. У своїх працях Л. Толстолужська акцентує увагу на вивченні мотивів діяльності та механізмів їх взаємодії як детермінанти психолого-професійної поведінки особистості майбутнього фахівця соціономічної сфери і тому глибинні мотиви потрібно виявляти, вивчати, переводити в усвідомлений план та корегувати під час фахової підготовки [353, с. 154-

157]. Важливою ланкою у проблемі формування професійної спрямованості особистості є становлення її ціннісних орієнтацій, які розглядалися з боку виховання у майбутніх фахівців пріоритетних цінностей (Н. Максимчук, Р. Скульський).

У психологічній науці та практиці суб'єкт розглядається як активна, діюча інстанція, що завдає певний вплив зовнішнім об'єктам, виходячи з власних уявлень про існуючий та потрібний стан об'єктів. Саме наявність можливості надання переваги певним станам об'єктів перед іншими, а також здатності до психічного відображення стану цих об'єктів, зумовлюють виникнення низки специфічних особливостей, які вимагають дослідження.

Для з'ясування особливостей змісту і побудови професійної діяльності майбутнього фахівця соціономічного профілю нами проведено аналіз досліджень змісту, принципів, критеріїв, форм діяльності соціономічної сфери та сформульовано основні ознаки професійної діяльності зазначеного профілю, визначено її структуру, напрями і види діяльності, котрі охоплюють та об'єднують її мету, об'єкт, основні функції, склад професійних завдань, і які є типовими для соціономічних професій.

У результаті теоретичного аналізу професійної діяльності соціономічного профілю встановлено, що вона може розглядатися у морфологічному, аксіологічному, праксиологічному і онтологічному аспектах. Грунтуючись на принципах загально-психологічної теорії діяльності, ми встановили, що особливість діяльності зазначеного профілю полягає в тому, що вона є складноорганізованою і складається з декількох взаємопозв'язаних між собою компонентів. Як найбільш прийнятний варіант для розвитку особистості фахівця соціономічного профілю в процесі його підготовки, нами використовується особистісно-діяльнісний підхід, який регламентує всі сторони його діяльності – професійно-навчальну діяльність, взаємостосунки, особистісно-професійний розвиток і результати [332; 339; 371].

На основі розгляду морфологічного аспекту діяльності соціономічного типу виявлено її склад і структуру. Однією з характерних її ознак є доцільність. Мета діяльності соціономічного типу витікає з мети, яка визначена нормативно. Безліч елементів складу професійної діяльності психолога обумовлює її поліструктурність. Структура повинна найбільш повно описувати цю діяльність, виходячи з особливостей ситуації і завдань, що вирішуються. У зв'язку з цим, найбільш доцільним стало виокремлення таких основних структур діяльності соціономічного типу: логічної, функціональної, процесуальної, технологічної і інформаційної.

На основі розгляду аксіологічного аспекту професійної діяльності досліджується її результативно-мотиваційна сторона, яка відображає ставлення фахівця не тільки до діяльності, але і до всієї праці, визначаючи її зміст, організацію і результати. Визначення значущості результатів діяльності досягається оцінюванням, яке здійснюється за конкретними шкалами, критеріями і показниками.

У праксиологічному плані дослідження професійної діяльності соціономічного профілю припускає аналіз двох її взаємопов'язаних сторін – функціонування і розвитку. Теоретико-експериментальний аналіз дослідження даної проблеми дозволив визначити ключові сторони діяльності соціономічного профілю за відповідністю до вимог, спрямованих на особистісно-професійний розвиток фахівця, зокрема у закладі вищої освіти.

Як відомо, професія соціономічного типу характеризується своєрідною теоретичною і практичною діяльністю, оскільки: по-перше, об'єктом дослідницької і практичної роботи є людина; по-друге, оволодіння психологічними знаннями, зокрема теоріями, концепціями, поняттями, процедурою отримання емпіричної інформації є проблемою, унаслідок їх різноманітності і суперечності. По-третє, професійний світогляд фахівця поглиблений у систему буденних, художніх, релігійних уявлень про людину і суспільство, певну професійну позицію фахівця; по-четверте, професія соціономічного типу висуває високі вимоги до особистості професіонала. Саме тому, майбутньому фахівцю соціономічного профілю необхідно володіти не тільки професійними знаннями і уміннями, але і уміти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань, що відповідають морально-етичним цінностям суспільства, відповідно до власної індивідуальності.

У результаті розгляду діяльності професіонала як усвідомленого процесу, в якому відбивається ставлення людини до навколишньої дійсності, дослідниками (О. Бондаренко, Б. Братусь, М. Гінзбург, А. Гопкало, Т. Кудрявцева, І. Семенов) [42; 43; 48; 76 та ін.] констатовано, що компоненти структури діяльності динамічні і між ними виникають взаємозв'язки та взаємини, а також можлива їх трансформація. Динаміка складу і структура діяльності є джерелом, чинником професійного розвитку, а також виявляється тісно пов'язаною зі змінами навколишньої дійсності. Структура діяльності майбутнього фахівця соціономічного профілю, на думку авторів, припускає, зокрема, виділення в якості самостійного блоку таких компонентів, як виявлення і постановку у науковій термінології власне практичної проблеми; вибір методів вивчення збору і обробки даних; побудову теоретичної моделі особистості та вироблення практичних рекомендацій щодо вирішення проблеми [315; 373].

Як бачимо, наукові позиції дослідників зводяться до одного висновку, що генеза професійної діяльності соціономічного типу містить декілька етапів, кожен з яких характеризується засвоєнням певного рівня завдань та вимог діяльності; породженням суперечності між цільовим, смисловим і операційним компонентами діяльності; пошуком і створенням нового предмету і нових форм професійної діяльності як джерела розвитку.

Тому у результаті аналізу наукових праць було виокремлено підходи до дослідження генезису професійної діяльності соціономічного типу: один з них полягає у вивченні послідовної зміни тісно пов'язаних, послідовних етапів розвитку діяльності, що являють собою єдиний безперервний рух; інший базується на припущенні про те, що генеза діяльності детермі-

нується вирощуванням її предмету, який починається з процесу його осмислення і засвоєння ще в надрах навчально-професійної діяльності.

Вивчення етапів професійної діяльності дозволило виокремити основні процеси професійної підготовки: навчальна діяльність на початковому етапі навчання як загальнокультурна підготовка; навчально-професійна діяльність як процес засвоєння професійних знань без практичного компоненту і квазіпрофесійна діяльність, тобто «професійна» діяльність у формі практики. Саме з позиції початківця-професіонала майбутній фахівець має можливість глибокого узагальнення своїх уявлень про професію. Відбувається, за словами Б. Ананьєва, узагальнення практичного знання людини про інших людей, що є джерелом створення ставлення до себе як особистості [9].

У своїх дослідженнях В. Пономаренко також указує на необхідність включення в теоретичний освітній простір практики, оскільки вони складають одне ціле. При цьому практика виступає критерієм наявності знань, умінь, навичок і критерієм сформованості та зрілості особистості, мотивованої до соціальної активності [337].

О. Леонтьєв [190; 191; 192] відзначав, що ядро особистості утворюється в процесі діяльності. Тому, освітній процес у структурі професійної підготовки надає суб'єкту навчання зразки виконання професійної діяльності, своєрідну ідеальну модель професіонала, яка розглядається як регулюючий початок професійної діяльності і чинник професійного розвитку суб'єкта цієї діяльності. Отже, професійна підготовка виступає процесом «вирощування» професіонала у навчальній діяльності, її відтворення за еталонами, продуктами. Тому навчальні засоби повинні відповідати процесам відновлення структури діяльності, яка засвоюється, її логіці, етапам, динаміці, змісту, професійним аспектам тощо (А. Вербицький, Е. Зеєр, І. Ільясов, В. Шадріков та ін.) [54; 55; 136; 137; 138 та ін.].

Аналіз наукових психологічних джерел з проблеми професіоналізації особистості показує, що теорія професійного становлення особистості включає концепцію становлення особистості в діяльності як професіонала і концепцію управління процесом професіоналізації. Крім того, останнім часом увагу дослідників привертає проблема професійної соціалізації особистості, а серед актуальних аспектів вивчення професійної свідомості фахівців залишається аспект мотиваційних детермінант професіоналізації особистості. Поясненням такого наукового інтересу слугує системоутворюючий методологічний статус мотиваційної сфери фахівця на всіх його етапах професійного становлення.

Говорячи про професійну соціалізацію, відразу зазначимо, що це динамічна форма входження індивіда у професійне середовище (засвоєння професійного досвіду, оволодіння стандартами і цінностями професійного співтовариства) і активної реалізації накопичуваного професійного досвіду, що припускає безперервний професійний саморозвиток та самовдосконалення. У процесі професійної соціалізації передбачається особистісна активність, оскільки взаємодія та вплив на систему соціальних зв'язків та відносин вимагає прийняття певного рішення і включає в себе набір харак-

теристик, як-то: цілеутворення, мобілізація суб'єкта діяльності, побудова стратегій діяльності, що, в свою чергу, вимагає удосконалення знань, уявлень про професії, зміну рівня домагань, мотивації. Усе це дає змогу припустити, що саме особистість із сформованою «Я-концепцією» і розвинутими мотиваційно-когнітивними характеристиками зможе успішно пройти професійну соціалізацію [186; 392].

Найчастіше у цьому контексті говорять про мотиваційні утворення особистості, які розглядаються як фундамент, який лежить в основі більш високих рівнів особистості, що значною мірою зумовлює основну спрямованість спочатку неусвідомлених схильностей, а потім і свідомого вибору, який вплине на долю і соціальну активність особистості. Обравши для себе професію, індивід повинен розуміти, які саме завдання ставить перед ним певна професія, і які перспективи вона відкриває перед ним у майбутньому. Передусім, говорячи про конкретний вид професійної діяльності – професії соціономічного типу, ми виділяємо такі умови успішної діяльності фахівців соціономічних професій: це зовнішні умови, у яких відбувається професійна діяльність (до них належить характер суспільно-політичних відносин, поглядів суспільства на цінність людини, на її місце у процесі суспільного виробництва, умови та організація професійної діяльності, включаючи й підготовку спеціаліста); внутрішні, психологічні умови (щоб діяльність стала стабільно успішною, необхідні певні психологічні властивості або психологічна придатність особистості до професійної діяльності соціономічного профілю).

Питання характеристики професії фахівців соціономічних професій спирається на відповідну професіограму, в якій чітко визначаються кваліфікаційні та освітні характеристики фахівця і обумовлюється програма їх підготовки. Такий фахівець у будь-якій сфері соціальної практики виконує специфічні функції, а відповідно він повинен володіти певною системою знань та умінь. Зокрема, він повинен володіти дослідницькими вміннями, інтерактивно-комунікативними (оволодівати інноваційним стилем професійної діяльності та гуманним ставленням до людини), а також дидактичними та проектувальними. Професійне самовизначення, як усвідомлення молодою людиною не тільки рівня розвитку своїх професійних здібностей та структури професійних інтересів і мотивів, але й як усвідомлення відповідності тим вимогам, які ставить перед нею діяльність, дає змогу стверджувати, що переживання цієї відповідності можна розглядати як почуття задоволеності обраною професією. Це своєрідний критеріальний показник професійної соціалізації особистості [186; 392].

В аспекті мотиваційно-смислової регуляції важливим є вивчення еталонної моделі особистісної і професійної структури професіонала. Співставлення образу «Я-професійного» і «образу професіонала», оцінка їх неузгодження, прагнення і вироблення стратегій наближення до еталонної моделі свідчить про високий рівень професійної ідентифікації. Уявлення особистості про себе як про професіонала, рівень ідентифікації її образу Я

з образом професіонала є індикатором мотиваційної сфери особистості, що обумовлює ставлення до професійної діяльності.

Межа професійних і особистісних якостей професіонала об'єднує їх та робить взаємозалежними. Такий професійно-особистісний комплекс якостей є критерієм професійної придатності. Слід відзначити, що особистісні якості фахівця часто виходять на перший план по відношенню до професійних, і тому з метою дотримання принципів професійної діяльності часто доводиться докладати зусиль для зміни власного життя. Це специфічна робота внутрішнього саморозвитку, яка передбачає сформованість відповідного світогляду, вироблення комплексу морально-етичних якостей, що робить можливим здійснення загальнолюдських ідеалів на конкретному особистому прикладі і, відповідно, передачу цих моделей поведінки іншим. Все це створює специфічні умови для тісного взаємозв'язку особистісного і професійного у практичній діяльності соціономічного типу і робить можливим творчий пошук для найбільш оптимального співвідношення цих сторін життя фахівця для досягнення максимальної його ефективності у кожній з них.

Основу мотиваційної сфери фахівців соціономічних професій повинна складати гуманістична спрямованість особистості. У це поняття вкладається декілька особистісних якостей та рис, в основному мотиваційної та світоглядної природи, а саме альтруїстичні позиції, ролі, установки у міжособистісному спілкуванні, високий рівень мотивації до професії, переважання пізнавальних, альтруїстичних, емпатійних мотивів у роботі, готовність до цієї роботи та націленість на позитивний результат. Мотиваційна підструктура особистості фахівців соціономічних професій передбачає сформовану позитивну мотивацію до професійної діяльності, до надання психологічної допомоги, прийняття себе та інших. Базовою особистісною якістю на цьому рівні є діалогізм, що включає діалогічну готовність, безумовне прийняття іншого, особистісну рефлексію, розвинену систему особистісних смислів, орієнтованість на досягнення взаєморозуміння.

Оскільки професії фахівців соціономічних професій належать до професій типу «людина-людина», то відповідно домінуючого значення набуває узагальнене ставлення особистості та система ціннісних орієнтацій. Професійно важливими якостями для цієї професії є товариськість, емоційна стійкість, комунікативні та організаторські здібності, справедливість, розподіл уваги, доброзичливість, уміння володіти собою, емпатія, рефлексія [165; 332; 371; 339].

Розглядаючи питання про професійно необхідні якості фахівців соціономічних професій, важливо виходити з успішності їх професійної діяльності, що визначатимуть мету, зміст, тривалість та форму їхньої професійної підготовки.

Професійну діяльність спеціаліста взагалі і діяльність фахівців соціономічних професій, зокрема, можна вважати за успішну, якщо фахівець як особистість володіє: мотивацією досягнення успіху; позитив-

ним уявленням про образ Я; когнітивною позицією щодо успіху або неуспіху, що забезпечує збереження контролю за ходом професійної ситуації.

Інтегративною психологічною детермінантою, яка визначає успішність професійної діяльності фахівців соціономічних професій, є потреба у самоактуалізації, що визначає рівень особистісної зрілості.

Як уже зазначалось, ядром діяльності фахівців соціономічних професій є спілкування, яке розгортається у вигляді комунікації, інтеракції та перцепції. Ефективність у роботі буде спостерігатися тоді, коли фахівець проявляє щирий інтерес до людей, їхнього способу життя, емоцій, думок, залежить від вміння добирати правильні слова й тон, які забезпечують встановлення необхідного контакту, вміння слухати, терпіння. Отже, талант спілкування є необхідною здатністю для професійної реалізації фахівців соціономічних професій.

Дослідження показали, що існують декілька груп мотивів вибору професії: соціальні, моральні, естетичні, пізнавальні, творчі, матеріальні, мотиви престижу та ін. Класично мотиви вибору професії кваліфікують за типами професійної мотивації, і виділяють: домінантний тип (стійкий інтерес до професії), ситуативний тип професійної мотивації (вплив життєвих обставин, які не завжди співвідносяться з інтересами особистості) і конформістський (або сугестивний) тип професійної мотивації (вплив зі сторони найближчого соціального оточення) [77; 108; 118].

Під професійною мотивацією розуміють дію конкретних сполук, які визначають вибір професії та тривалість виконання обов'язків, які пов'язані з професією. Професійна мотивація формується під впливом факторів оточуючої дійсності, профорієнтаційної роботи.

Мотиваційний простір професійної реалізації майбутнього фахівця соціономічного профілю складає, у першу чергу, професійна орієнтація особистості, яку найчастіше розглядають як динамічну систему. Окрім того, професійна орієнтація набуває й процесуальних характеристик, які з'являються під впливом об'єктивних та суб'єктивних факторів. При розгляді проблем, які пов'язані з професійною орієнтацією, питання про вплив мотивації на успішність діяльності є одним з найважливіших. Загальновизнано, що саме від вираження професійних мотивів залежить ефективність діяльності.

При цьому вивчаються такі питання, як розвивальні характеристики суб'єкта професійної діяльності (орієнтованість, спрямованість, професійно-важливі якості, знання, вміння й навички, професійна компетентність, позиції тощо), розвивальні інтегральні характеристики особистості (інтереси, спрямованість, емоційна й поведінкова гнучкість тощо); стадії вікового психічного розвитку особистості, як суб'єкта діяльності, з точки зору домінуючих життєвих або професійних задач; етапи професійного становлення особистості (оптація, профпідготовка, профадаптація, профмайстерність тощо); форми професійного становлення особистості (індивідна, особистісна, індивідно-особистісна) у відповідності з формами

психічної регуляції діяльності; динаміка професійного функціонування (адаптація, становлення, стагнація) і стадії психологічної перебудови особистості (самовизначення, самовираження, самореалізація) у зв'язку з адаптивною поведінкою або розвитком особистості у професії [430; 544].

У час науково-технічного прогресу з'явилося нове унікальне середовище, яке не має аналогу у реальному світі. Це – Інтернет-простір, що передбачає швидкий доступ до значної кількості інформації та її простий пошук. Наразі постає професійна дилема: як швидко молода людина може адаптуватися до умов науково-технічного прогресу, чи змінюється її світогляд, життєві цінності, мотивація та ін. Варто зазначити, що мережу Інтернет вважають соціальним інститутом, вторинним агентом соціалізації, який відіграє не менш важливе значення на становлення і розвиток особистості, ніж первинні інститути соціалізації. Зараз конструюється новий тип соціального індивіда – Homo virtualis – людини, орієнтованої на віртуальність, творця, носія, споживача віртуальної культури [69].

Як відомо, у психологічній науці виділяють різні види потреб, зокрема в спілкуванні, самореалізації, позитивній самооцінці, безпеці, підтримці та розумінні. Їх можна об'єднати у соціальний блок потреб. Проте їх не завжди вдається задовольнити лише за допомогою реальної комунікативної активності. Це стало однією з головних причин формування нового соціального інституту, яким виступає Інтернет [195; 201; 202]. Особливо актуальним використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій є для молоді. Молоді люди відчувають велику залежність від різноманітних зовнішніх факторів, до числа яких відносять Інтернет-комунікації.

Для майбутніх фахівців соціономічних професій в епоху інформаційного суспільства важливим засобом спілкування стає саме Інтернет-простір.

Так, за словами В. Симхович, під впливом мережевого суспільства змінюється стиль життя сучасної молоді, її міжособистісні взаємодії, дозвілля, що впливає на її соціалізацію [380].

На думку Т. Прохоренко, сучасне інформаційне поле має вплив на молоде покоління, як на найбільш мобільну соціальну групу, внутрішньо готову до сприйняття нових цінностей і норм, на основі яких вибудовуються різні стратегії поведінки. Молодь, порівняно зі старшими поколіннями, краще засвоює нові інформаційні технології і стає їх основним користувачем [344, с. 130].

М. Махній вважає, що соціальні мережі не лише відкрили для молоді новий комунікативний простір, а також змінили сценарії поведінки та принципи споживання інформації [218]. Мережа Інтернет, як новий канал комунікації, практично не має просторових, часових обмежень, може передавати повідомлення будь-якого формату, а також не передбачає фізичного залучення у процес спілкування. С. Данилов висловлює думку, що новий тип інформаційно-комунікативного простору формує новий простір соціалізації, що несе у собі як потенціал, так і ризики [94, с. 42].

Існують такі позитивні сторони, пов'язані з використанням Інтернет-

технологій: широкі комунікативні, інформаційні та інтерактивні можливості, поява нових форм роботи і дозвілля, засвоєння нових знань і навичок, можливість дистанційної освіти, підвищення потенціалу та ін.

На думку Т. Галіч, останнім часом Інтернет досліджують як один із агентів соціалізації і вважають, що це призводить до появи можливих кризових форм Інтернет-соціалізації, серед яких виділяють негативні залежності, компульсивну (нав'язливу) віртуальну поведінку, занурення у світ внутрішніх переживань, засвоєння асоціальних установок, скорочення безпосередніх соціальних взаємодій з оточуючими, звуження соціальних зв'язків, зміни у спілкуванні з друзями і близькими, розвиток депресивного стану [69, с. 254]. До негативних ефектів Інтернет-соціалізації С. Данилов відносить змішування уявного та реального, неможливість розмежувати віртуальні та дійсні плани у повсякденній реальності [94, с. 44].

У своїх дослідженнях Т. Прохоренко зауважує, що молодь постійно зустрічається з великим обсягом агресивної масової інформації і пропаганди, які часто мають негуманний характер, зомбують особистість, формують конкретні негативні настрої, не розвивають позитивного мислення [344, с. 131].

Молодь, користуючись інформацією, формує особливу культуру, зорієнтовану на візуальні образи. Тому Е. Тоффлер ввів поняття «кліп-культура» – культура, заснована на «кліпах» інформації. Кліп-культура створює свідомість, у якій немає рефлексії та уявлення [412, с. 281].

С. Пирочкіна та О. Погорєлова до особливостей впливу мережі Інтернет на соціалізацію молоді відносять: комунікацію, яка набуває різних форм (при цьому може відбуватися приписування собі неіснуючих досягнень, підвищення статусу); наявність власного (інтимного) світу, в який немає доступу нікому, окрім самого себе; відсутність відповідальності і контролю над діяльністю людини; реалістичність процесів і повне абстрагування від оточуючого світу; можливість виправити будь-яку помилку шляхом неодноразових спроб, змінити віртуальну реальність; можливість самостійно приймати будь-які рішення (у межах мережі), не зважаючи на наслідки, до яких вони можуть призвести [354, с. 7].

Віртуальний простір, на думку А. Лучинкіної, став одним із соціальних інститутів сучасного світу, важливою складовою соціалізації сучасної молоді [201; 202]. За визначенням В. Городяненка, соціалізація – це процес інтеграції індивіда у суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості [84, с. 222-223].

На думку В. Павловського, соціалізація молоді – це процес становлення і розвитку даної групи аж до переходу її у групу дорослих; це поетапне включення молоді у соціум, яке здійснюється на основі діяльності і самодіяльності, у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з іншими віковими групами [311, с. 63].

Т. Прохоренко зауважує, що електронні засоби масової інформації

стали значущими агентами соціалізації молоді, що суттєво розширило інституціональний соціалізаційний простір [344]. За словами Н. Білан, об'єднання користувачів у мережі Інтернет призвело до створення якісно нового соціального простору, де різними способами можлива комунікація та інтеракція партнерів, які розділені простором, належать до різних соціальних середовищ та систем, але здатні вступити у стосунки у межах нової комунікативної системи, що склалася [33, с. 50].

Використання Інтернет-ресурсів, існування аккаунтів індивіда у мережі сучасні дослідники розглядають як процес кіберсоціалізації, особливо актуальний для молоді, що виступає одночасно найактивнішою й найуразливішою віковою категорією кіберпростору. На думку В. Плєшакова, кіберсоціалізація – це соціалізація особистості у кіберпросторі, процес змін структури самосвідомості особистості, що відбувається під впливом і в результаті використання нею сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій у контексті життєдіяльності [334].

У своїх дослідженнях Т. Прохоренко зазначає, що свідомість, мислення та поведінка майбутніх фахівців, міжособистісні та групові відносини в інформаційному середовищі суттєво і швидко трансформуються, а отриманий і перетворений у процесі соціалізації соціальний досвід відтворюється на ціннісному та поведінковому рівнях [344, с. 129]. Вплив Інтернет-середовища на процес соціалізації майбутніх фахівців здійснюється внаслідок включення індивіда у комунікативний процес з віртуальними агентами соціалізації. Їх можна знайти у мережі Інтернет (наприклад, у соціальних мережах, у процесі листування по електронній пошті, на форумах, чатах, блогах тощо).

С. Данилов [94] аналізує соціалізацію особистості з урахуванням Інтернет-факторів у двох вимірах. Перший – це соціалізація у віртуальному кіберпросторі, коли суб'єкт засвоює норми та цінності, моделі поведінки у мережевому просторі, інтегрується у мережеві інтернет-спільноти. Показниками цього є рівень комп'ютерної та інформаційної грамотності людини, знання правил та наявність навичок взаємодії в Інтернет-просторі. Другий – це соціалізація у реальному світі через віртуальне вимірювання. Інтернет не тільки виступає як потужний фактор вторинної соціалізації, але і виграє конкуренцію в інститутів первинної соціалізації. Цьому сприяють динаміка сучасного життя, криза традиційних цінностей, Інтернет-сфера соціалізує більшу кількість людей одночасно, ніж агенти реальної соціалізації [94, с. 43].

У своїх дослідженнях Т. Галіч зазначає, що, виступаючи елементом соціальності, Інтернет і соціальні мережі, створені за допомогою нових інформаційних технологій, стають потужним агентом вторинної соціалізації: соціалізації не тільки у мережевому суспільстві, але й у реальному суспільстві, в якому людина живе [69, с. 252].

Разом з тим, А. Чистяков зауважує, що в Інтернеті народжується новий вид соціалізації, який не можна зводити ні до первинної, ні до вторинної соціалізації, оскільки він здійснюється всередині віртуального просто-

ру, а його результати позначаються на реальному соціальному оточенні [437, с. 25]. А. Чистяков позначив це як «третинна соціалізація», яка може мати різну спрямованість та двоякий результат: забезпечувати розвиток позитивної життєвої орієнтації та негативної – призводити до десоціалізації у реальному соціумі [437].

Отже, слід погодитися з думкою Т. Прохоренко, що процесу соціалізації майбутніх фахівців в інформаційному суспільстві притаманна внутрішня конфліктність, яка зумовлена багатьма чинниками: переосмисленням всього попереднього досвіду, кардинальними змінами традиційних цінностей і поглядів, соціальною неоднорідністю тощо [344, с. 132].

Таким чином, проблема професійної діяльності соціономічного профілю як основи розвитку особистості фахівця охоплює низку об'єктивних тенденцій і пов'язана з вирішенням фундаментальних теоретичних і прикладних проблем, які потребують свого емпіричного обґрунтування.

Процесуальна характеристика процесу набуття особистістю професійного досвіду супроводжується збагаченням змісту уявлень суб'єкта про себе та власний шлях професійного розвитку, що виражається як в усвідомленні образу професійної діяльності, так і в усвідомленні особистістю себе як професіонала.

Встановлено, що суттєво зростає значення творчої активності мислення фахівця соціономічної сфери, розвитку його здібностей до самостійного вирішення проблем [82; 225]. Зазначено, що виконуючи завдання професійної підготовки, він повинен бути, насамперед, висококваліфікованим професіоналом. Виокремлено напрямки впливу навчання на процес особистісно-професійного зростання майбутніх фахівців соціономічного профілю. Показано, що навчання у ЗВО сприяє успішній адаптації майбутніх фахівців соціономічного профілю до усвідомлення професійного статусу і професійних ролей; розумінню особливостей спілкування; виробленню навичок професійної поведінки та розумінню можливостей професійного розвитку. У результаті теоретичного аналізу зазначено, що професійна діяльність майбутніх фахівців соціономічного профілю може розглядатися у морфологічному, аксіологічному, праксиологічному і онтологічному аспектах. Виокремлено два підходи до дослідження генези професійної діяльності. Наголошено на найважливішому значенні особистісно-діяльнісної орієнтації у навчально-виховному процесі майбутніх фахівців соціономічного профілю. Визначено чинники, за допомогою яких навчання у ЗВО впливає на особистісно-професійне зростання майбутнього фахівця соціономічного профілю.

1.3. Проблеми розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій та чинники їх професійної успішності

У працях сучасних дослідників все частіше спостерігається акцентування уваги на проблемі соціально-психологічної підготовки майбутнього

фахівця соціономічного профілю як необхідного компонента формування його професіоналізму. Завдання реформування освіти в Україні та підготовки фахівців вимагають формування таких особистісних утворень, що характеризуються усвідомлюваними особистістю домінуючими професійними мотивами, які визначають стійке, активно-діяльнісне, позитивне ставлення особистості до оволодіння знаннями, навичками, вміннями, до асертивного стилю спілкування у суб'єкт-суб'єктних взаємовідносинах, яке забезпечує ефективність вирішення виховних, освітніх та розвивальних завдань у майбутній професійній діяльності соціономічного профілю. Це обумовлює необхідність пошуку та обґрунтування шляхів, факторів та умов, які б забезпечили більшу ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічного профілю, активізували у нього стійкий інтерес до професійних знань та уміння здобувати їх самостійно і застосовувати при вирішенні професійних завдань [82; 544].

Проблема розвитку особистості професіонала майбутнього фахівця соціономічної сфери, становлення його професіоналізму у контексті сучасних гуманістичних підходів успішно розробляється у психології праці, акмеології, професійній педагогіці.

Фундаментальні основи оновлення вищої освіти, розроблення теоретичних і методичних засад професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій розкриваються у працях В. Андрущенка, В. Бондаря, О. Дубасенюк, А. Капської, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, О. Кучерявого, В. Лугового, О. Мороза, О. Пєхоти, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Л. Хомич та ін. Об'єктом досліджень стали різноманітні сторони педагогічної діяльності та особистості різних категорій працівників освітньо-виховної сфери (Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, З. Курлянд, А. Маркова, Л. Мітіна, Г. Нагорна, Л. Хоружа, О. Цокур, О. Щербаков та ін.), серед яких найбільша увага приділяється проблемам професійної майстерності (Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, М. Кухарєв, Н. Тарасевич та ін.), професійної творчості (В. Загвязинський, В. Кан-Калик, М. Поташник, Р. Раченко, С. Сисоєва, Р. Скульський та ін.), професійної культури (Є. Бондаревська, В. Гриньова, І. Ісаєв, В. Радул, І. Якіманська та ін.).

В умовах сучасної вищої освіти необхідним є формування майбутнього фахівця соціономічного профілю нового типу, який гармонійно поєднував би ініціативність і самостійність, професіоналізм і творчість, розвинені загальнолюдські цінності, високий рівень культури й відповідальності. Отже, формування особистості майбутніх фахівців соціономічних професій слід розглядати як тривалий і поетапний процес з використанням активних форм навчання, залученням до науково-дослідницької роботи, участю у громадській роботі, адже забезпечення навчального процесу цими компонентами є значним кроком на шляху вирішення проблеми формування професіоналізму майбутнього фахівця соціономічного профілю.

Формування професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій обумовлює у науковому середовищі необхідність пошуку й об-

ґрунтування шляхів, факторів та умов, які б забезпечили ефективний вплив психології на їх професійну підготовку.

Наразі гуманізація всіх сфер життя передбачає розкриття творчих можливостей особистості майбутніх фахівців соціономічних професій і створення умов для їх гармонійного розвитку, формування соціальної активності, відповідальності та професійності. Надзвичайно складні соціальні умови сьогодення характеризуються особливою гостротою, постійно відбувається зміна соціальних стереотипів, пов'язаних з мотивацією діяльності й особистістю майбутнього фахівця соціономічного профілю, з процесами навчання та виховання загалом. Дослідження нагального питання підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій у нашій країні є одним із основних, що пов'язано з величезним впливом соціально-культурних змін на якість життя людини.

Професіоналізм діяльності, різнобічна якісна кваліфікована підготовка майбутнього фахівця стають наразі провідними напрямками у підготовці випускника, розглядаються у єдності його фахової, духовної і соціально-психологічної складових. Сучасні дослідники (Г. Балл, О. Бондаренко, П. Горностай, Т. Ільїна, С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, В. Семиченко, Н. Чепелєва, Т. Яценко та ін.) досліджували особистісне й професійне зростання майбутніх фахівців, забезпечення умов для формування професійно значущих якостей та ін.

Наразі у питанні організації навчання і виховання майбутніх фахівців соціономічних професій з вищою освітою українська психологічна наука має достатній досвід і саме цій нагальній проблемі, модернізації вищої освіти в Україні, присвячено багато праць, у яких розглядаються й обґрунтовуються різні аспекти підвищення якості підготовки майбутніх фахівців: теоретико-методологічні, гуманістичні та культурологічні аспекти філософії формування фахівців соціономічних професій нового покоління (В. Андрущенко, С. Гессен, І. Зязюн, В. Кремень, В. Лутай, М. Михальченко, Л. Пуховська та ін.); теорії педагогічних систем, дидактичних основ освіти, аналізу педагогічного процесу у ЗВО (Ю. Бабанський, Г. Балл, В. Безпалько, В. Бондар, Б. Гершунський, О. Дубасенюк, В. Журавський, О. Кондратюк, Н. Кузьміна, Б. Лернер та ін.); теорії неперервної професійної освіти (С. Гамараш, С. Гончаренко, Р. Гуревич, А. Гуржий, Н. Ничкало, В. Сидоренко, С. Сисоєва, М. Шкіль та ін.); теорії інноваційних та інформаційних технологій навчання (А. Андрущюк, С. Заславська, В. Козаков, П. Лузан, В. Рибальський, П. Сікорський, Н. Тверезовська, П. Щербань та ін.). Такі відомі науковці як В. Атаманюк, В. Вергасов, Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Майборода, М. Стельмахович, М. Ярмаченко та інші досліджували у своїх наукових працях актуальну проблему необхідності творчого підходу до організації навчального процесу у ЗВО з метою формування у майбутніх фахівців соціономічних професій ефективного креативного мислення, самостійності, спроможності ініціативно діяти, сприяти соціально-економічному розвитку країни.

Проблема успішної підготовки майбутнього фахівця соціономічного профілю до здійснення ним професійної діяльності займає наразі провідне місце в системі підготовки випускників закладів вищої освіти, ефективність вирішення якої залежить від скоординованих дій професорсько-викладацького складу і доцільності самої підготовки таких фахівців. Нагальна потреба у розширенні компетентності майбутнього фахівця соціономічної сфери та підвищення якості його професійної підготовки ставить питання досконалого дослідження формування у нього професійних навичок і психологічних особливостей становлення його особистості у процесі професійної підготовки.

Сучасні вчені (В. Бочелюк, Л. Долинська, Ю. Долинська, М. Левченко, С. Максименко, О. Мешко, В. Моляко, О. Пенькова, Н. Побірченко, М. Савчин та ін.) акцентують особливу увагу на оволодінні майбутнім фахівцем професійними знаннями, вміннями, навичками і вихованні особистості майбутнього фахівця. Професіоналізм діяльності, різнобічна якісна кваліфікована підготовка майбутнього фахівця соціономічного профілю стають наразі провідними напрямками в його підготовці, розглядаються в єдності його духовної і психологічної сторін. Якість підготовки такого фахівця залежить й від його орієнтації на майбутню професію і від наближення до сучасних вимог професійної діяльності соціономічного типу.

Зміст сучасної освіти передбачає рівень предметної і соціальної компетентності майбутнього фахівця-професіонала, а саме його здатність до виконання цілісної професійної діяльності та рівень розвитку особистості, який є результатом виконаної діяльності соціономічного типу і залежить від індивідуальних особливостей і особистісної активності. Тому ми вважаємо, що зміст навчання має реалізовуватися через такі форми діяльності учасників освітнього процесу, які дозволяють здійснити перехід від навчальної інформації до реальної професійної діяльності соціономічного типу.

Сучасні дослідники виділяють три базові форми діяльності: навчальну діяльність академічного типу (лекція, семінар); квазіпрофесійну діяльність, тобто відтворення в аудиторії умов і динаміки педагогічного процесу або виробництва, відносин і дій фахівців (наприклад, ділові ігри). Навчально-професійна діяльність реалізується у науково-дослідній роботі студентів під час педагогічної або виробничої практики. Як перехідні форми виступають лабораторно-практичні заняття, спецкурси. При переході від однієї базової форми організації діяльності до іншої і наближенням до кінця навчання майбутні фахівці соціономічних професій отримують все більш розвинену практику застосування отриманих знань у функції засобу регуляції власної діяльності, їх знання несуть певне смислове навантаження, що обумовлює комплекс пізнавальних і професійних мотивів та інтересів. На думку вчених (Н. Кузьміна та ін.), задоволеність спеціальністю є своєрідним показником організації навчального процесу. Перехід від навчальної діяльності до професійної забезпечується поступовою трансфор-

мацією мотивів з навчальних у професійні. Забезпечуються психолого-дидактичні умови інтеграції навчально-наукової та виробничої діяльності кожного майбутнього фахівця, отже, забезпечується реалізація принципу зв'язку теорії і практики, єдності навчання і виховання.

Дослідники Г. Гнітецька, Л. Заякіна, С. Мунтян та інші вважають однією з умов підвищення ефективності при вивченні фундаментальних дисциплін таку організацію навчального процесу, завдяки якій у майбутніх фахівців соціономічних професій формується внутрішня мотивована необхідність у засвоєнні знань [78; 135; 230], адже мотиви визначають діяльність людини і є джерелом активності особистості і умовою ефективного оволодіння знаннями, вміннями і навичками; а пізнавальна мотивація, на думку вчених, визначається прагненням до пізнання і інтересом до своєї діяльності, що сприяє підвищенню ефективності процесу навчання [93].

Аналіз наукових досліджень дозволяє стверджувати, що важливим фактором підвищення ефективності є пізнавальний інтерес, який може бути узгоджений з іншими інтересами майбутнього фахівця, пов'язаними з його бажанням стати дипломованим висококваліфікованим спеціалістом.

Формування пізнавального інтересу здійснюється поетапно – від нижчого його рівня до вищого; від цікавості – до епізодичного інтересу і далі до стійкого пізнавального інтересу, зазначає С. Кашин [153]. Майбутній фахівець свідомо виконує завдання, обробляє додаткову літературу і необхідний матеріал самостійної роботи; зароджується інтерес до пошукової наукової роботи.

Останнім часом у закладах вищої освіти відчутна тенденція до скорочення годин аудиторних занять з фундаментальних дисциплін, все більше годин відводиться на самостійне опрацювання матеріалу, який вивчається. Тому необхідно змінити підходи до розробки змісту та організації навчального процесу, який повинен бути спрямований на придбання не тільки якісних знань, умінь і навичок з дисципліни, а й на формування професійної спрямованості, розвитку вмінь самостійної роботи, професійного творчого мислення у студентів, тобто професійної спрямованості. Структура професійної спрямованості особистості являє систему потреб, інтересів, мотивів, визначених умінь і навичок, що сприяють придбанню у майбутніх фахівців самостійного бажання і спроб до постійного вдосконалення знань і професійного росту. У професійній спрямованості особистості немає вроджених задатків, вона не виникає спонтанно, а виховується, формується у діяльності під впливом соціально-економічних, психологічних і педагогічних чинників. Тому процес навчання, спрямований на управління навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців соціономічного профілю є основою розвитку їх професіоналізму [122; 154; 165; 332; 339].

Провідне місце у процесі навчання займає зміст навчання і зв'язок з практикою. Зміст навчання акумулює в собі конкретні можливості для розвитку професійної спрямованості, які викликають враження, емоції, сприяють взаємодії нової інформації, нових знань з уже наявними, а також з

життєвим досвідом. Крім того, зміст навчання має великі можливості для збудження і розвитку інтересу до майбутньої професії соціономічного типу. Отже, психологічна сторона професійної спрямованості покликана формувати особистість майбутнього фахівця соціономічного профілю і кожна навчальна дисципліна має свої можливості для роботи в цьому напрямку.

Наразі під професіоналізмом розуміють не тільки систему професійних знань і умінь, а й сукупність якостей фахівця, а саме інтелектуальні і ділові здібності, організаційні знання, вміння і навички. У сучасних умовах розвитку новітніх технологій фахівець повинен бути творчим, професійно мобільним і конкурентоспроможним, готовим до постійного професійного зростання та самовдосконалення. Тому без глибокого знання основ науки, системи знань, всебічного розвитку особистості досягти цього вкрай важко, а отже соціальна сторона професійної спрямованості навчання фундаментальних дисциплін пов'язана з необхідністю забезпечити майбутніх фахівців соціономічних професій високим науковим рівнем викладання навчальних дисциплін.

На нашу думку, до першої частини професійної підготовки варто віднести фундаментальні знання з фахових дисциплін, загальної психології, психології спілкування, соціальної психології, що визначають фундамент підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери та успішність оволодіння ним мистецтва професійного співіснування і розвитку.

До другої частини професійної підготовки нами віднесено професійні вміння і навички, які віддзеркалюють рівень поінформованості щодо різноманітних професійних методів дослідження, навичок індивідуальної та групової діагностики і консультативної роботи, проведення бесід, зокрема діагностичного та психотерапевтичного характеру. У цій частині визначається професійна практична підготовка майбутніх фахівців. На цьому етапі професійне становлення пов'язано з такими труднощами як рівень суб'єктивних передумов накопичення досвіду, що часто зводиться до розвитку лише навичок і умінь, необхідних для ефективного професійного забезпечення діяльності, що формує фахівця вузького спрямування, здатного вирішувати завдання, які знаходяться у вузькій професійній компетенції фахівця [63]. Проте успіх у професійній соціономічній сфері залежить від дії багатьох факторів, вплив яких на особистість фахівця має опосередкований характер.

До третьої частини професійної підготовки ми віднесли професійнозначущі якості майбутнього фахівця соціономічної сфери, що відображають власне багатогранні особливості його особистості. Професійна підготовка, на нашу думку, повинна забезпечити розвиток інтегральних властивостей особистості майбутнього фахівця, які б уможливили мобілізацію когнітивних ресурсів і схеми корекції поведінки, що необхідні для здійснення оперативного контролю за професійною діяльністю та досягнення за їх допомогою поставлених цілей і завдань. Тому, професійна підготовка майбутнього фахівця соціономічної сфери повинна базуватися на цілісності, універсальності та індивідуальності особистості майбутнього фахівця.

Зміст, структурно-логічна побудова, стратегія навчального плану повинні залежати, насамперед, від мети, яка полягає у забезпеченні майбутньому фахівцеві високого рівня теоретичних і практичних знань [63].

У загальному процесі професійної підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери, враховуючи специфіку діяльності, зміну цілей і завдань навчання, можна виокремити такі основні етапи.

Перший етап – 4 роки навчання (бакалаврат) – спрямовується на створення фундаменту завдяки глибокому вивченню всіх навчальних дисциплін; цей етап символізує самопізнання, саморозкриття, самовизначення і саморозвиток майбутнього фахівця соціономічної сфери. Прослідковується помітне відкриття власних індивідуальних можливостей та особливостей через вибір наукового спрямування, керівника, кафедри та ін. Перспективи і динаміка зростання особистісного становлення впродовж перших років спілкування враховується у процесі відбору майбутніх фахівців на магістерський курс, що знаходить своє відображення у курсових та дипломних науково-дослідницьких роботах. В основу конкурсного відбору майбутніх фахівців, безпосередньо після отримання диплома бакалавра, покладено принцип рейтингової оцінки, до складу якої входять уміння самостійно вибирати актуальну тему з фаху; проаналізувати, узагальнити і описати її у вигляді реферату; загальна і спеціальна орієнтація у сучасній науковій літературі з фаху; ерудиція, вихованість, вміння ясно, зрозуміло і логічно формулювати й висловлювати власні думки.

На другому етапі – професіоналізації – передбачається поглиблення, розширення і засвоєння наукових теоретичних знань фахового спрямування: з психології особистості, соціальної психології, що у поєднанні з особистим професійним досвідом та іншими фаховими дисциплінами уможливить поєднання теоретичних знань із власним емпіричним професійним досвідом.

Третій етап – практика і проведення власного дослідження – матеріали чого складають фундамент для організації, підготовки і написання кваліфікаційної роботи. Організація дослідження за темою роботи у реальних умовах своєї професійної діяльності і розробка програми діяльності майбутнього фахівця соціономічної сфери сприяє поглибленню його уявлень про різноманітні засоби і форми роботи фахівця соціономічної сфери.

Аналізуючи навчальну роботу студентів рівня магістра, виявляючи за їх допомогою рейтинг тих або інших навчальних дисциплін, маємо можливість час від часу оперативно вносити корективи у щорічний навчальний план, включаючи до його змісту актуальні сучасні цікаві напрацювання. Сфера психологічних знань про людину є безкінечною і на опанування її не вистачить багатьох років навчання та життя. Саме через це, питання про те, які психологічні знання найбільш потрібні майбутнім фахівцям соціономічної сфери особливо для їх практичної професійної діяльності, є традиційно актуальним [63]. Тому уточнюються дисципліни у навчальному плані підготовки майбутнього фахівця соціономічної сфери та включаються дисципліни, які уможливили надати б найбільш кваліфіковану і які-

сну підготовку фахівців означеної сфери, сприяли б всебічному розвитку особистості фахівця, адже соціономічна сфера є найбільш тонкою і точною у роботі з людьми, які постійно привносять у професійне життя і життя загалом свіжі запити часу, проблеми, інтереси, бажання і трактування.

Зміст сучасної освіти передбачає рівень предметної і соціальної компетентності майбутнього фахівця-професіонала соціономічної сфери, а саме його здатність до виконання цілісної професійної діяльності та рівень розвитку особистості, який є результатом виконаної діяльності, що залежить від індивідуальних особливостей і особистісної активності. Отже, ми вважаємо, що зміст навчання повинен реалізовуватися через такі форми діяльності учасників навчального процесу, які дозволяють здійснити перехід від навчальної інформації до реальної професійної діяльності. Дослідження відомих науковців (Т. Буякас, М. Варбан, С. Грищенко, Л. Долинська, Н. Кучеровська, Г. Любимова, М. Молоканов, Г. Суходубова, Л. Шумакова) [8; 50; 102 та ін.] торкаються основних питань професійної підготовки майбутніх фахівців, а саме самоактуалізації особистості, професійної ідентифікації, професійного самопізнання, професійного самовизначення, професійної свідомості й мислення та ін.

Відсутність чітких рекомендацій щодо проведення занять з фахових дисциплін та організації практичної діяльності з метою підвищення якості формування професійної відповідальності майбутнього фахівця створюють труднощі, що приводять до зниження ефективності процесу їх професіоналізації. Важливим є використання таких методів і засобів навчання, які забезпечують повноцінну участь майбутнього фахівця в процесі його професійної підготовки в умовах навчального співробітництва; вироблення студентом власних поглядів на поставлені проблеми і пошук шляхів їх вирішення, формування самостійності; оригінальності мислення. Доречним є використання ігрових методів навчання, психологічних тренінгів, колективних занять у мікрогрупах, практичної роботи та інших методів і форм навчання, що дозволяють їхнім учасникам набувати навичок навчального співробітництва, розкривати індивідуальні можливості кожної особистості, творчо готувати себе до майбутньої професійної діяльності.

Слід зазначити, що обмеження можливостей розумової діяльності майбутніх фахівців на лекції приводять до низької якості засвоєння навчального матеріалу, зниження рівня активності розумової спрямованості студентів; лекції забезпечують надійне засвоєння матеріалу тільки на рівні знайомства і репродуктивному рівні, тобто сприйняття інформації про вивчений об’єкт. Заняття-семінар є синтезом опрацьованої майбутніми фахівцями наукової літератури, формування вміння критично оцінювати теоретичні джерела та допомагає у розв’язанні складних питань, що виникають у процесі засвоєння певної теми, в усвідомленні логіки теми, її зв’язку з іншими поняттями й навчальними дисциплінами і темами, але, враховуючи сьогоднішню практику вищої освіти, головним завданням семінарських занять, у першу чергу, часто виступає перевірка знань, а не розвиток самостійності, оригінальності мислення, уміння знаходити і відстоювати свою

власну точку зору. Ігнорування у навчальному процесі використання активних форм і методів не сприяє формуванню й закріпленню у майбутніх фахівців професійної відповідальності, а, отже, необхідним у навчальному процесі є використання активних методів навчання, завдань, спрямованих на інтенсифікацію фахової професійної підготовки; інтегрування в ній теоретичних знань і практичних умінь, забезпечення творчих умов для реалізації здібностей, розвитку особистості майбутніх фахівців, включення в індивідуальні та колективні форми наукової діяльності з поступовим ускладненням її змісту і моделюванням реальної діяльності фахівця, що є обов'язковою запорукою формування професійної відповідальності майбутнього спеціаліста. Для того, щоб майбутній фахівець соціономічного профілю зумів опанувати новітніми освітніми технологіями, які побудовані на діалогічному підході, потрібно суттєво змінити організацію навчально-виховного процесу у ЗВО.

У своїх дослідженнях Т. Тітова пропонує поширити арсенал організаційних форм проведення занять, в яких діалогічний метод стає домінуючим, а отже, набуватимуть потужності диспути, співбесіди, самоаналіз, мозкові штурми, моделювання, конструювання, захист творчих проектів, проблемні та ситуаційні завдання, дидактичний театр, навчання пошуку альтернативних рішень та ін.

У своїх працях Т. Ткачук [404; 405] зазначає, що часто згасає інтерес до обраної професії ще під час навчання у ЗВО, а, отже, навіть внутрішньо мотивований вибір майбутньої професії не завжди гарантує успішність професійного самовизначення. Майбутній фахівець повинен упродовж професійної діяльності або в умовах, що максимально наближені до реальних професійних ситуацій, перевірити свої можливості, сформувати позитивне ставлення до себе як до суб'єкта обраної професійної діяльності. Лише у тих студентів, які під час навчання оволоділи навичками професійної діяльності, спостерігається інтерес і впевненість у виборі майбутньої професії. Таких навичок майбутні фахівці можуть набути завдяки участі у різних громадських студентських організаціях, роботі у літніх таборах праці та відпочинку тощо, маючи нагоду перевірити доцільність, обґрунтованість, глибину та дієвість власного вибору професії.

Досить часто у сучасних ЗВО можна спостерігати процес відсторонення від залучення майбутніх фахівців до подібних акцій: все рідше можна зустріти студента, який би був членом якогось гуртка, брав би участь у суспільно громадських акціях, доброчинних, волонтерських заходах; тому вузькість інтересів майбутнього фахівця є показником його недостатньої спрямованості до професійної діяльності. Різнобічність інтересів сприяє розвитку творчого ставлення, створенню умов для формування соціальної позиції і, відповідно, високого рівня професійної майстерності майбутнього спеціаліста.

На нашу думку, одним із основних напрямків формування професійного інтересу у майбутніх фахівців соціономічних професій повинно стати повернення традицій залучення студентів до активної громадської, добро-

чинної і волонтерської роботи. Треба зробити все для того, щоб сформоване професійне самовизначення й професійний інтерес студентів не згасали і змінювалися лише у позитивному напрямку.

Проблемі формування професіоналізму майбутнього фахівця соціономічних професій приділяється багато уваги українськими вченими, які звертають увагу на необхідність використання під час навчального процесу таких методів і засобів навчання, які забезпечать повноправну участь студента у процесі його професійної підготовки в умовах співробітництва, вироблення студентом на основі засвоєного наукового змісту власних поглядів на поставлені проблеми і пошук їхніх рішень, формування самостійності й оригінальності мислення. Організація навчально-виховної роботи повинна передбачати варіативність змісту навчання, певний ступінь його вибору студентом, залучення студентів до активної громадської роботи. Тільки побудований на цих принципах навчальний процес у ЗВО зможе закріпити у свідомості майбутнього фахівця професійну відповідальність, стійкий професійний інтерес та постійне прагнення до власного професійного вдосконалення [51; 52; 162; 164; 331].

Враховуючи специфіку майбутньої діяльності фахівців соціономічної сфери, дослідникам уявляється перспективним, щоб в основу концепції організації науково-дослідної роботи студентів у ЗВО була покладена її професійна спрямованість. Торкаючись аналізу стану організації науково-дослідної роботи, переконуємося, що наразі чіткої системи в організації творчої підготовки майбутніх фахівців у більшості ЗВО не має (часто через перевантаження науково-педагогічних працівників навчальними заняттями, відсутність навичок дослідницької роботи студентів; не вистачає необхідної наукової літератури з цього напрямку тощо). У результаті у переважної більшості випускників ЗВО не сформовано установку на самостійну наукову дослідницьку діяльність, не в повному обсязі розвинуті професійні дослідницькі вміння, які використовуються безсистемно та нерегулярно.

У своїх працях О. Турініна зазначає, що вирішення завдання розкриття творчих можливостей особистості фахівця соціономічного профілю можливе за умови докорінної перебудови підготовки кадрів, сутність якої полягає у розширенні аспекту творчої діяльності, а умовою ефективного формування творчих можливостей є розробка і використання у навчанні нових освітніх технологій, спрямованих на розвиток особистості майбутнього спеціаліста, його образного просторового мислення і фантазії, на забезпечення режиму найбільшого сприяння для реалізації індивідуальних інтересів, можливостей і здібностей студентів. У нових технологіях повинна усуватися багатопредметність, за якою студенти змушені одночасно вивчати упродовж семестру 10-12 навчальних дисциплін. На думку дослідниці, важливою умовою формування творчої особистості виступає поєднання теоретичних знань і практики, використання на заняттях таких прийомів та методів як ділові ігри, дискусії, вирішення проблемних ситуацій.

На думку Н. Шаповалової, проблемне навчання передбачає активне набуття знань, умінь і навичок, їх творче використання, а також розвиток пізнавальної діяльності й розумових здібностей, у ході якої розвивається мислення і пам'ять студентів, їх винахідливість, пошукові здібності. У своїх працях дослідниця наголошує, що проблемне навчання майбутніх фахівців соціономічного профілю сприяє подоланню суперечностей між зростанням обсягу інформації і обмеженим строком навчання, сприяє підвищенню якості підготовки спеціалістів як творчих особистостей і його впровадження доцільно поєднувати з інформаційно-пояснювальним методом, де водночас будуть розвиватися репродуктивне і творче мислення, в якому виробляється новий підхід, нова ідея, нова стратегія, проблема розв'язується не ординарно, по-новому, одержуються нові неочікувані результати. Лише в цьому випадку можна отримати високу ефективність навчального процесу. На нашу думку, щоб змінити існуючий стан підготовки творчої особистості майбутнього фахівця соціономічної сфери на краще, необхідно інтенсифікувати навчальний процес, підсилити його привабливість та результативність не лише у відношенні до певної мети, але й до всіх повсякденних форм та методів навчання. Прищеплення студентам цих, здебільшого нетрадиційних і складних умінь та навичок, потребує певного перегляду системи професійної підготовки, яка має торкнутися всіх сторін навчально-виховного процесу.

Наразі дослідники Я. Бурлака, Л. Волинська, А. Захарова, О. Леоненко, А. Маркова, В. Семиченко, О. Скрипченко, О. Тарновська [134; 214; 376; 377 та ін.] вказують на недостатнє використання потенціалу дисциплін психологічного циклу у формуванні професійної спрямованості майбутнього фахівця соціономічного профілю. На теоретичних аспектах дослідження проблеми професійно-психологічної спрямованості наголошує й С. Яремчик. З огляду на це необхідно здійснити пошук й обґрунтування шляхів, факторів та умов, які б забезпечили ефективний вплив психології на професійну підготовку майбутнього фахівця соціономічного профілю, активізували у нього стійкий інтерес до психологічних знань та уміння здобувати їх самостійно і застосовувати при вирішенні професійних завдань.

У своїх дослідженнях В. Філіпова наголошує на необхідності таких моментів викладання психології у ЗВО: включення психологічної підготовки майбутнього спеціаліста у цілісний навчально-методичний комплекс; забезпечення структурної єдності теоретичного, методичного і практичного блоків та самопізнання власного «Я» студента з розумінням самоцінності.

Отже, в умовах сучасної вищої освіти необхідним є формування фахівця соціономічного профілю нового типу, який гармонійно поєднував би ініціативність і самостійність, професіоналізм і творчість, розвинені загальнолюдські цінності, високий рівень культури і відповідальності. Формування особистості майбутніх фахівців соціономічних професій розглядається як тривалий і поетапний процес, який забезпечується використан-

ням активних форм навчання, залученням студентів до науково-дослідницької роботи, участю у громадській роботі. Забезпечення навчального процесу цими компонентами є значним кроком на шляху до вирішення проблеми розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій.

В умовах оновленої системи освіти суттєво змінюється соціальна ситуація розвитку студентства, вихідні умови їх особистісно-професійного розвитку. Освіта розглядається як процес професійної підготовки, який здійснюється в інтересах особистості, суспільства, держави. Отже, пріоритетна орієнтація освіти змінюється особистісною орієнтацією. У зв'язку з цим суттєво зростає значення творчої активності мислення фахівця соціономічної сфери, розвитку його здібностей до самостійного вирішення проблем.

Одним із важливих аспектів загальної проблеми розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій є проблема успішності, ставлення до власного успіху, особливості переживання цього явища.

У багатьох вітчизняних і зарубіжних психологічних дослідженнях успішність особистості розглядається у межах професійної практики: як проблема особистісного зростання, розвитку самоідентичності, адаптованості до зовнішніх умов життєдіяльності, формуванням особистості (Дж. Аткінсон, А. Маслоу, Ю. Орлов та ін.) [215; 216; 308 та ін.]. Проте, вивчення успішності особистості як психологічного феномену, вимагає особливої уваги науковців.

Зазначимо, що успіх як психологічне явище пов'язаний із соціальною природою особистості, з проявом її сутнісного начала. Для гармонійного психологічного розвитку особистості необхідна динамічна рівновага у процесі її взаємодії з суспільством. Водночас переживання успішності є цілком суб'єктивним явищем, яке лише частково стосується зовнішніх, соціальних аспектів життєдіяльності людини. Закономірності переживання власної успішності особистістю, значним чином залежать від особливостей функціонування її внутрішнього світу.

Варто зазначити, що успішність – це поняття, яке охоплює не одиничне випадкове явище, а неодноразово верифікований життєвий досвід, що формується завдяки позитивному мисленню і способу життя, в основі якого лежить мотивація досягти поставленої мети через цілеспрямовану діяльність, прагнення гармонійно розвиватися.

Успішність є внутрішнім станом особистості, до якого вона приходить поступово, за допомогою регулярної концентрації своїх ключових бажань, активних зусиль (дій) по їх втіленню з метою досягнення рівноваги і гармонії. Гармонійний стан визначається за певних умов: гарне самопочуття, позитивне мислення, душевний комфорт, матеріально-фінансовий добробут, гармонійні відносини з членами сім'ї та близькими людьми, професійна і творча самореалізація.

Успіх, як запорука гармонійного стану, вивчається сучасними науковцями та практиками в залежності від видів діяльності, в яких особистість

прагне досягти успіху. Тому успішність як феномен стає об'єктом міждисциплінарних досліджень.

Успішність фахівця у будь-якому виді діяльності визначається специфічною структурою інтегральних та функціональних якостей особистості та її дій. Упродовж усього життя вона набуває певних якостей, знань, досвіду, освоює професійні види діяльності, які дозволяють досягати успішності у певному виді діяльності.

Аналіз теорій розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, А. Адлер, Е. Берн, Е. Еріксон, Г. Костюк, С. Максименко, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Е. Фромм) [3; 4; 6; 26; 204; 205; 206; 207; 208; 209; 210; 363; 420; 448; 457; 458] дозволяє стверджувати, що особистість, яка успішна у професійній діяльності, може більш ефективно самореалізовати-ся у соціальному середовищі, зберігаючі при цьому необхідний баланс особистої свободи та індивідуальної своєрідності.

Так, на думку Е. Фромма, найбільш близьким до розуміння успішної особистості наближається так званий продуктивний тип характеру, який є визначеним ідеалом, кінцевою метою у розвитку людства. Його основні детермінанти розвитку – любов і праця, завдяки яким особистість інтегрується у суспільстві, відчуваючи себе цілісною індивідуальністю [420]. За Е. Фроммом, це людина креативна, незалежна, спокійна, чесна та любляча. Завдяки продуктивному мисленню, праці та любові до всього живого вона здійснює соціально корисні вчинки. Продуктивне мислення забезпечує їй раціональний, свідомий рівень соціальної самоіндентичності, а продуктивна праця – можливість творчого самовираження через створення суспільно корисного продукту [420].

Для К. Абульханової показником розвитку людської особистості виступає рівень її суб'єктивності, здатності до активної трансформації умов своєї життєдіяльності та власного ставлення до неї [2]. Основним механізмом особистісної активності суб'єкта виступає її соціальне мислення, що забезпечує орієнтацію у суспільних змінах, вироблення нових життєвих орієнтирів, розуміння, усвідомлення та осмислення того, що відбувається, його узагальнення та прогнозування розвитку. Таке мислення дослідниця розглядає як функціональний механізм свідомості, продуктивність або непродуктивність якого необхідно досліджувати через постановку і вирішення особистістю соціальних і життєвих завдань. Інтегральним показником роботи такого механізму слід вважати рівень соціальної адаптивності особистості до змінюваних умов життєвого простору [2].

З позиції теоретичного аналізу очевидно, що особистість, успішна в тому чи іншому виді діяльності, є професіонально зрілою особистістю, яка перебуває у безперервному процесі розвитку (самоактуалізація, самореалізація).

Відмінні характеристики професійно-успішної особистості – психічне здоров'я, функціональна автономність (незалежність) і мотивованість активності усвідомленими процесами (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс) [215; 216; 363; 457; 458].

Узагальнення ідей вищезгаданих учених наводить на думку, що особистість, яка успішна у професійній діяльності, повинна бути професійно орієнтованою і мати добре розвинені здібності лідерства та ефективного управління, що проявляється у професійному інтересі, проектуванні майбутнього і виробленні стратегії взаємодії у конкретній ситуації та забезпеченні відповідальності при вирішенні складних проблем, управлінні змінами, самоконтролі, а також організації впливу на інших (вимогливість і реалізацію їх здібностей).

Ключовим моментом у створенні психологічного потенціалу особистості фахівця слід виділити усвідомлений аналіз та оцінку власних можливостей і досягнень. У реальності особистість знаходиться в умовах безперервних змін, суб'єктивне значення яких обумовлене особливостями когнітивної, емоційної і регулятивної сфер психіки. В якості базових емпіричних референтів психологічного потенціалу успішної особистості виступають: психологічна стійкість; самооцінка; відчуття соціальної підтримки; особистісна референтність; рівень конфліктності; морально-етична нормативність.

За якісною ознакою набір показників психологічного потенціалу у всіх суб'єктів життєдіяльності однаковий, проте є істотні відмінності у динаміці і механізмах його накопичення і регуляції. Отже, інтерес до проблеми психологічного потенціалу особистості зумовлений, щонайперше принциповою обмеженістю ресурсів психіки, які має в своєму розпорядженні особистість в кожен момент часу; по-друге, з можливостями гнучкого розподілу і перерозподілу нею цих засобів між різними каналами регуляції своєї поведінки.

На основі теоретичного аналізу та емпіричних досліджень виділяємо такі умови успішності: баланс особистого і професійного; вибір близької, відносно легкодосяжної мети як гарантії успіху, яка є частиною, елементом довготривалої життєвої перспективи (сенсу життя), але згідно закону мотивації (Єркса-Додсона) мета буде досяжною тільки у випадку середньої величини збудження, тобто коли людина отримує насолоду від самого процесу діяльності; наявність емоційної родинної підтримки, що формує певну силу «Я» особистості як регулюючу функцію у нестандартних ситуаціях взаємодії; вміння будувати продуктивні стосунки з оточуючими людьми, вступати у контакт і виходити з нього; фізичне та психічне здоров'я, що надає можливість зосереджувати увагу на предметі діяльності як завгодно довго не центруючись на власному Я; здатність приймати не тільки приємну, але й негативну інформацію, визнання помилок; вироблення стійкого інтересу до обраного предмету діяльності, розвиненість просторової уяви, цілеспрямованість, мотивування потреби в успіху та стимулювання творчих здібностей, нестандартних рішень поставлених задач; вміння використовувати резерви соціального середовища, пошукова активність, спрямована на знаходження відповідного стійкого інтересу; раціональне використання часу, не фіксованість на минулих подіях; успіх – як очікуваний результат задуму.

Висновки до розділу

У розділі проведено теоретико-методологічний аналіз підходів до розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності та його професійної зрілості; визначено специфіку професійної діяльності соціономічного профілю як основи розвитку особистості фахівця та з'ясовано особливості його професійної соціалізації; розкрито проблеми розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах сучасного соціуму та чинники їх професійної успішності.

З'ясовано, що вивчення процесу розвитку особистості майбутнього фахівця, як суб'єкта професійної діяльності, виконуються у низці досліджень, присвячених питанням узгодженості людини і професійної діяльності. При цьому критеріями такої узгодженості слугують успішність, адаптованість, задоволеність, ідентифікація з професійною діяльністю, усвідомлення професії як справи життя тощо (В. Бодров, К. Гуревич, В. Єрмолін, В. Шадріков та ін.).

Показано, що у дослідженнях із зазначеної проблеми предметом уваги є сформованість адекватної самооцінки, вміння диференціювати ідеальні й реальні цілі у процесі здійснення професійного вибору; висвітлюється проблема життєвих перспектив, програм, цілей та прогнозів суб'єкта професійної діяльності, його професійної відповідальності (Г. Балл, О. Бондаренко, Є. Головаха, Н. Логінова, Г. Ложкін, О. Шевяков та ін.).

Розглянуто розвиток особистості, як суб'єкта професійної діяльності, на різних етапах життєвого шляху у нерозривній єдності формування загальних установок і цінностей та виокремлено такі компоненти загальної проблеми: специфіку професійного становлення суб'єкта діяльності; специфіку самої діяльності (структура і вимоги до суб'єкта); специфіку процесу «входження у діяльність», яка передбачає аналіз готовності психологічного і функціонального стану суб'єкта (Є. Романова).

Констатовано отримання вагомих результатів у вивченні психології суб'єкта, які суттєво впливають на розвиток психології професійного становлення особистості: виділення принципу суб'єкта діяльності у контексті вивчення проблеми розвитку саморегуляції (М. Боришевський); принципів і критеріїв психологічної організації навчання, як засобу формування і саморозвитку суб'єкта професійної діяльності (С. Максименко); виділення рівнів суб'єктності (З. Карпенко, О. Киричук); загально-психологічне дослідження життєвого світу особистості (Т. Титаренко) та суб'єктного шляху розвитку життєвих відносин особистості (О. Старовойтенко), зокрема у процесі її професіоналізації (І. Жигаренко).

Встановлено, що предметом особливої уваги постають результати дослідження психологічного змісту професійної діяльності через низку її структурних компонентів – мотив, ціль, планування діяльності, переробка поточної інформації, оперативний образ (концептуальна модель), прийняття рішення, дії, перевірка результатів і корекція дій, які взаємопов'язані і регулюють функції психічного в організації та виконанні діяльності (Б. Ломов,

Л. Пілецька); моделі функціонування внутрішньої структури процесу саморегуляції із виділенням таких компонентів, як суб'єктивна модель значущих умов діяльності, програма виконавчих дій, суб'єктивні критерії успішності діяльності, інформація про досягнуті результати, рішення про корекцію системи (І. Ващенко, О. Конопкін, Б. Паригін, І. Попович); психофізіологічний супровід професійної придатності, який включає інтенціональний, операціональний, активаційно-регуляторний та базовий рівні (О. Бабатенко, Г. Зараковський, В. Медведєв, О. Шевяков); психологічні складові діяльності, що у єдності системного і генетичного пояснюють процес становлення різноманітних психологічних систем професійної діяльності (С. Максименко, В. Шадріков).

Наголошується, що в основі професійного становлення майбутнього фахівця як особистості і професіонала є саморозвиток, що приводить до вищої форми життєдіяльності особистості – її творчої самореалізації (Н. Добровольська, В. Моляко, О. Смирнова та ін.).

Здійснено теоретичне узагальнення психологічно значущих детермінант професійної зрілості особистості, як суб'єкта професійної діяльності. Розглянуто феномен професійної зрілості фахівця соціономічних професій. Зазначено, що професійна зрілість – характеристика стану розвитку особистості, що виявляється у високому ступені її професійної конструктивної активності та професійної функціональної продуктивності. Акцентовано, що теоретичними засадами розвитку особистісної та професійної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій є положення гуманістичної психології і диспозиційного підходу, згідно з якими зрілість розглядається як динамічний феномен, що є результатом прагнення особистості до самоактуалізації та досягнення зрілості (О. Блинова, В. Бочелюк, Є. Гейко, В. Заваць-кий, О. Лосієвська, О. Смирнова, В. Турбан та ін.).

Підкреслюється, що розвиток особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю детермінує професійна діяльність, яка є і засобом формування суб'єкта діяльності та може стати потребою, ціллю, цінністю й сенсом життя.

Показано, що професійна діяльність соціономічного профілю може розглядатися у морфологічному, аксіологічному, праксиологічному і онтологічному аспектах. Визначено два підходи до дослідження генезису професійної діяльності соціономічного профілю: як послідовної зміни позв'язаних етапів розвитку діяльності, що являють собою єдиний безперервний рух та як детермінти її предмету, починаючи з процесу його осмислення і освоєння ще в надрах навчально-професійної підготовки. Для з'ясування специфіки розвитку особистості фахівця соціономічного профілю в процесі його підготовки використано, зокрема, особистісно-діяльнісний підхід, який регламентує професійно-навчальну діяльність, взаємостосунки, особистісно-професійний розвиток і результати діяльності.

Констатовано, що професійну соціалізацію майбутніх фахівців соціономічних професій доцільно розглядати як динамічну форму входження індивіда у професійне середовище (засвоєння професійного досвіду, оволо-

діння стандартами і цінностями професійного співтовариства) і активної реалізації накопичуваного професійного досвіду, що припускає безперервний професійний саморозвиток та самовдосконалення (А. Борисюк, Н. Завацька, Є. Каширіна, З. Ковальчук, І. Попович, О. Савчук, С. Цимбал). Показано, що у процесі професійної соціалізації передбачається особистісна активність, оскільки взаємодія та вплив на систему соціальних зв'язків і відносин вимагає прийняття певного рішення і включає низку характеристик, а саме: цілеутворення, мобілізація суб'єкта діяльності, побудова стратегій діяльності, що у свою чергу потребує удосконалення знань, уявлень про професії соціономічного типу, зміну рівня домагань, мотивації тощо. Все це уможливлює припустити, що саме особистість зі сформованою Я-концепцією і розвинутими мотиваційно-когнітивними характеристиками зможе успішніше пройти професійну соціалізацію та процес професіоналізації в цілому.

Підкреслюється, що професійна підготовка майбутнього фахівця соціономічної сфери має забезпечити розвиток інтегральних властивостей особистості, які б уможливили мобілізацію когнітивних ресурсів і схеми корекції поведінки, необхідні для здійснення оперативного контролю за професійною діяльністю та досягненням, за їх допомогою, поставлених цілей і завдань. При цьому успішна професійна підготовка майбутнього фахівця соціономічної сфери має базуватися на цілісності, універсальності та індивідуальності його особистості.

Констатовано, що процес розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій є складним процесом формування на основі індивідуально-психологічних особливостей особистості тих якостей, які сприяють успішному виконанню професійних завдань і відчуттю задоволення своєю діяльністю, а результативність набуття професійного досвіду є похідною від ступеня адекватності відображення суб'єктом вимог професійної діяльності, професійної придатності, характеру професійної мотивації та рівня розвитку індивідуально своєрідних способів розв'язання професійних задач.

Зазначене зумовлює необхідність теоретичного осмислення сучасних проблем підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій на оновлених концептуальних і методичних засадах із залученням сучасного понятійно-категоріального апарату, в якому стверджується категорія їх професіоналізму. Відсутність відповідних психологічних узагальнень гальмує процес професійного добору фахівців соціономічної сфери, можливість прогнозу їх майбутньої професійної успішності. Саме соціально-психологічні засади постають неодмінною умовою ефективної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій у відповідності з перспективою їх професійного становлення.

РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

2.1. Соціально-психологічний аналіз впливу професійного самовизначення та готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій на процес розвитку їх професіоналізму

Розбудова української держави, соціальні, економічні та культурні реформи у суспільстві, соціальна відкритість ринкових відносин детермінували пошук нової стратегії розвитку системи освіти, зумовили суттєві зміни її пріоритетів і цінностей у напрямку поєднання традицій, досвіду й інновацій та подальшого пошуку засобів й шляхів професійного становлення майбутніх фахівців соціономічного профілю [371].

У Національній доктрині розвитку вищої освіти України визначено завдання, пов'язані з новими вимогами суспільства до реформування освітньої галузі, що вирішуються на засадах гуманізації та актуалізують проблеми особистісного і професійного самовизначення, а саме формування самостійної та самодостатньої особистості, здатної до професійного розвитку, активної адаптації на сучасному ринку праці та творчої самореалізації [100; 413].

Дослідження професійного самовизначення майбутніх фахівців соціономічних професій мають велике значення як у контексті вивчення ключової проблеми психології – становлення особистості загалом, так і як важливого етапу професійного становлення особистості та процесу розвитку її професіоналізму, адже такі дослідження відповідають вимогам суспільства щодо підготовки висококваліфікованих спеціалістів, а невирішеність проблеми професійного самовизначення призводить до незадоволеності обраною професією, невідповідності обраному профілю діяльності, і, як результат, до серйозних проблем у соціальній та професійній сферах діяльності фахівців соціономічних професій [164; 331; 338; 385].

Професійне самовизначення – важлива подія, яка пов'язана не лише з вибором професії, а впливає на майбутнє життя – розвиток взаємодії з соціумом, матеріальне становище, духовний розвиток, самооцінку, а також визначає формування та розвиток певних особистісних якостей. Саме тому професійне самовизначення та його реалізація у виборі професії є визначним етапом становлення та чинником досягнення професійного успіху особистості. Особливо гостро питання професійного самовизначення постає у розрізі процесу професіоналізму майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Теоретичні аспекти проблеми самовизначення аналізуються у працях Б. Ананьєва, Л. Божович, Є. Клімова, М. Пряжнікова, С. Рубінштейна [9; 10; 11; 39; 40; 157; 158; 159; 346; 366; 367; 368]. Розробка питання дає можливість визначити загальні положення управління цим процесом (Є. Голомшток, С. Чистякова, П. Шавір) [439], розглянути його типи

(М. Пряжніков) [346], моделі, рівні (Є. Клімов) [157; 158; 159] та компоненти (П. Шавір) [439].

У сучасній психології проблема професійного самовизначення розглядається у процесі соціалізації (І. Кон, А. Мудрик, В. Шубкін та ін.) [166; 228 та ін.]; у професійній спрямованості особистості (А. Захарова, В. Сахаров, А. Чистяков та ін.) [134; 437]; у процесі становлення професійної самосвідомості (Е. Зеєр, Є. Клімов та ін.) [136; 137; 138; 157; 158; 159]; у професійному виборі і професійному розвитку особистості (О. Власова, А. Деркач, І. Сазонов та ін.) [95; 65 та ін.]; в особливостях саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації особистості в обраній професії (Н. Гейжан, О. Зимовіна, М. Пряжніков та ін.) [346 та ін.]; з позиції вдосконалення професійної майстерності, розвитку необхідних професійнозначущих якостей особистості (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Л. Мітіна, Л. Новікова та ін.) [3; 4; 6; 22; 223 та ін.]; з позиції динамічності (постійно змінюваного) процесу самовизначення (Н. Касаткіна, Є. Руднєва та ін.); як усвідомлене позитивне ставлення особистості до сфери професійної діяльності (І. Загорець, М. Захаров, В. Симоненко та ін.); як професійна спрямованість, що включає інтереси, схильності, здібності, мотиви, знання, вміння та можливості (М. Кондоріна, С. Чистякова та ін.).

У зарубіжній психології процес професійного самовизначення представлений як оптимальна відповідність індивідуальних якостей особистості і певної професії, де в основі лежить свідомий і раціональний пошук максимальної відповідності системі «людина-професія» (Ф. Парсон); з точки зору теорії рішень, як системи орієнтувань у різних професійних альтернативах та прийнятті рішення з проблеми вибору професії (Г. Рис, Х. Томс); з позиції варіантів професійного шляху при зіткненні власних уподобань індивіда з професійними альтернативами, що приводять до створення картини перспектив професійного розвитку та образу «Я» (Д. Тідельман, О. Хара та ін.); з позиції визначення особистісного психотипу індивіда, його інтелектуальної сфери та самооцінки при виборі професії, який зумовлений зовнішніми і внутрішніми умовами (Д. Холланд); з позиції теорії «саморозуміння», в якій особливу увагу приділено професійному дозріванню і розвитку (Д. Сьюпер), виходячи з якої кожна особистість з її індивідуальними особливостями відповідає низці професій, зокрема соціономічного профілю. Головним у професійному розвитку особистості дослідники визнають розвиток Я-концепції як процесу формування самосвідомості, саморозуміння, самоставлення (Д. Сьюпер, Д. Тідельман, О. Хара та ін.).

Серед психологічних теорій професійного самовизначення особистості виокремлено такі основні напрямки: професійне самовизначення характеризується як особистісне новоутворення, що виникає у юнацькому віці (М. Варбан, С. Крягжде, А. Маслоу, М. Муканов та ін.) [50; 168; 215; 216 та ін.]; професійне самовизначення розглядається як штучно організований процес (М. Захаров, Є. Клімов, Є. Павлютенков, В. Сазонов та ін.) [157; 158; 159 та ін.].

Отже, у межах зазначених підходів зустрічаються відмінні позиції різних дослідників щодо природи професійного самовизначення особистості.

Перший підхід розглядає самовизначення як природний процес, що виникає на певному етапі онтогенезу і як особистісне новоутворення юнацького віку. Так, С. Крягжде [168] зазначає, що на початковому етапі професійного самовизначення відбувається або вибір конкретної професії, або вибір лише її рангу, так званої професійної школи – соціальний вибір. Якщо конкретне професійне самовизначення ще не сформувалося, то користуються узагальненим варіантом, відкладаючи на майбутнє його конкретизацію. Професійне самовизначення нерозривно пов'язують з такими істотними характеристиками юнацького віку, як спрямованість у майбутнє, усвідомленням себе членом суспільства, необхідність розв'язувати проблеми свого майбутнього.

Другий підхід розглядає самовизначення як штучно організований процес, який входить у певну практику – профорієнтацію – і лише у цьому контексті він набуває свою осмисленість і цінність. Це класичні дослідження у сфері професійної орієнтації й професійного консультування. Особливістю таких досліджень є більш посилена увага до особистісних аспектів професійного самовизначення.

Розглянемо теорії професійного розвитку особистості, у яких обговорюється сутність і стала детермінація професійних виборів і досягнень.

Психодинамічний напрям, що у своїй теоретичній основі ґрунтується на роботах З. Фрейда [417; 418], звертається до вирішення питань детермінації професійного вибору і задоволеності особистості професією з визнанням визначального впливу на подальшу долю особистості її раннього дитячого досвіду. З. Фрейд [417; 418] вважає, що фаховий вибір і наступна професійна поведінка зумовлені низкою чинників: структурою потреб, що сформувалася у дитинстві; досвідом ранньої сексуальності; сублімацією як суспільно корисним усуненням енергії основних потягів й як процесу захисту від захворювань через фрустрацію основних потреб; проявом комплексу маскулінності, «заздрості до материнства» (К. Хорні) [426], комплексом неповноцінності (А. Адлер) [6].

У психоаналітичній теорії З. Фрейда [418] питання професійного розвитку особистості пов'язуються, насамперед, із проявом несвідомих потреб і мотивів, що формуються у дитячому віці.

Питання вибору професії, покликання, поряд із питаннями соціального життя розглядалися А. Адлером [6] як одне з головних питань життя. У його концепції почуття власної неповноцінності й прагнення до вищості впливають на вибір професії та зумовлюють переважно розвиток артистичних, художніх та інших здібностей. Згідно з поглядами А. Адлера, при консультації щодо вибору професійних занять мають братися до уваги ранні враження дитинства, які, на його думку, здійснюють вирішальний вплив на стиль життя особистості. Наприклад, якщо ранні враження дитинства стосувалися несподіваної чи раптової хвороби або смерті родича,

то ймовірно, що професійним вибором особистості може бути професія лікаря чи фармацевта.

Отже, представники психоаналітичних теорій вважають, що домінуючі потреби та дитячі переживання знаходять своє відображення у подальшому професійному виборі особистості.

Відома теорія Е. Берна [26] пояснює процес вибору професії та професійну поведінку особистості тим сценарієм, що формується у дитинстві. У цій теорії стверджується, що порівняно незначна кількість людей досягає повної автономії у житті; у найважливіших аспектах життя (вибір професії та кар'єра тощо) люди керуються сценарієм, тобто, певною програмою поступального розвитку, своєрідним життєвим планом, що сформувалися в дитинстві. Сценарна теорія Е. Берна [26] звертає увагу на те, що людина, яка не усвідомлено керується сценарієм, перестає бути суб'єктом вибору професії. Кожна людина охоплює такі психологічні позиції: «Дитина», «Дорослий» і «Батько». Загальною схемою сценарного вибору професії та кар'єри є вирішальний (мотивуючий) вплив при побудові кар'єрного чи професійного плану, який походить від позиції «Дитини» батька протилежної статі. Позиція «Дорослий» стан «Я» батька цієї ж статі дає людині зразки та програму поведінки.

На думку Д. Сьюпера [553], індивідуальні професійні вподобання й типи кар'єри можна розуміти як спроби реалізувати Я-концепцію. Я-концепція представлена всіма тими твердженнями, якими особистість може позначити себе. Ті характеристики, які суб'єкт може назвати щодо професії, визначають його професійну Я-концепцію. Ті характеристики, що є спільними як для його загальної Я-концепції, так і для його професійної Я-концепції, утворюють поняття, що можуть бути використані для передбачення професійного вибору. Наприклад, якщо суб'єкт описує себе як активну, товариську, ділову людину, і коли одночасно він має уявлення про юристів у тих самих поняттях, то він може стати юристом. Якщо людина сприймає вченого як спокійного, некомунікабельного, пасивного і розумного, але ні однієї з цих професійних характеристик не має у її власній Я-концепції, то, швидше за все, вона уникатиме професії вченого [419].

А. Маслоу запропонував концепцію професійного розвитку і виділив в якості центрального поняття самоактуалізацію, як прагнення людини вдосконалюватися, висловлювати, проявляти себе у значущій для неї справі. У його концепції близькими до поняття самовизначення є такі поняття як самоактуалізація, самореалізація і самоздійснення [215].

Спроба побудови загального підходу до самовизначення особистості у суспільстві була зроблена В. Сафіним і Г. Ніковим [375]. У психологічному плані розкриття сутності самовизначення особистості, як вважають автори, не може не опиратися на суб'єктивну сторону самосвідомості – усвідомлення власного «Я», що виступає як внутрішня причина соціальної зрілості. Вони виходять із характеристики особистості, яка самовизначається, що для авторів є синонімом соціально зрілої особистості. У психологічному плані особистість, що самовизначилася – це суб'єкт, який усвідо-

мив, чого він хоче (цілі, життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, схильності, обдарування), що він є (свої особистісні і фізичні властивості), що від нього хоче або чекає суспільство; тобто суб'єкт, готовий функціонувати у системі суспільних відносин [375; 410].

Отже, самовизначення – це відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети і смислу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвіднесення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, поставлених до нього з боку оточуючих і суспільства [375]. На думку В. Сафіна і Г. Нікова основними критеріями етапів самовизначення доцільно вважати рівень розуміння особистістю смислу життя, зміну виду діяльності і повноту рівня співвіднесеності «хочу» – «можу», «є» – «вимагають (ти зобов'язаний)» у конкретної особистості. Дослідниками виділяються етапи самовизначення, які фактично являють собою загальноприйняті в даний час у психології етапи вікової періодизації, які виділяються на основі зміни провідної діяльності. Що ж стосується чинників і умов самовизначення, то автори вважають, що чинники й умови самовизначення аналогічні чинникам соціалізації.

Для нашого дослідження становлять інтерес погляди різних авторів на психологічні механізми самовизначення в аспекті їх впливу на процес професіоналізації майбутніх фахівців соціономічного профілю. Так, хоча у А. Мудрик, немає чіткого поняття самовизначення, становить інтерес розглянуті механізми самовизначення (ідентифікація – відособлення) [228]. Стверджується, що у психологічному плані формування образу «Я» здійснюється не лише як імітація й ідентифікація (уподібнення), але й як формування в індивіда неповторних, тільки йому притаманних властивостей, яке протікає як персоніфікація (відокремлення).

Рушійною силою самовизначення особистості, на думку В. Сафіна і Г. Нікова, є розв'язання протиріччя між «хочу» – «можу», «є» – «вимагають (ти зобов'язаний)», що трансформуються в «я зобов'язаний, інакше не можу». Виходячи з цього автори стверджували, що співвіднесення даних елементів, тобто самооцінка, поряд з ідентифікацією є другим механізмом для самовизначення особистості, без якого неможлива персоніфікація [375].

С. Рубінштейн розглядав проблему самовизначення з точки зору психологічного підходу, у контексті принципу дії зовнішніх причин, які переломлюються через внутрішні умови.

У віковому аспекті проблема самовизначення, на нашу думку, найбільш глибоко і повно була розглянута Л. Божович [39; 40]. Характеризуючи соціальну ситуацію розвитку особистості юнацького віку, вона вказує, що вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення являє собою афективний центр її життєвої ситуації. Підкреслюючи важливість самовизначення, Л. Божович не дає його однозначного визначення і трактує його як вибір майбутнього шляху, як потребу знаходження свого місця у професії, у суспільстві, у житті, пошук мети і змісту свого існування, потребу знайти

своє місце у загальному потоці життя. Мабуть, найбільш ємним є визначення потреби в самовизначенні як потреби злити в єдину систему узагальнені уявлення про світ і узагальнені уявлення про себе й тим самим визначити зміст свого власного існування. У своїх більш пізніх роботах Л. Божович характеризує самовизначення як особистісне новоутворення юнацького віку, пов'язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, з усвідомленням себе як члена суспільства, з необхідністю вирішувати проблеми свого майбутнього [39; 40].

Є ще один момент, на який слід звернути особливу увагу. Л. Божович зафіксувала істотну характеристику самовизначення, що полягає в його двоплановості: самовизначення здійснюється як через вибір конкретної професії, так і через загальні, позбавлені конкретності пошуки сенсу свого життя [39; 40]. До кінця юнацького віку, на думку Л. Божович, ця двоплановість в основному зникає.

У роботах І. Дубровіної проблема самовизначення розглядалася як центральний момент розвитку особистості у юнацькому віці. Вона, зокрема вважала, що основним психологічним новоутворенням юнацького віку варто вважати не самовизначення як таке (особистісне, професійне, ширше – життєве), а психологічну готовність до самовизначення.

Ряд авторів були схильні пов'язувати професійне самовизначення не стільки з соціальними процесами, скільки з особистісними аспектами розвитку. Так наприклад, М. Гінзбург [76] вважав професійне самовизначення одним з найважливіших аспектів особистісного самовизначення. Він розробив психологічну концепцію, пояснюючи місце професійного самовизначення в особистісному шляху через двоплановість особистісного самовизначення, яке складається з ліній змістовного і часового майбутнього. Лінія змістовного майбутнього визначає головний напрямок розвитку особистості, що передбачає наявність сформованого образу «Я» і втілюється в ідеальній меті. На думку М. Гінзбурга [76], необхідність самовизначення, як особистісного, так і професійного, певною мірою детерміноване вимогами суспільства, але доводить, що самовизначення також детермінується внутрішньою логікою психічного розвитку особистості і пов'язано з потребою у самореалізації, яка загострюється у юнацтві. Саме тому воно включено у систему уявлень особистості щодо перспективи у часі і тісно пов'язано з її життєвими планами. Очевидність зв'язку самовизначення з потребою особистості у самореалізації пов'язана з певною психологічною основою особистісного самовизначення на даному етапі розвитку особистості в усвідомленні та активній реалізації у майбутньому [76].

Професійне самовизначення в аспекті життєвої перспективи досліджувалося Є. Головахою [79; 80]. Оскільки вибір професії молодою людиною пов'язаний не стільки з її життєвим досвідом, скільки з її уявленням про майбутнє, автор досліджував цілісну картину майбутнього у свідомості молоді, що перебуває в ситуації вибору професії. Ця картина має перспективний характер, містить у собі життєві цінності, плани, орієнтири і

життєву мету, які виступають детермінантами професійного самовизначення особистості.

Перспектива майбутнього, що формується у свідомості суттєво впливає на процес професійного самовизначення, характеризується певним рівнем психічного і соціального розвитку особистості.

Важливим показником професійної перспективи, її реалістичності виступає зв'язок життєвих і професійних очікувань, ціннісних орієнтацій і життєвої мети з професійними планами, здатність пов'язати їх з актуальною життєвою ситуацією.

На основі проведених досліджень Є. Головаха робить висновок, що при підготовці до вибору майбутньої професії особливу увагу треба приділити суб'єктивним і особистісним факторам. Життєві орієнтації і мета особистості, її уявлення про майбутнє і про себе, рівень психічного розвитку і емоційні особливості відіграють першочергову роль у професійному самовизначенні, порівняно з відповідністю схильностей і здібностей вимогам певної професії [79].

Професійне самовизначення, як одну зі сфер реалізації особистістю своєї життєвої перспективи досліджувала К. Абульханова-Славська [3; 4]. Центральним моментом самовизначення вчена вважала самодетермінацію, власну активність, усвідомлення особистістю своєї позиції, спосіб включення особистості у професію, спосіб її самовизначення у професії і характер самовираження у професійній діяльності. Згадані показники, на думку авторки, окреслюють певний тип ідентифікації особистості у професії, яких вона виділяє п'ять. Перший тип передбачає вибір такої діяльності, яка найбільше відповідає певним характеристикам особистості і передбачає постійні повторювання і відтворювання трудових операцій і типових ситуацій. Другий тип ідентифікації зумовлений пошуком можливостей просування у професії до вищих ступенів майстерності, якісних змін у трудовій позиції, що пов'язані з розвитком самої професії. Третій тип ідентифікації спрямований на пошук можливостей для власного розвитку у професійній діяльності, оскільки просування у професії відбувається на основі розгортання, розвитку і удосконалення якостей і здібностей самої особистості. Основою для четвертого типу професійної ідентифікації є здатність особистості до творчої активності у сфері професійної діяльності. П'ятий тип виступає як додатковий мотив, який містить у собі орієнтацію на підвищення свого матеріального добробуту. Тип ідентифікації особистості залежить від смислу, який вкладається нею у професійну діяльність. У першому випадку діяльність сприймається як цікаве життєве заняття, у другому – як засіб професійного просування, у третьому – як засіб розвитку власних здібностей, в четвертому – як форма самореалізації та творчості. Переважний тип професійної ідентифікації відбиває головні характеристики життєвої перспективи особистості і підпорядкований глибинним психологічним процесам та опосередкований індивідуальним рисам особистості [4].

Досліджуючи зв'язки професійного і особистісного самовизначення, професійного вибору й професійної самореалізації особистості з іншими сферами життя, М. Пряжніков [346] зробив висновок про те, що характер і зміст професійної діяльності особистості зумовлені її цілісним ставленням до світу, в тому числі – до самої себе, що обумовлює необхідність формування Я-концепції. М. Пряжніков [346] розрізняє поняття особистісного та життєвого самовизначення і пропонує класифікацію типів самовизначення особистості, залежно від реалізованого у кожному з них ступеня свободи: професійне, життєве, особистісне.

М. Пряжніков та С. Чистякова у своїх дослідженнях виділили такі підходи до визначення та вивчення процесу професійного самовизначення: соціологічний, соціально-психологічний та психолого-педагогічний [346].

П. Шавір [439] вказує на внутрішню суперечливість процессу професійного самовизначення. Він зазначає, що для професійного самовизначення особистості потрібно мати певний рівень абстрактного мислення, адекватність самооцінки, достатньо виражені вольові якості, працьовитість, деякий трудовий і життєвий досвід, достатній рівень зрілості, визначену професійну спрямованість. Науковець вважає, що лише у контексті розвитку особистості можливий повний аналіз психологічних основ вибору професій.

Ряд авторів схильні пов'язувати професійне самовизначення не стільки з соціальними процесами, скільки з особистісними аспектами розвитку, що обумовлюють вибірковість реагування особистості [439]. Основними особистісними факторами, що активізують вибір майбутньої професії, визначається потреба особистості у професійному самовизначенні (предметом якої є конкретна ділянка об'єктивної реальності) і потреба у визначенні смислу життя (предмет якої є власна особистість, як суб'єкт діяльності). Потреба у професійному самовизначенні є, з точки зору П. Шавіра, головною особистісною потребою у юнацькому віці [439].

У своїх дослідженнях М. Коган виділяє чотири види діяльності, що мають відношення до професійного самовизначення особистості. Це – пізнавальна (збір загальної інформації), ціннісно-орієнтаційна (самостійне знайомство зі світом професій), перетворююча («проба сил») і комунікативна (умова для інших діяльностей).

П. Щедровицький розглядав самовизначення як здатність людини будувати себе, свою індивідуальну історію, як уміння переосмислювати власну сутність [447].

Більшість фахівців з професійної орієнтації (М. Захаров, Є. Павлютенков, В. Сазонов та ін.) до найбільш важливих суб'єктивних умов вибору професії відносять мотиви, інтереси, схильності, здібності індивіда до професійної діяльності, яку він обирає. Саме ці утворення визначають програму життєвого розвитку особистості, що, у свою чергу, зумовлює готовність особистості до професійного самовизначення.

Аналізуючи точку зору Є. Клімова ми бачимо, що він розуміє самовизначення як важливий прояв психічного розвитку, як активний пошук

можливостей розвитку, формування себе як повноцінного учасника спільноти професіоналів [159]. Цінною є думка Є. Клімова про те, що спостережуваний і усвідомлюваний процес прийняття остаточного рішення про вибір професійного навчального закладу, виду діяльності може уявлятися одномоментним або навіть скороминучим. Це лише удавана «миттєвість» подій. У попередні роки розвитку вже склалося певне ставлення до різних видів діяльності, уявлення про професії і самооцінка своїх можливостей, орієнтація у соціально-економічній ситуації, уявлення про «запасні варіанти» вибору професії та багато іншого, що характеризує стан готовності до професійного самовизначення [159]. Узагальнюючи міркування Є. Клімова, можна констатувати, що професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю, воно триває протягом усього професійного життя. Вчений виділяє два рівня професійного самовизначення: гностичний (перебудова свідомості та самосвідомості); практичний рівень (реальні зміни соціального статусу людини) [159].

З аналізу поглядів різних учених, які намагалися теоретично вирішити проблему професійного вибору, випливає, що професійне самовизначення – це не лише процес прийняття рішення щодо вибору професійної діяльності, але й одна з форм активності особистості, за якою вона виступає суб'єктом власної життєдіяльності. І тому сміливість, сила волі, розум, професійна спрямованість є особистісною цінністю. Як наслідок цього, професійне самовизначення є засобом реалізації суб'єктивних властивостей особистості, стилю її життя. Отже, успіх професійного самовизначення багато в чому залежить від власної активності суб'єкта, від його життєвої позиції, що дозволяє молодій людині цілеспрямовано, усвідомлено, активно, докладаючи вольових зусиль, здійснювати вибір професійної діяльності та підготовку до неї.

Професійне самовизначення відображається в ієрархічній структурі мотиваційної сфери особистості, а також виявляється в її цілеспрямованих вчинках і поведінці, переживається на емоційному рівні у формі інтересу, бажання, захоплення, покликання, відчуття перспективи тощо. Разом з тим, професійне самовизначення особистості не можна розуміти як дію, до якої особистість готується все життя і, здійснивши яку, вона може вважати себе повністю зреалізованою. Професійне самовизначення – це частина життєвого шляху людини, важлива ланка у безперервному ланцюгу актів її самореалізації. Тому проблема професійного самовизначення, діалектика його цілей і засобів – одна з основних проблем свідомої побудови життя. Професійне самовизначення є, з одного боку, важливою складовою частиною цього процесу, умовою повноцінної самореалізації особистості, з іншого – підсумком, який складає для індивіда і суспільства самостійну цінність.

Професійне самовизначення є важливою характеристикою соціально-психологічної зрілості особистості, її потреби у самореалізації і самоактуалізації.

Разом з тим, зазначимо, що процес професійного самовизначення передбачає: по-перше, активну, творчу участь особистості у всіх основних видах соціальної діяльності, вибір у кожному з цих видів діяльності конкретних занять, які у найбільшій мірі відповідали б індивідуальним здібностям і суспільним потребам; по-друге, формування внутрішньої потреби у належному виконанні кожного виду соціальної діяльності; по-третє, активну самореалізацію особистості, яка прагне до максимального використання своїх здібностей і можливостей [138].

Отже, показано, що професійне самовизначення доцільно розглядати як багатовимірний і багатоступеневий процес співвіднесення особистістю власних життєвих цілей, нахилів, здібностей з об'єктивними можливостями їх реалізації, а також з умовами, які створюють для цієї реалізації конкретні види діяльності. З'ясовано, що у сучасній психологічній літературі професійне самовизначення особистості розглядається як одна зі сторін її життєвого самовизначення. Зазначено, що професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю, а триває впродовж усього професійного життя та впливає на процес розвитку професіоналізму.

Зроблено висновок, що успіх професійного самовизначення залежить від власної активності суб'єкта, від його життєвої позиції, що дозволяє молодій людині цілеспрямовано, усвідомлено, активно, докладаючи вольових зусиль, здійснювати вибір професійної діяльності та підготовку до неї. З'ясовано, що професійне самовизначення відображається в ієрархічній структурі мотиваційної сфери особистості, а також виявляється в її цілеспрямованих вчинках і поведінці, переживається на емоційному рівні у формі інтересу, бажання, захоплення, покликання, відчуття перспективи тощо. Зроблено висновок, що самовизначення, як професійне, так і особистісне, є центральним новоутворенням ранньої юності та новою внутрішньою позицією, що включає усвідомлення себе як члена суспільства, прийняття свого місця у ньому. Показано, що актуальним у цей віковий період є навчально-професійне самовизначення – усвідомлений вибір шляхів професійної освіти та професійної підготовки.

Важливим у контексті аналізу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій постає визначення особливостей формування їх психологічної готовності до професійної діяльності, що здійснюється шляхом формування усіх її компонентів при домінуючій ролі того чи іншого з них, у залежності від виду діяльності, в умовах спеціально організованого навчання, спрямованого на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями, розвитком функціональних процесів. Готовність до професійної діяльності розглядається як інтегральне утворення особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю, що поєднує у собі когнітивний, операційно-діяльнісний, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти: знання, вміння, навички, особистісні якості, адекватні вимогам професійної діяльності соціономічного типу.

Професіоналізм, різнобічна якісна підготовка майбутнього фахівця соціономічного профілю стають наразі провідними напрямками у його підготовці, розглядаються у поєднанні його духовної і соціально-психологічної складових, адже наразі суспільство чекає від них сміливого творчого мислення, чіткого розуміння цілей державотворення, широкої професійної ерудиції, високої культури і суспільної активності.

Якість підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій залежить від їх психологічної готовності до сучасних вимог професійної діяльності зазначеного типу.

У деяких наукових дослідженнях «готовність» розглядається як інтегральне особистісне утворення і має різні назви: загальна готовність (А. Деркач, Є. Романова) [95; 365 та ін.]; підготовленість (В. Крутецький, Т. Левченко, С. Максименко, О. Мороз, Т. Щербан) [187; 204; 205; 206; 207; 208; 209 та ін.]. Готовність як підготовленість простежується також у роботах М. Дьяченка, Л. Кандибович, О. Киричука, С. Терещука та інших вчених [109; 110; 156 та ін.], які розглядають готовність у безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком й удосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості майбутнього фахівця соціономічного сфери, необхідних для успішного виконання професійної діяльності.

Основними напрямами стосовно характерних особливостей готовності до професійної діяльності виступають вивчення змістової характеристики поняття загальної готовності до діяльності (О. Асмолов, С. Максименко, К. Платонов, А. Прангвішвілі, П. Рудик, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.) [15; 204; 205; 206; 207; 208; 209; 330; 366; 367; 368]; розробка структури готовності (Ф. Гоноболін, Є. Клімов, В. Крутецький, Н. Кузьміна, М. Левченко, А. Маркова) [157; 158; 159; 244 та ін.]; аналіз складових структурних компонентів і показників готовності до діяльності соціономічного типу (Г. Балл, А. Деркач, Л. Овсянецька, М. Папуча, Л. Рубіна, В. Семиченко, В. Сластьонін та ін.) [18; 19; 20; 95; 376; 377; 382 та ін.]; пошуки рівнів сформованості психологічної готовності (М. Боришевський, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, О. Коропецька, Л. Орбан-Лембрик та ін.) [45; 109; 110; 306; 307 та ін.].

У концепції запропонованого дослідженнях готовність до професійної діяльності соціономічного профілю пропонується розглядати як загальну генералізовану особистісну готовність та спеціальну професійну готовність, як своєрідний синтез психологічних феноменів та понять на різних рівнях становлення професіонала соціономічної сфери з необхідністю урахування професійної придатності суб'єкта до професійної діяльності зазначеного профілю, його спрямованості, професійної підготовленості, психічного стану.

Професійна готовність, на думку Л. Кондрашової, передбачає високий рівень виконання професійних дій, унеможливлений без достатнього рівня сформованості морально-психологічної готовності майбутніх фахівців соціономічних професій. Моральний і психологічний аспекти такої готовності розглядаються дослідницею у тісному взаємозв'язку, адже мора-

льна сторона характеризується комплексом якостей особистості (громадянськість, потреба працювати з повною віддачею сил на благо суспільства, почуття обов'язку, відповідальність, самостійність, наполегливість у досягненні поставлених завдань і мети, творче виконання професійних функцій), а психологічний аспект готовності передбачає усвідомлення особистістю специфіки майбутньої професії та придатності до виконання її функцій, намагання найкраще оволодіти нею.

В умовах сучасної освіти, активних пошуків ЗВО шляхів та засобів підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій значна роль належить формуванню професійної готовності у системі саморозвитку [107]. Зауважимо, що категорія саморозвитку у філософській, педагогічній та психологічній літературі трактується як формування своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети, яке пов'язане з певним рівнем самосвідомості, критичного мислення, здібності та готовності до самовизначення, самовираження, саморозкриття, самовдосконалення; свідома діяльність, яка спрямована на більш повну реалізацію себе як особистості.

І. Зязюн відзначає, що система саморозвитку включає такі взаємопов'язані етапи як самопізнання, планування роботи над собою, реалізація програми та контроль [140; 233]. Ми дотримуємося думки і вважаємо, що саморозвиток – це також розвиток волі, почуттів, а самоконтроль виступає у ролі регулювання особистістю її поведінки, мотивів, спонукань.

Говорячи про професійну готовність майбутнього фахівця соціономічного профілю, ми маємо на увазі інтегративну особистісну якість і передумову ефективності його подальшої професійної діяльності. Професійна готовність допомагає молодому фахівцю успішно виконувати свої обов'язки, правильно застосовувати на практиці отримані знання, теоретичний досвід, зберігати самоконтроль і своєчасно приймати вірні рішення у складних непередбачених професійних ситуаціях, що впливає на процес розвитку його професіоналізму.

До системи професійної готовності майбутніх фахівців соціономічних професій входять психологічна готовність до обраної професії соціономічного типу, практична готовність до здійснення професійної діяльності, готовність до подальшого удосконалення себе як фахівця.

До структурних компонентів психологічної готовності входять наявність установки у майбутнього фахівця соціономічного профілю на професіоналізм, усвідомлення потреби в оволодінні комплексом професійно важливих якостей, розуміння себе як творчої особистості і спеціаліста в активній формі; особливості пізнавальних, вольових та емоційних процесів; наявність здібностей відповідно до вимог обраної професії соціономічного типу; психологічна спрямованість професійної свідомості майбутніх фахівців соціономічних професій.

Практична готовність майбутніх фахівців соціономічних професій до виконання професійних функцій – це належний рівень сформованості ком-

плексу вмінь та якостей, які забезпечують високий рівень його подальшої професійної діяльності.

Готовність майбутнього фахівця соціономічної сфери до самовдосконалення є складною системою, яка об'єднує психологічний і практично-технологічний компоненти та передбачає роботу фахівця над собою на стадії самостійного професійного самовизначення й самовдосконалення.

Такий фахівець здатний у нових умовах діяльності ефективно виконувати професійні функції тоді, коли він вміє оцінювати себе за потенційними можливостями розвитку та самовдосконалювати якості, які вже закладено.

Із вищезазначеного можемо стверджувати, що організація процесу саморозвитку є складовою частиною цілісного розвитку фахівця, кінцева мета якого – інтегральна готовність до професійної діяльності.

Поняття готовності до самовдосконалення варто розглядати і в широкому розумінні цього терміну, виділяючи у ньому соціально-культурний, професійно-духовний і особистісно-розвивальний аспекти.

Необхідно відзначити наступність зв'язків як у системі готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до професійної діяльності, так і у мікросистемі готовність студента до самовдосконалення, але наступність здійснюється не автоматично, а потребує значних зусиль з боку суб'єкта саморозвитку.

Наголошується, що стратегія і тактика теорії професійного саморозвитку будується на положеннях концепції цілісності й особливостях її реалізації у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій.

Аналізуючи дослідження науковців (Л. Долинська, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Г. Костюк, М. Левченко, С. Максименко, О. Мешко, В. Моляко, О. Мороз, Д. Ніколенко) [102; 109; 110; 208; 209; 210; 255 та ін.], приходимо до думки, що їхні теоретичні положення трактують готовність до майбутньої професійної діяльності як інтегральне утворення особистості фахівця, яке є результатом підготовки до конкретного аспекту цієї діяльності і об'єднує у собі когнітивний, операційно-дієвий, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти: знання, вміння, навички, особистісні якості, адекватні вимогам діяльності. Спільним для їхніх досліджень є те, що компонентна структура готовності визначається структурою конкретної діяльності, тобто готовність розглядається науковцями у безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних для майбутньої успішної професійної діяльності, і що вона є передумовою будь-якої діяльності і її результатом водночас.

Г. Балл і П. Перепелиця [329] вбачають основу формування готовності до професійної діяльності в опорі на такий визначальний параметр готовності як комплексна здатність.

Отже, доцільно визначити структуру готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до здійснення ними подальшої професійної діяль-

ності через психологічну готовність, що включає особистісно-мотиваційну сторону, а саме особистісні якості, прагнення до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання; теоретичну готовність, що охоплює цілісну систему знань освітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання, методики, способи і форми їх впровадження у майбутню професійну діяльність; практичну готовність, що включає сукупність умінь використання засобів освітньо-інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

У дослідженнях готовності до навчально-творчої діяльності соціономічного типу В. Андреєв виділив такі складові творчих здібностей особистості майбутнього фахівця: мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості; інтелектуально-логічні здібності особистості; інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності; моральні якості, які сприяють успішній навчально-творчій діяльності; здібність до самоуправління особистості у навчально-творчій діяльності; комунікативно-творчі здібності; естетичні якості особистості, які сприяють навчально-творчій діяльності; індивідуальні властивості, які сприяють успішній навчально-творчій діяльності.

На нашу думку, питання розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців соціономічних професій повинно розглядатися з соціально-психологічних міркувань про те, що здібності особистості не є вродженими якостями, а формуються у ході її життя й діяльності. Серед них до головних належать психолого-гносеологічні, які ґрунтуються на інерції думки і стереотипності мислення. Саме ж послаблення психолого-гносеологічних бар'єрів різко знижує вплив гальмівних сил на процес мислення майбутнього фахівця й уможливлює розв'язання поставлених перед ним завдань. Проте неможливо навчити і озброїти майбутніх фахівців необхідними знаннями, уміннями й навичками на все життя для подальшої професійної діяльності, а потрібно навчити їх самостійності: у першу чергу навчити самостійно опановувати нові знання [109; 110] і розпочинати формування самостійності варто з першокурсників, які щойно стали студентами, коли вони особливо переживають сензитивний період у зв'язку з соціальною й професійною адаптацією.

Психологічна підготовка фахівців соціономічних професій неможлива без виховання у них любові і поваги до майбутньої професії, адже відданість обраній справі, служіння покликанню, терпіння, міцні знання, професійна майстерність, комунікабельність, вміння працювати з людьми – те, що сприяє майбутнім професійним успіхам фахівців. Допомогти знайти своє місце і призначення у житті, розібратися у майбутній у професійній сфері, прищепити любов і повагу до майбутньої професій – прямий обов'язок викладачів, зокрема викладачів циклу фундаментальних дисциплін. Суспільну значущість обраної професії майбутні фахівці повинні усвідомити вже на першому курсі. Ставлення до професії є необхідною передумовою для розвитку професійної мотивації. Процес розвитку професійних мотивів відбувається безпосередньо у навчальній діяльності, недооцінювання значення цієї передумови є надзвичайно великою помилкою [233].

Ставлення фахівців соціономічної сфери до майбутньої професії, яке виникає ще у період підготовки до неї, повинно розглядатися як одна з психологічних умов формування у них професійних інтересів. Реалізація професійних інтересів і нахилів до застосування знань, здібностей теоретичного мислення на практиці й формування навичок предметної діяльності визначають подальшу життєву позицію молодої людини у здійсненні її професійної діяльності. Обмежена кількість випускників з високим рівнем професійної підготовки пояснюється недостатнім впровадженням у навчальний процес новітніх технологій, форм і методів активного навчання. Готуючи майбутніх фахівців соціономічних професій у ЗВО, необхідно враховувати те, що вони – це основний потенціал соціономічної ниви країни, яке вимагає інформаційних технологій, глобальної комп'ютеризації, системного програмування тощо.

Співставлення результатів огляду досліджень науковців з зазначеної проблематики [52; 53; 162; 164; 331; 333; 338; 378; 385; 481] наводить на думку, що більшість вчених вказують на те, що психологічна готовність майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до професійної діяльності передбачає утворення таких необхідних відносин, установок, професіоналізму, властивостей і якостей особистості, які забезпечують їм можливість свідомо і належним чином, зі знанням справи виконувати свої професійні функції. Феномен психологічної готовності, функціонуючи у руслі окремого аспекту діяльності і будучи обумовленим диференціацією завдань у рамках цього аспекту, має у кожному випадку конкретний специфічний прояв та структуру.

Отже, успішна підготовка майбутнього фахівця до здійснення ним професійної діяльності займає наразі чільне місце у системі підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій. Ефективність вирішення цієї проблеми залежить від скоординованих дій професорсько-викладацького складу закладу вищої освіти й доцільності самої підготовки таких спеціалістів.

Навчально-професійна діяльність, як будь-яка провідна діяльність, стає вирішальним фактором формування центральних психологічних новоутворень цього віку. З питання сутності центральних новоутворень свідомості у ранньому юнацькому віці у вітчизняній психології немає єдиної думки, що затвердилася. Так Р. Немов вважає, що такими новоутвореннями є формування і розвиток моралі, становлення світогляду і моральне самовизначення [7]. І. Кон найважливішими новоутвореннями свідомості юнацтва вважає розвиток самосвідомості – «відкриття Я» [166; 171; 172]. І. Дубровіна та інші вчені, як таке новоутворення виділяють психологічну готовність до життєвого самовизначення [7]. Західні психологи не користуються поняттям «центральні новоутворення свідомості». Е. Еріксон найважливішим явищем психологічного розвитку у період юності вважає формування ідентичності особистості [7; 448] як психосоціальної тотожності, що дозволяє особистості усвідомлювати себе у всьому багатстві своїх відносин до навколишнього світу і визначає систему цінностей, ідеалів, жит-

тєвих планів, соціальних ролей особистості з відповідними формами поведінки.

На думку українських психологів, ідентичність особистості з повною підставою можна вважати аналогом самовизначення особистості [7]. Незважаючи на удавану різноманітність підходів і точок зору, практично всі психологи єдині у думці про те, що найважливішим новоутворенням свідомості у цьому віці є готовність до оптимального особистісного і професійного самовизначення, яке являє собою інтегративне утворення, яке передбачає, насамперед, розвиток самосвідомості і формування світогляду як системи переконань.

2.2. Системно-інтегративний підхід до розгляду екоцентризму та екокультури у розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій

Як показав попередній аналіз, сучасний розвиток суспільства потребує підготовки фахівців соціономічного профілю з високим рівнем професіоналізму. Водночас необхідно зосередити увагу на розвитку психологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій, які здійснюють психологічний вплив на оточуючих їх людей, що передбачає обов'язкову наявність сформованої професійної культури особистості, зокрема культури діалогічного спілкування, у якому відображається ставлення до іншої людини як до цінності та неповторної індивідуальності. Під час діалогічного спілкування людина відкриває реальний світ свого співрозмовника. Таке спілкування є гуманістичним за своєю сутністю [111; 234; 443].

Зазначається, що провідне місце у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій в аспекті розвитку їх професіоналізму посідає завдання становлення і розвитку професійної культури, розглянутої, зокрема у конструктах екоцентризму та екокультури.

Сучасні психологи (Г. Балл, А. Волинець, С. Копилов, С. Максименко та ін.) наголошують, що гуманістичні орієнтири сучасних навчальних технологій підготовки фахівців повинні бути пов'язані з важливими провідними принципами гуманізації освіти серед яких надається перевага культурологічно діалогічній стратегії освіти, що полягає у розбудові рівноправного «суб'єкт-суб'єктного» спілкування учасників навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти [18; 207; 318].

Наразі гостро постає питання професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій і їх професійної культури, яка формується стихійно і через цілеспрямовані зовнішні й внутрішні впливи на особистість. Формування культури професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій передбачає, на думку В. Біблера, перехід від домінанти розуму, що пізнає, до розуму діалогічного, що уможливлюється у разі представлення навчального процесу підготовки майбутніх фахівців у формі діалогічного спілкування, тобто, як культурологічно орієнтованого навчального діалогу з «суб'єкт-суб'єктними» відносинами [32].

Чітко прослідковується зорієнтована на особистість підготовка майбутнього фахівця й створення духовних цінностей, культурологічна модель освіти. Дослідники (Г. Батищева, Є. Бондаревська, В. Вербець, С. Іванова, П. Каптерєв, М. Корольчук, М. Коул, Г. Марасанов, Ф. Мухаметзянова та ін.) [171; 172; 212; 231 та ін.] зробили вагомий внесок у дослідження поняття професійної культури. Розгляд різних підходів науковців до розуміння сутності підвищення професіоналізму у контексті сучасних освітніх систем засвідчує пріоритетність духовно-моральної сфери з орієнтацією на особистість як основну цінність. У дослідженнях науковців знаходить своє відображення твердження про своєрідність й унікальність, неповторність й оригінальність кожної особистості, що стосується її духовного і внутрішнього світу, всебічного розвитку і виявлення всіх здібностей особистості.

Дослідники (Г. Балл, М. Боришевський, В. Рибалка, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін.) [18; 19; 20; 45; 363; 411; 433; 434; 435 та ін.] підкреслюють значення розвитку у майбутніх фахівців соціономічних професій професійно важливих якостей культури спілкування та взаємодії у соціумі, колективі.

Відомі науковці (С. Максименко, В. Рибалка, Н. Чепелєва) [204; 205; 209; 210; 363; 433; 434; 435 та ін.] вказують на різницю між поняттями «психологічна культура фахівця» і «професійна культура». Під культурою фахівця вони розуміють рівень та якість володіння професійними вміннями й навичками. Професійну культуру науковці визначать ширше – як стиль мислення і поведінки особистості у професійній діяльності, який визначається загальним розвитком і як компонент професійного становлення особистості. До важливих функціональних особливостей професійної культури відносяться такі властивості особистості: здатність до саморозвитку й самовдосконалення, самооновлення особистості, наявність творчої ініціативи, особистісного розвитку і саморозвитку у професійній сфері, високий рівень взаєморозуміння і взаємодопомоги, ціннісні орієнтації особистості та ін. [207; 363; 434].

Представлено складові психологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій: комунікативна культура, культура поведінки, культура мовлення, мислення, спілкування. М. Обозов включає у психологічну культуру уміння розуміти і знання себе й інших людей, належну самооцінку й адекватну оцінку інших людей; саморегулювання особистісних психічних станів і властивостей, саморегуляцію діяльності і регулювання відносин.

В. Рибалка і Н. Чепелєва дають визначення загальної і професійної психологічної культури [363; 434]. О. Мотков відносить до загальної психологічної культури особистості систему культурно-психологічних прагнень і умінь, а до розвинутої психологічної культури – саморозвиток культурних прагнень і навичок, високий рівень спілкування, саморегуляцію поведінки, творчий підхід до справи, вміння критики і самокритики, реалістичне оцінювання своєї особистості [227].

У своїх дослідженнях О. Мотков зазначав, що «психологічна культура становить комплекс культурно-психологічних прагнень, які активно реалізовуються у відповідних уміннях. Розвинена психологічна культура містить у собі: систематичне самовиховання культурних прагнень і навичок; досить високий рівень звичайного й ділового спілкування; гарну психічну саморегуляцію; творчий підхід до справи; вміння пізнавати та реалістично оцінювати себе та інших» [227, с. 39].

Г. Марасанов вказував, що «…індивідуальна психологічна культура лежить в основі готовності й прагнення особистості до саморозвитку, до нарощування професійної компетентності у різних аспектах» [212, с. 97].

Сутність і зміст психологічної культури досліджує й Ф. Мухаметзянова: «…Це культура створення і сприйняття психологічних явищ життя, ставлення людини до дійсності з погляду психологічних законів розвитку особистості й суспільства, психоаналітична властивість особистості щодо себе та відповідно до цих феноменів удосконалення своїх особистісних властивостей і якостей, які сприяють ефективній життєдіяльності» [231, с. 84]. «Психологічна культура служить творчій перетворювальній діяльності викладача, вона є інструментом практики, допомагаючи не лише пояснювати й теоретично обґрунтовувати факти і явища, а й визначати науково обґрунтовані способи розвитку, одночасно служить засобом удосконалення професійної діяльності фахівця, основою аналізу й критерієм оцінювання її ефективності» [231, с. 85].

С. Рубінштейн психологічну культуру взаємопов’язував з етикою: «…Першочергова з першочергових умов життя людини – це інша людина. Ставлення до іншої людини, до людей становить основу людського життя. Психологічний аналіз людського життя, спрямований на розкриття стосунків з іншими людьми, є ядром життєвої психології. Тут, разом із цим, галузь «стику» психології з етикою…» [366, с. 262].

М. Палюх, А. Хорбовський, К. Шмід вважають, що важливим завданням сучасної освіти є усталення у поведінці майбутнього фахівця установки готовності прийняття (поважання) культурних, етнічних, релігійно-світоглядних та традиційних відмінностей; протистояння різноманітним типам небезпеки через превентивну та профілактичну діяльність. Обмеження ксенофобії, стереотипів і різноманітних проявів світоглядного фундаменталізму та віросповідання; формування розсудливої, критичної і розумної ідентифікації з проблематикою еволюції та основ культури соціального життя, скорочення пізнавальної й емоційної дистанції до власного досвіду та пізнання системи цінностей іншої людини [542].

Підсумовуючи огляд наукових досліджень, слід зазначити, що професійна культура представляє собою особливість особистості, яка об’єднує зовнішні культурні напрацювання суспільства (духовні цінності, традиції, звичаї, зразки поведінки) й особистісні якості (гуманістичні цінності, відповідальність, доброта, гармонійність, внутрішня і зовнішня краса), рівень сформованості якої уможливлює ефективність професійного розвитку особистості майбутнього фахівця соціономічних професій та сприяє розвитку

його професіоналізму; емоційне й інтелектуальне спілкування, повага до людей, позитивне ставлення до обраної професії, що й становить професіоналізм особистості майбутніх фахівців соціономічних професій.

Г. Балл розуміє культуру як єдність складників таких типів: нормативно-репродуктивних, які забезпечують усталеність засобів і способів функціонування людських спільнот; діалогічно-творчих особливостей культури професійного становлення майбутнього фахівця [18].

Відомі науковці (В. Войтко, В. Рибалка, Н. Чепелєва та ін.) досліджували особливості професійної культури, а саме механізми перцепції, рефлексії, саморегуляції, здатності до спілкування, соціального мислення, спостережливості, відповідальності, самостійності та ін. Праці учених (М. Боришевський, О. Леонтьєв, В. Рибалка, О. Солодухова, Т. Титаренко) присвячені якостям особистості, за допомогою яких відбувається усвідомлення себе, свого «Я» і можливість успішно й ефективно реалізувати свій професійний потенціал; такі якості сприяють розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій [45; 192; 363; 389; 411].

Слід зазначити, що особливого змісту набуває культура спілкування, зокрема професійного спілкування майбутнього фахівця соціономічного профілю, тому своєрідного значення набуває перехід від культури монологічної до «діалогу культур», філософські основи якого закладено В. Біблером, який зазначав, що під час культурологічного діалогу забезпечуються умови і для виникнення нових проектів й ідей, спілкування й розвитку особистості, а також для розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій у період їх професійної підготовки [32].

У психології культура є особливою формою спілкування, відносини між різними культурами у якій базуються на монологічному «суб'єкт-об'єктному» принципі й діалогічному принципі «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії.

У своїй діалогічній концепції культури М. Бахтін вказував: «… тільки у спілкуванні, у взаємодії людини з людиною відкривається людина в людині як для інших, так і для себе. Особистість жива лише завдяки звернені до інших, тобто, особистість є там, де є діалог» [24, с. 40].

Упродовж навчання у ЗВО майбутніх фахівців потрібно навчати працювати з отриманою інформацією, забезпечувати діалогічний характер гуманітарної освіти та культурологічний підхід [19].

Слід зазначити, що під час навчання у ЗВО основним у перетворенні ідеї діалогу культур є проектування навчання на опанування фаховими дисциплінами, оволодіння сучасними знаннями як моментами цілісної сучасної культури, що сприятиме розвитку професіоналізму майбутнього фахівця соціономічної сфери. Таке професійне становлення включає такі аспекти: когнітивний, що сприяє розвитку у майбутнього фахівця соціономічного профілю культури мислення, формуванню світогляду та опануванню фахових дисциплін; комунікативний, що охоплює культуру спілкування та розвиток комунікативних здібностей; особистісний, що вказує на рівень розвитку культури поведінки, поваги до особистості іншої людини,

а також саморозвиток, самосвідомість і самовдосконалення.

Культурологічна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій – це комплекс психолого-педагогічного забезпечення процесу професійного становлення майбутнього фахівця, ознайомлення й оволодіння ним культурологічними знаннями й уміннями відповідно до гуманістичних ціннісних орієнтацій з пріоритетним діалогічним спілкуванням як формою здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії [18; 24; 45; 152; 192; 207; 476].

Ми схильні до сучасної парадигми особистісного й культурологічно зорієнтованого навчального діалогічного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій.

Професійне спілкування спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату й психологічну оптимізацію діяльності і міжособистісних стосунків. «На рівні майстерності воно забезпечує доведення досягнень світової науки і культури, допомагає засвоєнню знань, обміну думками, сприяє становленню ціннісних орієнтацій і формуванню власної гідності. Непрофесійне спілкування породжує невпевненість, знижує рівень працездатності, порушує динаміку мовлення і провокує стереотипність висловлювань, яка не стимулює бажання думати і діяти самостійно» [402, с. 370-371].

Часто ситуативне маніпулятивне спілкування, необґрунтована агресія, авторитарний стиль спілкування і взаємодії, зневажання оточуючих, тривале мовчання у той час, коли очікується підтримка чи важлива інформація, негативні особистісні риси завдають особистості фізичного й психологічного руйнування та перешкоджають рівноправному й довірливому спілкуванню. Доволі часто спостерігаються деструктивні відносини, конфлікти, що негативно впливає на моральний клімат у колективі і не сприяє творчому розвиткові особистості професіонала.

У конструктивному навчальному діалозі поєднуються завдання навчання і виховання, адже інформація і знання, отримані у ході співбесіди, стають особистими переконаннями майбутніх фахівців. Монологічне спілкування у навчальному процесі забезпечує одностороннє спрямування інформації, коли один з учасників взаємодії висловлює свої думки, не потребуючи зворотного зв'язку. Діалогічне спілкування, під час якого створюється оптимальний психологічний фон, вимагає ставлення до співрозмовника як до творчої особистості, цінності і неповторної індивідуальності й уможливлює взаєморозкриття кожної зі сторін. Оптимальна діалогічна взаємодія стає реальною лише за умови повної довіри, позитивного особистісного ставлення і сприяє розвитку професіоналізації майбутніх фахівців соціономічної сфери [111; 234; 443].

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних вчених [101; 478; 485] засвідчує їх високу оцінку розвитку моральної, релігійної і культурної свідомості, яка залежить від форм спілкування. Можливість морально-духовного удосконалення особистості вони розглядали як продуктивний результат спілкування та духовного й культурного обміну. Тому, приходимо до узагальнення, що спілкування у професійній сфері потребує фахових знань і

навичок, необхідних для досягнення прагматичного впливу і значного успіху у професійній міжособистісній комунікації. Отже, загальна культура є складовою професійної культури особистості та забезпечує успішне вирішення життєвих проблем, самовизначення у суспільстві й активну самореалізацію і саморозвиток у професії.

Показано, що успішне і своєчасне застосування культурологічного навчального діалогу у процес професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій сприяє високому рівню розвитку їх діалогічних умінь, комунікативної активності, самосвідомості в аналізі своїх власних особистісних якостей, уникненню психологічних проблем у діалозі, збагачення своїх особистісних знань новими теоретичними знаннями. Забезпечення умов розвитку таких властивостей сприятиме становленню «суб'єкт-суб'єктних» відносин у процесі культурологічного навчального діалогу та створенню вільної для діалогічної взаємодії атмосфери, де рахується і береться до уваги думка кожного. Професійне становлення майбутніх фахівців соціономічних професій, розвиток їх професійної культури мислення, мовлення, спілкування, навчання і поведінки; залучення студентів-майбутніх фахівців до постійного особистісного й професійного росту, саморозвитку і самовдосконалення складають головний напрямок культурного навчального діалогу та сприяють розвитку їх професіоналізму.

У ході дослідження встановлено критерії, які визначають продуктивність навчального діалогу у професійному становленні особистості фахівця та процесі розвитку його професіоналізму: володіння навичками й уміннями культури мислення, логіка думки і висловлення; володіння комунікативними здібностями для забезпечення розвитку культури мовлення та спілкування; володіння власними особистісними якостями, які сприяють розвитку самосвідомості та культури поведінки; розвиток внутрішніх мотивів і потреб у професійному становленні майбутніх фахівців соціономічних професій.

Отже, на основі аналізу наукових досліджень і проведення культурологічно зорієнтованих навчальних діалогів у майбутніх фахівців соціономічних професій прослідковується формування необхідних комунікативних здібностей для професійного спілкування, культури спілкування і культури поведінки. Вірне і чітке висловлення своєї думки, здатність до розуміння співрозмовника, володіння емоціями, вміння виражати позитив і бачити позитивне в інших, володіння мистецтвом переконання, уміння обійти чи згладити міжособистісні конфлікти у спілкуванні, в поведінці, знання особистісних властивостей людей, їх вікових й індивідуальних особливостей позитивно характеризують високий рівень розвитку професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій та рівня їх професійної культури, що сприяє процесу розвитку їх професіоналізму загалом. Встановлено, що діалогічність сучасного освітнього процесу вбачає перебудову всього навчально-виховного процесу у ЗВО і гармонізацію взаємин, їх гуманізацію, демократизацію та використання новітніх техно-

логій навчання на основі діалогу, який має реальний освітній зміст – діалог культур.

В аспекті розгляду професійної культури майбутніх фахівців соціономічних професій актуальним вбачається вивчення проблеми їх екоцентризму та екокультури.

Слід зазначити, що наразі, коли людство опинилося на межі екологічної кризи, прийшло усвідомлення того, що змінити ситуацію на краще можливо, лише кардинально змінивши свідомість і ставлення до природи. Ймовірно, зовсім не випадково проблема екологічної свідомості стала в останні десятиліття особливо актуальною як в наукових колах, зокрема в аспекті її розвитку у майбутніх фахівців соціономічного профілю, так і у свідомості громадськості. Однак не дивлячись на те, що екологічна свідомість є об'єктом дослідження багатьох наук, вчені до цих пір не прийшли до єдиної думки щодо змісту даного поняття.

Еволюція соціально-екологічних відносин свідчить про зростання відчуженості молодої людини від природного середовища, екологічний нігілізм і конформізм, нездатність зацікавлено мислити про збереження природи.

Сучасна психологія все гостріше піднімає питання дослідження екологічної свідомості майбутніх фахівців соціономічної сфери як сукупності їх екологічних уявлень, існуючого ставлення до природи, що відповідає стратегіям та технологіям взаємодії з нею.

Переважно акценти ставляться на вивченні психологічних особливостей сприйняття як природи в цілому, так й окремих «природних об'єктів». Водночас індивідуальні екологічні уявлення формуються у відповідності з досвідом взаємодії з природнім оточенням, а досвід окремого індивіда визначається особливостями відносин соціуму з природою.

І саме становлення нової економічної людини в суспільстві України нерозривно пов'язане з її орієнтацією на екологічний розвиток.

Нагадаємо, що проблему взаємодії людини й природи вивчали О. Гагарін, Т. Євдокимова, В. Медведєв, В. Моляко, В. Скребець, Ю. Швалб, В. Ясвін та ін. [68; 116; 219; 225; 381; 444; 445; 452 та ін.].

У психології екологічну свідомість науковці аналізують з різних позицій. Так, наприклад, О. Гагарін визначає екологічну свідомість як сукупність уявлень про взаємозв'язки у системі «людина-природа», при існуючому ставленні людини і суспільства до природи [68].

К. Костюкова, Ю. Марків екологічну свідомість характеризують як сукупність узагальнених уявлень про природу, переконання та ідеали, що відображають та значною мірою зумовлюють ставлення людини до природи, її законів, відповідні оцінки взаємозв'язків з нею тощо [175].

В. Скребець зазначав, що екологічна свідомість є «найвищим рівнем психічного відображення природного та штучного середовища, власного внутрішнього світу, рефлексією відносно місця і ролі людини у біологічному, фізичному і хімічному світі, а також саморегуляцією цього відображення» [381, с. 31]. Учений вважав, що екологічна свідомість розвивається

за законами свідомої діяльності людини взагалі, а також тієї, яка відрізняється своїм екологічним змістом.

Сучасні українські дослідники, зокрема Е. Івашевич, розглядають соціальний інтелект як здатність людини правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей у суспільстві [479].

Ця здатність є вельми необхідною для майбутнього фахівця соціономічного профілю для його ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації.

Дослідники зазначають, що саме соціальний інтелект реалізує функціонування пізнавальних процесів, пов'язаних із відображенням майбутнього фахівця соціономічного профілю як партнера по спілкуванню та діяльності, а основна функція соціального інтелекту – прогнозування поведінки інших [479].

В цілому ж, екологічна свідомість у найширшому смислі цього слова є сферою суспільної та індивідуальної свідомості, пов'язана з відображенням природи як частини буття.

Однак, незважаючи на те, що зазначені вчені вкладають у це поняття різний зміст, наведені визначення не суперечать одне одному, а навпаки, висвітлюють нові грані в осягненні сутності цього складного феномену, розширюючи поле його наукового пізнання.

Аналізуючи наведені вище визначення, можна визначити деякі структурні елементи екологічної свідомості.

Структурними компонентами екологічної свідомості, зазначає О. Король, є система наукових знань, спрямованих на пізнання процесів і наслідків діяльності людини й суспільства у природі, екологічних ціннісних орієнтацій, норм та правил поведінки у довкіллі, потреби у спілкуванні з природою й готовності до природоохоронної діяльності, вмінь і навичок з вивчення та охорони природи [170].

О. Кайріс наголошує, що потрібно розглядати в структурі екологічної свідомості такі психологічні характеристики: сукупність знань про навколишній світ, наявність процесу об'єктивування (розрізнення суб'єкту і об'єкту), цілепокладальну діяльність і сукупність взаємостосунків. Сукупність взаємостосунків, в свою чергу, включає емотивний, когнітивний і конативний (поведінковий) компоненти [147].

У структурі екологічної свідомості майбутніх фахівців соціономічних професій, слід, на нашу думку, виокремити такі компоненти:

- когнітивно-пізнавальний,
- афективно-вольовий;
- ціннісно-поведінковий;
- перцептивно-орієнтаційний (еколого-зорієнтовні цінності, які зумовлюють відповідну поведінку молодої людини у сфері природи за допомогою застосування наявних знань і уявлень, практичного досвіду і навичок взаємодії з природними об'єктами) [68].

Обґрунтування екоцентризму як компоненту свідомості майбутніх фахівців соціономічних професій у вигляді внутрішнього інтегрованого

образу суб'єктного характеру, який забезпечує адекватний рівень соціальної зрілості, дало змогу припустити, що рівень розвитку їх екоцентричних установок визначає зміст їх професійної культури та соціальної зрілості в цілому, що супроводжується відповідними особистісно-професійними характеристиками.

Отже, екоцентризм розглянуто як соціально-психологічний феномен, який означає усвідомлене ставлення майбутніх фахівців соціономічного профілю до збереження навколишнього середовища та покращення якості природного середовища шляхом зміни діяльності людини від руйнування природи до переосмислення політичної, екологічної та соціальної організації, спрямованої на переосмислення взаємовідносин між природою та людиною. Описано та охарактеризовано структурні компоненти екологічної свідомості.

Показано, що екологічна свідомість майбутніх фахівців соціономічного профілю виражає високий рівень відображення навколишньої дійсності, навколишнього середовища, що забезпечує гармонійне співіснування та взаємодію людини і природи.

Структурними компонентами екологічної свідомості є система наукових знань, спрямованих на пізнання процесів і наслідків діяльності людини й суспільства у природі, екологічних ціннісних орієнтацій, норм та правил поведінки у довкіллі, потреби у спілкуванні з природою й готовності до природоохоронної діяльності, вмінь і навичок з вивчення та охорони природи.

У результаті теоретико-методологічного аналізу проблеми співвідношення екоцентризму та професійної культури майбутніх фахівців соціономічного профілю встановлено, що найбільш адекватним і перспективним для розв'язання актуальних проблем розвитку їх професіоналізму є суб'єктний підхід, оскільки така категорія розглядається як універсальний механізм світовідтворення буття, унікальний спосіб сутнісної самореалізації майбутнього фахівця, його особистісного та професійного зростання.

Встановлено, що рівень розвитку екоцентричних установок майбутніх фахівців соціономічних професій визначає, зокрема, зміст їх професійної культури, що супроводжується відповідними особистісно-поведінковими властивостями.

2.3. Концептуальна соціально-психологічна модель розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій

Розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій є складним інтегративним процесом, який передбачає використання різноманітних форм, засобів та методів фасилітативного впливу на його особистість.

З метою відбору та обґрунтування доцільності використання таких форм, засобів й методів, нами запропоновано концептуальну соціально-психологічну модель розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціо-

номічних професій. Ця модель, внаслідок своєї цілісності, багатокомпонентності та поліфункціональності, вимагає спеціальної розробки, опису та аналізу її складових.

Розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій та їх професійне становлення розглядається як довготривалий процес оволодіння професією. На нашу думку розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій може бути представленим двома способами: за схемою процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) і за структурою діяльності (як сукупність способів і засобів, дотримання яких один за одним має не тимчасову, а парадигмально-цільову детермінацію). Під професійним становленням слід розуміти формування професійної компетентності як процес оволодіння засобами розв'язання професійних завдань, а також моделями їх розв'язання тощо [208; 494].

Проте, у науковій літературі не існує єдиної думки щодо розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій та їх професійного становлення у соціально-психологічному вимірі. Також потребує спеціальної розробки концептуальна соціально-психологічна модель розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, а емпіричних досліджень – готовність майбутнього фахівця соціономічного профілю до виконання професійної діяльності.

Якщо враховувати позиції соціономічного підходу у психології, то розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій спрямований, передусім, на становлення особистості фахівця у парадигмі кроскультурного простору. Тому розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій постає, передусім, як процес формування його особистості як носія загальної і професійної культури, що забезпечує його повноцінне функціонування у навколишньому світі й у професійній діяльності.

Слід враховувати, що процес розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій щільно пов'язаний з формуванням професійної готовності фахівця до виконання подальшої професійної діяльності. Як зазначалося вище, до структури професійної готовності входять позитивне ставлення індивіда до своєї майбутньої професії, досить стійкі мотиви виконання майбутньої діяльності, професійно значущі якості особистості, професійні знання, уміння і навички, а також певний досвід їх застосування на практиці.

Отже, для розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій важливим є опанування майбутніми фахівцями нормами, еталонами професії, необхідними професійними особистісними якостями, знаннями і уміннями, які потрібні фахівцеві для успішного розв'язання завдань професійної діяльності, формування мотиваційно-ціннісного ставлення до своєї професії, усвідомлення і реалізації зони свого найближчого професійного розвитку, готовність здійснювати диференційовану оцінку виконаної діяльності, поєднання професійної відкритості, здатності до навчання і самостійних творчих пошуків.

Розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій розглянуто нами з позицій культурологічного підходу – як процес формування особистісно-професійної позиції індивіда з урахуванням всього різноманіття суб'єктивних і об'єктивних чинників, що передбачає реалізацію стратегій управління особистісними ресурсами, потрібними для здійснення професійної діяльності на фаховому рівні. Професійне становлення майбутнього фахівця соціономічного профілю також передбачає формування особистісно значущої позиції, яка розуміється нами як система домінувальних ціннісно-смислових ставлень фахівця до соціокультурного оточення, себе і своєї діяльності.

Концептуальна соціально-психологічна модель розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, на нашу думку, обов'язково включатиме професійну готовність до виконання діяльності.

У психологічних дослідженнях [177] готовність до професійної діяльності розглядається як інтегральне особистісне новоутворення, що передбачає високий рівень професійних знань, а також володіння фахівцем потрібними комунікативними вміннями та навичками.

Психологи відносять стан готовності переважно до інтелектуально-вольових станів, оскільки його провідними характеристиками є прагнення успішно розв'язувати задачі саморозвитку, самовдосконалення, виявляти творчість і впевненість у розвиткові своїх професійних здібностей, які можна розглядати як необхідну умову здійснення вольового процесу прийняття професійно значущих рішень, управління своєю поведінкою та діями з метою досягнення мети діяльності [220; 225; 484].

Стан готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до саморозвитку та самореалізації розглядається нами як прагнення особистості до подолання внутрішніх протиріч, станів тривожності та когнітивного дисонансу, творчої реалізації планів і програм самоздійснення.

Готовність майбутніх фахівців соціономічних професій до саморозвитку визначається загальними і спеціальними знаннями, вміннями, навичками, психічними процесами, станами і властивостями особистості, а також відповідальністю за результати самовдосконалення та особистісне зростання.

Готовність характеризується різним характером взаємозв'язків її структурних компонентів.

Розглядаючи готовність майбутніх фахівців соціономічних професій до культурної комунікації, як сукупність окремих значущих для фахівця показників, ми (з урахуванням подальших діагностичних цілей) визначили характеристику різних рівнів розвитку кожного з показників готовності, які розглядаємо в якості критеріальної основи для дослідження феномену готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до здійснення успішної культурної комунікації. Перший (когнітивний) показник розглянуто у контексті даного дослідження як різний рівень опанування професійними знаннями. Фактично, когнітивний показник готовності, на нашу думку, вміщує комунікативну компетенцію професіоналізму особистості фахівця,

а також комунікативні вміння фахівця та особливості їхнього використання у професійній діяльності.

Також важливо наголосити, що стан готовності до здійснення професійного спілкування слід віднести до інтелектуально-вольових станів особистості, оскільки його провідними компонентами є прагнення успішно розв'язувати комунікативні задачі, виявляти творчість і впевненість у своїх комунікативних здібностях, які, у свою чергу, можна розглядати як характеристику мисленнєвого і моторно-вольового процесу прийняття рішення, свідомого управління власною поведінкою під час прийняття та реалізації рішень. Формування стану готовності до здійснення професійного спілкування означає створення системи мотивів, ставлень, настановлень, які, актуалізуючись у разі необхідності, забезпечують для майбутнього фахівця можливість ефективно виконувати свої функції у процесі подальшої професійної діяльності.

Готовність до здійснення професійної діяльності передбачає наявність у фахівця професійної компетентності, тобто, теоретичні знання, володіння способами, прийомами і засобами актуалізації цих знань у конкретній ситуації, високий рівень розвитку професійних навичок. Готовність майбутніх фахівців соціономічних професій до здійснення професійної діяльності передбачає здатність виявляти високий рівень мисленнєвої та пізнавальної активності, самостійності та самоорганізації у розв'язанні комунікативно-пізнавальних завдань та задач. Отже, різний рівень опанування системою необхідних знань, умінь і навичок, різний ступінь активності і самостійності особистості майбутнього фахівця визначають і різний ступінь готовності до прийняття самостійних виважених рішень і здійснення самостійних дій.

Для нас є близькою точка зору про те, що готовність майбутніх фахівців соціономічних професій до здійснення професійної діяльності вміщує такі компоненти: мотиваційна готовність; змістова готовність; операційна готовність. Зважаючи на те, що професійна діяльність майбутніх фахівців соціономічних професій характеризується аксіологічною спрямованістю, ми вважаємо, що їх готовність до здійснення професійної діяльності вміщує й такий компонент, як ціннісна готовність.

Прийнявши за другий (аксіологічний) показник готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до культурної комунікації теоретичні знання, вміння та навички, ми також мали на увазі, що до даного аксіологічного показника мають входити ціннісні орієнтації, які значною мірою характеризують морально-ціннісне ставлення майбутніх фахівців соціономічних професій до явищ оточуючої дійсності. Для майбутніх фахівців соціономічних професій аксіологічний показник готовності до здійснення професійної діяльності є домінуючим, адже ціннісні орієнтації фахівця визначають мотивацію діяльності суб'єкта, спрямованість його інтересів і прагнень [152].

Концептуальна соціально-психологічна модель розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій також вміщує професій-

ну компетентність, яка, у свою чергу, включає важливі компетентності, які й забезпечують здатність майбутнього фахівця до здійснення професійної діяльності соціономічного типу. При цьому слід зазначити, що професійна компетентність є сукупністю взаємопов'язаних знань, якостей, компонентів досвіду, характеристик здібностей особистості, що задаються стосовно процесів професійної діяльності. Також розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, на нашу думку, значною мірою залежить від сформованості у фахівця професійної свідомості.

Концептуальна соціально-психологічна модель розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій зображена на рис. 2.1.

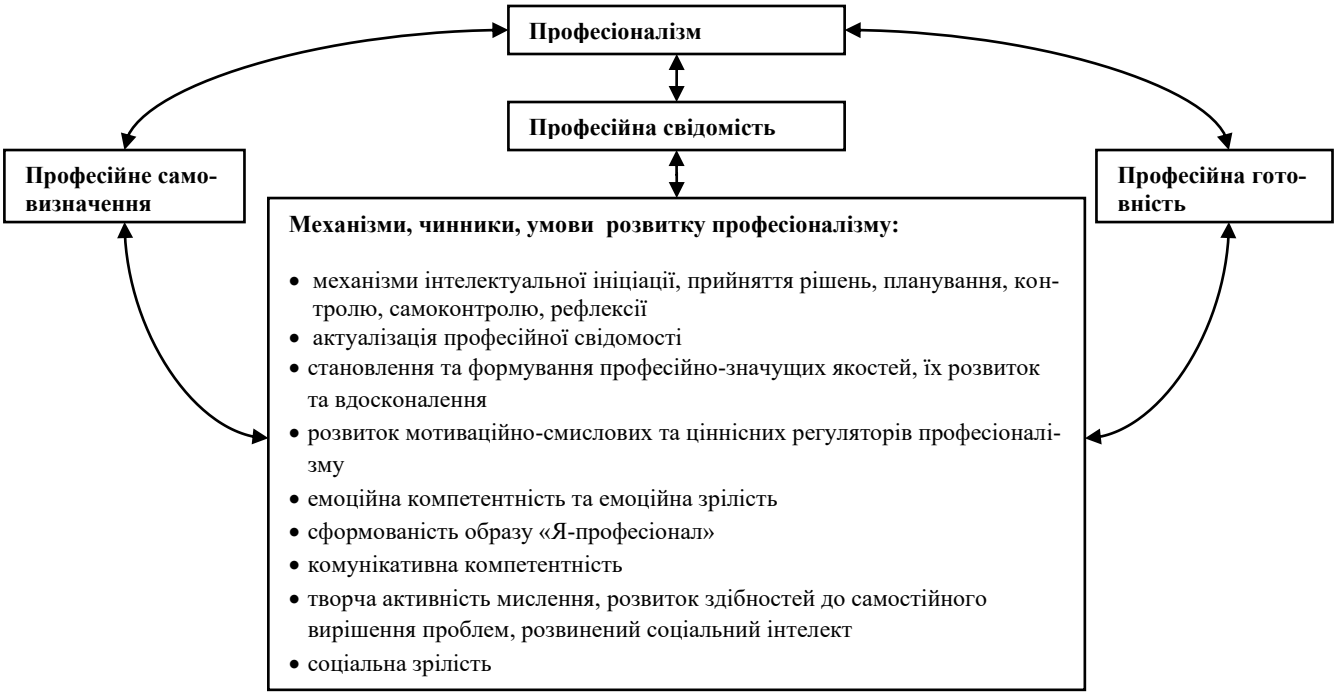


Рис. 2.1. Концептуальна соціально-психологічна модель розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій

Отже, розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій та його професійне становлення загалом – це цілісний, динамічно розвинений у часі процес, який характеризується, передусім, формуванням професійних намірів, набуттям знань та оволодінням вміннями та навичками – до повної реалізації себе у професійній діяльності соціономічного типу.

Основним протиріччям професійного становлення є, як правило, протиріччя між сформованими властивостями особистості майбутнього фахівця і об'єктивними вимогами провідної діяльності, значення якої полягає у тому, що вона значною мірою зумовлює подальший розвиток індивіда як суб'єкта професійної діяльності. Таким чином, реалізуючи себе у провідній діяльності, особистість поступово змінюється, що призводить до пере-

будови мотивів професійної діяльності, формування нових особистісних та професійних властивостей, якостей та характеристик.

Побудовано концептуальну соціально-психологічну модель розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій. Зазначено, що ця модель обов'язково включає готовність до виконання професійної діяльності. Готовність характеризується різним характером взаємозв'язків її структурних компонентів, зокрема когнітивного та реалізаційного. Розглядаючи готовність майбутніх фахівців соціономічних професій як сукупність окремих значущих для фахівця показників, нами визначено характеристику різних рівнів розвитку кожного з показників готовності, які розглядалися в якості критеріальної основи для дослідження феномену готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до здійснення успішної професійної діяльності. Перший (когнітивний) показник розглянуто ву контексті даного дослідження як різний рівень опанування теоретичними знаннями. Фактично, когнітивний показник готовності, на нашу думку, вміщує компетенцію професіоналізму особистості, а також комунікативні вміння фахівця та особливості їхнього використання у професійній діяльності.

Наголошено, що готовність фахівця до здійснення професійної діяльності вміщує такі компоненти: мотиваційна готовність; змістова готовність; операційна готовність. Зважаючи на те, що професійна діяльність майбутніх фахівців соціономічних професій характеризується аксіологічною спрямованістю, зазначено, що готовність до здійснення професійної діяльності вміщує й такий компонент, як ціннісна готовність.

Висновки до розділу

У розділі здійснено соціально-психологічний аналіз впливу професійного самовизначення та готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій на процес розвитку їх професіоналізму; розкрито особливості застосування системно-інтегративного підходу до розгляду екоцентризму та екокультури у розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічного профілю та їх професійної свідомості; запропоновано концептуальну соціально-психологічну модель розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій.

Надано концептуальне соціально-психологічне обґрунтування процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, в основу якого закладено дуальний підхід до вивчення проблеми розвитку їх професіоналізму, що передбачає визнання нерозривної єдності усіх зв'язків і відносин суб'єкта на його життєвому шляху, уможливлює практичне поєднання підходів у загальному аналізі проблем, пов'язаних із психологічним дослідженням і практичною допомогою у вирішенні задач формування й розвитку особистості, вивчення особистості як суб'єкта професійної діяльності, а саме у системі природних законів його «руху» (тобто

як індивіда, що розвивається) та у системі його соціальних зв'язків й інститутів, в якій суб'єкт розвивається як професіонал.

Проведено соціально-психологічний аналіз впливу професійного самовизначення майбутніх фахівців соціономічних професій на процес розвитку їх професіоналізму, який розглянутий як багатовимірний і багатоступеневий процес співвіднесення власних життєвих цілей, нахилів, здібностей з об'єктивними можливостями майбутніх фахівців до їх реалізації, а також з умовами, які створюють для цієї реалізації конкретні види діяльності соціономічного типу. Наголошується, що професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю, а триває впродовж усього професійного життя.

Узагальнено, що успіх професійного самовизначення залежить від власної активності суб'єкта, від його життєвої позиції, що дозволяє цілеспрямовано, усвідомлено, активно, докладаючи вольових зусиль, здійснювати вибір професійної діяльності та підготовку до неї. З'ясовано, що професійне самовизначення відображається в ієрархічній структурі мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю, а також виявляється в цілеспрямованих вчинках і поведінці, переживається на емоційному рівні у формі інтересу, бажання, захоплення, покликання, відчуття перспективи тощо.

Розкрито основні підходи до вивчення процесу професійного самовизначення майбутніх фахівців соціономічних професій: соціологічний, соціально-психологічний та психолого-педагогічний (М. Пряжніков, С. Чистякова).

Підкреслюється внутрішня суперечність процесу професійного самовизначення, для здійснення якого потрібно мати відповідний рівень абстрактного мислення, адекватність самооцінки, достатньо виражені вольові якості, працьовитість, певний професійний і життєвий досвід, достатній рівень зрілості, визначену професійну спрямованість (П. Шавір).

Виокремлено види діяльності, що впливають на професійне самовизначення та процес розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій: пізнавальна (збір загальної інформації), ціннісно-орієнтаційна (самостійне знайомство зі світом професій), перетворююча («проба сил») і комунікативна (умова для інших діяльностей) (М. Коган, О. Савчук та ін.).

Підкреслюється, що важливим у контексті аналізу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій постає визначення особливостей формування їх психологічної готовності до діяльності зазначеного типу, що здійснюється шляхом формування усіх компонентів такої готовності при домінуючій ролі того чи іншого з них, у залежності від виду діяльності, в умовах спеціально організованого навчання, спрямованого на оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями, розвитку функціональних процесів (Г. Балл, П. Перепелиця). При цьому готовність до професійної діяльності соціономічного профілю розг-

лядається як інтегральне утворення особистості майбутнього фахівця, що поєднує когнітивний, операційно-діяльнісний, мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти: знання, вміння, навички, особистісні якості, адекватні вимогам професійної діяльності соціономічного типу.

Показано, що основними напрямками досліджень готовності до професійної діяльності соціономічного профілю виступають вивчення змістовної характеристики поняття загальної готовності до діяльності (О. Асмолов, С. Максименко, К. Платонов, А. Прангвішвілі, С. Рубінштейн, П. Рудик, Д. Узнадзе); розробка структури готовності (Ф. Гоноболін, Є. Клімов, В. Крутецький, Н. Кузьміна, М. Левченко, А. Маркова); аналіз складових структурних компонентів і показників готовності до діяльності соціономічного типу (Г. Балл, А. Деркач, Л. Овсянецька, М. Папуча, Л. Рубіна, В. Семиченко, В. Сластьонін); пошуки рівнів сформованості психологічної готовності (М. Боришевський, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, О. Коропецька, О. Мешко, Л. Орбан-Лембрик); критерії готовності й розробка на їх основі психологічної моделі професіонала соціономічної сфери (Є. Чугунова та ін.).

У концепції запропонованого дослідженнях готовність до професійної діяльності соціономічного профілю пропонується розглядати як загальну генералізовану особистісну готовність та спеціальну професійну готовність, як своєрідний синтез психологічних феноменів та понять на різних рівнях становлення фахівця соціономічної сфери з необхідністю урахування його придатності до професійної діяльності зазначеного профілю, його спрямованості, професійної підготовленості, психічного стану тощо. Основа формування готовності до професійної діяльності соціономічного профілю вбачається в опорі на такий визначальний параметр готовності як комплексна здатність. Наголошується, що стратегія і тактика процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічного профілю має будуватися на положеннях концепції цілісності й особливостях її реалізації в їх професійній підготовці.

Показано, що до системи професійної готовності майбутніх фахівців соціономічних професій входять психологічна готовність до обраної професії; практична готовність до здійснення професійної діяльності зазначеного профілю; готовність до подальшого удосконалення себе як фахівця. При цьому до структурних компонентів психологічної готовності віднесено наявність установки у майбутнього фахівця соціономічного профілю на професіоналізм, усвідомлення потреби в оволодінні комплексом професійно важливих якостей, розуміння себе як творчої особистості; особливості пізнавальних, вольових та емоційних процесів; наявність здібностей відповідно до вимог обраної професії соціономічного типу; психологічна спрямованість професійної свідомості майбутніх фахівців соціономічних професій. Практична готовність майбутніх фахівців соціономічних професій до виконання професійних функцій передбачає належний рівень сформованості комплексу вмінь та якостей, які забезпечують високий рівень його подальшої професійної діяльності. Констатова-

но, що готовність майбутнього фахівця соціономічної сфери до самовдосконалення є складною системою, яка об'єднує психологічний і практично-технологічний компоненти та передбачає роботу фахівця над собою на стадії самостійного професійного самовизначення й саморозвитку.

Встановлено, що готовність майбутніх фахівців соціономічних професій до здійснення професійної діяльності вміщує такі компоненти: мотиваційна готовність; змістова готовність; операційна готовність. Зважаючи на те, що професійна діяльність майбутніх фахівців соціономічних професій характеризується аксіологічною спрямованістю, вважається, що їх готовність до здійснення професійної діяльності вміщує й такий компонент, як ціннісна готовність.

Підкреслюється, що структуру професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій доцільно визначити через їх психологічну готовність, що включає особистісно-мотиваційну компоненту, а саме особистісні якості, прагнення до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчання; теоретичну готовність, що охоплює цілісну систему знань освітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання, методики, способи і форми їх впровадження у майбутню професійну діяльність; практичну готовність, що включає сукупність умінь використання засобів освітньо-інформаційно-комунікативних технологій навчання.

Зазначається, що провідне місце у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій в аспекті розвитку їх професіоналізму посідає завдання становлення і розвитку професійної культури, розглянутої, зокрема у конструктах екоцентризму та екокультури.

Визначено, що у контексті розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій їх професійну культуру слід розглядати як стиль мислення і поведінки у професійній діяльності, який визначається загальним розвитком особистості майбутнього фахівця, і як компонент професійного становлення особистості, а до важливих функціональних особливостей професійної культури слід віднести такі властивості особистості, як здатність до саморозвитку й самовдосконалення особистості, наявність творчої ініціативи, прагнення до особистісного розвитку у професійній сфері, високий рівень взаєморозуміння і взаємодопомоги, ціннісні орієнтації та ін. (С. Максименко, О. Мотков, В. Рибалка, Н. Чепелєва).

Показано, що формування професійної культури майбутніх фахівців соціономічних професій має передбачати перехід від домінанти розуму, що пізнає, до розуму діалогічного, що уможливлюється у разі представлення навчального процесу підготовки цих фахівців у формі діалогічного спілкування як культурологічно орієнтованого навчального діалогу (В. Біблер).

Встановлено, що рівень розвитку екоцентричних установок майбутніх фахівців соціономічних професій визначає, зокрема, зміст їх професійної культури, що супроводжується відповідними особистісно-поведінковими властивостями. У структурі екологічної свідомості майбутніх фахівців соціономічних професій виокремлено такі компоненти: когнітивно-

пізнавальний, афективно-вольовий; ціннісно-поведінковий; перцептивно-орієнтаційний.

В результаті теоретико-методологічного аналізу проблеми співвідношення екоцентризму та екокультури у складі професійної культури майбутніх фахівців соціономічного профілю встановлено, що найбільш адекватним і перспективним для розв'язання актуальних проблем розвитку їх професіоналізму є суб'єктний підхід, що дозволяє розглянути зазначені категорії як універсальний механізм світовідтворення буття, унікальний спосіб сутнісної самореалізації майбутнього фахівця, його особистісного та професійного зростання.

Встановлено, що розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій може бути представлений двома способами: за схемою процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) і за структурою діяльності (як сукупність способів і засобів, дотримання яких один за одним має не тимчасову, а парадигмально-цільову детермінацію).

З'ясовано, що розвиток професіоналізму майбутнього фахівця соціономічного профілю є складним інтегративним процесом, який передбачає використання різноманітних форм, засобів та методів фасилітативного впливу на його особистість. З метою відбору та обґрунтування доцільності використання таких форм, засобів й методів, нами запропоновано концептуальну соціально-психологічну модель розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, яку складають професійне самовизначення, професійна готовність, професійна свідомість, а також механізми, чинники та умови розвитку професіоналізму.

Подальше дослідження було зосереджено на визначенні соціально-психологічної специфіки вивчення процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій та операціоналізації запропонованої моделі.

РОЗДІЛ 3
ДІАГНОСТИЧНІ МАРКЕРИ ТА РЕЗУЛЬТАТИВНО-ЗМІСТОВНІ ПАРАМЕТРИ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

3.1. Мотиваційно-смислові та ціннісні регулятори професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій

Досвід дослідження проблеми регуляції та саморегуляції у психології, починаючи з праць Л. Виготського, у яких вчений пов'язував специфічно людський спосіб регуляції зі створенням та використанням знакових психологічних знарядь, знайшов своє продовження у теоретико-емпіричних доробках О. Бодальова, М. Боришевського, Б. Братуся, О. Леонтьєва, Б. Сосновського, К. Шорохової, В. Чудновського та ін. [35; 36; 45; 48; 190; 191; 192; 390 та ін.].

Одним із найбільш загальних і суттєвих проявів суб'єктності людини є її довільна усвідомлена активність, за допомогою якої реалізується все різноманіття відносин зі світом. При цьому саморегуляція усвідомленої активності виступає як найбільш загальна функція цілісної психіки; у процесах саморегуляції реалізується єдність психіки з боку розгляду її можливостей, функцій, процесів, здібностей тощо [23; 57; 190; 203; 210; 320 та ін.]. Для визначення основ аналізу мотиваційно-смислової регуляції, насамперед, розглянемо за допомогою яких загальних понять і уявлень можна описати її здійснення.

Розгляд особистості, як суб'єкта діяльності, підкреслює роль активного початку у людині та показує, що її діяльність підкоряється не тільки зовнішнім обставинам, але є внутрішньо детермінованою через усвідомлену регуляцію. На користь висловленої тези можна навести серію проведених досліджень, спрямованих на виявлення внутрішніх механізмів регуляції поведінки і діяльності [48; 57; 190; 210]. Одним із важливих і необхідних аспектів дослідження регуляції є вивчення мотиваційно-смислової регуляції діяльності.

Аналіз проблеми особистості, як складного внутрішнього регуляторного механізму, який діє як цілісність і, тим самим, забезпечує відносну стабільність індивідуальної поведінки, вимагає окреслення сфери визначення реалізації особистості в аспекті детермінації її поведінки цілями майбутнього та саморегуляції, яка полягає в усвідомленні поведінки й зміні її спрямованості. Зазначимо, що поняття «регуляція» у психології було введено П. Жане, яке він пов'язав із організацією особистості [57]. На його думку, існує сім рівнів регуляції, вищий з яких посідає система внутрішніх вимог, що перетворюють особистість в активного діяча. До того ж, кожному рівню регуляції відповідає певний рівень усвідомлення. Тому, коли розглядається порушення поведінки, то воно представляється результатом зміщення вищих рівнів регуляції у вигляді переживань. П. Жане підкрес-

лював значення смислових механізмів регуляції у подоланні переживань [57].

Свій подальший розвиток проблема регуляції отримала у психологічних школах психоаналізу, гуманістичній психології та гештальт-психології. Зокрема, у психоаналізі З. Фрейда [417; 418] Его людини розглядалося в якості тієї інстанції, яка регулює поведінку, підкоряючись принципу реальності на відміну від принципу задоволення. А саме нею виконувалися такі функції як регуляція потягів, їх опосередкування, усвідомлення бажань, усвідомлення детермінованості своєї поведінки. Ідея «Я», як активного початку у житті людини представлена також і в індивідуальній психології А. Адлера [6]. Ним введено поняття творчого «Я», як центру особистості, який створює мету, засоби її досягнення, будує індивідуальний стиль поведінки. Основними рушійними силами розвитку особистості А. Адлер вважав почуття неповноцінності і прагнення до неперевершеності, які актуалізують процес компенсації і понадкомпенсації [6].

Нагадаємо, що згідно з Г. Олпортом, особистість характеризується основними цілями, які виступають смислом життя, рушійними силами її поведінки; при цьому стійкі цілі підвищують опірність особистості несприятливим впливам і виступають умовою подолання перешкод. Здатність особистості до саморегуляції Г. Олпорт вважав властивістю вищого рівня мотивації [457].

У теорії поля К. Левіна регуляція поведінки здійснюється згідно принципу теперішнього; тобто минуле і майбутнє може впливати на поведінку тією мірою, в якій воно представлено у реальній ситуації індивіда через модель очікування-цінність. Життєвий простір формується особистісними потребами у взаємодії з оточенням особистості, що супроводжується станом рівноваги. У випадку, якщо ця рівновага порушується, то виникає напруженість відносин. Регуляція поведінки полягає у виникненні змін, які б призвели до встановлення балансу. Отже, основний смисл регуляції поведінки у концепції К. Левіна розкривається через чергування циклів виникнення напруженості та дій з його зняття.

На особливу увагу заслуговує гуманістична теорія К. Роджерса [363], де центральною ідеєю є уявлення про роль самосвідомості, самооцінки у регуляції поведінки та розвитку особистості. Порушення регуляції поведінки, на думку К. Роджерса [363], є наслідком неузгодженості між самооцінкою та реальним життєвим досвідом, що проявляється у слабкій адаптованості до оточуючого світу, в тривожності і напрузі. Відтворення здатності регулювати свою поведінку виступає наслідком зміни Я-концепції у процесі індерективної психотерапії.

На сучасному етапі розвитку психологію цікавлять питання дослідження евристичних прецедентів [80] як елементів нового у розвитку психіки. До того ж, створювані нові механізми людської психіки повинні бути засобами відображення і регуляції, що підвладні самоконтролю з боку особистості, яка сама приймає рішення про користування новими психологіч-

ними механізмами, при цьому розширюючи можливості для самоуправління.

У психології розповсюдженим є розуміння саморегуляції як багаторівневого утворення, а зокрема як ієрархічної системи диспозиційної саморегуляції В. Ядова [450] і установочної системи саморегуляції О. Асмолова [15]. Л. Дика [99] розрізняє рівні розвитку саморегуляції за набутим досвідом самоуправління і за рівнем усвідомлення власного стану і процесу діяльності. Також незалежно від підрозділів сфер саморегуляції (поточна, оперативна, довготривала), які тісно між собою пов'язані, виділяється загальна структура саморегуляції, представлена О. Конопкіним. При цьому, якщо О. Конопкін звертає увагу на те, що справжній суб'єкт діяльності проявляється у своїй основній функції – функції свідомого цілеспрямованого регулювання здійснюваної діяльності, то Н. Пейсахов вважає показником вищого рівня саморегуляції – постановку цілей самим суб'єктом та передбачення ним окремих результатів своєї діяльності. Як видно, функціональна структура психічної саморегуляції, відображена у моделі О. Конопкіна і Н. Пейсахова, детермінує процес, спрямований на реалізацію суб'єкт-об'єктних утворень, і полягає у забезпеченні відповідних ситуативним умовам установок діяльності суб'єкта, контролю за поточними результатами виконуваних дій тощо. У той час як процес особистісного регулювання спрямований на забезпечення певних особистісних якостей, які проявляються на досить тривалих відрізках життя та сприяють успіху у різноманітних видах суб'єктних і об'єктних змін [57; 207].

Зважаючи на це Л. Анциферова стверджує, що на вищих рівнях розвитку особистість стає суб'єктом власної мотивації – її мотиви ієрархізуються, інтегруються, підкоряються впливу особистості, яка якби переростає саму себе і починає ставитися до себе як до суб'єкта своїх вчинків [14].

К. Абульханова-Славська говорить про три рівні розвитку саморегуляції, що являє собою співвідношення зовнішнього (вимоги до виконання діяльності) та внутрішнього (властивостей особистості): перший рівень – особистість узгоджує свої можливості з нормами діяльності; другий рівень – особистість удосконалює якість діяльності шляхом оптимізації своїх можливостей; третій рівень – особистість, як суб'єкт діяльності, виробляє оптимальну стратегію і тактику, що надає можливість проявити творчий характер своєї активності [1]. Ці три рівні базуються на позиції особистості по відношенню до оточуючого світу. Тому, якщо розвиток особистості виступає як процес удосконалення її системи саморегуляції через змінення, удосконалення структурних компонентів і функціональних відношень, то у цілому саморегуляція передбачає просування людини від «Я» реального до «Я» майбутнього, бажаного.

Вираженням саморегуляції особистості у поведінці є стиль діяльності та досягнення індивідом намічених цілей із найменшими енергетичними фізичними та психічними витратами. Стиль життя – це поведінкова система, яка характеризується певною постійністю. Стаючи звичною, система самоуправління, що виражається у стилі діяльності, набуває певної свобо-

ди від сфери свідомого контролю і якби «виключається» зі сфери свідомості [57]. Також для сфери саморегуляції характерні цілеспрямовані вольові акти, що пов'язані зі сферою свідомості, з мотиваційною сферою особистості, сферою її ідеалів. Цей рівень саморегуляції стає можливим при розвиненні ієрархії мотивів особистості, вираження мотивації найвищого рівня, пов'язаного зі станом загальної спрямованості інтересів та ціннісних орієнтацій, а також найбільш узагальнених соціальних установок. На цьому рівні вольове зусилля відіграє особливу роль, виступаючи основним механізмом саморегуляції. Розуміння змісту вольового акту, його співвідношення зі смисловими, ціннісними та просторово-часовими цілями особистості, неможливе без розгляду питання зв'язку мотиву і смислу. В одній зі своїх робіт О. Леонтьєв зазначає: «… усвідомлюються чи не усвідомлюються суб'єктом мотиви, чи сигналізують вони про себе у формі переживання інтересу, бажання або пристрасті, їх функція з боку свідомості полягає у тому, що вони якби «оцінюють» життєве значення для суб'єкта об'єктивних обставин і його дій у цих обставинах, надають їм особистісного смислу» [190, с. 252]. Отже, стає зрозумілим використання терміну мотиваційно-смислової регуляції, який є адекватним багатомірній активності майбутніх фахівців соціономічних професій, їх різноманітним умовам життєдіяльності. Масштаб мотиваційно-смислової регуляції, що задається життєвим шляхом особистості, є найоптимальнішим для опису природи поведінки.

Основні уявлення про мотиваційно-смислову регуляцію можна звести до розгляду смислу, пам'ятаючи що «питання про смисл є завжди питанням про мотив» [190, с. 168]. Саме смисл приймає участь в утворенні специфічно мотивів поведінки, що стають засобами її регуляції. Так, А. Файзулаєв, описуючи вищий рівень мотиваційної регуляції, говорить, що усвідомивши спонукання, людина або приймає його, або відмовляється від нього, тобто не підкоряється йому, а приймає його в якості свого мотиву. Зрозуміло, що такий мотив завжди наповнений певним смислом для особистості.

Аналіз основних теоретичних та експериментальних досліджень мотиваційно-смислової регуляції показує, що смисл з одного боку, розглядається як складова структури особистості, а з іншого, як фактор регуляції діяльності. Структурна характеристика смислу розкривається у поняттях «особистісного смислу» О. Леонтьєва [190; 191; 192]; «вищі утворення» структури особистості Б. Ананьєва [9; 10; 11]; «фіксованої установки» Д. Узнадзе; «внутрішньої позиції особистості» Л. Божович [39; 40]; «уявлення про іншу людину» О. Бодальова [35; 36]; «диспозиційного блоку» В. Ядова [450].

Регуляторний зміст смислу вивчається через трактування питання самовизначення як специфічного способу існування у двох формах смислу в концепції С. Рубінштейна; смислу, що надає спрямованість життєдіяльності у вигляді афективно насичених значущих переживань у концепції Ф. Бассіна; принципу значущості, що дозволяє регулювати діяльність як з бо-

ку зовнішніх, так й з боку власних впливів особистості на себе, представленого у розробках І. Добриніна; ролі значущості у визначенні ситуативної стратегії поведінки у концепції формування мотиваційних тенденцій В. Асеєва; перспективи життєдіяльності людини та розуміння її призначення, описаних у дослідженнях Т. Кузьміної; провідної ролі процесу смислоутворення у подоланні особистістю критичних життєвих ситуацій у концепції В. Василюка.

Співставляючи організацію систем регуляції на особистісному та діяльнісному рівнях активності майбутніх фахівців соціономічних професій, можна зазначити, що на особистісний рівень перенесена функціональна архітектоніка структури, що забезпечує відповідний рівень регулювання. Зміст компонентів особистісної моделі відповідає специфіці відносин, що будуються на діяльнісному розумінні особистісних проявів, оскільки саме у діяльності складаються основні суб'єкт-суб'єктні відношення.

У цьому контексті слід зауважити, що аналіз експериментального вивчення мотиваційно-смислової регуляції займає позиції її самостійного дослідження. Крім того, огляд основних експериментальних напрямків дослідження смислів показує, що смисли вивчалися у зв'язку з афективними процесами та мотивацією; також була виявлена їх регулююча функція у поведінці і пізнавальних процесах [141; 148; 210; 342 та ін.]. Дослідження смислу проводилося також в аспекті вивчення форми існування особистісного смислу у свідомості у вигляді смислових конструктів, особистісних значень, смислоутворюючих мотивів, окремих видів стійких мотивів, таких як ризик-мотив тощо [48; 57; 203; 210; 324; 390 та ін.].

Ідея смислової регуляції знаходить також втілення у роботах інших дослідників. К. Обуховський виділяє в якості основної потребу смислу життя. Він вважає, що функція концепції смислу життя полягає у тому, щоб особистість могла мобілізувати свої можливості максимальною мірою. У роботі А. Повела та Дж. Ройса описуються основні шляхи, якими люди прагнуть зробити своє життя осмисленим, виділяючи основні шляхи, які мотивовані різноманітними ціннісними орієнтаціями: творчою орієнтацією на актуалізацію власного Я, соціальною орієнтацією на іншого. Подібні моменти можна зустріти і в концепції логотерапії В. Франкла [414], де ретельно викладено основні положення про значення смислу у детермінації діяльності. В. Франкл [414] вважає, що основною потребою людини є прагнення до пошуку смислу життя, який унікальний та специфічний для кожної людини. До того ж, задоволення потреби смислу життя дуже важливе для підтримки психічного здоров'я, а при неможливості реалізації смислу життя виникає стан екзистенційної фрустрації.

Головною перевагою перерахованих досліджень є їх орієнтація на вирішення реальних практичних життєвих проблем – подолання стресу, несприятливих ситуацій, травмуючих подій тощо.

Отже, аналіз проблеми ціннісних орієнтацій у життєвому та професійному просторі реалізації особистості включає розгляд ціннісних регуляторів особистісної реалізації, мотиваційно-смислової регуляції особистісної

реалізації та аспекти психічної напруженості і працездатності у професійній діяльності.

При невідповідності особистості та професійних вимог (негативні форми професійної ідентифікації) процеси корекційної регуляції спрямовані на організацію такої професійної активності, яка забезпечила б особистісну стратегію поведінки, перегляд життєво-важливих орієнтирів та пошук принципово нового знання. До того ж, така активність повинна бути пов'язана не тільки зі зміною конкретно професійних, але й соціальних, морально-етичних норм поведінки і діяльності, вироблених і принятих особистістю.

Результати теоретичних і емпіричних досліджень мотиваційно-смислової регуляції в структурі свідомості зосереджуються: у сфері ціннісно-смислової структури самосвідомості у вигляді негативних і конфліктних смислів (В. Столін) [403]; смислових конструктів (М. Кальвіньо) [148]; емоційно-ціннісного ставлення до себе як прояву самоповаги (І. Кон) [166] та самоставлення (С. Пантилєєв) [316]; особливостей будови внутрішнього діалогу у його зв'язках із різноманітними структурами конфліктних смислів (А. Візгіна) та психологічними механізмами професійного самовизначення особистості (В. Байметов); у сфері семантичного простору свідомості через вивчення внутрішніх функцій співвідношення, впорядкування, трансформації смислових структур, які визначають буття людини у світі (О. Артем'єва, Ф. Василюк, О. Еткінд, Н. Корольова, О. Кронік, О. Сухоруков, К. Хорошилова та ін.); структури суб'єктивної реальності у індивідуально-специфічних параметрах категоризації суб'єктивного досвіду, що представлені у поняттях образу світу (О. Леонтьєв) [190; 191; 192], актуальні координати досвіду (О. Артем'єва), категоріальна структура індивідуальної свідомості (О. Шмельов), координати семантичних просторів (Д. Леонтьєв) [193; 194], особистісний конструкт (В. Петренко) [320].

На підставі проведеного аналізу можна зробити висновок, що мотиваційно-смислові утворення майбутніх фахівців соціономічних професій взаємопов'язані в єдину систему регуляції життєдіяльності, утворюючи в її межах відносно автономні динамічні смислові системи, кожна з яких включає низку взаємопов'язаних різнорідних мотиваційно-смислових структур та забезпечує смислову регуляцію певної сфери життєдіяльності, або будь-якого окремого акту діяльності. При цьому особистість майбутнього фахівця виступає як особлива регуляторна система, що забезпечує підкорення життєдіяльності суб'єкта стійкій ієрархізованій структурі відносин зі світом.

Підсумковим етапом виступає обґрунтування життєво-стильового концепту мотиваційно-смислової регуляції особистісної реалізації, у якому представлено узагальнення наукових розробок у вивченні особистості як складного регуляторного механізму.

Життєво-стильовий концепт дозволив розглянути мотиваційно-смислову регуляцію як системне явище, яке об'єднує зміст функціонування діяльності і свідомості у спільну цілісність. Наукова інтерпретація цього

явища здійснюється у площині співвідношення функціональної та перспективної сфер життєвого часового простору особистості – де відбувається диференціювання життєвого простору на минуле, теперішнє і майбутнє. При цьому, минуле і теперішнє в життєдіяльності розуміється як функціональна зона конкретних дій і вчинків, а майбутнє – як перспективна зона, у якій особистість проявляє свою активність у планах, очікуваннях й переживаннях; дієвої реалізації особистості в зонах її актуального та потенційного досвіду – виділяються зона засобів здійснення діяльності, де вона фіксує змістову сторону мотиваційної настанови і безпосередньо зайнята побудовою діяльності для реалізації цієї настанови (актуальна), і зона формування цілей, де відбуваються змістово-смислові зміни значущості діяльності і поведінки особистості (потенційна).

Актуально-функціональна сфера життєвого простору особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю реалізується засобами мотиваційно-спонукального, емоційно-ситуативного та когнітивного механізмів функціонування, а потенційно-перспективна сфера – засобами аксіологічного, рефлексивного та антиципаційного механізмів. Розкриття психологічного змісту підтверджує їх інтегральне функціонування у багаторівневих регуляційних системах діяльності й свідомості та дає змогу пояснити прояв мотиваційно-смислової регуляції у життєвому стилі особистості майбутнього фахівця.

Отже, проблема мотиваційно-смислової регуляції майбутніх фахівців соціономічних професій трансформується у проблему життєвого стилю особистості, де розгортаються основні життєві тенденції особистісної реалізації, з одного боку, як підпорядкування смисловим регуляційним впливам, що проявляється у блокуванні виходу за межі наявних поведінкових схем, відповідно й за межі життєвих обставин, а з іншого, як подолання зовнішніх регуляційних впливів з метою виходу на рівень самореалізації.

Механізми актуально-функціонального та потенційно-перспективного розгортання у часі життя визначають динаміку психічних процесів, властивостей і станів особистості: особливості психічних явищ пов’язані з ієрархізованістю ситуацій, видів життєдіяльності, в яких вони виявляються і узагальнюються. Такі узагальнення відбуваються упродовж усього життя і виражаються у життєвому стилі.

В результаті обґрунтування життєво-стильового концепту мотиваційно-смислової регуляції у дослідженні окреслюється перспективність створення ефективного методу діагностики особистості, який надав би змогу, поряд із фіксацією особистісних властивостей, оцінити і впорядкувати ситуації та події життя респондентів в актуально-функціональній та потенційно-перспективній сферах досвіду. Такий метод може стати високоінформативним і високовалідним засобом для прогнозу життєвого шляху і професійного розвитку особистості.

Обґрунтовуючи необхідність впровадження методу визначення стилю мотиваційно-смислової регуляції професійної реалізації, вважаємо за доречне деталізувати зазначений підхід такими положеннями:

1) практичні проблеми ефективної професійної реалізації вирішуються за умов розуміння особистості як інтегративної індивідуальності та суб'єкта діяльності;

2) стиль мотиваційно-смислової регуляції професійної реалізації, як системне та багаторівневе утворення, обумовлюється певним симптомокомплексом різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності;

3) стиль мотиваційно-смислової регуляції професійної реалізації пов'язаний з прагненням особистості досягати ефективних результатів діяльності у відповідності з її вимогами (аспект пасивної адаптації) та з орієнтацією на розвиток, видозміну самої діяльності та її суб'єкта в ході цього процесу (аспект активної адаптації);

4) стиль мотиваційно-смислової регуляції професійної реалізації розглядається як індивідуально обумовлений процес становлення і здійснення професійної діяльності з урахуванням її структурних проявів та трансформаційних тенденцій, оформлених у «стильовий цикл»: початковий потенціал – його реалізація – новий потенціал тощо.

Процесуальна і результативна характеристики професійного досвіду надають змогу виділити домінуючий аспект мотиваційно-смислової регуляції особистісної реалізації у всіх проявах особистості як суб'єкта професійної діяльності. Зокрема, процесуальна характеристика професійного досвіду проявляється у поетапному усвідомленні особистістю професійних перцептивно-когнітивних блоків діяльності та свідомому прийнятті вимог практичної діяльності в міру набуття конкретних умінь і навичок, а результативна – у почутті задоволеності процесом діяльності, включно й формуванні відповідного професійного стилю, який у системі відносин «людина – людина» має відігравати функцію загального життєвого стилю.

Знання стильових характеристик мотиваційно-смислової регуляції надає змогу спрогнозувати ймовірну ефективність подальшої професійної реалізації майбутніх фахівців соціономічних професій та пояснити виникнення певних бар'єрів у навчальній та професійній діяльності.

Процесуальна характеристика процесу набуття майбутніми фахівцями соціономічних професій професійного досвіду супроводжується збагаченням змісту уявлень суб'єкта про себе та власний шлях професійного розвитку, що виражається, як в усвідомленні образу професійної діяльності, так і в усвідомленні особистістю себе як професіонала.

Результати аналізу основних теоретичних уявлень і експериментальних даних щодо особливостей мотиваційно-смислової регуляції у вітчизняній та зарубіжній психології, дозволив виділити функцію мотиваційно-смислових утворень як основної у регуляції діяльності та їх структурно-функціональній репрезентації в свідомості суб'єкта діяльності. Проте, існуючі теоретичні напрацювання не спираються у своїй переважній більшості на емпіричний фундамент, що унеможливлює їх переклад на мову експериментатики. Задоволення цієї умови може бути досягнуте через розкриття специфіки структурно-функціональної організації системи мотиваційно-смислової регуляції майбутніх фахівців соціономічних професій, через роз-

роблення адекватного методу дослідження змістових й динамічних особливостей її цілісного функціонування.

Отже, актуальність визначення мотиваційно-смислових регуляторів процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій зумовлюється недостатнім експериментальним вивченням інтрапсихічних детермінант цього процесу, а також необхідністю встановлення соціально-психологічних закономірностей стильового прояву мотиваційно-смислової регуляції професійної реалізації фахівців соціономічних професій.

Подальший аналіз був зосереджений на професійній реалізації майбутніх фахівців соціономічних професій через призму ціннісних життєвих регуляторів.

Слід підкреслити, що психологічна модель будови і функціонування мотивації та її розвитку у процесі соціогенезу, конкретизує розуміння особистісних цінностей як джерел індивідуальної мотивації, що функціонально еквівалентні потребам. Особистісні цінності формуються у процесі соціогенезу, при цьому досить складно взаємодіючи з потребами. Визнання цінностей реально діючими іманентними регуляторами діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій, які надають вплив на поведінку незалежно від їх відображення у свідомості, не заперечує існування свідомих переконань або уявлень суб'єкта про власні цінності, які можуть не співпадати з ними за змістом і психологічною природою.

Тому, у розгляді феномену цінностей майбутніх фахівців соціономічних професій помітні інтерфункціональні зв'язки між його змістом та наповненням регуляційних змінних в області поведінки та переживання тощо. Сутність поняття «ціннісні регулятори» представляє майбутнього фахівця соціономічного профілю не пасивним об'єктом психічної активності, а суб'єктом, який здатен оцінити власні цінності та спроектувати власний рух до майбутніх цінностей. У цьому випадку, ціннісні регулятори наближаються до ціннісних ідеалів, ієрархія яких характеризує цінність особистісних цінностей у відволіканні від образу «Я» і виступає як ідеальні кінцеві орієнтири розвитку цінностей суб'єкта.

Завдяки експериментальному дослідженню було виділено чотири групи причин, за якими можуть пояснюватися розходження між ціннісними конструктами, які декларуються, та цінностями, які реально спонукають діяльність особистісними цінностями [190; 194].

Отримані експериментальні дані ставлять нові проблемні питання, одне з яких помітно виступає на передній план. Це – проблема співвідношення визнання психологічної реальності, як реально діючих цінностей, що інтегровані у мотиваційну структуру майбутніх фахівців соціономічних професій та ціннісних уявлень свідомості, де інтеграційною ланкою виступають смисложиттєві регулянти поведінки майбутніх фахівців.

Смисложиттєві регулянти, як складова ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій, торкаються, в першу чергу, їх смислової сфери, а саме – смислу життя.

На теперішній час відомі різноманітні визначення смислу життя. Спробуємо сформулювати свій погляд на природу смислу існування. Не дивлячись на те, що проблема смислу життя є міждисциплінарною, найбільшого значення вона набуває у психології, де феномену смислу життя надається особлива утворююча сила. «Смисл життя в його глибокому розумінні не є психологічним, «буферним» утворенням, не емансипується від «зовнішнього» і «внутрішнього», він не був і не є тим, чи іншим, він те, що більше людини, що не є нею самою, а є, ймовірно, певним «надособистісним утворенням» [416]. Можна сказати, що це – Я-духовне особистості.

Звичайно, смисл життя як спосіб ставлення до світу (С. Рубінштейн) реалізується у різноманітних сферах життя, і, у професійній, зокрема. Людина, реалізуючи себе у професії, знаходить своє місце у житті. Спираючись на описані С. Рубінштейном [366; 367; 368] два основних способи життя (І спосіб – це життя, яке не виходить за межі зв'язків, в яких живе людина; ІІ спосіб – інтенсивний розвиток рефлексії з виходом людини за межі життєвих зв'язків), О. Фонарьов виділив три модуси людського буття: володіння, соціальне досягнення і служіння [416].

Більш детальне ознайомлення з цими модусами наводить на думку про необхідність дослідження регулятивних детермінант смислу життя, які називають смисложиттєвими регулянтами і які є складовою цінностей.

Для того, щоб реалізувати регулятивний підхід у вивченні ціннісної сфери майбутніх фахівців соціономічних професій, було розроблено систему трактування цінностей крізь призму таких вихідних понять психології як поведінка і переживання. Адже, про людську поведінку в повному її смислі можна говорити лише тоді, коли людина пристосовується до власних творінь, тобто до суспільного середовища. А це означає, що й до вимог професійної діяльності. Звичайно, найоптимальнішим варіантом є такий, коли смисл життя і професійної діяльності співпадають. Однак, можливий й такий варіант, коли вони суперечать один одному. Все залежить від регулятивних детермінант ціннісно-смислової сфери особистості.

М. Рокич [546] дає класичне визначення цінності як «стійке переконання в тому, що визначені спосіб поведінки або кінцева мета існування, які з особистої та соціальної точок зору є більш значимими, чим протилежний їм спосіб поведінки або кінцева мета існування»; основних її ознак: 1) загальна кількість цінностей, які є набуттям особистості, порівняно невелика; 2) всім людям притаманні рівною мірою одні й ті ж цінності; 3) цінності організовані в системи; 4) витоки людських цінностей прослідковуються в культурі, суспільстві та його інститутах й особистості; 5) вплив цінностей прослідковується практично у всіх соціальних феноменах, які заслуговують вивчення; також використавши класифікацію цінностей на термінальні та інструментальні, ми дійшли висновку, що адаптивна і не

адаптивна форми ціннісно-смислової регуляції знаходяться по відношенню одна до одної у віддзеркалюваному положенні.

Це означає, що переконання про те, що кінцева мета індивідуального існування з особистої та суспільної точок зору, яка заслуговує того, щоб до неї прагнули (термінальні цінності), залежить від переконання в тому, що певний спосіб дій з особистої і суспільної точок зору є більш переважним у певних ситуаціях (інструментальні цінності).

Отже, психологічна реальність виступає тим, що визначає особливості розгортання у часі динаміки людського життя, частиною якого виступає динаміка психічних процесів, властивостей й станів. У ній зберігаються й постійно народжуються ті фактори, які виступають параметрами, в основі яких здійснюється впізнавання придатності схем поведінки, що зберігаються в особистому досвіді особистості. Конструкт ціннісних регуляторів пояснює результат проекції в актуальну психологічну реальність. Зрозуміло, що таке проектування має свої індивідуальні особливості, в якості яких виступають значення і смисли, які забезпечують предметність, реальність й дійсність її буття. Це стає зрозумілим, якщо уявити людину як особливу просторово-часову організацію, що перетворює «об'єктивну реальність» (світ до людини, без людини) у категорізований значеннями предметний світ, який виступає основою предметної свідомості [57; 58].

Первинно поведінка у предметному світі виступає залежною від значень. Предмети (комплекси відчуттів, які об'єднані зі значеннями (Л. Виготський), з якими пов'язані певні схеми поведінки, можуть ініціювати, запускати ці схеми («збуджуюча сила предметів» відома ще до К. Левіна). Якщо мимовільно актуалізується можливість взаємодіяти з певним предметом, але вона відірвана від актуальних потреб, то виникає класична модель «виходу суб'єкта за межі вимог ситуації». Така модель може стати поясненням як зародження актів самореалізації (перехід можливості у дійсність), так й власне фіксованої поведінки, коли предмет майже рефлекторно викликає стереотипну дію по відношенню до нього, що не обумовлена актуальною потребою. Все залежить від того смислу та цінності, які стоять за цими предметами, так й за діями, спрямованими на них. Вирішують мотиви та цілі, в яких вони конкретизуються.

Наявність ціннісно-смислових вимірювань перетворює предметний світ особистості в дійсність – життєвий простір, який виступає стійким завдяки смисловим регулянтам, і, в той же час, таким, що постійно розширюється з метою збереження життя та її здійснення.

Ціннісні координати світу людини роблять її співвимірюваною з іншими людьми, зі своїм майбутнім, але ще не теперішнім, ще тільки можливим, яке відкриває для неї дійсність простором для розвитку, тобто життя. Підтвердження цього ми знаходимо у межах психології соціального пізнання, автором якого є Г. Андреєва. Вона стверджує, що якщо особистість реально існує у побудованому, сконструйованому світі, то не можна виключити її емоційне засвоєння, так само як ігнорувати й інші психічні процеси, як наприклад, мотивацію. Наразі, зі всіх елементів цієї низки в

соціально-пізнавальній ситуації, найбільш повно розкриті тільки два: роль соціальних установок і феномен перцептивного захисту.

Через аналіз соціальних установок в психології соціального пізнання вирішуються дві важливі проблеми, з якими зустрівся когнітивний підхід – включення емоцій в пізнавальний процес та зв'язок пізнання з поведінкою. Атитюди спрямовують пошук соціальної інформації: суб'єкт демонструє селективний відбір інформації в залежності від сукупності набутих ним атитюдів. У цьому випадку можливі два варіанти: інформація відбирається або при наявності дуже сильного, або, навпаки, дуже слабкого атитюда на об'єкт. Цей феномен позначається як біполярний спосіб підбору «атитюдорелевантної» інформації: індивід запам'ятовує, фіксує або про-, або контратитюдну інформацію, але пропускає нейтральну. Це ж стосується й відтворення інформації у потрібний момент.

Тобто цінності повинні існувати у формі готовності реалізації раніше складеної схеми діяльності (поведінки), не змінюючи кожну ситуацію у проблемну, перетворюючи життєдіяльність у постійне вирішення нових задач. Однак у цінностях фіксується не тільки схема поведінки, а й цілісна психологічна ситуація, яка включає, крім цілі поведінки, ще й смисли, оцінки, плани, кінцеві та проміжні цілі тощо, тобто майже все те, що можна позначити терміном «психологічна реальність». І цей факт необхідно визнати, оскільки форма поведінки (схема) сама не може виявити себе в нових умовах та ствердити себе у вигляді необхідності діяти тут і тепер певним чином. У новій психологічній реальності починає виявляти себе «усталена» психологічна реальність, яка увібрала в себе ціннісно-смислові складові світу особистості, які й визначають саму можливість перетворення безмірної «об'єктивної реальності» у простір, в якому «тут і тепер» здійснюється рух життя конкретної особистості.

У контексті вищезазначеного стає зрозумілим, чому проблема смисложиттєвих регулянт стає особливо гострою при зміні способу життя, зокрема, при зміні складених життєвих стереотипів. У своїй концепції життєдіяльності особистості К. Абульханова-Славська виділяє тих індивідів, які щодня «емпірично» відтворюють та повторюють необхідні для підтримання життя дії та нескладні обов'язки, і, тих, які самі організують своє життя, спрямовують течію подій та впливають на них. Отже, слід погодитися з К. Абульхановою-Славською в тому, що можливий такий «спосіб життя», коли спостерігається «вплетеність» особистості у контекст життєвих подій, ситуацій, справ, при якій індивід не самовизначається по відношенню до них, а сам відтворює в можливих межах логіку свого життя [1].

Отже, смисложиттєві регулянти передбачають самовизначення, яке спирається на особистісну рефлексію. Але, в такому випадку, дуже важко погодитися з уявленням про те, що існують різноманітні способи об'єднання індивіда з обставинами його життя. Виходить, що є індивід, існують об'єктивні обставини його життя, і повинен бути спосіб їх зв'язку. Тільки у науковій абстракції можна відірвати індивіда від обставин, в яких відбувається його життя, але й у цьому випадку все одно потрібно шукати

«концептуальний міст» (наприклад, як принцип «суб'єкта діяльності»), який буде здатен з'єднати розірвану єдність.

Особистість, яка опирається на власні рефлексивні можливості здатна оцінити обставини життя і власну життєдіяльність, свій спосіб життя і стати в позицію суб'єкта їх активної корекції, але це потребує від неї колосальних зусиль і енергії, активності, оскільки в природному стані все це виступає різноманітними проявами єдиної психологічної системи, здатної до саморегуляції. Більше того, смисложиттєві регулянти, з нашої точки зору, виступають тією загальносистемною властивістю, яка може не тільки блокувати вихід особистості за межі складених поведінкових схем, але й за межі життєвих обставин, діяльність яких передбачає трансформацію фіксованих форм поведінки. Тим самим, вони можуть блокувати і саме внесення у свідомість певних життєвих обставин, які пов'язані з неуспішною реалізацією в них стереотипів, складених в інших обставинах, до того ж, блокувати у свідомості ті обставини, які пов'язані з адекватними можливостями виходу за межі вимог ситуації – туди, де найбільш яскраво заявляє про себе мотиваційно-смислова регуляція.

Як зазначалося вище, мотиваційна сфера являє собою багатокомпонентне явище, в структуру якого входять не лише мотиви, а й потреби, інтереси, цінності та навіть самооцінка. Тому для цілісного виявлення причин поширення користування мережею Інтернет молоддю було використано комплекс методик, які надали змогу дослідити мотиваційну сферу як систему: «Анкета для визначення мотивів користування Інтернетом» О. Зінченка, «Методика дослідження рівня самооцінки» Дембо-Рубінштейн (у модифікації Г. Прихожан), «Методика визначення ціннісних орієнтацій» М. Рокича, «Методика дослідження Інтернет-залежності» К. Янг.

Проаналізувавши результати анкетування «Анкета для визначення мотивів користування Інтернетом» О. Зінченка, було виявлено: 661 респондент, що складає 70,8%, які часто користуються мережею Інтернет для того, щоб отримати інформацію, необхідну для навчання; 636 респондентів (68,1%) завжди використовують мережу Інтернет для того, щоб слухати музику і переглядати фільми; 525 досліджуваних (56,2%) – часто виконати певну роботу; а 434 респонденти (46,5%) – часто цікаво провести час. Тобто, за результатами дослідження, більшість опитаних (70,8%) використовують Інтернет-простір для пошуку потрібної їм навчальної інформації, тобто у них переважає пізнавальний мотив, є прагнення до саморозвитку. Майже для половини досліджуваних (56,2%) притаманний діловий мотив.

Для визначення провідних мотивів користування Інтернет-простором, насамперед, враховувалися відповіді досліджуваних за параметрами «завжди», «дуже часто» і «часто» з метою чіткої побудови ієрархії найпопулярніших мотивів користування Інтернет серед обраної вибірки.

Отже, за отриманими результатами з'ясовано, що 68,1% опитаних «завжди» використовують Інтернет з метою слухати музику, переглядати фільми. Тобто основний мотив – розважальний. Це свідчить про наявність у них переважаючої розважальної потреби, прагнення відволіктися від по-

дій реального життя, цікаво провести час.

«Дуже часто» Інтернет-простір застосовують 38,9% респондентів для того, щоб отримувати інформацію про події, які відбуваються у світі, тобто тут має місце пізнавальний мотив.

Пізнавальну мотивацію також демонструє переважна більшість опитаних (70,8%), які найчастіше застосовують глобальну мережу, щоб отримати інформацію, необхідну для навчання.

46,5% респондентів «часто» користуються Інтернет, щоб «цікаво провести час», що виражається у рекреаційному мотиві.

«Рідко» використовують Інтернет з метою знайти необхідні комп'ютерні програми (25,7% опитаних) та виявити свою творчість (малювання, писання віршів тощо) (29,3% респондентів), 39,5% студентів «ніколи» не застосовують глобальну мережу для проведення концертів та заходів. Це означає, що мотив самореалізації у користуванні глобальною мережею на низькому рівні вираження.

«Майже ніколи» Інтернет-простір 23,0% респондентів не застосовують для того, щоб «відчути себе менш самотнім». Разом з тим, 25% студентів завжди користуються глобальною мережею, щоб «знайти друзів». 22,2% опитаних «часто» використовують Інтернет, щоб «спілкуватися з хлопцями (або дівчатами), які подобаються». У таких випадках має місце комунікативний мотив.

Позитивним моментом є те, що ігровий мотив застосування глобальної мережі знаходиться на низькому рівні вираження: 36,1% опитаних ніколи не брали участь в он-лайн іграх, 16,7% «майже ніколи» не грали, лише 5,6% «завжди» грають в он-лайн ігри.

За результатами методики «Дослідження рівня самооцінки» Дембо-Рубінштейн, 84% досліджуваних (785 респондентів) прагнуть мати найвищий рівень розвитку перерахованих якостей (розум, здібності; характер; авторитет у однолітків; «умілі руки»; зовнішність; впевненість у собі), що свідчить про високий рівень домагань та прагнення до самовдосконалення.

Варто зазначити, що спостерігається безпосередній зв'язок між цією методикою та анкетою мотивів користування Інтернетом, а саме: ті респонденти, які вважали свій інтелектуальний розвиток високим або вищим середнього найчастіше користувалися мережею Інтернет з метою пошуку потрібної інформації для навчання, вдосконалення своїх знань, вияву своєї творчості. Це свідчить про психологічну готовність майбутніх фахівців соціономічних професій до дорослого життя, розвиток відповідальності, вдосконалення особистісно-когнітивної сфери, формування життєвих цілей, установок.

Респонденти, які відзначалися невпевненістю у собі, низьким авторитетом у одногрупників, поганим, на їхню думку, характером та зовнішністю частіше користувалися Інтернетом для спілкування з особою протилежної статі, зменшення почуття самотності, пошуку людей зі спільними інтересами. Це, зокрема, свідчить про незадоволеність комунікативної потреби, адже через почуття меншовартості індивід не може повністю соціалі-

зуватися та ідентифікуватися з певною соціальною групою. Так він шукає підтримки та позитивного схвалення в оточуючих. Коли індивід не може отримати це від інших у реальності, тоді він намагається знайти це у віртуальному світі. Цим пояснюється основний мотив таких індивідів – зменшення почуття самотності за рахунок спілкування.

Результати дослідження за методикою Дембо-Рубінштейн «Визначення рівня самооцінки» подано у табл. 3.1 (у %).

Таблиця 3.1

Результати дослідження майбутніх фахівців соціономічних професій за методикою «Визначення рівня самооцінки» Дембо-Рубінштейн

Самооцінка / Якості	Низька (менше 45 балів), %	Середня (45–59 балів), %	Висока (60–74 бали), %	Дуже висока (75–100 балів), %
Розум, здібності	1,4	44,4	40,3	13,9
Характер	15,3	35,4	34,7	14,6
Авторитет у однолітків	10,4	28,5	36,1	25,0
«Умілі руки»	13,9	34,1	33,3	18,7
Зовнішність	2,1	25,7	40,3	31,9
Впевненість у собі	17,5	19,3	26,4	36,8

Отже, за результатами, поданими у табл. 3.1 у респондентів переважає висока самооцінка відносно усіх якостей, зазначених у методиці Дембо-Рубінштейн: розум, здібності (40,3%); характер (34,7%); авторитет у однолітків (36,1%); «умілі руки» (33,3%); зовнішність (40,3%); впевненість у собі (26,4%).

Низька самооцінка спостерігається у досліджуваних за такими якостями: характер (15,3%), авторитет у однолітків (10,4%), умілі руки (13,9%), впевненість у собі (17,5%).

Дуже високий рівень самооцінки відзначався за такими якостями: впевненість у собі – 36,8%; зовнішність – 31,9%; авторитет у однолітків – 25,0% досліджуваних.

Середня самооцінка переважає при оцінці власних інтелектуальних можливостей (44,4%), характеру (35,4%), «умілі руки» (34,1%), авторитет у однолітків (28,5%).

Варто зауважити, що респондентів з високою самооцінкою значно більше, ніж із низькою. Це може свідчити як про самоповагу, так і про нереалістичне уявлення про себе та переоцінювання власних можливостей.

При цьому дуже висока самооцінка за шкалами «впевненість у собі» та «зовнішність» свідчать про наявність потреби у соціальному визнанні,

неприйняття чужої критики, бажання бути першим і кращим за інших, прагнення будь-якою ціною досягти поставлених цілей. Таким індивідам характерні наполегливість, цілеспрямованість, глибокий відчай при їхніх особистих поразках, завищені вимоги до інших, невміння враховувати можливі ризики та обставини під час їхньої діяльності.

Наступною у діагностичному дослідженні була «Методика визначення ціннісних орієнтацій» М. Рокича, результати якої є важливими, оскільки цінності – це взаємозалежний компонент мотиваційної сфери. М. Рокич виділяє дві групи цінностей: термінальні та інструментальні. Термінальні цінності – це переконання в тому, що певна кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути.

Інструментальні цінності – переконання в тому, що певний образ дій є кращим у будь-яких ситуаціях [546].

Результати дослідження термінальних цінностей подано у табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Ієрархія найважливіших термінальних цінностей майбутніх фахівців соціономічних професій за методикою М. Рокича

Термінальні цінності	**Кількість респондентів**	
	n	**%**
1. Розвиток	416	44,5
2. Цікава робота	305	32,6
3. Розваги	97	10,4
4. Вірні друзі	91	9,7
5. Творчість	26	2,8

Отже, за даними табл. 3.2, визначено, що 44,5% опитаних (416 досліджуваних) вважають найважливішою цінністю в житті розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне удосконалювання); 32,6% (305 осіб) − цікава робота; 10,4% (97 респондентів) – розваги (приємний, необтяжливий плин часу, відсутність обов'язків); для 9,7% (91 досліджуваний) − наявність вірних друзів; для 26 респондентів (2,8%) найважливішою цінністю є можливість вираження свого творчого потенціалу.

Аналізуючи дані з термінальних цінностей, бачимо, що найбільшого значення досліджувані надають розвитку та цікавій роботі, дещо меншого значення – розвагам, вірним друзям, вираженню своєї творчої діяльності. Тобто, можна стверджувати, що у зв'язку зі швидким темпом розвитку сучасного суспільства, дегуманізацією та різноманітним впливом на світогляд майбутніх фахівців соціономічних професій, респонденти не надають вагомого значення духовним цінностям, хобі та спілкуванню.

Такі термінальні цінності як розваги, вірні друзі та творчість відображають соціальну сферу діяльності. За результатами вони є менш важливі, ніж розвиток та цікава робота. Це свідчить про індивідуалізацію майбутніх фахівців соціономічних професій, що в подальшому може стати причиною

нездатності працювати у колективах та сприятиме міжособистісним конфліктам.

Вивчення найменш важливих термінальний цінностей майбутніх фахівців соціономічних професій вказало на такі результати: останнє 18-е місце отримали у респондентів такі термінальні цінності: творчість (20,1% − 188 осіб), активне діяльне життя (19,5% − 182 респонденти), щастя інших (16,0% − 149 опитаних), життєва мудрість (14,6% − 136 осіб), суспільне визнання (11,1% − 104 респонденти), краса природи і мистецтва (11,1% − 104 досліджуваних), матеріально забезпечене життя (7,6% − 71 респондент). Це означає, що для цих респондентів дані цінності не мають у житті вагомого значення.

Аналіз найменш важливих термінальних цінностей засвідчив, що більшість досліджуваних не надають важливого значення альтруїстичним (щастя інших) та естетичним (краса природи та мистецтва) цінностям. Варто зазначити, що низький коефіцієнт вибору за такими цінностями як життєва мудрість та суспільне визнання є характерними для більш старшого покоління, котрі мають певний життєвий досвід, аніж для молоді. Низька зацікавленість до активного діяльного життя може свідчити про певну одноманітність інтересів досліджуваних, захоплення віртуальним світом та низьку соціально-комунікативну активність. Також варто відзначити, що найважливішою цінністю вважали творчість ті досліджувані, які мали реальний творчий потенціал та високу обізнаність в цій сфері.

Проте, аналізуючи цю ієрархію, констатуємо: лише 7,6% досліджуваних обрали матеріально забезпечене життя як найменш важливу цінність, що загалом може означати певний меркантилізм майбутніх фахівців соціономічних професій, адже естетично-духовні цінності є для них ще менш важливими.

Результати дослідження найбільш важливих інструментальних цінностей майбутніх фахівців соціономічних професій за методикою М. Рокича подано у табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Ієрархія найбільш важливих інструментальних цінностей майбутніх фахівців соціономічних професій за методикою М. Рокича

Інструментальні цінності	**Кількість респондентів**	
	n	**%**
1. Освіченість	318	34,0
2. Незалежність	253	27,1
3. Життєрадісність	227	24,3
4. Чесність	97	10,4
5. Сміливість у відстоюванні власної думки	39	4,2

Найважливішими для опитаних є такі інструментальні цінності: освіченість (34,0% − 318 осіб); незалежність (27,1% − 253 респонденти); жит-

тєрадісність (24,3% − 227 опитаних); чесність (10,4% − 97 досліджуваних); сміливість у відстоюванні власної думки та поглядів (4,2% − 39 досліджуваних). Це свідчить про те, що найбільш важливими у житті для респондентів є освіченість, незалежність, життєрадісність, чесність та сміливість у відстоюванні власної думки.

Аналіз ієрархії найбільш важливих інструментальних цінностей показав, що вони цілком відповідають ієрархії термінальних цінностей. Спостерігається їхній взаємозв'язок: освіченість є важливою цінністю для того, щоб розвиватися, а незалежність для того, щоб знайти цікаву роботу. Знайти роботу та стати матеріально незалежним від батьків є важливим для сучасного студентства. Незалежність як цінність відображає прагнення респондентів відстоювати свої інтереси, захоплення, ідеї, думки, погляди. Позитивним моментом є важливість освіти для сучасної молоді, яка усвідомлює, що освіченість сприяє пошуку необхідної роботи. Це свідчить про прагнення опитаних до саморозвитку та успішної професійної самореалізації.

Тісно пов'язані між собою така термінальна цінність як розваги з інструментальною цінністю «життєрадісність»: життєрадісна молодь часто прагне розважатися, виражати оптимізм, почуття гумору. Разом з тим, студенти обрали важливими для себе взаємопов'язані ієрархічно цінності термінальну – «вірні друзі», та інструментальну – «чесність». Саме у друзях очевидно сучасна молодь прагне бачити чесність та вірність. Можливо, досліджувані, у яких чесність є морально-етичною цінністю, мали пережитий негативний досвід, розчарувалися.

Варто зазначити також про взаємозв'язок між термінальною цінністю «творчість» та інструментальною «сміливість у відстоюванні власної думки». Саме сміливість та незалежність у поглядах дозволяє породжувати креативні ідеї.

Найменш значущими для респондентів за результатами дослідження виявились такі інструментальні цінності: непримиренність до недоліків у собі й інших (35,4% − 331 особа); дисциплінованість (20,1% − 188 респондентів); відповідальність (13,9% − 130 досліджуваних); терпимість до поглядів і думок інших, вміння прощати (12,5% − 117 опитаних); широта поглядів (11,1% − 104 респонденти); акуратність, охайність (7,0% − 65 осіб).

Слід зауважити, що всі цінності (особливо дисциплінованість, відповідальність, терпимість, широта поглядів) можна віднести до таких, які формуються у міру збільшення життєвого досвіду та мудрості, тому вони на даному життєвому етапі розвитку не є найважливішими для студентів. Непримиренність до недоліків у собі й інших обрали 18 місцем найбільша кількість досліджуваних (35,4%). Ця цінність стає підтвердженням того, що ці респонденти переживають психологічну кризу, для якої є характерними завищені вимоги до себе та інших, вибіркове прийняття інших та критичне самоприйняття, бажання бути кращим, щоб представити світу свою соціальну значущість.

Отже, якщо проаналізувати взаємозв'язок отриманих результатів за

методикою М. Рокича з даними за анкетою мотивів, то прослідковується така закономірність: основним мотивом майбутніх фахівців соціономічних професій було виділено пізнавальний (для 70,8% опитаних, які найчастіше застосовують глобальну мережу, щоб отримати інформацію, необхідну для навчання), що, в свою чергу, відповідає ієрархії цінностей, де в пріоритеті визначено розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне удосконалювання) (для 44,5% осіб) та освіченість (для 38,2% респондентів).

Застосовуючи у дослідженні методику К. Янг [451], ми мали на меті визначити наявність майбутніх фахівців соціономічних професій з Інтернет-залежністю, та тих, кого можна віднести до «групи ризику». За отриманими результатами виявлено, що 97,2% досліджуваних (140 осіб) не мають Інтернет-залежності. Проте, у 2,8% респондентів (26 осіб) все ж простежується незначно виражена Інтернет-залежність. Здійснивши аналіз результатів цієї методики з іншими, ми визначили, що ті студенти, які входять до «групи ризику», завжди використовують Інтернет з метою зменшення відчуття самотності; також у них відзначалася низька самооцінка за характеристикою «впевненість у собі» та «авторитет у однолітків», а за методикою М. Рокича найважливішими цінностями виділено вірні друзі та творчість; чесність та незалежність. Тобто, відчуваючи себе невпевнено, маючи низький авторитет серед однолітків та бажання знайти вірних друзів, реалізувати свій творчий потенціал, ці досліджувані використовують Інтернет-простір для задоволення своїх потреб: комунікативної та самоствердження.

Отже, проаналізувавши результати діагностичного обстеження, можна зробити висновок, що основними мотивами у користуванні Інтернет-простором майбутніх фахівців соціономічних професій є пізнавальний (освітній), розважальний та комунікативний; високий рівень домагань і самооцінки свідчать про те, що користування Інтернетом здійснюється з метою покращення своїх навчально-освітніх результатів, виконання навчальних завдань та як спосіб пасивного відпочинку; ціннісні орієнтації здебільшого індивідуалізовані, тобто спрямовані на саморозвиток, кар’єру, розваги; сильно виражена Інтернет-залежність відсутня.

Слід зазначити, що останнім часом все більший дослідницький інтерес знаходять культурно-ціннісні орієнтації майбутніх фахівців соціономічних професій.

Актуальність дослідження культурно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій визначається, з одного боку, їх включенням в полікультурне освітнє середовище, розвитком академічної мобільності, з іншого боку, віковою неготовністю, ціннісною незрілістю стратегій особистості, що складають основу адаптаційного потенціалу, необхідного, зокрема, для успішного розвитку їх професіоналізму.

Культурно-ціннісні орієнтації молоді розглядаються як похідні культури, що знайшли локалізацію у духовних традиціях і втілені, зокрема, в етнічності як формі соціальної організації культурних відмінностей.

Сучасні теорії культурних цінностей розглядають обмежені аспекти культури (наприклад, матеріалізм-постматеріалізм; індивідуалізм-колективізм), а не прагнуть захопити весь спектр потенційно важливих вимірів цінностей (R. Inglehart, H. Triandis) [480]. У науковій психологічній думці культурно-ціннісні орієнтації знайшли відображення при розгляді різних аспектів життя суспільства. Огляд сучасних поглядів на формування та трансформацію ціннісних орієнтацій молоді у кризовому світі, аналіз основних рис та тенденцій розвитку сучасного суспільства приведені в роботах В. Банах і Л. Банах [21]. У дослідженнях С. Матяж і А. Березнянської [217] розглядається процес формування ціннісних орієнтацій особистості, а також висвітлено основні функції та фактори, що впливають на формування ціннісних орієнтацій. Ми розглядаємо професійну реалізацію особистості через призму ціннісних життєвих регуляторів.

З метою емпіричного дослідити культурно-ціннісні орієнтації майбутніх фахівців соціономічних професій ставилися завдання: дослідити особливості формування їх культурно-ціннісних орієнтацій; визначити взаємозв'язки між етнічними та соціальними особливостями культурно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій в якості орієнтирів розвитку професіоналізму особистості.

Дослідження культурно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій спиралося на загальнонаукові методи дослідження.

Для визначення стану сформованості культурно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій біло здійснено підбір методик і виконано емпіричне дослідження. Статична обробка даних і презентація результатів здійснювалась за допомогою пакету статистичних програм SPSS.

Дослідження проводилось комплексно в індивідуальній та у груповій формі і мало психодіагностичний характер. Респонденти були повідомлені про те, що дослідження проводилося з метою визначення культурно-ціннісних орієнтацій.

Для проведення дослідження використано дві методики: методика Ш. Шварца PVQ «Портрет цінностей» (адаптація І. Семків) [549] та тест «Культурно-ціннісний диференціал» Г. Солдатової [388].

Методика Ш. Шварца PVQ «Портрет цінностей» (адаптація І. Семків) була спрямована на дослідження динаміки зміни цінностей майбутніх фахівців соціономічних професій у зв'язку зі змінами в суспільстві та соціальними проблемами.

Методика спрямована на виявлення десяти типів цінностей (доброзичливість, універсалізм, самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, влада, конформізм, безпека, традиція), які дозволяли побудувати портрет культурно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій.

Методика дозволяла об'єднання десяти ціннісних типів у чотири більш загальні групи цінностей (цінності «виходу за межі Я», цінності

«самозвеличення», цінності «відкритості до змін» та «консервативні» цінності). Методика надавала змогу створити ієрархічну структуру цінностей через обрахування середніх значень культурно-ціннісних пріоритетів майбутніх фахівців соціономічних професій.

Методика «Культурно-ціннісний диференціал» Г. Солдатової [388] призначалася для вимірювання групової орієнтації у межах 4-х сфер життєвої активності: орієнтації на групу, орієнтації на владу, орієнтації один на одного і орієнтації на зміни.

Шкала «орієнтація на групу – орієнтація на себе» розглядалася з позицій групової підтримки, підлеглості групі і традиційності.

Шкала «орієнтація на зміни» розглядалася в діапазоні відвертості щодо змін, орієнтації на перспективу, міри ризику.

Шкала орієнтація один на одного розглядалася за параметрами: толерантність-інтолерантність, емоційність і мотивація досягнення.

Шкала орієнтація на владу розглядалася в діапазоні «сильний соціальний контроль – слабкий соціальний контроль».

Слід наголосити, що культурно-ціннісні характеристики майбутніх фахівців соціономічних професій органічно пов'язані з психологічною характеристикою людини і виступають в якості головного компоненту детермінації поведінки особистості. Культурно-ціннісні орієнтації виступають елементами мотиваційної структури особистості, на підставі яких відбувається вибір тих чи інших соціальних установок, цілей або мотивів конкретної діяльності. Ціннісні орієнтації особистості формуються під впливом пануючої у суспільстві системи цінностей, яка змінюється.

Ціннісні орієнтації спрямовують і корегують процес цілепокладання майбутніх фахівців соціономічних професій, створюючи основу для вибору з наявних альтернатив цілей і засобів, для порядку переваг відбору і оцінки цих альтернатив, визначаючи «межі дії», тобто не тільки регулюють, але й спрямовують ці дії. Тим самим система ціннісних орієнтацій визначає життєву перспективу, «вектор» розвитку особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю, будучи найважливішим внутрішнім її джерелом і механізмом. Разом з цим, система ціннісних орієнтації особистості, будучи відображенням цінностей соціального середовища, може впливати на групові норми і цінності, виконуючи функцію регулятора групової згуртованості та активності.

Система культурно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій здійснює функції регуляції поведінки і визначення її мети, поєднує в єдине ціле особистість і соціальне та етнічне середовище. Ціннісні орієнтації, будучи багатофункціональним психологічним утворенням і механізмом особистісного зростання і саморозвитку, мають розвивальний характер і є динамічною системою.

Процес розвитку культурно-ціннісних орієнтацій сприяє розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій в цілому. Культурно-ціннісна орієнтація формується на основі базових цінностей особистості, співвідношення і зміст яких у житті як окремої людини, так і людст-

ва в цілому різноманітні. Культурно-ціннісні орієнтації відіграють вирішальну роль у регуляції поведінки, виборі життєвого шляху, формуванні світогляду, переконань, а також багато в чому визначають смисл життя людини. Введення таких орієнтацій в структуру особистості дає змогу визначити соціально-психологічні детермінанти мотивації поведінки, джерела якої потрібно шукати в соціальній природі суспільства, етнічних та культурних особливостях усвідомлення середовища, в якому сформувалася соціальна індивідуальність особистості і де проходить повсякденна життєдіяльність людини. Можна стверджувати, що саме ціннісні орієнтації визначають мотивацію поведінки особистості й мають значний вплив на всі аспекти її діяльності.

Отже, в психологічному дослідженні цінність виступає як позитивний (або негативний) чинник для ідентифікації спільності або окремої особистості будь-яких соціальних явищ, в тому числі і етнічних. З суб'єктивної сторони цінностями є погляди, переконання, ідеї та ідеали, нормативи і образи, інтереси і життєві плани, відповідно до яких і на основі яких ці об'єкти визнаються цінними або шкідливими, або байдуженейтральними. Роль цінностей визначається тим, що вони служать мотивоутворюючими факторами, беруть участь у визначенні цілей і засобів, які відповідають тим чи іншим цінностям; служать основою прийняття рішень і критерієм того, до чого слід прагнути і чого слід уникати; вносять стійкість у поведінку особистості.

Як відомо, освітнє середовище закладу вищої освіти поєднує дві функції: є середовищем, що сприяє розкриттю особистісних тенденцій, та є середовищем розвивального характеру – сприяє розвитку професійних інтересів, мотивів, цінностей, завдяки чому формується здатність до цілепокладання у професійній діяльності, зокрема соціономічного типу.

Навчання у закладі вищої освіти припадає на юнацький вік. Саме у цей час у молоді формуються ставлення до навчання, переконання, оцінки, нові погляди, продовжується активний «пошук себе», відбуваються значні зміни у системі життєвих цінностей. Культурно-ціннісні орієнтації майбутніх фахівців соціономічних професій формуються під суперечливим впливом різноманітних факторів. Серед них слід виокремити систему освіти, місце (регіон) проживання, політичну та соціальну діяльність організацій, професійну зацікавленість майбутніх фахівців соціономічних професій, психологічні характеристики особистості, твори мистецтва, телебачення, самоосвіту тощо. Характерною рисою майбутніх фахівців соціономічних професій стає формування життєвої спрямованості, створення цілей, планів особистості. Вони виникають на основі цілей, які ставить перед собою молода людина, це є наслідком побудови ядра ціннісних орієнтацій особистості. Безпосередній вплив на становлення життєвих цінностей майбутніх фахівців соціономічних професій мають моральні та правові норми суспільства, його соціальні цінності. Таким чином, плани особистості залежать від завдань, які визначаються її ціннісними орієнтаціями та об'єктивними умовами життя.

Метод статистичного опрацювання даних дозволив порівняти результати дослідження. Кореляційний аналіз надав можливість виявити взаємозв'язки між досліджуваними ознаками. За допомогою факторного аналізу були виділені групи ознак, які між собою взаємодіють, що дозволило виділити найсуттєвіші змінні.

Результати дослідження згідно методики Ш. Шварца [549] PVQ «Портрет цінностей» вказують на те, що у майбутніх фахівців соціономічних професій на першому місці знаходиться цінність «доброзичливість». Цей результат свідчить про пріоритет доброчинності, спрямованої на благополуччя близьких людей. Останнє місце посідає «влада», цінність що виявляється у прагненні досягнути високого статусу та престижу (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Результати дослідження майбутніх фахівців соціономічних професій за методикою «PVQ «Портрет цінностей»

Структура цінностей майбутніх фахівців соціономічних професій	$\bar{x}$
1. Доброзичливість	451
2. Безпека	421
3. Універсалізм	380
4. Гедонізм	353
5. Самостійність	322
6. Досягнення	294
7. Стимуляція	271
8. Традиція	244
9. Конформізм	232
10. Влада	190

Методика «Культурно-ціннісний диференціал була застосована для виявлення культурно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій стосовно ряду етнічних груп. До числа таких груп, по-перше, ввійшли етноси, з яким вони часто або постійно перебувають у ситуація міжетнічної взаємодії. Інші етнічні групи є потенційно етноконтактними для багатьох респондентів, відношення до деяких груп формувалось під впливом соціального середовища. Отже, до складу етнічних груп були включені поляки, румуни, євреї.

Первинні результати, отримані при аналізі результатів застосування методики «Культурно-ціннісний диференціал» дозволили здійснити оцінку притаманності низки культурних цінностей окремим етнічним групам. Зокрема респонденти вважають, що «взаємовиручка» більш притаманна українцям – 54% та полякам – 51%, аніж румунам – 42%. Потенціал «агресивності» переважає у румун – 55%, поляків – 48% і 42% в українців. Така характеристика як «поступливість» переважає у румун – 52%, у поляків – 49%, в українців – 43%. Негативне поняття «розбрат», на думку респонде-

нтів, переважає у румун – 51% і поляків – 50% і увукраїнців це значення менше – 47%. Цінність «миролюбність» переважає в українців – 56%, поляків – 52%, румун – 46%. Поняття «вірність традиціям» знайшло відображення щонайбільше в українців – 68%, середнє значення у румун – 53%, у поляків це поняття має 51%.

Статистична обробка результатів дослідження за допомогою коефіцієнта кореляції Спірмена дала велику кількість різнопланових даних. Отримані в результати статистичної обробки дані мають практичне значення для оцінки стосунків і дозволяють здійснити моніторинг міжетнічної взаємодії. Дослідження культурно-ціннісних орієнтацій респондентів у етнічних взаєминах з польською етнічною групою показало, що за шкалою «спрямованість в минуле (українські студенти)» корелюють з даними за шкалою «поступливість (поляки)» ($r=-0,031$, $p\leq0,05$). Отже, у випадку коли українці рахують свій етнос як такий, що спрямований в минуле, є збільшення тенденції до того, що вони вважають поляків поступливими і навпаки, чим менше українці рахують свій етнос як такий, що спрямований в минуле, тим менше вони бачать поляків поступливими.

У випадку зворотної кореляції за шкалою «анархія (поляки)» ($r=-0,024$, $p\leq0,05$) робимо висновок, що чим більше українці рахують свій народ як такий, що спрямований у минуле, тим менше вони вважають поляків схильними до анархії.

Щодо аналізу результатів за шкалою «законослухняність (українці)» отримані наступні дані. Кореляція за шкалою вірність традиціям (поляки) ($r=0,002$, $p\leq0,01$) дозволила зробити висновок: у випадку збільшення переконання респондентів, що їх етнос законослухняний, збільшується їх переконання, що поляки «вірні традиціям». Кореляція за шкалою поступливість дала результати $r=0,007$, $p\leq0,01$.

У результаті статистичної обробки даних результати за шкалою «недовіра до влади (українські студенти)» корелюють з даними за шкалою агресивність (румуни)» ($r=0,025$, $r=0,05$). Робимо висновок: чим більше українці вважають свій етнос таким, що недовіряє владі, тим більше вони вважають румун агресивними. За шкалою «підпорядкування (румуни)» ($r=0,025$, $p\leq0,05$) можна встановити, що чим більше українці вважають свій народ таким що довіряє владі, тим більше він вважають румун такими, що схильні до підпорядкування і навпаки, чим менше респонденти вважають свою етнічну групу такою, що не довіряє владі, тим менше вони бачать румун схильними до підпорядкування.

Відповідно пряма кореляція з даними за шкалами «спрямованість в минуле (румуни)» ($r=0,002$, $p\leq0,01$) і «холодність (румуни)» ($r=0,032$, $p\leq0,05$) встановили зв'язки між збільшенням недовіри українців до влади і баченням румун, як людей, спрямованих у минуле і холодних у спілкуванні.

Дані за шкалою «анархія (українці)» корелюють з даними за шкалою «підпорядкування (румуни)» ($r=-0,019$, $p\leq0,05$). Чим більше українці вважають свою етнічну групу такою, що схильна до анархії, тим менше вони

вважають румун такими, що схильні до підпорядкування і навпаки, чим менше респонденти вважають свою групу як такою, що схильна до анархії, тим більше вони бачать румун такими, що схильні до підпорядкування (зворотна кореляція). Також встановлений зв'язок з даними за шкалою «свавілля (румуни)» (r=-0,004, p≤0,01).

Статистичні дані за шкалою «суперництво (українці)» корелюють з даними за шкалою «руйнування традицій (румуни)» (r=0,008, p≤0,01): даними за шкалою «недовіра до влади (румуни)» (r=0,005, p≤0,01), даними за шкалою «спрямованість у майбутнє (румуни)» (r=0,012, p≤0,05). Відповідно до цих статистичних даних можна зробити висновок: якщо респонденти будуть посилювати свої переконання щодо свого етносу як такого, що схильний до етнічного суперництва, тим більше вони будуть вважати румун такими, що схильні до руйнування традицій (пряма кореляція), такими що недовіряють владі і будуть визнавати за ними спрямованість у майбутнє і навпаки.

Статистична обробка результатів за шкалою «рівень толерантності» у порівнянні двох етнічних груп «українці» та «євреї» були отримані такі результати. Показник «поступливість» в українців r=0,329, «вірність традиціям» у євреїв r=-0,312, «суперництво» r=-0,290 (при p ≤ 0,05). Рівень толерантності пов'язаний з такими шкалами як: «поступливість», «вірність традиціям», «суперництво» щодо українців та євреїв. Найбільш значущим є помірний зворотній зв'язок зі шкалою «поступливість» щодо свого народу українців на рівні значущості r=-0,49 при p≤0,01.

Соціальна толерантність найбільше пов'язана зі шкалами: «спрямованість в минуле» (українці r=-0,369, p≤0,05), «підпорядкування» (українці r=0,287, p≤0,05), «законослухняність» (євреї r=-0,377, p≤0,01), «недовіра до влади» (євреї r=0,304, p≤0,01). Найбільш значущим є помірний зворотній зв'язок зі шкалою «спрямованість в майбутнє – спрямованість в минуле» щодо свого народу українців на рівні значущості r=-0,49, p≤0,01. Присутня зворотна кореляція у шкалі «спрямованість в минуле» стосовно українців та «законослухняність» щодо євреїв. Тобто робимо висновок, що на думку українських респондентів, євреї схильні більше довіряти владі.

Результати статистичної обробки за шкалою «етнічна толерантність» такі. Рівень етнічної толерантності українців пов'язаний з формуванням таких орієнтацій як: «поступливість» щодо власного народу (r=0,458, p≤ 0,01) та «холодність» щодо євреїв (r=-0,294, p≤ 0,05). Значущим є зв'язок зі шкалою «поступливість». Тобто, українці, які є дуже поступливими проявляють високу толерантність по відношенню до інших народів.

Індиферентність (розмиття етнічної ідентичності), пов'язана із такими шкалами як: «дисциплінованість» (українці r=0,495, p≤0,01) та «законослухняність» (євреї r=0,297, p≤0,05). Найбільш значимим є зв'язок зі шкалою «дисциплінованість» щодо українців, на рівні значущості r=-0,49, p≤0,05. Тобто, дисципліновані респонденти є індиферентними до інших.

Шкала «етноегоїзм» (сприйняття через призму «мій народ», ситуативно може виникати напруження в спілкуванні з представниками інших на-

ціональностей) корелює зі шкалою «миролюбивість» (євреї r=-0,349, p≤0,05) та «недовіра до влади» (євреї p≤0,01).

З метою формування позитивних етнічних культурно-ціннісних орієнтацій у майбутніх фахівців соціономічних професій доцільно [117]: постійно здійснювати різностороннє інформування щодо етнічного різноманіття населення у світі, регіоні проживання та навчання, у освітньому закладі та способів розвитку власного мислення; ознайомлювати майбутніх фахівців соціономічних професій з сучасними психологічними технологіями підтримки стійкості щодо етнічних та релігійних суперечок та підвищення рівня етнічної толерантності; застосовувати методи діагностики рівня культурно-ціннісних орієнтацій та адаптувати сучасні світові наробки. Також для покращення позитивних показників орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій до інших народів варто використовувати різного роду групові та тренінгові програми, які могли б сприяти розвитку та формуванню позитивних етнічних орієнтацій стосовно різних етнічних груп, з якими відбувається реальна або потенційна взаємодія.

Виділені соціальні та етнічні особливості культурно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій можуть бути використані в якості орієнтирів при розробці освітніх програм, ресурсів розвитку толерантності, подолання системної кризи суспільства.

Ефективною умовою розвитку культурно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій можуть виступати міжетнічні та міжкультурні комунікації в освітньому середовищі в епоху глобалізації освітніх ринків, розвитку транскордонної освіти.

Дослідження механізмів, що лежать в основі формування культурно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій, сприяють розробці стратегії зменшення негативного впливу суспільних та глобальних етнічних процесів на етнічні орієнтири, сформовані в суспільстві. Це, в свою чергу, спонукає науковців і практиків до розробки стратегій боротьби з негативними ефектами і тим самим дозволяє суспільству адекватно протистояти можливим шкідливим наслідкам формування етнокультурної сфери суспільства.

Отже, здійснено аналіз проблеми ціннісних орієнтацій у життєвому та професійному просторі реалізації майбутніх фахівців соціономічних професій, який включив розгляд ціннісних регуляторів особистісної реалізації; розгляд мотиваційно-смислової регуляції особистісної реалізації; аспекти психічної напруженості та працездатності у професійній діяльності соціономічного типу. Підтверджується полярність ціннісного опосередкування професійної адаптації майбутніх фахівців соціономічних професій у залежності від їх належності до форм професійної ідентифікації. Зазначено, що стагнація особистості у професійній діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій спрямована на вирішення протиріччя між вимогами професійної діяльності, професійної спільноти та можливостями і здібностями особистості. З’ясовано, що позитивні форми професійної ідентифікації особистості за будь-яких об’єктивних вимог професійної діяльності

пов'язані з мотиваційно-смисловою регуляцією поведінки з орієнтацією на професійну реалізацію, а негативні форми професійної ідентифікації – з орієнтацією на індивідуальні цінності. При перспективній невідповідності особистості та професійних вимог (негативні форми професійної ідентифікації) процеси корекційної регуляції спрямовані на організацію такої професійної активності, яка уможливила б особистісну стратегію поведінки, перегляд життєво-важливих орієнтирів та пошук принципово нового знання.

3.2. Показники емоційної компетентності у розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій

Слід наголосити, що на сучасному етапі розвитку психології емоційну компетентність вивчають як необхідну умову успішності у професійному середовищі (Д. Гоулмен, М. Райнольдс), як чинник розвитку особистост (Г. Андреєва, Р. Бак, О. Яковлева). Визначення емоційної компетентності можна сформулювати як поінформованість в емоційній сфері особистості. Тобто, рівень емоційної компетентності може свідчити про цілісність емоційного життя. Згідно з визначенням Д. Гоулмена [87; 88], емоційна компетентність – це здатність усвідомлювати і визнавати власні почуття, а також почуття інших для самомотивації, для управління власними емоціями і у стосунках з іншими. На думку дослідника, емоційна компетентність включає дві складові: особистісна компетентність (розуміння себе, саморегуляція та мотивація) і соціальна компетентність (емпатія та соціальні навички) [472].

Пізнішими є дослідження емоційної компетентності К. Саарні, яка розглядає її у вигляді набору з восьми видів здібностей чи вмінь: усвідомлення власних емоційних станів; здатність розрізняти емоції інших; здатність використовувати словник емоцій та форми їх вираження, характерні для даної культури; здібність симпатичного та емфатичного включення у переживання інших людей; здібність розуміти, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому прояву як у самого індивіда, так і у інших людей; здібність справлятися зі своїми негативними переживаннями; усвідомлення того, що структура та характер взаємовідносин у певній мірі визначається тим, як емоції виражаються у взаємовідносинах; здібність бути емоційно адекватним, тобто приймати власні емоції.

Існують і інші визначення емоційної компетентності. Так, її розуміють як здатність діяти з внутрішнім світом своїх почуттів та бажань; або як здібність особистості здійснювати оптимальну координацію між емоціями та цілеспрямованою поведінкою.

Мета цього етапу емпіричного дослідження полягала у з'ясуванні соціально-психологічних особливостей емоційної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі розвитку їх професіоналізму.

Варто визнати, що емоції є складовою всіх психічних процесів і станів особистості. Широкий спектр емоцій вказує на значні можливості цього чинника. Проте, вивчення емоційної компетентності є новим елементом у дослідженні емоційної сфери майбутніх фахівців соціономічних професій. Ще пізніше поняття емоційної компетентності почали включати у низку термінів, пов'язаних з професійною компетентністю. Доцільність аналізу даного феномену зумовлена значення емоцій у професійній діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій.

Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження [65; 236 та ін.] показав, що у психологічній науці використовується низка термінів, пов'язаних з поняттям «емоційна компетентність», зокрема такі: «емоційна розумність» (Е. Носенко), «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), «емоційне мислення» (О. Тихомирова), «емоційна грамотність» (К. Стайнер), «емоційна обдарованість», «емоційна культура», «емоційна зрілість»».

Тракзантний аналітик К. Стайнер запропонував концепцію «емоційної грамотності», яку він пов'язував з системою здібностей і життєвих умінь, передусім здатністю розуміти власні емоції, слухати інших та співчувати їхнім емоціям, продуктивно висловлювати їх [472, с. 100-103].

Культуру емоцій розглядала й В. Семиченко [376; 377] і виділила такі її основні ознаки: доцільність прояву емоцій, тобто певне функціональне призначення; доречність, тобто відповідність емоцій ситуації в цілому, враховуючи соціальне оточення; помірність, природність та відповідність прийнятим нормам.

На думку багатьох авторів (В. Поліщук, В. Рибалка, О. Саннікова та ін.) [363; 373 та ін.], емоційна культура визначається умінням індивіда сприймати та емоційно відчувати навколишній світ.

Загалом емоційна зрілість розглядається як інтегрована якість особистості, яка відображає оптимальний розвиток емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування у певних соціокультурних та внутрішньоособистісних умовах; характеризується переважанням позитивного знаку емоційної активності й реактивності особистості при взаємодії з внутрішнім та зовнішнім світом. Вона є необхідним компонентом побудови успішної професійної діяльності, гармонійних міжособистісних стосунків, досягнення цілісності особистості, підтримки психічного та фізичного здоров'я.

Виокремлено чотири компоненти емоційної компетентності: самосвідомість, що являє собою усвідомлену оцінку себе як особистості – своїх інтересів, цінностей, характеру, темпераменту, емоційності і мотивів поведінки. Розуміння власних почуттів – найважливіший елемент емоційної компетентності. Не вміючи прислухатися до своїх почуттів, людині зручніше вважати, ніби вона добре обізнана, що з нею відбувається у будь-який момент, в якому стані вона знаходиться і що переживає. Проте в реальності розуміння того, що відбувається доволі поверхове. У зв'язку з цим можна позначити три основні функції усвідомлення емоцій: закріплення досві-

ду, міжособистісна комунікація, емоційна експресія. Усвідомлення власних емоцій – це сходинка на шляху до контролю над ними. Мабуть, найголовніше на цій сходинці – проаналізувати і з'ясувати причини власних емоцій, адже розуміння власних почуттів сприяє комунікабельності, оскільки дозволяє адекватно розпізнавати, описувати, переробляти і надалі висловлювати емоції. Самоконтроль – це контроль над своїми почуттями, діями і вчинками. Самоконтроль, насамперед, має на увазі блокування негативних почуттів. Дар емоційно відгукуватися на переживання інших людей є емпатією. У професійному середовищі співпереживання обумовлює конструктивну взаємодію. Співпереживання передбачає входження в особистий світ іншої людини. Воно включає постійну чутливість до мінливих емоцій партнера по спілкуванню. Бути емпатійним означає бути відповідальним, ініціативним, сильним і, в той же час, тонким і чуйним. Фахівець, чутливий до емоцій інших людей, здатний почути, побачити і врахувати емоційність іншої людини, може зрозуміти точку зору людей, які мислять інакше. Традиційно вважається, що жінки краще за чоловіків здатні відчувати емоційний настрій іншої людини. Комунікабельність передбачає позитивний настрій, уміння ладити з людьми, згладжувати конфліктні ситуації, вміння слухати і розуміти, а також талант управляти взаємовідносинами і пристосовуватися в колективі.

Згідно з концепцією компетентнісного підходу, кожен вид професійної діяльності вимагає наявності певних компетенцій, що забезпечують ефективну реалізацію саме цієї професійної діяльності суб'єктом. У контексті досліджуваної проблематики емоційна компетентність фахівців соціономічних професій полягає у їх усвідомленій готовності до реалізації емоційних компетенцій, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності та вирішення професійних завдань.

Визначено, що серед властивостей, які мають професійну значимість і характеризують емоційну сферу фахівця соціономічної сфери, слід виокремити пластичність поведінки, здатність розуміти інших, емоційність, емпатію, соціальну зрілість особистості, емоційну стійкість, саморегуляцію тощо. Зауважимо, що характер емоційних хвилювань особистості змінюється у зв'язку з формуванням соціальних мотивів діяльності (прагнення зробити дещо необхідне, корисне не тільки для себе, а й для інших).

До сфери емоційних компетентностей особистості фахівця соціономічного профілю, його професійно значущих якостей належать також і захопленість своєю справою, щирість, спокій, врівноваженість, емоційна стабільність, а також такі компетенції, як вміння усвідомити вплив емоційної сфери на життєдіяльність; об'єктивно сприймати реальність, інших людей; виявляти інтерес до пізнання світу, його закономірностей, а також до самопізнання; бути відкритими до нових вражень, подій і життєвих змін; прагнути до гармонії, психологічного благополуччя, здорових стосунків; творче ставитися до життя, міжособистісних стосунків; об'єктивно оцінювати і визнавати свої переваги і недоліки через самоаналіз; бути відповідальними за власні емоційні реакції; ідентифікувати емоції, які пере-

живаються в конкретний момент; аналізувати власні емоції, почуття, причини їх виникнення; використовувати емоції для самомотивації; оптимістично мислити – акцентувати увагу на позитивних аспектах життя; усвідомлювати себе як рівноцінного суб'єкта комунікативної взаємодії, бути відповідальним за її процес та результат; ідентифікувати емоції інших; аналізувати емоції та почуття інших, причини їх виникнення; сприймати та розуміти невербальну мову тіла та рухів (жести, міміка, інтонація голосу); володіти навичками активного слухання; розуміти емоції, почуття іншої людини, поставивши себе на її місце (емпатія); надавати і сприймати емоційну підтримку; вербалізувати емоції; чинити опір негайним бажанням виплеснути емоції (контролювати імпульси); ставити запитання для розуміння емоційного стану іншої людини; адекватно і толерантно реагувати на позитивні і негативні емоції з боку інших; конструктивно захищати свою точку зору; відмовляти, не ображаючи іншу людину; надавати мотивуючий, як позитивний, так і негативний зворотній зв'язок: щиро висловлювати похвалу, компліменти, тактовно – критику, претензії та невдоволення; адекватно сприймати зворотній зв'язок з боку інших: як критику, претензії та невдоволення, так і компліменти, похвалу; обирати адекватні ситуації способи емоційного самовираження; пробачати, звільнятись від образи; співпрацювати, володіти способами спільної діяльності, доходити згоди; вирішувати емоційно напружені ситуації, конфлікти, долати бар'єри у спілкуванні; виявляти високий рівень емоційної стійкості та саморегуляції в стресових ситуаціях тощо [12; 144]. Отже, щоб стати справжнім професіоналом соціономічного профілю, бути емоційно компетентним, потрібно опанувати даними компетенціями.

Встановлено, що практична цінність емоційного інтелекту тісно пов'язана з областю, завдяки якій поняття набуло широкого поширення – йдеться про теорії лідерства [396].

Говорячи про головні складові емоційного інтелекту, можна виділити: самосвідомість (self-awareness); самоконтроль (self-management); емпатію (empathy); навички відносин (relationship skills).

Самосвідомість – головний елемент емоційного інтелекту. Особистість з високим ступенем самосвідомості знає свої сильні і слабкі сторони і вміє усвідомлювати свої емоції. Самоусвідомленість означає глибоке розуміння самого себе, своїх потреб і спонукань.

Самоконтроль – це наслідок самосвідомості. Особистість, якій властива ця риса, не тільки «пізнає себе», а й навчається керувати собою і своїми емоціями. Саморегуляція є важливою складовою емоційного інтелекту. Вона дозволяє не бути «в'язнями своїх почуттів», направити емоції у корисне русло. Якщо перші дві складові емоційного інтелекту – це навички володіння собою, то наступні дві – емпатія і комунікабельність (навички відносин) –належать до здатності керувати взаєминами з іншими.

Успішна взаємодія з іншими людьми неможливо без емпатії. Це вміння ставити себе на місце іншого, враховувати у процесі прийняття рішень почуття і емоції інших людей. Комунікабельність – це не просто

дружелюбність, а дружелюбність з певною метою: спонукати людей у бажаному для них напрямі. Це вміння налагодити взаємини з іншими людьми так, щоб це було вигідно для обох сторін.

Сформований емоційний інтелект надає можливість позитивного ставлення: до навколишнього світу, оцінювати його як такий, в якому можна забезпечити собі успіх і процвітання; до інших людей (як гідних такого ставлення); до себе (як до людини, яка в змозі самостійно визначати цілі свого життя і активно діяти в напрямку їх здійснення, а також гідна самоповаги).

Середньому рівню сформованості емоційного інтелекту відповідає довільне здійснення діяльності і спілкування на базі певних вольових зусиль; високий рівень самоконтролю, певна стратегія емоційного реагування; відчуття психологічного благополуччя, позитивного ставлення до себе. Для цього рівня сформованості емоційного інтелекту характерною є висока самооцінка.

Високий рівень емоційного інтелекту відповідає найвищому рівню розвитку внутрішнього світу особистості. Це означає, що у людини є певні установки, які відображають індивідуальну систему цінностей. І ця система цінностей була вироблена самостійно і чітко нею усвідомлюється [114]. Ця людина чітко знає, як їй потрібно поводитися у різних життєвих ситуаціях і при цьому вона відчуває себе вільною від різних ситуативних вимог. Вибір поведінки, адекватній ситуації, здійснюється без надмірних вольових зусиль. Мотивація такої поведінки здійснюється не зовні, а виключно зсередини. Такою людиною складно маніпулювати. І найголовніше, вона відчуває високий рівень психологічного благополуччя і перебуває у гармонії з собою і оточуючими людьми [143].

З приводу можливості розвитку емоційного інтелекту у психології існує дві відмінних один від одної думки. Багато вчених (наприклад, Дж. Мейєр) дотримуються позиції, що підвищити рівень емоційного інтелекту неможливо, оскільки це відносно стійка здатність. Однак збільшити емоційну компетентність шляхом навчання цілком можливо. Їх опоненти (зокрема, Д. Гоулмен) вважають, що емоційний інтелект можна розвивати. Аргументом на користь цієї позиції служить той факт, що нервові шляхи мозку продовжують розвиватися аж до середини людського життя [87; 88; 472 та ін.].

Емоції визначаються психологами як особливий клас суб'єктивних психологічних станів, що відбивають у формі безпосередніх переживань є процесом і результатом практичної діяльності, спрямованої на задоволення актуальних потреб. Афект – найбільш потужна емоційна реакція; проявляється як сильне, бурхливе переживання. Афект повністю захоплює психіку людини і зумовлює реакцію на ситуацію в цілому (частіше за все і ця реакція і подразники, які впливають, усвідомлюються недостатньо, що є однією з причин практичної некерованості цим станом). При аналізі афекту враховують відповідність сили стимулу і результату, що знаходяться у зворотній пропорції: чим більш сильним є вихідний мотиваційний стимул

поведінки і чим більше зусиль довелося затратити на те, щоб його реалізувати, тим раніше результат, отриманий в результаті всього цього, тим сильніше виникає афект. Афекти протікають бурхливо, швидко, супроводжуються різко вираженими органічними змінами і руховими реакціями. Афекти, як правило, спотворюють нормальну організацію поведінки.

Власне емоції, на відміну від афектів, – триваліші стани. Вони – реакція не тільки на події, які відбулися, але і на вірогідні або згадувані. Більшість з них, наприклад, страх, носять випереджаючий характер; при цьому людина відображає події у формі узагальненої суб'єктивної оцінки певної ситуації, пов'язаної із задоволенням потреб. Хоча деякі емоції можуть визначатися й завершальними аспектами поведінки. Зазвичай емоція супроводжує і в цілому сприяє цілеспрямованій поведінці.

Позитивні емоції виникають тоді, коли реальний результат досконалого поведінкового акту збігається або перевищує очікуваний корисний результат; і навпаки, недолік реального результату, розбіжність із очікуваним – призводить до негативних емоцій.

Отже, емоційний інтелект – це емоційна компетентність, поряд з емпатією, самоконтролем тощо. Необхідною умовою емоційного інтелекту є розуміння емоцій суб'єктом. Кінцевим продуктом емоційного інтелекту є прийняття рішень на основі відображення і осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, що мають особистісний смисл. Згідно концепції Д. Гоулмена [87; 88; 472], коефіцієнт емоційного інтелекту визначається як сумарний показник таких здібностей: самоусвідомлення, самомотивованості, стійкості до фрустрації, контролю над імпульсами, регуляції настрою, емпатії та оптимізму. Емоційний інтелект позитивно впливає на професійну діяльність соціономічного типу: чим вище емоційний інтелект, тим успішніше діяльність. Водночас, він не є універсальним рецептом успішності. Можна підсумувати, що емоційна компетентність виступає інтегральною значущою властивістю професіонала соціономічного профілю, її можна і необхідно успішно розвивати з метою створення більш гармонійної Я-концепції фахівця.

У цілому, проведений аналіз свідчить про те, що емоційний компонент є вельми важливим у навчально-виховному процесі і необхідним для розвитку професіоналізму майбутніх фахівців, адже сприяє формуванню їх загальної культури, емпатії, розумінню того, що в емоційній сфері закладено рушійні сили активного ставлення особистості до життя, до різних видів її професійної діяльності. Розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій сприятиме їхньому професійному становленню та особистісному вдосконаленню, актуалізації адаптивних здібностей, запобіганню емоційного професійного вигорання, гармонійному функціонуванню у соціумі, професійним досягненням. Емоційна компетентність передбачає цілісний прогресивний розвиток емоційної сфери особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю і представляє собою набір знань, умінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти у ситуаціях професійної взаємодії; вона збагачує досвід особистості, сприяє

швидкому аналізу емоціогенних ситуацій, виступає умовою успішності майбутнього фахівця в усіх сферах життя, відображає емоційну зрілість його особистості, об'єднуючи в собі інтелектуальні і регулятивні складові психіки.

Як відзначалося вище, соціальні, політичні, економічні зміни у сучасному житті суспільства зумовлюють переоцінку і становлення нових форм взаємодії особистості з соціумом. Змінюється динаміка всіх процесів, до яких включена особистість, що вимагає від неї активної та ефективної адаптації до нових умов. Однак, для соціальної успішності особистості необхідні не тільки академічні знання, професійна вмілість, але й соціальні вміння і навички, зокрема здатність розуміти свої і чужі емоційні реакції, вміння керувати своїми емоціями, адекватне реагування в емоційно насичених ситуаціях. Тому стає очевидною необхідність формування в системі професійних компетентностей майбутніх фахівців соціономічних професій їх емоційної зрілості на різних етапах соціалізації та професійного становлення.

У ході наукового пошукування з'ясовано, що осмислення емоційної зрілості здійснювалося через вивчення її сутності [149; 328; 438 та ін.]. Близькими за значенням є поняття «емоційний інтелект» [176 та ін.], «емоційна компетентність» (К. Молоней та ін.), «емоційна гнучкість» (О. Яковлева та ін.), «емоційна саморегуляція» (І. Волженцева, Н. Завацька, О. Конопкін та ін.) [124; 125; 126 та ін.], «емоційна розумність» (Н. Коврига, Е. Носенко та ін.) [236 та ін.], «емоційне самоусвідомлення» [65 та ін.].

У зв'язку з тим, що зміст емоційної зрілості неможливо розглядати без аналізу дефініцій, що визначають якісні її характеристики, осмислимо найчастіше вживані визначення. Так, за Н. Антоновою емоційна зрілість – це «сукупність психологічних властивостей, що характеризують людину як здатну відчувати і здатну контролювати емоції, тобто здатну до адекватної спонтанності та свідомої саморегуляції емоційних проявів («я маю право відчувати; я знаю які емоції можу відчувати і що їх викликає; я вмію управляти своїми емоціями») [13, с. 12].

О. Кочарян та М. Півень поняття «емоційна зрілість» визначають як певний рівень розвитку особистості дорослої людини, яка характеризується відкритістю емоційному досвіду, усвідомленням власних почуттів та прийняттям їх, розвиненою емоційною сферою і емоційною саморегуляцією, здатністю адекватно ситуації і згідно з власними переживаннями проявляти і виражати емоції і почуття [176, с. 142].

З погляду О. Чудіної «емоційно зріла особистість – це особистість дорослої людини, відкрита емоційному досвіду, яка усвідомлює власні почуття і приймає за них відповідальність, яка володіє розвиненою емоційною сферою й емоційною стійкістю, здатна адекватно ситуації виявляти і виражати емоції і почуття, здатна гнучко і творчо жити з власними емоційними переживаннями» [438, с. 115].

Досліджуючи емоційну зрілість особистості, науковці [149; 328; 438; 551 та ін.] прагнули виділити її характерні ознаки: усвідомленість (розуміння) власних і чужих емоційних станів, почуттів, переживань та адекватність їх вираження; відповідальність за свої емоційні стани, почуття, переживання; довільність, вміння контролювати, керувати своїми емоціями і переживаннями; емоційне реагування, адекватне віковим, соціокультурним нормам, потребам, цінностям і інтересам суб'єкта; позитивне ставлення до світу, до іншого, до себе, свого життя, свого майбутнього; емоційна стійкість як стійке переважання позитивних емоцій; здатність отримувати та надавати емоційну підтримку, самопідтримку, «опора на себе»; здатність до близькості, любові; розвинута емпатія та ін.

Заслуговують на увагу дослідження, присвячені визначенню критеріїв емоційної зрілості особистості [176, с. 143]: здатність розуміти, усвідомлювати власні емоції та емоції інших людей; здатність вербалізувати їх; здатність адекватно проявляти і виражати емоції, і почуття в різних соціальних ситуаціях, враховуючи і суспільні норми вираження емоцій, і реальність самої ситуації, і власний емоційний стан; здатність приймати власні емоції і нести за них відповідальність; здатність до емпатії; здатність природно, спонтанно виражати пережиті емоції в міміці, жестах, інтонації та ін.

Опис критеріїв емоційної зрілості особистості також здійснює М. Кандиба, до яких відносить: чутливість, відкритість емоційному досвіду; усвідомленість; адекватність прояву і вираження почуттів (відповідність зовнішній ситуації, внутрішньому стану); психологічне благополуччя (впевненість у собі, задоволеність життям, відсутність психосоматичних симптомів); зрілі способи перетворення емоцій (сублімація, гумор, творчість); довільність (вміння управляти власними емоційними переживаннями і власною поведінкою) [149, с. 123].

Отже, емоційну зрілість розуміють як певний рівень розвитку особистості, який характеризується відкритістю емоційному досвіду, усвідомленням власних почуттів і прийняттям їх, розвиненою емоційною сферою і емоційною саморегуляцією, здатністю адекватно ситуації і згідно з власними переживаннями проявляти і виражати емоції і почуття.

У зв'язку з вищенаведеним, мета цього етапу емпіричного дослідження полягала у визначенні та розкритті сутнісних характеристик і структурних компонентів емоційної зрілості майбутніх фахівців соціономічного профілю, розкритті характерних психологічних особливостей емоційно зрілих і емоційно незрілих респондентів.

Для вирішення поставленої мети були використані методики: «Шкала емоційної зрілості» (М. Аткінсон); «Характеристики емоційності» (Є. Ільїн); «Емоційна стабільність» (Б. Смирнов); «Методика діагностики емоційності» (В. Русалов, модифікація А. Грецова); «Емоційна самосвідомість» (О. Власова).

Аналіз отриманих даних показав, що загалом високий рівень емоційної зрілості був у 33,3 % досліджуваних. Тобто третина всіх досліджуваних

здатна як до розуміння емоцій, так і до їх висловлення, володіє навичками емоційної саморегуляції, толерантна у ставленні до інших, готова до співчуття й емоційної підтримки. Простежити прояви емоційної зрілості у них можна через вміння вирішувати загострені ситуації із збереженням доброзичливих відносин тощо; здатність аналізувати емоційний стан іншої людини і, відповідно, використовувати конструктивні техніки спілкування з нею; вміння адаптувати власні висловлювання і рефлексувати емоції, а також емпатійність.

Середній рівень емоційної зрілості виявлено у 38,3 % всіх досліджуваних. Тобто досліджувані здатні до емоційної саморегуляції емоцій, усвідомлення і вербалізації власних емоцій і емоцій інших. Однак, їм бракує вміння адекватно підбирати спосіб реагування на життєві події, конструктивно вирішувати виникаючі проблеми і долати виникаючі під час міжособистісної взаємодії бар'єри спілкування.

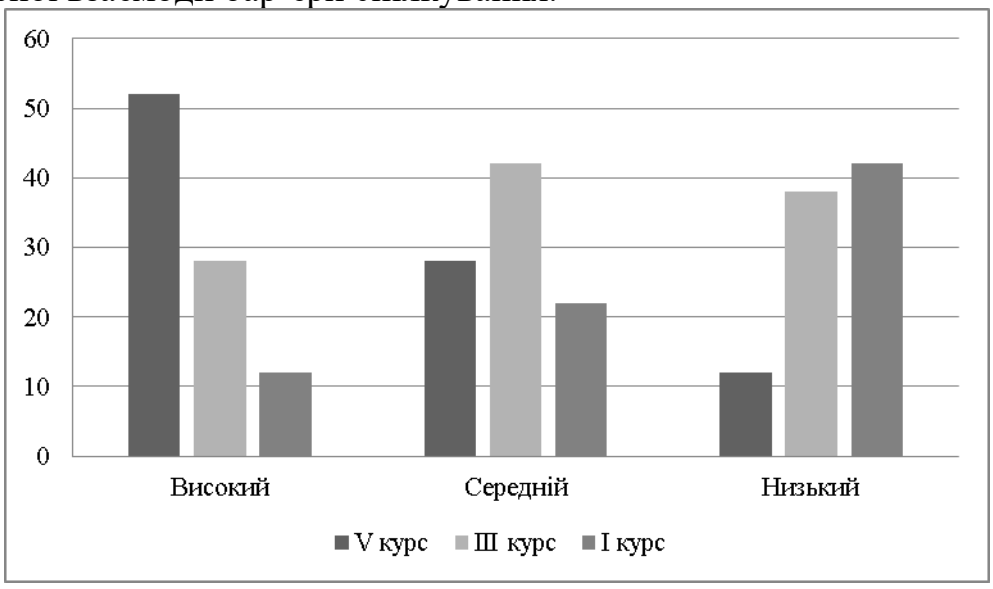


Рис. 3.1. Рівні емоційної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій

Низький рівень емоційної зрілості виявлено у 28,4 % осіб. Вони відрізняються агресивністю, імпульсивністю, не володіють усвідомленим ставленням до власної емоційної сфери, нездатні до регуляції емоцій. У них наявні як прояви тривожності, депресивності, так і роздратованості, негативізму. Низька самооцінка, невпевненість у собі і своїх силах, мотивація уникнення невдач у виконуваній діяльності.

Подальший аналіз даних свідчить про те, що високий рівень емоційної зрілості був у 55 % респондентів V курсу, у 30 % досліджуваних III курсу і у 15 % студентів I курсу. Середній рівень емоційної зрілості виявлено у 30 % респондентів V курсу, у 45 % досліджуваних III курсу і 40 % студентів I курсу. Низький рівень емоційної зрілості виявлено у 45 % студентів I курсу, у 25 % досліджуваних III курсу і 15 % респондентів V курсу. Отже, студентам I курсу бракує вмінь з діагностики психоемоційного стану, недосконалість їх емоційної компетентності відбивається на міжо-

собистісній взаємодії, що, у свою чергу, несприятливо впливає на імідж загалом.

Аналіз показників негативної емоційності досліджуваних свідчить про наявність у досліджуваних переважно середнього (40 % осіб) і високого (36,7 % осіб) рівнів, що не є оптимальним як для їх професійної діяльності, так і для їх особистісного розвитку. Надмірні емоційні реакції на різні події оточуючого життя перешкоджають успішному виконанню професійних завдань, дотриманню правил етики тощо.

Показники інтенсивності емоцій переважно відповідали середньому (46,7 % осіб) і високому (30 % осіб) рівням. Тобто висока інтенсивність емоцій змушує респондента надмірно переживати емоції, і, як результат, він стає більш імпульсивним, дратівливим, експресивно виражає свої емоції, йому важко здійснювати аналіз і контроль емоцій; навички саморегуляції є недосконалими.

Щодо показника тривалості емоцій, то у 33,3 % досліджуваних він посів високий рівень. Тобто досліджувані схильні досить тривалий час переживати емоції, їм важко переключатися на інші види діяльності, забувати минулі події.

Їх надмірне занурення у власний світ переживань, свідчить про схильність до надмірного самозвинувачення тощо.

Серед досліджуваних спостерігається високий і середній рівні негативного впливу емоцій на ефективність діяльності та спілкування (у 36,7 % та 40 % відповідно). Тільки 23,3 % досліджуваних здатні до адекватного реагування на різні події і до здійснення ефективної професійної діяльності, не допускають впливу емоційної сфери на продуктивність професійної діяльності та якість спілкування. Отже, високий рівень негативного впливу емоцій на ефективність професійної і комунікативної діяльності не є оптимальним показником для майбутніх фахівців соціономічних професій, оскільки призводить до виникнення професійного стресу.

Загалом тільки 23,3–25 % осіб мають оптимальні показники емоційності, тобто є зрілими і стійкими, здатними до регулювання впливу емоцій на психофізичний стан та якість виконуваної діяльності, схильні до усвідомлення і рефлексії емоцій, не зациклені на негативних переживаннях.

Відповідно до узагальненого показника негативної емоційності – 23,3 % осіб є емоційно зрілими, у 40 % досліджуваних – середній рівень, а у 36,7 % осіб – високий рівень, що вказує на їх високу емоційну збудливість, інтенсивне переживання негативу, значну тривалість емоційних реакцій на події життя і професійну діяльність. При цьому у респондентів I, III, V курсів спостерігаються різні рівні емоційної збудливості. Так, високий, неоптимальний рівень емоційної збудливості, виявлено у 25 % респондентів V курсу, 35 % досліджуваних III курсу і 50 % студентів I курсу. Оптимальним показником низької збудливості володіють лише 45 % респондентів V курсу і незначна частина досліджуваних I та III курсів.

Щодо інтенсивності емоцій – високий її рівень виявлено у 20 % респондентів V курсу, 30 % досліджуваних III курсу і 40 % студентів I курсу.

Високу тривалість емоцій, їх надмірне переживання і нездатність приступити до іншої роботи, доки «не перегорить негатив» мають переважно студенти І курсу (45 % осіб), а в інших досліджуваних переважають середні показники тривалості емоцій.

Негативний вплив емоцій на ефективність діяльності і спілкування виявлено у 20 % респондентів V курсу, у 35 % досліджуваних ІІІ курсу і 55 % студентів І курсу. Середній рівень такого впливу характерний для 45 % респондентів V курсу і досліджуваних ІІІ курсу. Здатність до регулювання впливу емоцій на професійну діяльність і спілкування характерна для 35 % респондентів V курсу. Відповідно до узагальненого показника негативної емоційності – високий рівень проявляється більшою мірою серед студентів І курсу (50 %), у респондентів V курсу і досліджуваних ІІІ курсу – середні показники (45 % і 40 % відповідно). Оптимальний, низький, показник – у третини респондентів V курсу (30 %), 25 % досліджуваних ІІІ курсу і 15 % студентів І курсу. Отже, оптимальні показники емоційності більш характерні для респондентів V курсу і досліджуваних ІІІ курсу, а студентам І курсу – негативна емоційність.

Аналіз рівнів емоційної стабільності показує, що у переважної більшості досліджуваних (43,3 % осіб) виявився середній рівень (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

Показники рівнів емоційної стабільності майбутніх фахівців соціономічних професій

Респонденти	Рівень емоційної стабільності, %		
	Високий	Середній	Низький
V курс	50,0	45,0	5,0
ІІІ курс	20,0	55,0	25,0
І курс	10,0	30,0	60,0

Для третини досліджуваних (30 % осіб) властивий низький рівень емоційної стабільності, що характеризує їх як нездатних до особистісного контролю емоційних станів і таких, що мають високий прояв дратівливості.

Оптимальні показники емоційної стабільності виявлено тільки у 26,7 % осіб, що свідчить про низький рівень дратівливості, високий ступінь особистісного контролю емоційних станів, здатність регулювати власну поведінку залежно від емоційної насиченості ситуації, вміння обмежувати вплив негативних емоцій на продуктивність діяльності.

Висока емоційна стабільність найбільш характерна для респондентів V курсу (50 % осіб), у досліджуваних ІІІ курсу і студентів І курсу (20 % і 10 % відповідно). При цьому негативний її полюс – низька емоційна стабільність, що сполучається з низьким рівнем особистісного контролю емоційних станів і високим проявом дратівливості, однозначно проявляється

серед студентів І курсу (у 60 % осіб) і у 25 % досліджуваних ІІІ курсу. У 5 % респондентів V курсу – низька емоційна стабільність.

За результатами дослідження у 43,3 % досліджуваних комунікативна емоційність відповідає середньому рівню, а в 36,7 % – високому. Це вказує на їх здатність адекватно застосовувати різні прийоми для регулювання емоційних реакцій і гармонізації взаємин при наданні необхідної допомоги, вміння попереджати і вирішувати міжособистісні конфлікти, отримувати позитивні емоції у процесі спілкування з іншими.

Високі показники інтелектуальної емоційності виявлено у 30 % майбутніх фахівців соціономічних професій. Це свідчить про їх здатність отримувати позитивні емоції з процесу пізнання нового, набувати та оновлювати власні знання і вміння, готовність до інноваційної діяльності. Середній рівень інтелектуальної емоційності виявлено у 46,7 % осіб.

Психомоторна емоційність на високому рівні була у 33,3% осіб. Це свідчить про їх здатність отримувати позитивні емоції від будь-якої рухової активності, вправ і діяльності.

Таблиця 3.6

Показники рівня позитивної емоційності майбутніх фахівців соціономічних професій за методикою В. Русалова

Респонденти		**Рівень позитивної емоційності, %**		
		Високий	Середній	Низький
V курс	комунікативна	40	60	0
	інтелектуальна	45	50	5
	психомоторна	40	50	10
Загальна позитивна емоційність		40	50	10
ІІІ курс	комунікативна	40	30	30
	інтелектуальна	35	55	10
	психомоторна	35	40	25
Загальна позитивна емоційність		35	40	25
І курс	комунікативна	30	40	30
	інтелектуальна	10	35	55
	психомоторна	25	40	35
Загальна позитивна емоційність		25	40	35

У 43,3% майбутніх фахівців соціономічних професій середній прояв психомоторної емоційності. Низькі показники вищевказаних видів емоційності властиві для 20–23,4 % осіб, які відрізняються нездатністю до отримання позитивних емоцій від різних видів діяльності, недостатністю усвідомлення власних емоційних реакцій, розпізнання емоційних станів (як своїх, так й інших).

За загальним показником позитивної емоційності у третини досліджуваних (33,3 %) – високі значення. Вони здатні отримувати позитивні емоції з будь-якої діяльності, вміють контролювати власні емоційні реакції, розпізна-

вати емоційні стани інших людей та надати їм підтримку і допомогу. У 43,3 % осіб – середній рівень емоційності (здатні до усвідомлення власних емоцій, контролю над емоційним станом, рефлексії переживань, можуть надати підтримку іншим). У решти (23,3 % осіб) низький рівень емоційності. Вони неготові до регуляції власних емоційних реакцій, схильні до неадекватних і деструктивних способів поведінки у міжособистісній взаємодії тощо.

Щодо комунікативної емоційності респондентів V курсу, то вона була високою або середньою (40 % і 60 % відповідно). Показники інтелектуальної та психомоторної емоційності у 40 % респондентів V курсу також були високими, а середні показники – у 50 % осіб.

У 40 % досліджуваних III курсу рівень комунікативної емоційності – високий. При цьому рівень інтелектуальної емоційності у 55 % досліджуваних III курсу – середній, а у 35 % – високий. У більшості досліджуваних III курсу середній і високий рівні психомоторної емоційності (40 % і 35 %). Відповідно до виявленої величини загальної позитивної емоційності – у 40 % досліджуваних III курсу – середній рівень, а у 35 % – високий.

У студентів I курсу виявлено середній рівень комунікативної і психомоторної емоційності (40 % осіб) та у 55 % осіб – низький рівень інтелектуальної емоційності. Високий рівень емоційності виявлено тільки у 25 %–30 % студентів I курсу. За узагальненим показником більшість студентів I курсу мають середній і низький рівні емоційності (40 % і 35 %).

Отже, високі, оптимальні показники емоційності як здатності до сприйняття, усвідомлення, рефлексії емоцій, регуляції емоційних станів, властиві для 40 % респондентів V курсу, 35 % досліджуваних III курсу і 25 % студентів I курсу. Низькі характеристики емоційності, що вказують на емоційну незрілість, виявлено у 35 % студентів I курсу, у респондентів V курсу і досліджуваних III курсу такі показники відповідно 10 % та 25 %.

За узагальненим показником емоційної самосвідомості встановлено, що високим рівнем володіють 33,3 % досліджуваних. Це вказує на їх здатність до усвідомлення власних емоцій, до сприйняття стану іншої людини, вміння відображати емоції у власній експресивній мові та міміці, а також вміння нести відповідальність за вираження емоцій, передусім, в емоційно напружених ситуаціях. Такі досліджувані емпатійні, здатні співчувати іншим, ввійти в їх становище, співпереживати разом з ними, надати емоційну підтримку і допомогу за потреби. Вони вміють управляти власними емоціями, застосовувати прийоми саморегуляції психоемоційного стану, адекватно використовують навички регулювання при вирішенні стресових і проблемних ситуацій. Вказані особливості поведінки і властивості опитуваних характеризують емоційно зрілу особистість, отже, серед майбутніх фахівців соціономічних професій тільки третина відрізняється показниками емоційної зрілості. Середній рівень емоційної самосвідомості виявлено у 43,3 % осіб. У 23,3 % майбутніх фахівців соціономічних професій низькі показники емоційної самосвідомості.

Таким чином, високий рівень емоційної самосвідомості був у поло-

вини (50 %) респондентів V курсу, у третини (35 % осіб) досліджуваних III курсу і незначний прояв у студентів I курсу (15 % осіб). Щодо низького рівня емоційної самосвідомості, який вказує на емоційну незрілість, то його виявлено у 45 % студентів I курсу, у 10 % респондентів V курсу і 15 % досліджуваних III курсу. Характеристики прояву їх емоційної зрілості наведено у табл. 3.7.

Таблиця 3.7

Узагальнені показники прояву емоційної зрілості респондентів

Рівні емоційної зрілості	**Емоційно зрілі**			**Середня емоційна зрілість**			**Емоційно незрілі**		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Рівні емоційної стабільності									
Висока емоційна стабільність	10			6			-		
Середні значення		10			14			2	
Низька емоційна стабільність			-			6			12
Загальний показник негативної емоційності									
Високий рівень негативної емоційності	2			8			12		
Середній рівень		6			16			2	
Низький рівень, оптимальний показник			12			2			-
Показники загальної позитивної емоційності									
Високий рівень	16			4			-		
Середній рівень		4			22			-	
Низький рівень позитивної емоційності			-						14
Загальний показник емоційної самосвідомості									
Високий рівень	16			4			-		
Середній рівень		4			22			-	
Низький рівень			-			-			14

Показано, що для емоційно зрілих досліджуваних характерні висока і середня емоційна стабільність (φ=1,64; $p \leq 0,05$), що виражається у показниках низької дратівливості та високого особистісного контролю над емоціями та емоційними станами; низькі, показники негативної емоційності (φ=2,14; $p \leq 0,01$) і, відповідно, низька емоційна збудливість, імпульсивність (φ=1,59; $p \leq 0,05$); високий рівень позитивної емоційності (φ=1,61; $p \leq 0,05$), що виявляється у здатності до отримання, розпізнання і вираження емоцій

у будь-якому виді діяльності (комунікативній, інтелектуальній, психомоторній); високий рівень емоційної самосвідомості (φ=2,25; $p \leq 0,01$), що виявляється у здатності до диференціації і вираження емоцій, прийняття відповідальності за емоції, управління емоціями, високі прояви емпатії (φ=1,79; $p \leq 0,05$).

Показниками емоційної незрілості респондентів слугували: низька емоційна стабільність; високий рівень негативної емоційності; низький рівень позитивної емоційності; низький рівень сформованості емоційної самосвідомості ($p \leq 0,05$).

Слід наголосити, що критеріями емоційної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій є: чутливість, відкритість емоційному досвіду; усвідомленість; адекватність прояву і вираження почуттів (відповідність зовнішній ситуації, внутрішньому стану); психологічне благополуччя (впевненість у собі, задоволеність життям, відсутність психосоматичних симптомів); зрілі способи перетворення емоцій (сублімація, гумор, творчість); довільність (вміння управляти власними емоційними переживаннями і власною поведінкою).

3.3. Діагностичні маркери образу Я-професіонал майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі розвитку їх професіоналізму

У сучасних умовах європейського розвитку України відкриваються широкі можливості для розвитку вищої освіти, яка набуває рис дедалі більшого гуманістичного спрямування. Стрижнем сучасного навчання є формування позитивної Я-концепції особистості, яка сприяє всебічному розвитку майбутніх фахівців соціономічних професій та розвитку їх професіоналізму. В умовах навчання у закладі вищої освіти, засвоєння професійних знань, умінь і навичок, у особистості формується новоутворення Я-концепції – образ Я-професіонал. Цей образ формується у процесі подолання перешкод на шляху до професійного становлення: правильний вибір професійного спрямування, подолання бар'єрів адаптації до навчання, корекція особистісних особливостей, які не співвідносяться з вибраною професією, потреба у додатковому навчанні за певним напрямком, засвоєння знань, умінь, навичок, та подальший пошук роботи. Подолавши усі ці, та багато інших перешкод, майбутні фахівців формують власний образ Я-професіонала, який впливатиме на подальший вступ, адаптацію до професії, подальше виконання професійних обов'язків.

Вивчення образу Я-професіонал або професійного Я здійснюється у контексті проблеми професійної ідентичності.

Незважаючи на те, що проблемою професійної ідентичності, або образу Я-професіонал, займались багато дослідників, вона є актуальною в аспекті вивчення її впливу на розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій.

Сучасне суспільне життя, яке орієнтується на гуманістичну парадигму, ставить перед фахівцями сфери людина-людина особливі вимоги. Для

того, щоб отримати робоче місце, молодий спеціаліст повинен володіти не лише стандартним набором знань, але і високими моральними принципами роботи, зміни ставлення до суспільства, та до самого себе як представника цього суспільства. Молодий фахівець повинен ставитись до себе як до людини, яка має спільні з цим суспільством характеристики та, як до особливої одиниці суспільства, яка наділена унікальними, нікому більше не притаманними характеристиками. Однією з невід'ємних характеристик особистості є свідомість людини. Саме через свідомість з'являється особистісне сприйняття світу. Сприйняття світу та себе невідривно пов'язані з взаємодією з цим світом – з соціумом. Завдяки взаємодії із соціумом людина може відображати та засвоювати суспільний досвід, на основі якого у неї формується образ світу, який її оточує та образ себе у цьому світі – «Я-концепція». Завдяки освоєнню цих норм, які інтеріоризуються особистістю, у неї з'являються різноманітні уявлення щодо особистісної спрямованості і способів самоактуалізації та самовираження. Ця нова структура «Я-концепція» показує самобутність людини, неповторність її власної картини світу [56; 467; 474].

Ядро «Я-концепції» осіб, які активно самоактуалізуються, включає почуття власної гідності і свободи, здатність встановлювати та підтримувати хороші стосунки з іншими, відкритість до нового досвіду, раціональність поведінки, особистісну відповідальність, ведення духовно-морального способу життя [72].

Основоположником проблеми «Я-концепції» особистості став У. Джеймс. Саме він першим розглянув «Я-концепцію», яка складається з двох частин особистісного Я: Я (Self) – сама сутність людини; Я (me) – як об'єкт – в яке входить усе те, що людина може назвати своїм.

У структурі «Я» – як об'єкту, У. Джемс [97] виділив чотири складові, які розташовуються у чіткій послідовності, а саме: духовне «Я», матеріальне «Я», соціальне «Я» і фізичне «Я». У. Джемс говорить про те, що самооцінка залежить від того, ким людина хотіла стати, яке становище хотіла б зайняти у цьому світі. На основі цих вимірів, на думку У. Джемса, можна оцінювати власні успіхи та невдачі.

У перші десятиліття XX століття вивчення «Я-концепції» змістилось у сферу соціології. Цією проблемою зайнялись представники символічного інтеракціонізму Ч. Кулі та Дж. Мід. «Я-концепцію» особистості вони розглядали у межах соціальної взаємодії, або інтеракції.

Ідеї символічного інтеракціонізму включають три основні компоненти: люди реагують на навколишнє середовище залежно від тих значень, які вони надають цим елементам свого середовища; такі значення є продуктом соціальної взаємодії; ці соціокультурні значення схильні до змін у результаті індивідуального сприйняття в межах такої взаємодії [391].

У руслі цієї теорії головним орієнтиром «Я-концепції» людини є «Я» іншої людини, тобто постійні думки про те, що люди думають про неї, прояв конформізму.

Вслід за символічним інтеракціонізмом питанням «Я-концепції» зайнялись представники соціально-когнітивної теорії. Представниками цієї теорії стали А. Бандура та У. Мішел. Ідеї цієї теорії були сфокусованими на людині як інтерпретаторі та діячі. Ця людина активно взаємодіє із соціальним оточенням через подолання перешкод, які трапляються на її шляху. За А. Бандурою, «Я» – це аспект, що стосується само ефективності, або уявлення людини про свої здібності успішно діяти в конкретних ситуаціях [322, с. 429-436].

Р. Бернс, засновник інтегрально-інтеракціоністського підходу, розглядав «Я-концепцію» як сукупність установок, спрямованих на себе та виділив три складові «Я-концепції»: реальне «Я» – установки, пов'язані з тим, як індивід сприймає свої актуальні здібності, ролі, свій статус, тобто його уявлення про те, яким він є насправді; дзеркальне «Я» (соціальне) – установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, як його бачать інші; ідеальне «Я» – установки, пов'язані з уявленнями індивіда про те, яким він хотів би стати [372].

Наступною, досить популярною, стала епістеміологічна концепція розвитку особистості Е. Еріксона [448], який розглядає «Я-концепцію» через призму ідентичності, яка розуміється як продукт певної культури, що виникла на біологічній основі.

За феноменалістичним підходом К. Роджерса [363], який виходить із вражень суб'єкта, а не з позиції зовнішнього спостерігача, індивід сприймає самого себе, сприймає вплив, який чинять на його поведінку потреби, почуття, цінності, переконання, формує на основі цього сприйняття оточуючих обставин. Згідно з цим напрямом, індивід не може змінити ті події, які відбуваються, проте він може змінити своє ставлення до цих подій [356].

Згідно з В. Нурковою, формування «Я-концепції» формується не безпосередньо в спілкуванні та оцінках інших, а на автобіографічних спогадах про вузьке коло таких оцінок (значимих) та своїх реакціях на них. Ще одним способом формування «Я-концепції» є аналіз та відслідковування зафіксованих у пам'яті випадків з життя, на основі яких робиться висновок про існуючі у суб'єкта риси характеру та якості особистості [235].

У сучасних баченнях науковців визначення поняття «Я-концепції» присутні дві протилежні думки. Згідно з першою, «Я-концепція» – це цілісний образ власного «Я» людини, її узагальнення про саму себе, система її настановлень щодо власної особистості, яка є достатньо стабільною, більшою чи меншою мірою усвідомленою [91]. Інші автори розглядають явище «Я-концепції» як динамічне, активне та здатне до змін утворення. «Я-концепція» особистості визначає і організовує діяльність та переживання особистості, реалізує мотиваційні функції, забезпечує плани, правила та сценарії поведінки, визначає адекватність реакцій на соціальні зміни. Представники цього розуміння «Я-концепції» вважають, що вона опосередковує найважливіші внутрішньоособистісні процеси (емоції, переробку

інформації, мотивацію) та більшість міжособистісних взаємодій (соціальне сприйняття, ситуацію вибору партнера, стратегію взаємодії з ним) [120].

На наш погляд, найбільш повно та цілісно визначення «Я-концепції» відображене В. Агаповим: «Я концепція» – це системне, інтегральне і таке, що самостійно організовується утворення психіки, складна, динамічна, багаторівнева і багатокомпонентна система ставлення особистості до себе й зовнішнього світу, природою якої є оцінююча діяльність свідомості. Вона є санкціонуючим механізмом щодо себе й зовнішнього світу, частково існує в несвідомій сфері, зв'язує якості особистості відносно себе і зовнішнього світу в минулому, сьогоденні й майбутньому. З нею узгоджуються відчуття та емоції, вчинки і поведінка, психологічне здоров'я, сподівання та успіх у практичній діяльності особистості; знаходиться у єдності з «Миконцепцією» [5, с. 40].

Якщо ми приймаємо точку зору, згідно з якою «Я-концепція» має властивість формуватися і змінюватися упродовж життя, то необхідним є з'ясування джерел її розвитку і формування.

Серед найбільш значимих джерел, які здійснюють вплив на «Я-концепцію» виділяються такі:

1. Бачення свого тіла (тілесне «Я»). Сюди входять наші знання про ріст, вагу, статуру, колір очей, волосся, пропорції тіла. Ці знання і ставлення до цих знань впливають на формування установок індивіда про самого себе, прийняття себе, і найбільш піддаються впливу зовнішнього оточення, соціальних оцінок. На основі ставлення до свого тіла і зовнішності загалом, у особистості формується ідеальна «Я-концепція». Співвідношення ідеальної «Я-концепції» та реальної «Я-концепції» людини впливає на рівень розвитку «Я-концепції».

2. Мова та мовлення. За допомогою мови людина може виділити себе , власне «Я» у світі. Саме мова дає перший поштовх до розвитку «Я-концепції». Також мова допомагає отримувати зворотній зв'язок від значимих інших людей, які її оточують.

3. Статево-рольова ідентифікація. Спочатку відбувається ідентифікація себе з представниками своєї статі, а потім формується типова, культурно схвалена поведінка, яка притаманна представнику певної статі.

4. Стиль виховання у сім'ї. Більшість психологів вважає, що базові основи «Я-концепції» формуються у перші п'ять років життя людини. Тому, важливим є вплив, який здійснюється на індивіда зі сторони його найближчого оточення – сім'ї. Усі стосунки, система поведінки, спілкування, які закладаються у сім'ї, надалі будуть активно використовуватися у її житті [121, с. 156].

Як зрозуміло з вищезазначеного, «Я-концепція» формується під впливом різних зовнішніх чинників, які сприймає індивід. Серед таких чинників виділяють три основні, а саме: сприяння досягненню внутрішньої узгодженості особистості, визначення інтерпретації досвіду та визначення очікувань.

Перша функція (досягнення внутрішньої узгодженості) забезпечується через прагнення особистості забезпечувати максимальну внутрішню узгодженість. Для цього вона використовує різноманітні заходи, щоб уникнути психологічного внутрішнього дискомфорту, внутрішньої дисгармонії. При забезпеченні цієї внутрішньої узгодженості дуже важливим є те, що людина сама про себе думає, як вона сприймає і бачить себе. При умові, якщо нова інформація, яка поступає до людини не суперечить її «Я-концепції» – ця інформація легко нею сприймається і приймається до загальної концепції «Я». Якщо ж така інформація суперечить уявленням людини про саму себе, то спрацьовують захисні механізми, котрі відмежовують «Я-концепцію» особистості від «шкідливої» інформації, тим самим забезпечуючи узгодженість існуючої «Я-концепції».

Друга функція (інтерпретація досвіду) пов'язана з способом пояснення людиною особливостей своєї поведінки. Так, різні люди можуть порізному реагувати і оцінювати різні ситуації. Те, що для однієї людини є абсолютно нормальним, для іншої може виявитися неприйнятним у жодних обставинах. Таку різну оцінку забезпечує «Я-концепція» через утримуванні індивідуального життєвого досвіду, який є унікальним у кожної людини.

Третя функція (визначення очікувань) допомагає людині на основі своєї поведінки, досвіду, знань планувати, прогнозувати те, що може трапитись у певних ситуаціях. Наприклад, людина, яка виявляє пунктуальність, буде очікувати такої ж пунктуальності і від інших людей [357, с. 235].

Отже, функціями «Я-концепції» є досягнення внутрішньої узгодженості особистості, інтерпретації життєвого досвіду, визначення очікувань людини по відношенню до свого майбутнього. Досягнення внутрішньої узгодженості особистості: зіткнення протилежних один одному уявлень, почуттів, ідей, які відносяться до представлення людини про себе, викликає у неї відчуття психологічного дискомфорту. Людина різними способами прагне уникнути, застосувати певні дії, які будуть сприяти досягненню втраченої рівноваги, намагатися уникнути внутрішньої дисгармонії. Саме тому, коли людина стикається з новим для неї досвідом, знанням про себе, то вона:

1) приймає, асимілює цей досвід, коли він не суперечить уявленням індивіда про себе;
2) відмовляється бачити речі, такими як вони є;
3) прагне змінити яким-небудь шляхом себе або оточуючих.

Отже, «Я-концепція» може виступати як своєрідний захисний екран, який захищає узгоджений образ себе від впливу, який може порушити цей образ. Неузгодженість «Я-концепції» не є абсолютною. Поведінка людини буває різною в залежності від ситуації, в якій вона знаходиться, від прийнятої нею психологічної або соціальної ролі. У кожній ситуації людина має свої шаблони поведінки, які застосовуються у відповідних ситуаціях.

За формами «Я-концепція» поділяється на реальну та ідеальну.

Реальна «Я-концепція» – відображає уявлення самої людини про те, якою вона є насправді, в даний момент. Ідеальна «Я-концепція» – це уявлення людини, про те, якою вона хоче бути у майбутньої, якого ідеалу вона прагне досягти [72, с. 189-190].

На базі загальної «Я-концепції» у людини у процесі дорослішання та професійного самовизначення формується новий вид образу власного «Я» – образ Я- професіонал.

Відома вчена Н. Чепелєва назвала цю інстанцію «професійною самосвідомістю» та визначила її структуру, а саме: наявність професійних значень (тезаурусу) та професійних смислів (особистісне професійне знання, професійне ставлення до клієнта, професійні ідеали, норми та цінності, смислоутворюючі мотиви професійної діяльності) [433, с. 113].

Дослідження «Я-концепції» або «Я-образу» особистості проводилися досить інтенсивно. Проте, щодо професійного образу «Я», або образу «Я-професіонал», таких жвавих досліджень досить мало.

За А. Реаном, професійна «Я-концепція», або образ «Я-професіонал» – це уявлення особистості про себе як професіонала [361, с. 221]. У структуру цього концепту, на думку дослідника, входить чотири складові:

1) ідеальний образ «Я-професіонал», який охоплює уявлення про те, яким повинен бути справжній професіонал, у нашому випадку це справжній фахівецт соціономічного профілю. Такі уявлення формуються переважно на етапі входження у вибрану професію. Також вони формуються у процесі ідентифікації себе зі значимим для людини іншим професіоналом, яким може виступати хтось із батьків, родичів, викладачів, знаменитостей, тренерів та інших людей, які можуть виступати як взірець професіонала у обраній професії.

2) реальний образ «Я-професіонал» включають уявлення про реальні якості, риси особистості, які необхідні для досягнення поставленого для себе ідеального образу «Я-професіонал». Тут відбувається оцінка себе на те, які з таких якостей розвинені достатньо для того, щоб задовольняти умови ідеального образу, а які з цих рис потрібно розвинути до вищого рівня.

3) дзеркальний образ «Я-професіонал», який включає в себе оцінку майбутнього фахівця того, як його оцінюють інші професіонали у його галузі. У зв’язку з цим можуть виникати прагнення відповідати очікуванням значимих професіоналів і втрата від цього своєї самобутності та унікальності у професійному апекті.

4) Професійна самооцінка майбутнього фахівця [360].

Розходження між реальною та ідеальною «Я-концепцією» можуть мати різні, як негативні, так і позитивні наслідки. З одного боку, розходження між реальним та ідеальним «Я» можуть стати джерелом серйозних внутрішньо особистісних конфліктів. З іншого боку, не співпадіння реальної та ідеальної «Я-концепції» є джерелом саморозвитку і самовдосконалення особистості. Багато чого визначається мірою цього розходження, а також його внутрішньою інтерпретацією.

Дослідники (В. Андронов, Є. Клубов, Н. Кузьміна, А. Маркова, Є. Павлютенков, Ю. Стрелков та ін.) розробляють проблему образу «Я-професіонала» як сукупність уявлень суб'єкта про свою життєву позицію, перспективи і цінності у контексті здійснення обраної професійної діяльності.

Зважаючи на дослідження цих авторів, виділимо структуру професійної «Я-концепції» особистості. До компонентів цієї структури входять такі ж компоненти, як і в складовій загальної «Я-концепції», які були описані вище, і виглядають так:

- когнітивний компонент – включає уявлення особистості про свої професійні здібності та можливості, самоідентифікацію з представниками професійної групи та професійною діяльністю;
- емоційно-оцінний компонент – включає відношення особистості до самої себе як до професіонала, емоційну ідентифікацію себе з професійним середовищем;
- поведінковий (реалізаційний) компонент – включає в себе прагнення особистості бути зрозумілою для інших, формування власного стилю діяльності, прагнення підвищення свого професійного статусу, встановлення професійного контакту з різними партнерами по професійному спілкуванню.

Оскільки образ «Я-професіонал» є складовою частиною загальної «Я-концепції» особистості, то постає питання про те, як вони співвідносяться між собою. О. Прокоп'єва запропонувала можливу класифікацію концепції «Я-професіонал» на основі співвідношення різних варіантів професійної та загальної «Я-концепції» особистості і отримала три основні положення:

1. Людина «ширша» за свою професію, її професійна «Я-концепція» наближається до загальної «Я-концепції»;
2. Людина «дорівнює» своїй професії, її загальна «Я-концепція» звужена до професійної «Я-концепції»;
3. Людина «вже» знаходиться у своїй професії, у її загальній професійній «Я-концепції» представлені лише окремі сторони її професії.

Важливою складовою професійної «Я-концепції» є професійна самосвідомість. Ця психологічна структура обумовлює саморегуляцію особистості своїх дій у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей і емоційно-ціннісного ставлення до себе як до суб'єкта конкретної професійної діяльності [310].

У своїх дослідженнях А. Маркова [244] розглядає структуру професійної самосвідомості як комплекс уявлень людини про себе як професіонала, як цілісний образ себе як професіонала, систему стосунків і установок щодо себе як професіонала. На основі цієї інтегративної характеристики відбуваються наступні дії: усвідомлення правил, норм, моделей своєї професії, еталонів для усвідомлення своїх якостей; формується підґрунтя професійного світогляду й особистісна концепція праці; усвідомлення цих якостей у інших людей, порівняння себе з якимось професіоналом серед-

ньої кваліфікації; урахування сподівань і оцінка себе як професіонала з боку інших людей; самооцінювання особистістю своїх окремих сторін за когнітивним, емоційним і поведінковим критеріям; позитивне оцінювання особистістю самої себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей, перспектив створення «Я-професійного».

Отже, аналіз образу Я-професіонал як складової Я-концепції особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю дав змогу визначити її як сукупність уявлень суб'єкта про свою життєву позицію, перспективи і цінності у контексті здійснення обраної професійної діяльності. Доведено, що образ Я-професіонал у майбутніх фахівців соціономічних професій формується у процесі дорослішання та професійного самовизначення. Зроблено висновок, що у структуру образу Я-професіонал майбутніх фахівців соціономічних професій входить ідеальний образ Я-професіонал, реальний образ Я-професіонал, дзеркальний образ Я-професіонал та професійна самооцінка. Встановлено, що професійна самооцінка – центральний компонент професійної самосвідомості особистості, який пов'язаний із ціннісним ставленням до власного Я, до професійних якостей та результатів професійної діяльності.

Доведено, що професійна самооцінка формується під впливом змісту професійної діяльності, результатів, досягнутих в цій діяльності, індивідуальних властивостей особистості, а також якості, яка оцінюється. Основними параметрами професійної самооцінки виступають ступінь адекватності, критичність і міра стійкості особистості.

Як показав попередній аналіз, ефективна Я-концепція включає в себе позитивне самоставлення, високу самооцінку і прагнення до особистісного зростання [91].

На думку Т. Титаренко, у тих, «хто не зупинився у своєму особистісному зростанні, ставлення до власної сьогоднішньої недосконалості спокійне, терпляче, філософське» [411].

На думку О. Штепи, самоприйняття виявляється в умінні особистості визнавати співмірність власних сильних і слабких сторін [446].

Проблема самоставлення є досить актуальною у психологічних дослідженнях. Водночас, вона є недостатньо дослідженою в аспекті самоставлення майбутніх фахівців соціономічних професій, зокрема, в контексті впливу на розвиток їх професіоналізму.

За визначенням В. Століна, самоставлення – це певне стійке почуття на адресу власного «Я», що містить специфічні модальності (виміри), які відрізняються як за емоційним тоном, переживанням, так і за семантичним змістом відповідного ставлення до себе [403].

На думку Р. Бернса, самоставлення – це емоційний компонент установки на себе, афективна складова частина Я-концепції є інтегральною стійкою самооцінкою, яка характеризується різною інтенсивністю залежно від контексту змісту образу «Я» [28].

В. Мясищев висловив думку, що самоставлення представлене як єдність змістовних та динамічних аспектів особистості, їх певна міра усвідо-

млення, емоційно-ціннісне прийняття себе як ініціатора та відповідального суб'єкта соціальної активності.

І. Радул [355] зауважує, що самоставлення являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю самої себе в різних ситуаціях діяльності та поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і у поєднанні цих образів в єдине цілісне утворення – в уявлення, а потім в поняття свого власного «Я» як суб'єкта, відмінного від інших суб'єктів. Основними функціями самоставлення є: відображення себе, самовираження та самореалізація, збереження внутрішньої стабільності та континуальності «Я», саморегуляція та самоконтроль, психологічний захист, інтракомунікація [120, с. 447]. У процесі дослідження І. Радул [355] з'ясував, що самоставленню відводиться провідна роль у системі саморегуляції особистості, завдяки його регулятивному впливу відбувається включеність у процес внутрішньоособистісної детермінації.

І. Бех [29; 30; 31] вважає, що самоставлення є ключовим у процесі формування і розвитку особистості, завдяки йому відбувається оцінювання та прийняття чи неприйняття власного «Я». За допомогою самоставлення розкривається становлення смислового зв'язку, єдності особистості і світу, самого змісту цієї єдності: чи буде вона морально конструктивною чи деструктивною щодо індивіда.

О. Водолазською [59] проведено кореляційний аналіз емпіричних даних дослідження, що виявив значущі додатні зв'язки між показником мотивації досягнення та показниками самоставлення, а саме: самовпевненістю, самоповагою, самоінтересом, самокерівництвом.

К. Хоменко [425] запропоновано структурно-динамічну модель самоставлення в юнацькому віці: аутосимпатія, самоповага, загальна самоефективність, глобальне самоставлення.

З'ясовано, що при порівнянні реального та ідеального образів Я-професіонал досліджувані аналізують їх подібність та відмінність, що служить рушійною силою для особистісного і професійного вдосконалення, формування професійно важливих характеристик майбутнього фахівця.

Оскільки позитивну Я-концепцію утворюють самоповага і адекватна позитивна оцінка, прийняття себе і відкритість, орієнтація на партнерство і асертивність як вміння актуалізувати і реалізувати себе, враховуючи інтереси інших людей, то позитивна Я-концепція сприяє професійно-особистісному розвитку майбутнього фахівця соціономічного профілю і розвитку його професіоналізму.

Дослідження, проведені К. Криклею [179] показали, що, наприклад, майбутнім психологам, ставлення до себе яких базується на постійному порівнянні себе з іншими, властиве статистично значиме зростання самозвинувачення та зниження самовпевненості в процесі оволодіння навчально-професійною діяльністю, що свідчить про конфліктний характер їх самоставлення, а також чутливість його оцінної підсистеми до зовнішніх впливів. Емоційно-ціннісна підсистема самоставлення майбутніх психоло-

гів є незалежною від актуального життєвого досвіду та суттєво не змінюється упродовж оволодіння ними навчально-професійною діяльністю.

Результати проведеного Г. Стадник [400] дослідження свідчать, що для студентів-практичних психологів характерні високі показники самоприйняття, самовпевненості, самоінтересу; очікування позитивного ставлення інших та здатності до близьких контактів. Найнижчі показники самоставлення спостерігаються за шкалами «самокерованість», «саморозуміння», а також значний відсоток студентів V,VI курсів мають низький рівень самоповаги. Також на недостатньому рівні розвитку знаходяться такі особливості самоставлення, як емпатійність і реактивна чуттєвість, цілісність і пізнання природи людини.

Згідно з даними дослідження О. Лозової [197], майбутні психологи мають загальне позитивне самоставлення, ціннісне ставлення до власного «Я». У досліджуваних виявлені високі показники аутосимпатії та самоінтересу. Середні показники самоінтересу та ставлення до інших сполучаються з низьким самокерівництвом та екстрапунітивністю досліджуваних. На фоні заниженої самоповаги та низької самовпевненості у респондентів наявний острах того, що інші оцінюють їх негативно. Це може свідчити про нестійкість позитивного самоставлення, його високу диференційованість та вибірковість.

Мета цього етапу емпіричного дослідження – проаналізувати особливості самоставлення майбутніх фахівців соціономічних професій як вирішального чинника розвитку їх професіоналізму.

Методики дослідження: опитувальник самоставлення В. Століна і С. Пантилєєва [316; 403], самоактуалізаційний тест Е. Шострома [409; 550], авторська методика непрямого вимірювання самооцінок для встановлення характеру емоційно-оцінного ставлення респондента до власного професійного Я-образу; методика «Шкала ясності Я-концепції» (SCC) Д. Кемпбела.

У дослідженні ми скористалися опитувальником самоставлення В. Століна і С. Пантилєєва, що складається зі 110 тверджень, на які потрібно відповісти «так» або «ні».

Мета проведення методики полягала у визначенні емоційного та семантичного змісту ставлення майбутніх фахівців соціономічних професій до себе. Результати підраховувалися за шкалами: відвертість, самовпевненість, самокерівництво, відображене ставлення («Дзеркальне Я»), самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, внутрішня конфліктність, самозвинувачення.

Максимальне значення показника за шкалою – 10. Отримані результати подано у табл. 3.8-3.9.

Найвище загальне середнє значення за шкалою «Самоцінність» (7,36), що відображає емоційну оцінку себе, свого «Я» за внутрішніми критеріями любові, духовності, багатства внутрішнього світу. Високі оцінки за цією шкалою властиві для досліджуваних усіх курсів, що свідчить про їх зацікавленість у власному «Я», любов до себе, відчуття цінності власної особис-

тості та одночасно передбачувану цінність свого «Я» для інших. Найнижчі показники самоцінності у магістрів, що характеризує недолік свого духовного «Я», сумніви у цінності власної особистості, відстороненість, що межує з байдужістю до свого «Я», втрату інтересу до свого внутрішнього світу.

Таблиця 3.8

Результати середніх числових значень за шкалами методики самоставлення В. Століна і С. Пантилєєва

№ з/п	Шкала	I курс	II курс	III курс	IV курс	Магістри	$\bar{x}$
1	Відвертість	6,06	5,9	6,00	5,85	6,2	6,00
2	Самовпевненість	6,00	5,2	5,59	6,54	5,8	5,81
3	Самокерівництво	5,89	6,4	5,97	6,62	6,6	6,18
4	Відображене ставлення	4,94	6,3	5,38	6,84	5,6	5,65
5	Самоцінність	7,61	7,6	7,31	7,62	6,5	7,36
6	Самоприйняття	6,50	6,3	6,31	6,54	5,9	6,34
7	Самоприв’язаність	6,89	6,7	6,00	5,15	4,8	6,00
8	Внутрішня конфліктність	5,61	6,3	5,38	5,38	5,5	5,19
9	Самозвинувачення	5,78	5,8	5,16	4,31	5,4	5,27

Отже, за результатами табл. 3.8, середні значення за усіма шкалами респондентів усіх курсів навчання знаходяться на середньому рівні у числовому діапазоні значень 4,31-7,61.

Найнижче загальне середнє значення за шкалою «Внутрішня конфліктність» (5,19). Крайні низькі значення шкали свідчать про заперечення проблем, закритість, поверхову самовдоволеність. Для більшості респондентів властиве помірне підвищення показників за шкалою «внутрішня конфліктність», що свідчить про їх підвищену рефлексію, глибоке проникнення у себе, усвідомлення своїх труднощів, адекватний образ «Я» та відсутність витіснення. Показники за цією шкалою найвищі у досліджуваних I курсу (6,3), що може свідчити про наявність внутрішніх конфліктів, сумнівів, непогодження з собою, тривожно-депресивних станів, що супроводжуються переживанням почуття провини.

На досить високому рівні прояву знаходяться майже у всіх респондентів показники за шкалою «самоприйняття», що відповідає дружньому ставленню до себе, згоді з собою, схваленню своїх планів та бажань, емоційному, безумовному прийняттю себе таким, який ти є, нехай навіть з деякими недоліками. Разом з тим, магістри мають найнижчі показники самоприйняття (5,9), що може свідчити про недостатність самоприйняття.

Шкала «Самокерівництво» дає уявлення про те, що основним джерелом активності та результатів, які стосуються як діяльності, так і власної особистості суб’єкта, є він сам. Показники за цією шкалою найвищі у до-

сліджуваних IV курсу (6,62) і магістрів (6,6), які виразно переживають власне «Я» як внутрішній стрижень, що інтегрує їх особистість і життєдіяльність, вони вважають, що їх доля знаходиться в її власних руках, і відчувають почуття обґрунтованості й послідовності своїх внутрішніх спонукань та цілей. Разом із тим, найнижчі показники у першокурсників (5,89), що свідчить про підвладність їх «Я» часовим обставинам, про нездатність протистояти долі, погану саморегуляцію, розмитий локус «Я», відсутність тенденції шукати причини вчинків та результатів у собі самому. Варто зауважити, що показники самокерівництва зростають з кожним курсом навчання, що є досить позитивним моментом у фаховій професійній підготовці.

Однакові загальні середні значення (6,0) мають шкали «відвертість» та «самоприв'язаність». Показники відвертості найвищі у магістрів (6,2). Високі значення свідчать про закритість, нездатність або небажання усвідомлювати та надавати значиму інформацію про себе, у крайньому вираженні – про пряму брехню та фальсифікацію результатів у бік соціально бажаних відповідей.

Найнижчі – у досліджуваних IV курсу, що характеризують глибоку усвідомленість «Я», підвищену рефлективність та критичність, здатність не приховувати від себе та інших значиму неприємну інформацію. Крайні низькі значення можуть свідчити про самовідкритість, яка часом межує з цинізмом.

Найвищі показники самоприв'язаності у першокурсників (6,89), що свідчить про ригідність «Я-концепції», прив'язаність, небажання змінюватися на фоні загального позитивного ставлення до себе. Ці переживання часто супроводжуються прив'язаністю до неадекватного «Я»-образу. В останньому випадку тенденції до збереження такого образу – один із захисних механізмів самосвідомості.

Найнижчі показники самоприв'язаності у магістрів (4,8), що свідчить про бажання щось у собі змінити, потяг до відповідності з ідеальним уявленням про себе, незадоволеність собою. Варто зауважити, що показники самоприв'язаності зменшуються з кожним курсом навчання студентів, що є позитивною динамікою та ознакою ефективності навчального процесу у закладі вищої освіти, де навчання спонукає до самозміни і саморозвитку.

Шкала «Самовпевненість» має загальний середній показник 5,81 і характеризує уявлення про себе як про самостійну, вольову, енергійну, надійну людину, якій є за що себе поважати. Найвищі показники самовпевненості у респондентів IV курсу (6,54) та I курсу (6,0), що відповідають високій думці про себе, самовпевненості, відсутності внутрішньої напруженості. Найнижчі показники самовпевненості у студентів II курсу (5,2), що свідчить про незадоволеність собою та своїми можливостями, про сумнів у здатності викликати повагу.

Шкала «відображене самоставлення» («Дзеркальне «Я») – показує очікуване ставлення до себе з боку інших людей. Її середній показник 5,65.

Найвищі бали за цією шкалою у студентів IV курсу (6,84), що відповідають уявленню респондентів про те, що їх особистість, характер та діяльність здатні викликати у інших повагу, симпатію, схвалення та розуміння. Найнижчі значення за цією шкалою у першокурсників (4,94), що свідчить про очікування протилежних почуттів від узагальненого іншого. Помічена позитивна динаміка у зростанні показників відображеного ставлення з кожним курсом навчання респондентів.

Шкала «самозвинувачення» має середній показник 5,27. Найвищі показники за цією шкалою у студентів I та II курсів, що свідчить про самозвинувачення, готовність поставити собі у провину свої промахи та невдачі, власні недоліки. Шкала є індикатором відсутності симпатії, що супроводжується негативними емоціями на свою адресу, навіть незважаючи на високу самооцінку якостей та досягнень. Тоді як найнижчі показники у студентів IV курсу (4,31), що свідчить про прийняття власних недоліків. Варто зауважити, що самозвинувачення стає меншим у респондентів старших курсів, що є позитивним моментом для професійного саморозвитку.

Таблиця 3.9

Розподіл за рівнями самоставлення за методикою В. Століна і С. Пантилєєва

№ з/п	Шкали	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
1	Відвертість	-	89,16%	10,84%
2	Самовпевненість	4,82%	89,16%	6,02%
3	Самокерівництво	4,82%	61,45%	33,73%
4	Відображене ставлення	3,61%	83,13%	13,26%
5	Самоцінність	1,21%	54,21%	44,58%
6	Самоприйняття	4,82%	72,29%	22,89%
7	Самоприв’язаність	6,02%	79,52%	14,46%
8	Внутрішня конфліктність	7,23%	87,95%	4,82%
9	Самозвинувачення	18,08%	71,08%	10,84%

Отже, за результатами табл. 3.9, показники усіх шкал мають перевагу на середньому рівні вираженості в діапазоні значень 54,21%-89,16%. Перевагу на середньому рівні мають шкали «відвертість», «самовпевненість», «внутрішня конфліктність». Найменш виражена на середньому рівні «самоцінність» (54,21%).

Низький рівень вираженості показників відсутній лише за шкалою «відвертість», а найменший за шкалою «самоцінність» (1,21%). Найбільше на цьому рівні виражена шкала «самозвинувачення» (18,08%), що свідчить про прийняття майже у п’ятої частини опитаних власних недоліків. Значення усіх інших шкал знаходяться у числовому діапазоні 1,21%-7,23%.

Високий рівень вираженості показників досягає максимуму за шкалою «самоцінність» (44,58%), що свідчить про зацікавленість майже половини респондентів у власному «Я», любов до себе, відчуття цінності власної особистості та одночасно передбачувану цінність свого «Я» для інших. Дещо менше виражене «самокерівництво»: 33,73% респондентів виразно переживають власне «Я» як внутрішній стрижень, що інтегрує їх особистість і життєдіяльність, вони вважають, що їх доля знаходиться в її власних руках, і відчувають почуття обґрунтованості і послідовності своїх внутрішніх спонукань та цілей.

Мінімальні відсоткові показники за високим рівнем вираженості мають «внутрішня конфліктність» (4,82%) та «самовпевненість» (6,02%). Показники інших шкал на високому рівні вираженості знаходяться у числовому діапазоні 10,84%-22,89%.

Структуру самоставлення представляють емоційний компонент (самоприйняття) та самооціночний компонент. Тому для більш детального вивчення самоставлення майбутніх фахівців соціономічних професій проведено ще дві методики: авторську методику непрямого вимірювання самооцінок (для діагностики самооціночного компонента самоставлення) та самоактуалізаційний тест Е. Шострома, де є шкала «самоприйняття» (для діагностики емоційного компонента самоставлення).

Крім цього, В. Столін вважає, що основою самоставлення є процес самореалізації особистості [403].

На думку Н. Пилипенко, позитивне самоставлення є чинником формування професійної самосвідомості у форматі особистісної психосемантики, яка репрезентує суб'єкту самого себе у ціннісно-мотиваційних й афективних аспектах [327].

К. Фоменко зазначає, що мотиви навчально-пізнавальної діяльності та соціально-психологічної активності особистості утворюють чотирьохкомпонентну структуру мотиваційної сфери, що обумовлює становлення самоставлення у студентів [415].

С. Ставицька досліджувала взаємозв'язок компонентів професійно-педагогічного саморозвитку та компонентів самоставлення і виявила лише позитивний кореляційний зв'язок між показниками гностичного компоненту професійно-педагогічного саморозвитку та показниками самоприйняття [399]. Дослідниця вважає, що це пояснюється, тим, що провідним видом діяльності для студентів продовжує залишатися навчально-професійна діяльність, а тому успішність їх пізнавальної діяльності, яка частково виражається і в навчальній успішності, впливає на їх самоприйняття на рівні пізнавально-когнітивного компоненту самосвідомості. Саме за аспектами успішності їх оцінюють у закладі вищої освіти.

Сьогодення диктує темп життя і ставить перед ЗВО підвищені вимоги до особистості викладачів і студентів, вимагаючи ретельного дослідження соціально-психологічних особливостей самооцінки студентів, яка є ключовим утворенням психоструктури особистості і невід'ємною складо-

вою її самосвідомості та відіграє вкрай важливу роль в організації діяльності особистості майбутніх фахівців соціономічних професій.

Людина сама усвідомлює свої досягнення, віддає належне результату докладених нею зусиль, задоволена проведеною «над собою» роботою та позитивно оцінює рівень розкриття свого внутрішнього потенціалу. Розуміння і адекватна (бажано позитивна) оцінка своїх власних досягнень має сприяти самоствердженню майбутнього фахівця як спеціаліста, громадянина і особистості. Проте, серед студентів є багато таких, які мають очевидні психологічні труднощі (їм властива невпевненість у собі, негативне самосприйняття, занижена самооцінка, високий рівень тривожності; більшість з них мають негативний соціальний статус у групі).

Зі всієї своєрідності комплексів професійно значущих якостей у різних видах професійної діяльності можна виділити низку особистісних якостей, професійно важливих для будь-якої діяльності, насамперед, відповідальність, самоконтроль, професійна самооцінка.

Мета цього етапу проведеного дослідження полягала у з'ясуванні соціально-психологічних особливостей самооцінки майбутніх фахівців соціономічних професій.

У словнику психологічних термінів дається визначення: «самооцінка – цінність, значущість, якій індивід наділяє себе в цілому і окремі сторони своєї особистості, діяльності, поведінки [347, с. 343]. Самооцінка виступає як відносно стійка структурна освіта, компонент Я-концепції, самопізнання і як процес самооцінювання. Основу самооцінки складає система особистісних смислів індивіда, прийнята ним система цінностей. Розглядається як центральне особистісне утворення і як центральний компонент Я – концепції».

Самооцінка інтерпретується як особистісне утворення, що бере безпосередню участь в регуляції поведінки і діяльності людини, як автономна характеристика особистості, її центральний компонент, що формується при активній участі самої особистості і відображає своєрідність її внутрішнього світу.

На думку Б. Ананьєва [10], самооцінка є найбільш складним і багатогранним компонентом самосвідомості (складний процес опосередкованого пізнання себе, розгорнений у часі, пов'язаний з рухом від одиничних, ситуативних образів через інтеграцію подібних ситуативних образів у цілісне утворення – поняття власного Я, прямим виразом оцінки інших осіб, що беруть участь у розвиткові особистості.

І. Кон [166] говорить про самоповагу, визначаючи його як підсумкове вимірювання Я, що виражає міру прийняття або неприйняття індивідом самого себе.

Самооцінка є основою внутрішньої мотивації і тісно пов'язана з процесом пізнання. Структура самооцінки представлена двома компонентами – когнітивним (відображає знання людини про себе) та емоційним (відношення до себе як міру задоволеності собою). У діяльності самооцінювання ці компоненти функціонують в нерозривній єдності: у чистому

вигляді не може бути представлено ні те, ні інше. Знання про себе, що набувається суб'єктом у соціальному контексті, неминуче обростає емоціями, сила і напруженість яких визначається значущістю для особистості оцінюваного змісту. Основу когнітивного компоненту самооцінки складають операції порівняння себе з іншими людьми, зіставлення своїх якостей з виробленими еталонами.

Існує кілька підходів до вивчення даного поняття. Одним з них є феноменологічний, який ґрунтується на досвіді психотерапевтичної практики.

Особливу увагу привертають погляди зарубіжних психологів у рамках психодинамічного напрямку. На думку З. Фрейда, в структурі особистості існує три основних структури: «Ід», «Его» та «Суперего». Він вважав, що ці складові потрібно розглядати швидше як деякі процеси ніж, як певні «структури» особистості. «Ід» позначає виключно примітивні, інстинктивні та природжені аспекти особистості. «Его» відповідає за прийняття рішень, намагається виразити та задовольнити бажання «Ід» у відповідності до обмежень, які накладаються зовнішнім світом. «Суперего» має дві підсистеми: сумління та «его»-ідеал [418]. Якщо мета досягнута, це викликає почуття самоповаги. Нездатність бути на рівні «его»-ідеалу викликає втрату самоповаги та комплекс неповноцінності.

А. Адлер стверджував [6], що переживання неповноцінності бере початок ще в дитинстві. Дитина переживає довгий період залежності, коли вона беззахисна і для того, щоб вижити, повинна спиратися на батьків. Цей досвід викликає глибокі переживання порівняно з іншими людьми у сімейному оточенні, більш сильними. Поява раннього відчуття неповноцінності свідчить про початок довготривалої боротьби за досягнення, а також прагнення до бездоганності. Однак, відчуття неповноцінності свідчить про початок довготривалої боротьби за досягнення вищості і за різними причинами може стати надмірним, тому з'являється комплекс неповноцінності – перебільшене відчуття власної слабкості й неспроможності.

На думку К. Хорні [426], на розвиток особистості значною мірою впливають соціокультурні умови. Вчена виділила дві потреби, що виникають у дитинстві: потреба у задоволенні основних біологічних потреб і потреба у безпеці. Головною К. Хорні вважала потребу у безпеці. Дитина потребує теплої атмосфери, що дає їй відчуття внутрішньої безпеки та свободи, дозволяє мати власні думки, виражати себе. Отримання любові призводить до підвищення впевненості у собі, є в подальшому запорукою успіху [426]. К. Хорні зазначає: «Інші нас оцінюють не тільки за ступенем нашого успіху; волею-неволею самооцінка слідує тим же шляхом». Якщо потреба у безпеці не задовольняється, то формується базальна тривога, яка з віком сприяє виникненню неврозу.

У дослідженнях Е. Еріксон, як представник епігенетичної теорії особистості [448], головною ознакою розвитку особистості виділив соціальний фактор, висунувши положення про ідентичність особистості як центральну властивість людини, що сигналізує їй про нерозривний зв'язок

з навколишнім світом. Ідентичність особистості виявляється у центрованості людини на себе, в ототожненні її з соціальною групою та оточенням, у визначенні цінності людини та її соціальної ролі.

Б. Ананьєв, Л. Божович, С. Рубінштейн, П. Чамата [9; 10; 11; 39; 40; 366; 367; 368; 432] й інші розглядали самооцінку як складову самосвідомості особистості, як продукт її розвитку, породжуваний усією життєдіяльністю людини. Дослідження І. Чеснокової [436] присвячене вивченню змін особливостей самооцінки як одного з компонентів самосвідомості, зокрема в залежності самооцінки особливості від зовнішньої оцінки. Отже, самосвідомість – усвідомлення людиною себе самої як особистості, своїх фізичних сил і розумових здібностей, вчинків і дій, мотивів і мети, свого ставлення до зовнішнього світу, інших людей і до себе.

Низка досліджень самооцінки присвячена вивченню вікової динаміки самооцінки на більш тривалому відрізку життя такими вченими, як Л. Бороздіна, Є. Рудова, Л. Соломіна та ін. [46; 309].

У дослідженнях А. Липкіної, Л. Рибак розкриваються уявлення про параметри самооцінки: стійкість адекватність та висота самооцінки; на основі відзначених параметрів будується класифікація самооцінки, виділяючи нестійку та стійку самооцінку, яка розділяється на адекватну і неадекватну. Остання відображає помилкове уявлення людини про себе, буває завищеною чи заниженою. Неадекватна самооцінка є джерелом внутрішніх конфліктів та пов’язана з афектом неадекватності. Нестійка самооцінка також виступає причиною порушення діяльності суб’єкта.

А. Захарова [134] вирізняє у структурі самооцінки певні складові в залежності від їх тимчасової спрямованості: актуальну, ретроспективну та перспективну, розглядає їх можливі відношення та взаємозалежність. За думкою авторки, самооцінка тісно пов’язана з рівнем домагань людини.

У межах Я-концепції, як змістового боку самосвідомості, дослідники визначають самооцінку як оцінку себе, своїх можливостей, якостей, і місця серед інших людей. Науковці стверджують, що самооцінка є результат, свого роду проекція реального Я на Я ідеальне.

«Я» – це диференційована частина феноменального поля, або поля сприйняття людини (визначеного як загальність того, що переживається людиною), яка складається з усвідомленого сприйняття і цінностей Я, а також що складається зі сприйняття себе і своїх взаємостосунків з іншими людьми. Не дивлячись на те, що Я людини постійно змінюється в результаті досвіду, воно завжди зберігає якості цілісного гештальту, тобто уявлення людини про себе саму залишається відносно постійним. Я-концепція означає уявлення людини про те, що вона собою представляє. Я-концепція відображає ті характеристики, які людина сприймає як частину себе. Для прикладу, людина може сприймати себе так: «Я розумний, люблячий, чесний, уважний і привабливий». З погляду феноменологічного напрямку, Я-концепція часто відображає те, як ми бачимо себе у зв’язку з різними ролями. Ці рольові образи формуються в результаті все більш ускладнюючих транзакцій між людьми. Отже, Я-концепція може включати певний набір

образів себе. Легко помітити, що Я людини може складатися зі сприйняття, що відображає багато специфічних ролей у різних життєвих контекстах.

Я-концепція включає не тільки сприйняття того, якою є людина, але також і те, якою повинна бути і хотіла б бути. Цей останній компонент Я – ідеальне Я. За К. Роджерсом [363], ідеальне Я відображає ті атрибути, які людина хотіла б мати, але поки що не має. Це Я, яке людина більш всього цінує і до якого прагне. Ідеальне Я складається з цілої низки уявлень, які віддзеркалюють сокровенні захоплення та прагнення індивіда. Ці уявлення бувають відірвані від реальності. К. Хорні [427] виявила велике розходження між ідеальним і реальним Я, що не рідко веде до депресії.

За Р. Бернсом, існує ще третє Я дзеркальне (соціальне), тобто те, як бачать нас інші, суспільство [28]. У. Джеймс запропонував просту таксономічну схему, стверджуючи, що можливі два типи Я: Я, що пізнає і Я пізнаване, емпіричне. Я емпіричне розпадається на три допоміжні типи: Я матеріальне, Я соціальне і Я духовне. На цій простій схемі він побудував свій знаменитий тонкий опис різних властивих станів розуму. Проте з погляду сучасних психоаналітичних і експериментальних досліджень його схему навряд можна визнати.

Роджерівське поняття Я можна також розуміти у термінах різних властивостей і функцій. Для початку К. Роджерс [363] постулатував, що Я-концепція виходить із загальних законів і принципів сприйняття, встановлених у науковій психології. По-друге, К. Роджерс вважав, що Я-концепція просторова за природою, і що вона є організованою, логічно послідовною і інтегрованою системою сприйняття себе. Так, наприклад, хоча Я постійно міняється в результаті нового досвіду, воно завжди зберігає якості цілісної системи, гештальту. Неважливо, наскільки люди змінюються з часом, у них завжди зберігається внутрішнє відчуття, що вони у будь-який момент часу залишаються все тими ж людьми. Далі К. Роджерс припустив, що Я-концепція – це не гомункул, який контролює дії людини. Я не регулює поведінку; навпаки, воно символізує головну частину свідомого досвіду індивіда. І нарешті, панорама досвіду і сприйняття, відома як Я, приймається і визнається свідомістю [363].

Думка людини про себе ґрунтується на відношенні до нас інших людей і виділяться декілька джерел формування самооцінки, які міняють вагу значущості на різних етапах становлення особистості: оцінка інших людей; коло значущих інших або референтна група; актуальне порівняння з іншими; – порівняння реального і ідеального Я.

Самооцінка характеризується за наступними параметрами: за рівнем – висока, середня, низька; за співвідношенням з реальною успішністю – адекватна і неадекватна; за особливостям будови – конфліктна і безконфліктна; за характером тимчасової належності прогностична, актуальна і ретроспективна.

Самооцінка може бути різного рівня усвідомленості» [347, с. 343].

На думку П. Чамати [432], розвиток самооцінки відбувається у два етапи: на першому людина, оцінюючи себе, задовольняється, як правило, оцінкою своїх дій і вчинків; на другому – у сферу самооцінки заносяться внутрішні стани, моральні якості особистості.

Формування другого етапу – вищого рівня самооцінки – починається в юнацькому віці та продовжується протягом усього життя людини в міру того, як накопичується соціальний досвід та з подальшим розумовим розвитком, розвитком свідомості. Процес оцінювання може йти різними шляхами залежно від багатьох факторів. Людина може просто запозичити думку інших про себе, а може критично обміркувати сутність своєї поведінки й виводити власну думку. Одна людина постійно аналізує свій минулий досвід, робить висновки, намагаючись чогось не робити, чи вважає себе непогрішною, чи просто не вміє щось робити. Для деяких важливою підставою самооцінки є лише їхні власні бажання, не підкріплені ані попередніми справами, досвідом, ані можливостями. Такі люди ніколи не згоджуються з критичними зауваженнями на свою адресу, або негативною оцінкою. А деякі, навпаки, підставою для самооцінки вважають те, що психологи називають «феноменом вкладеної праці», наприклад: «Я багато працював, тому заслуговую високої оцінки». Але при цьому не аналізується результат праці, чи досягнуто мету тією працею, чи ні – це для них не суттєво. Інші оцінюють лише результати вчинків, або їх мотиви. Щодо зазначеного, психологи для визначення рівня самооцінки користуються «формулою У. Джемса» [97], де самооцінку можна представити у вигляді дробу, в чисельнику якого знаходиться успіх, а в знаменнику – домагання особистості. Таким чином, самооцінку можна підвищити, або підвищуючи успіх, або понижуючи домагання. Сам У. Джемс надавав перевагу другому шляху, вважаючи: «що всяке розширення нашого Я складає зайвий тягар і зайве домагання» [554].

Зв’язок самооцінки та самоконтролю має двосторонній характер: контроль у своїй підсумковій частині завжди є частковою, парціальною оцінкою; зі свого боку оцінка, формуючись на основі контролю, мотивує останній. Контроль може бути тільки там, де є оцінка.

Самооцінка може бути оптимальною і неоптимальною. При оптимальній, адекватній самооцінці суб’єкт правильно співвідносить можливості і здібності, достатньо критично ставиться до себе, прагне реально дивитися на свої невдачі та успіхи, намагається ставити перед собою реальні цілі, яких можна досягнути на ділі. До оцінювання досягнутого він підходить не тільки зі своїми мірками, але й прагне передбачити, як до цього будуть ставиться інші люди. Іншими словами, адекватна самооцінка – результат пошуку реальної міри, тобто без переоцінки, але й без надмірної критичності. Така самооцінка найоптимальніша для конкретних умов і ситуацій.

До оптимальної відносять самооцінки «високий рівень» і «вище середнього рівня», коли студент заслужено поважає себе, задоволений собою, а також «середній рівень», коли студент поважає себе, але знає свої слабкі сторони і прагне до самовдосконалення, саморозвитку. Але самоо-

цінка може бути і неоптимальною – занадто завищеною або занадто заниженою [427].

На основі неадекватно завищеної самооцінки в студента виникає неправильне уявлення про себе, ідеалізований образ своєї особистості і можливостей, своєї цінності для оточуючих, для спільної справи. В таких випадках суб'єкт ігнорує невдачі заради збереження звичної високої оцінки самого себе, своїх вчинків і справ. Відбувається гостре емоційне відштовхування «всього», що порушує уявлення про себе. Сприйняття реальної дійсності спотворюється, ставлення до неї стає неадекватним – чисто емоційним. Раціональне зерно оцінки випадає повністю. Тому справедливе зауваження починає сприйматися як чіпляння, об'єктивна оцінка результатів роботи – як несправедливо занижена. Неуспіх сприймається як наслідок певних підступних дій чи несприятливих обставин, що ніякою мірою не залежать від дій самої особистості.

Суб'єкт з завищеною неадекватною самооцінкою не бажає визнавати, що все це наслідок власних помилок, недостатніх знань, здібностей чи неправильної поведінки. Виникає важкий емоційний стан – афект неадекватності, головною причиною якого виступає стійкість стереотипу завищеної самооцінки своєї особистості, що склався. Якщо ж самооцінка пластична, змінюється у відповідності з реальним станом справ – підвищується при успіху і понижується при невдачі, то це може сприяти розвиткові особистості, оскільки їй доводиться докладати максимум зусиль для досягнення поставлених цілей, розвивати свої властивості і волю.

Самооцінка може бути і заниженою, тобто, нижче реальних можливостей особистості. Зазвичай, це призводить до невпевненості у собі, боязливості, несміливості, неможливості реалізувати свої здібності. Такі студенти, як правило, не ставлять перед собою цілей, тому що їх важко досягнути, обмежуються вирішенням повсякденних завдань, надто критичні до себе.

Занадто висока чи занадто низька самооцінка порушують процес самоуправління, викривляють самоконтроль. Особливо це помітно у спілкуванні, де особи з завищеною і заниженою самооцінкою можуть стати причиною конфліктів. При завищеній самооцінці конфлікти виникають через зневажливе ставлення до інших людей і неповажне звертання до них, занадто різкі і необґрунтовані висловлювання на їхню адресу, нетерпимість до чужої думки, прояв зарозумілості і зазнайства. Низька критичність до себе заважає їм навіть помічати, як вони ображають інших зарозумілістю і незаперечністю суджень.

Отже, самооцінка формується у два етапи та може бути оптимальною і неоптимальною. Занадто висока чи занадто низька самооцінка порушує процес самоуправління, викривляє самоконтроль.

Нерідко дослідження самооцінки студентів мають за мету установлення та аналіз зв'язку її особливостей з різноманітними особистісними характеристиками При дослідженнях студентів часто виявляється зв'язок самооцінки з такою рисою як тривожність, коли висока загальна самооцін-

ка і самоповага порівнюється з невисокою тривожністю, а невисока самооцінка – з підвищеною тривожністю [229].

Проведено апробацію авторської методики непрямого вимірювання самооцінок для встановлення характеру емоційно-оцінного ставлення респондента до власного професійного Я-образу.

Досліджуваним пропонувалося проранжувати 13 професійно значущих характеристик (які попередньо відібрані за результатами теоретичного аналізу) за порядком їх значимості у майбутнього фахівця соціономічного профілю. Цими характеристиками були: саморегуляція, самостійність, креативність, інтелектуальність, комунікабельність, емпатійність, моральність, відповідальність, Его-ідентичність, самоприйняття, аутентичність, трансцендентність, самоактуалізація. Після цього респонденти ранжували ці 13 характеристик за порядком наявності їх у них самих, тобто здійснювали самооцінку. Опрацювання результатів відбувалося з застосуванням коефіцієнта кореляції Спірмена. Обчислено загальний середній показник. Результати подано у табл. 3.10.

Таблиця 3.10

Результати за методикою непрямого вимірювання самооцінок професійного Я-образу у майбутніх фахівців соціономічних професій

Показники самооцінки	**Кількість респондентів, у %**
Позитивне самосприйняття	44
Негативне самосприйняття	56
Надмірно занижена самооцінка	–
Занижена самооцінка	56
Адекватна самооцінка	24
Завищена самооцінка	18
Надмірно завищена самооцінка	2
Середнє значення коефіцієнту кореляції Спірмена	0,34216

За результатами табл. 3.10, загальні показники за методикою непрямого вимірювання самооцінок для встановлення характеру емоційно-оцінного ставлення респондента до власного професійного Я-образу. Більшість респондентів (56%) мають негативне самосприйняття професійного Я-образу, а 44% опитаних властиве позитивне його самосприйняття. Більше половини респондентів (56%) мають занижену самооцінку професійного Я-образу, 24% – адекватну, 18% – завищену, а 2% – надмірно завищену. Загальне середнє значення коефіцієнту кореляції Спірмена дорівнює 0,34216, що відповідає негативному самосприйняттю і заниженій самооцінці майбутніх фахівців соціономічних професій.

Оскільки характеристикою самоставлення є самоприйняття, то нами використано самоактуалізаційний тест Е. Шострома, що складається з 126 запитань, які відповідають 14 шкалам – показникам самоактуалізації [550]. За шкалою «самоприйняття» більшість майбутніх фахівців соціономічних професій (63,5%) мають середній рівень розвитку, що виражається у нестійкому прийнятті своїх якостей. 8,5% респондентів мають низький рівень самоприйняття, вони не приймають власні недоліки. Для 28% досліджуваних властивий високий рівень самоприйняття. Ці майбутні фахівці соціономічних професій приймають себе такими, якими вони є, незалежно від власних переваг і недоліків. Отже, результати цього тесту майже відповідають результатам за шкалою «самоприйняття» опитувальника самоставлення В. Століна і С. Пантилєєва. Отже, переважаючим у майбутніх фахівців соціономічних професій є середній рівень самоприйняття.

Нами також проведено методику «Шкала ясності Я-концепції» (SCC) Д. Кемпбела. За її результатами, для 59,5% майбутніх фахівців соціономічних професій властивий середній рівень ясності Я-концепції, тобто усвідомленість і ясність їх уявлень про власний Я-образ, відчуття тотожності з самим собою знаходяться на середньому рівні. Для 36,5% респондентів характерна зріла ідентичність, високий рівень ясності Я-концепції, що свідчить про високу внутрішню завершеність їх Я-образу, визначеність і стабільність їх Я-концепції, високе відчуття тотожності з самим собою. Низький рівень ясності Я-концепції мають 4% майбутніх фахівців соціономічних професій, що відображає відсутність у них ототожнення з самим собою, незрілу ідентичність.

Отже, самоставлення – це певне стійке почуття на адресу власного «Я», що містить низку специфічних модальностей (вимірів), які відрізняються як за емоційним тоном, переживанням, так і за семантичним змістом відповідного ставлення до себе.

Експериментально доведено, що самоставлення майбутніх фахівців соціономічних професій характеризується переважно середнім рівнем самоприйняття, самоуправління, відвертості, самовпевненості ($p \leq 0,01$). Більшість майбутніх фахівців мають уявлення, що їх особистість, характер та діяльність здатні викликати повагу і симпатію; вони зацікавлені у розвитку власного «Я», мають відчуття цінності власної особистості. Їм притаманна підвищена рефлексія, глибоке проникнення у себе, усвідомлення своїх труднощів, адекватний образ «Я» та відсутність витіснення ($\varphi=2,31$; $p \leq 0,01$). При цьому, виявлена група майбутніх фахівців, яким властива ригідність Я-концепції, небажання змінюватися ($\varphi=1,72$; $p \leq 0,04$) на фоні загального позитивного ставлення до себе. Для решти респондентів притаманне самозвинувачення, готовність поставити собі у провину свої невдачі, власні недоліки, відсутність симпатії до себе ($\varphi=2,07$; $p \leq 0,01$), що супроводжується негативними емоціями на свою адресу, навіть незважаючи на високу самооцінку якостей та досягнень.

Професійна самосвідомість характеризує певний рівень самовизначення майбутнього фахівця соціономічного профілю: усвідомлення своїх

життєвих цілей і побудову планів, які пов'язані з самореалізацією у професійній сфері, усвідомлення своїх професійних намірів (що він хоче), своїх можливостей, здібностей, обдарувань (що він може, межі його самовдосконалення), усвідомлення вимог, що пред'являються діяльністю, професійною групою (що від нього вимагають).

Професійна самосвідомість формується під впливом навколишнього професійного середовища і професійної діяльності. Придбання професійних знань, умінь, включення студентів у різні види практичної діяльності, прийняття професійних цілей та ідеалів у професійній діяльності виступає ефективною умовою розвитку професіоналізму майбутнього фахівця соціономічного профілю ще на стадії навчання. Висока продуктивність процесу становлення професійної самосвідомості обумовлюється сформованістю активної життєвої та професійної позиції особистості, що враховує як власні потреби, так і інтереси соціуму [124].

Зі зростанням професіоналізму професійна самосвідомість змінюється, також змінюються самі критерії оцінювання себе як професіонала. Розширення професійної самосвідомості виражається у зростанні числа ознак професійної діяльності, що відбиваються у свідомості фахівця, у подоланні стереотипів, у цілісному баченні себе у контексті усієї професійної діяльності. Можливість адаптації індивіда до вимог професії стає здійсненною лише завдяки свідомому розвитку самої людини, її життєвих уявлень і професійних планів. Активність самої особистості, спрямована на свідомий вибір професійного шляху, визначення і вибір життєвих планів, готовність до їх коригування, прогнозування кар'єри, все це набуває провідну роль в сучасних умовах динамічного середовища та постійних інновацій.

Об'єктивною психологічною умовою формування професійної самосвідомості, на яку необхідно звернути увагу, є вивчення вимог самої професії, що пред'являються до майбутнього фахівця. У сучасних умовах ці вимоги досить динамічні і змінюються під впливом змін в економічних та суспільних відносинах. Даний факт повинен бути актуалізований в аспекті орієнтації особистості, націлюючи її на процеси власного професійного становлення, професійну мобільність [216, с. 209]. Тому при підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій є доцільним і актуальним в сучасних умовах звернути увагу на вивчення вимог професії до особистості фахівців конкретних галузей, на ознайомлення з проблемами, які можуть виникати у практиці роботи, на дослідження професійно-особистісного потенціалу та його розвитку на більш ранніх етапах професійної діяльності.

Однією з умов формування професійної самосвідомості, на наш погляд, є розуміння майбутніми фахівцями психологічного змісту професійно значущих властивостей особистості. Сформованість чітких уявлень про психологічні складові особистості фахівця сприяє активному професійному становленню майбутніх фахівців. В умовах конкуренції психологічна готовність до професійної діяльності стає складовою частиною професійної освіти особистості. Однією з провідних складових професійної підготовки є розвиток у випускників професійної готовності до освоєння профе-

сійної діяльності соціономічного типу. Професійна підготовка виступає одним з базових компонентів успішності у професійній діяльності, формування професійної самосвідомості [397, с. 223].

Майбутній фахівець соціономічного профілю, який розвиває свою професійну самосвідомість, проявляє оптимізм з приводу своїх потенційних успіхів у майбутньому, більш впевнений у своїй професійній компетентності, відкритий у професійних комунікаціях, готовий напружено працювати, ставити перед собою реалістичні професійні цілі, готовий приймати на себе відповідальність за професійні проблемні ситуації, проявляє повагу до особистості іншого, з готовністю висуває нові ідеї та плани [124].

З'ясовано, що однією з умов формування професійної самосвідомості є розуміння майбутніми фахівцями психологічного сенсу професійно значущих властивостей особистості. Показано, що сформованість чітких уявлень про психологічні складові особистості фахівця сприяє активному професійному становленню майбутніх фахівців. Зроблено висновок, що професійно-психологічна підготовка виступає одним з базових компонентів успішності людини у професійній діяльності, формування його професійної самосвідомості. Встановлено, що формування професійної самосвідомості це – самопізнання майбутніми фахівцями професійних, особистісних якостей і аналіз сучасних вимог, що ставляться до фахівця, формування уявлень про зміст професії і про себе як її представника; усвідомлення прикладного значення професійних знань для майбутньої професійної діяльності.

Великий інтерес викликають дослідження, які вивчають залежність самооцінки від особливостей діяльності та поведінки майбутніх фахівців соціономічних професій. В їхньому числі роботи, які встановлюють зв'язок самооцінки, її висоти або інші особливості як із результативністю діяльності студентів у вигляді успішності, так і з більш частковими сторонами поведінки та окремими її видами.

З'ясовано, що у майбутніх фахівців соціономічних професій, які добре навчаються, Я-концепція включає сприйняття себе нонконформістами. Вони виявляють тенденцію до визначення авторитетів. Тривожність, фрустрація та почуття провини не властиві їх Я-концепції і пов'язуються з низькою успішністю, пропусками занять; іспити сприймаються цими досліджуваними в контексті змагання та честолюбства; в їх уявленнях вони самі не надто далекі від образу ідеального студента ($p \leq 0,01$).

У майбутніх фахівців соціономічних професій із середньою успішністю Я-концепція включає їхнє бажання додатково самостійно займатися та активність, не пов'язану з досягненнями; вони також, як і встигаючі студенти, вважають себе нонконформістами. Однак для них існує зв'язок поміж іспитами та відчуттями тривожності, фрустрованості та провини, а також їх уявленнями про авторитети, реакціями інших на пропуск занять. На відміну від першої групи поняття занепокоєння, фрустрації та провини складають частину їхнього «Я» ($\varphi=2,19$; $p \leq 0,01$).

Я-концепція майбутніх фахівців соціономічних професій з низькою успішністю подібна з концепцією попередньої групи, проте вони не сприймають себе нонконформістами; іспити та авторитети забарвлені для них тривожністю, фрустрацією та почуттям провини; останні пов'язані також з пропуском занять та утворюють суттєву частину Я-концепції ($p \leq 0,05$).

Як бачимо, Я-концепція погано встигаючих студентів у порівнянні з Я-концепцією добре встигаючих є вельми однобічною, яка включає позанавчальну активність та навчальні процедури, які входять до Я-концепції цієї групи студентів, забарвлені негативними емоціями [442].

Цікавою є думка, що висока, а інколи завищена самооцінка вольових якостей та наслідків діяльності позитивно пов'язана зі стійким високим статусом студента у групі, особливо у тому випадку, коли студент активно займається суспільною роботою [229].

Самооцінку студента значною мірою визначають успішність процесу його адаптації як на етапі прийняття ним соціальної ролі студента (I-II курси), так і на етапі прийняття професійної ролі (IV-V курси). Важливим моментом щодо професійної адаптації особистості студента, яка починає відбуватися саме на III курсі, є професійне самовизначення студента. Провідною характеристикою на цьому етапі навчання стає домінантність, яка описує прагнення особистості до самоактуалізації та критичне відношення до себе як суб'єкта обраної професії [441].

Діяльність, що становить невід'ємний компонент самооцінки, виконує регулюючу функцію у самооцінці. Самооцінка є однією з ланок процесу саморегуляції діяльності та виступає тим утворенням у структурі особистості, яке піддається впливу зовні.

Ми вважаємо, що регулююча функція самооцінки по відношенню до діяльності проявляється в різній спрямованості: вона впливає на вибір власних цілей людини, визначає характерні для неї емоційні та мотиваційні стани, багато у чому обумовлює характер оцінки та ставлення людини до досягнутих нею цілей. Проте неважко припустити, що і особливості перебігу діяльності, її наслідки в багато чому впливають на самооцінку індивіда [442]. Тому великий інтерес становлять роботи [22; 326], які присвячені питанням саморегуляції діяльності студента та самооцінки як важливої складової цього процесу (Т. Барановська, І. Пєтухова, В. Шишкіна та ін.) [22; 326 та ін.] і ставлять питання про необхідність підвищення соціально-психологічної культури майбутніх фахівців соціономічних професій, яка пов'язана з володінням способами спілкування, з формуванням тенденцій до самовираження, самовтілення, самовизначення, саморегуляції. Отже, автори вважають, що у майбутнього спеціаліста повинні бути сформовані тенденція до самореалізації, самоактуалізації та навички саморегуляції. Під саморегуляцією розуміють регуляцію діяльності, яка здійснюється людиною як суб'єктом діяльності і спрямована на приведення її можливостей відповідно до вимог цієї діяльності [166]. Очевидно, що саме навчальна діяльність студента формує значну частку процесів саморегуляції, а також

рефлексії, оскільки її метою є перш за все зміна самого суб'єкта цієї діяльності. А. Захарова вважає, що, чим вище рівень сформованості самоконтролю, тим об'єктивнішою та адекватнішою є самооцінка, тобто у самооцінці відображається та проявляється ступінь сформованості навичок саморегуляції та самоконтролю [134].

Під поняттям самоконтролю розуміють усвідомлену регуляцію людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам тощо. Мета самоконтролю полягає у запобіганні помилкових дій чи операцій та виправленні їх. Важливу роль у процесах самоконтролю особистості відіграє її самооцінка. Самоконтроль є важливим засобом розумового та морального самовдосконалення особистості [131]. Самоконтроль та самооцінка розглядаються Т. Барановською як складові елементи саморегуляції навчальної діяльності студентів. І якщо під саморегуляцією часто розуміли саморегуляцію психічних станів, в тому числі і в навчальному процесі у закладі вищої освіти, то Т. Барановська пропонує методи формування дій самоконтролю та саморегуляції саме як складників навчальної діяльності, які пов'язані з оцінкою суб'єктом себе, вибором навчальної мети, порівнянням результату та мети, внесенням виправлень тощо. (наприклад, вона використовує для цього метод поступового формування розумових дій самоконтролю) [22]. І. Пєтухова та В. Шишкіна говорять про необхідність цілого комплексу заходів, які спрямовані, у першу чергу, на перегляд завдань та змісту навчання, які повинні бути сприятливі для суб'єктивної позиції студента у навчальній діяльності, вимагали б від нього активності, рефлексії, саморегуляції [326]. На думку Є. Залученової, під час оцінювання суб'єктом самого себе відбувається зіставлення наявних властивостей власної особистості з бажаними [131]. Розходження або збіг між бажаним образом Я та фактичними властивостями породжують або незадоволеність, тривожність, дискомфорт, або спокій, упевненість у собі тощо. «Переживання, які пов'язані зі ставленням до власної особистості, до окремих її особливостей, до всіх проявів у поведінці та діяльності, можуть перебігати у формі неопосередкованої емоційної реакції» [229, с. 109]. Оцінка власних переваг та недоліків, оцінка своїх досягнень та можливостей є суттєвим аспектом самооцінки, який впливає на те, які цілі у процесі своєї діяльності ставить людина. Проте, в остаточному рахунку мета визначається не стільки особливостями самооцінки людини, скільки мотивами діяльності особистості, умовами діяльності, її характером, спеціальними нормами та стандартами [441].

Виявляючись результатом минулого досвіду особистості, самооцінка включає в себе задані зовні і набуті особистістю, а також сконструйовані нею самостійно способи оцінки себе як об'єкта. В ній традиційно виділяються когнітивні аспекти, пов'язані з механізмами вимірювання, оцінювання, порівняння виразності прояву тих чи інших якостей, диференційованості уявлень про ті чи інші якості, які виділяються у процесі оцінювання себе.

Ми вважаємо, що самооцінка, як компонент самосвідомості, має природу рефлексії, включає такі елементи як: образ Я-реального, Я-ідеального і результат співставлення цих образів та самовідношення до результату співставлення. Самооцінка виконує регулюючу функцію і є відношенням особистості до результатів зіставлення своїх образів реального й ідеального Я та визначає формування цілої низки професійно значущих якостей майбутніх фахівців соціономічних професій.

3.4. Рівні побудови комунікативних дій і комунікативні потреби у процесі розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій

Показано, що одним із визначальних принципів психологічної роботи з розвитку комунікативних функцій у процесі становлення професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій є етапність її побудови. Поетапне формування комунікативних навичок передбачає знання їх змістових характеристик, рівнів функціонування, послідовності становлення.

Змістові характеристики представлено вербальними та невербальними аспектами комунікації, які функціонують у категоріях міжіндивідного індивідно-групового та міжгрупового спілкування. Рівні функціонування означено ступенями організації комунікативних процесів, починаючи з нейропсихологічних основ, і завершуючи соціальними аспектами комунікативної взаємодії. Послідовність становлення є методологічним концептом, який виходить з рівневої організації і формується за принципом поступового ускладнення базових комунікативних навичок.

Зважаючи на вищезазначене, мета першого етапу емпіричного дослідження полягала у з'ясуванні рівнів побудови комунікативних дій та визначення, на цій основі, структурованого підходу до формування комунікативний функцій у процесі розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі завдання: здійснити аналіз концептуальних підходів до дослідження комунікації; визначити базові та системні рівнів побудови комунікативних дій; формування, на цій основі, стратегії з розвитку комунікативних функцій у процесі розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій.

Як свідчать чисельні експериментальні дослідження [200; 468; 475; 488], базовими щаблями формування будь-яких психічних навичок є фізіологічний та нейропсихологічний рівні. Фізіологічне забезпечення виступає складною функціональною системою, яка полягає у взаємодії окремих мозкових структур і є цілісною системою життєдіяльності організму. Нейропсихологічний рівень передбачає розуміння особливостей мозкової організації процесу комунікативної взаємодії. Дослідження, які проводяться у галузі нейропсихології і психофізіології, дають змогу ґрунтовно вивчити мозкові механізми функціонування комунікативних дій.

Досліджуючи механізми вищих психічних функцій О. Лурія [200] виділяє три функціональних блоки, необхідних для виконання будь-яких видів діяльності, у тому числі комунікативної: блок активації тонусу; блок отримання та опрацювання інформації; блок програмування та регуляції. Блок активації тонусу, що генерується ретикулярною формацією, породжує загальну активність, яка створює підґрунтя для функціонування комунікативних процесів. Блок отримання та опрацювання інформації забезпечує вхідну та репродуктивну частину комунікативного акту – фонематичне сприймання, імпресивне мовлення. Усі ці функції регулюються дією первинних та вторинних ядерних зон кори головного мозку (слухової кори, мовленнєвого та мовленнєвозорового аналізаторів) [200; 384]. Блок програмування та регуляції формує продуктивну та асоціативно-інтелектуальну складові комунікативного акту. За функціонування цього блоку відповідають третинні зони, надбудовані над усіма відділами мозкової кори. Їх функція – управляти комунікативними процесами, забезпечуючи орієнтувальний, регулюючий та контролюючий компоненти комунікації.

Важливим, у плані аналізу процесу комунікації, є осмислення вчення про першу та другу сигнальну системи (І. Павлов). Слово виступає соціально спрямованим подразником, яке, формуючи асоціативні зв’язки між учасниками спілкування, забезпечує їхню ефективну взаємодію. Шляхом аналізу значення слів формуються уявлення про комунікативну ситуацію, її учасників, обставини, умови [321]. Аналізуючи цю теорію, О. Лурія доповнює її і вказує на важливу роль акустичного та кінестетичного аналізаторів у забезпеченні комунікативних дій: акустичний відповідає за впізнавання звуків та звукового потоку (гнозис); кінестетичний – за вимову (праксис) [200].

Розробка теоретичних та практичних аспектів побудови комунікативних дій знаходить своє відображення у положенні про системну мозкову організацію вищих психічних функцій. Різні аналізаторні системи відповідають за формування певних комунікативно-мовленнєвих навичок. К. Бродман йде далі у дослідженнях функціональної організації мозку і розробляє детальну карту цитоархітектонічних зон. Натомість К. Лешлі спростовує позицію тотального локалізаціонізму. Він висуває теорію еквіпотенціальності, в якій вказує на рівноцінне значення різних ділянок мозку для забезпечення психічної діяльності [488].

Отже, аналіз нейропсихологічного забезпечення комунікативного акту дає змогу усвідомити сутність та механізми комунікативних процесів на рівні функціонування мозкових структур. Нейропсихологічні механізми забезпечують вищі рівні організації комунікативного процесу. До них відносять психоперцептивний, психолінгвістичний рівні побудови комунікативних дій.

Психоперцептивний рівень побудови комунікативних дій представлений процесами соціальної перцепції у системі комунікативних взаємин

(Дж. Брунер, А. Кульчицька, І. Омельченко, К. Роджерс, В. Худякова) [180; 237; 363; 429; 463].

У межах аналізу комунікативних дій соціальна перцепція виступає як процес сприймання та розуміння інших людей (Дж. Брунер, І. Омельченко, К. Роджерс) [363; 429; 463]; психологічний чинник сприймання, пізнання, оцінки та прогнозування можливостей соціальних об'єктів (В. Худякова) [429].

Структура соціальної перцепції включає функціонування таких її компонентів: когнітивного, емоційного, діяльнісного, мотиваційного (А. Кульчицька) [237]; конативного, когнітивного, виконавчого, диспозиційного (І. Омельченко) [180]; ціннісно-мотиваційного, гностичного, операційного, особистісного (В. Худякова) [429]. Когнітивний компонент відповідає за розуміння інших людей, пізнання їхньої поведінки. Емоційний визначає міру емпатії, співчуття, співпереживання. Діяльнісний зводиться до аналізу та прогнозування процесуальних аспектів комунікативної поведінки. Мотиваційний характеризує розуміння тенденцій особистісної спрямованості у спілкуванні (А. Кульчицька, В. Худякова) [237; 429]. Конативний об'єднує уявлення, пов'язані з комунікативною поведінкою індивідів, що регулюється інтеріоризованими нормами та цінностями. Виконавчий розкриває ступінь сформованості вмінь: здатність виділяти експресивні ознаки й позначати емоції словом; диференціювати й узагальнювати експресію; виявляти емоційне ставлення та емпатію. Диспозиційний компонент описує вміння ідентифікувати себе з іншими (І. Омельченко) [180]. Ціннісно-мотиваційний характеризує поєднання мотивів, цінностей, пріоритетів. Гностичний описує знання механізмів соціальної перцепції. Операційний полягає у вмінні володіти уміннями та навичками взаєморозуміння під час комунікативної взаємодії. Особистісний є сукупністю важливих для перебігу соціальної перцепції особистісних якостей учасників комунікативної взаємодії (В. Худякова) [429].

Міжособистісними механізмами соціальної перцепції визначають: розуміння один одного: ідентифікація, емпатія, атракція, проекція); самопізнання (рефлексія); аналіз та прогнозування поведінки партнера по взаємодії (децентрація, каузальна атрибуція, стереотипізація) [429; 548].

Отже, психоперцептивний рівень побудови комунікативних дій є початковим етапом комунікативної взаємодії, який представлено соціальною перцепцією як здатністю сприймати, розуміти та формувати враження про інших людей.

Поряд із соціальною перцепцією комунікативна взаємодія передбачає активне спілкування учасників комунікативного процесу, яке забезпечується засобами мовлення. Виокремлення основних понять мовленнєвої взаємодії описується психолінгвістичним рівнем побудови комунікативних дій. Психолінгвістичний рівень побудови комунікативних дій є середовищем поширення соціально необхідної інформації та засобом передачі когнітивних та емоційних станів співрозмовників.

У спілкуванні мовлення і мова, які функціонують для передачі інформації, думок, почуттів, дають змогу використовувати вербальні та невербальні сигнали для встановлення комунікативної взаємодії між людьми. Мовлення служить потужним поштовхом суспільного розвитку, оскільки забезпечує не лише безпосередню взаємодію, а й надає змогу передавати інформацію на відстані, формує інтелектуальний та практичний комунікативний досвід в історичному плані. Б. Скіннер [552] окреслює мовлення як форму вербальної комунікативної поведінки, обумовлену комунікативною ситуацією, О. Леонтьєв [190; 191; 192] описує його як засіб комунікації, а С. Куранова [183] розглядає як динамічне утворення, яке проходить становлення в онтогенетичному плані та розвивається у процесі соціально-психологічного навчання.

У межах психолінгвістичної теорії комунікації К. Осгуд розвиває теорію мовленнєвого пристосування до середовища. Він описує три його рівні: репрезентації; інтеграції та самостимуляції; рецепції та моторної кодифікації. Рівень рецепції і моторної кодифікації є базовим та від нього залежить сприймання мовлення. Автор наводить приклад, якщо слухач не бачить артикуляцію мовця, то рівень розуміння ним зверненого мовлення знижується на 20%. Наступними є рівні інтеграції, самостимуляції та репрезентації. На основі аналізу цих рівнів автор доводить, що мовленнєва діяльність розвивається лише в умовах комунікативної взаємодії.

Наступним у формуванні взаємодії є соціально-психологічний рівень побудови комунікативних дій, у межах якого вони розглядаються як інструмент соціалізації. Їх роль у соціальному розвитку розкривають A. Treenwald, R. Mahrain [548], описуючи її як комунікативний обмін груповими цінностями, думками, поглядами, інформацією; належністю до спільноти; засвоєння загальних норм колективної поведінки; координування взаємин [548].

Як відомо, комунікація здійснюється в умовах соціальної групи. Згідно поглядів А. Петровського і В. Шпалінського, групою є певна кількість людей, об’єднана за ознакою спільної діяльності [322]; соціальна організація, в якій забезпечується з’єднання окремих сил в об’єднану суспільну силу, що забезпечує досягнення єдиної мети [477].

Спільна діяльність є важливим фактором функціонування соціальної спільноти. Вона опосередковує комунікативні стосунки, які формуються у межах соціальної взаємодії [12]. Групові та соціальні процеси залежать від індивідуальних особливостей комунікативної поведінки її членів. Висока активність спонукає творчо, ініціативно підходити до вирішення колективних справ, знаходити оригінальні напрями колективних рішень. Низька активність гальмує груповий розвиток. Важливим показником групової комунікативної активності є надситуативність, яка передбачає вихід за межі ситуації. У згуртованому колективі його члени виявляють товариську солідарність, їх вчинки характеризує потреба діяти спільно, що є ознакою ціннісно-орієнтаційної спрямованості комунікації.

Український дослідник О. Холод розглядає комунікативні дії у межах аналізу соціальних комунікацій та акцентує увагу на проблемах соціально-комунікаційного інжинірингу, який зводить до процесу формування й реалізації комунікативних технологій. Зазначені технології включають спрямовані стратегії, тактичні прийоми та моделі комунікативних дій, за допомогою яких формується маніпулятивна поведінка з позитивно- чи негативно спрямованими наслідками [423].

Проблеми соціальної комунікації як системного утворення, основою якого є низка комунікативних дій, детально аналізує О. Соколов [386] такі комунікативні дії як спілкування, соціальне запам'ятовування, функціонування інформаційних структур, передача соціальної інформації за допомогою комунікативних каналів, інформаційна технологізація суспільства, комунікаційні відносини й інформаційна культура. Всі ці комунікативні дії уможливлюють розвиток соціально-комунікаційної культури суспільства, що підіймає їх на найбільш високий щабель комунікативного розвитку.

Отже, констатовано, що базовими щаблями формування будь-яких психічних навичок є фізіологічний та нейропсихологічний рівні. Підтверджено, що фізіологічне забезпечення виступає складною функціональною системою, яка полягає у взаємодії окремих мозкових структур і є цілісною системою життєдіяльності організму, а нейропсихологічний рівень передбачає розуміння особливостей мозкової організації процесу комунікативної взаємодії. Показано, що аналіз нейропсихологічного забезпечення комунікативного акту дає змогу усвідомити сутність та механізми комунікативних процесів на рівні функціонування мозкових структур. Зазначено, що нейропсихологічні механізми, до них відносяться психоперцептивний, психолінгвістичний рівні побудови комунікативних дій, забезпечують вищі рівні організації комунікативного процесу. З'ясовано, що психоперцептивний рівень побудови комунікативних дій є початковим етапом комунікативної взаємодії, який представлено соціальною перцепцією як здатністю сприймати, розуміти та формувати враження про інших людей. Здійснено теоретичний аналіз концептувальних підходів до дослідження комунікації. Визначено змістове спрямування побудови комунікативних дій. Показано, що стратегічним напрямом формування комунікативних функцій є необхідність ураховувати не лише змістові, а й рівневі характеристики, які визначають послідовність та етапність корекційно-розвивальної роботи зі становлення комунікативних навичок. На основі дослідження визначено чотири основних рівні побудови комунікативних дій (нейропсихологічний, психоперцептивний, психолінгвістичний та соціально-психологічний), які дають змогу успішно налагоджувати психологічну роботу з розвитку комунікативних дій та навичок [83; 85; 119; 421; 456; 460; 462]. Встановлено, що нейропсихологічний передбачає розуміння особливостей мозкової організації процесу комунікативної взаємодії; психоперцептивний представлено процесами соціальної перцепції у системі комунікативних взаємин; психолінгвістичний є засобом передачі когнітивних та

емоційних станів співрозмовників за допомогою мовлення; соціально-психологічний розглядає комунікацію як інструмент соціалізації.

Узагальнюючи результати психологічного аналізу рівнів побудови комунікативних дій, зроблено такі висновки.

Комунікативні дії досліджуються на таких основних рівнях: нейропсихологічному, що передбачає усвідомлення мозкової організації процесу комунікативної взаємодії; психоперцептивний представлено процесами соціальної перцепції у системі комунікативних взаємин; психолінгвістичний є засобом передачі інформації та почуттів за допомогою мовлення; соціально-психологічний розглядає комунікацію як інструмент соціалізації [466; 489; 490; 545]. Знання цих рівнів дає змогу сформувати методологічну стратегію і тактику побудови комунікативних дій за принципом поступового ускладнення базових функцій.

У межах нейропсихологічного блоку враховуються такі аспекти побудови комунікативних дій: залежність синаптичної активації від просторово-часових характеристик (використання асоціативних зв'язків; часових обмежень у комунікації); послідовність опрацювання комунікативної інформації: урахування блоків активації; опрацювання; програмування та регуляції інформації; роль акустичного та кінестетичного аналізаторів у забезпеченні комунікативних дій.

У межах психоперцептивного блоку формуються: вміння пізнавати, оцінювати та прогнозувати можливості соціальних об'єктів з урахуванням когнітивного, емоційного, мотиваційного, операційного, особистісного та ін. компонентів; навички розуміння один одного шляхом активації процесів ідентифікації, емпатії, атракції, проекції; здатність до самопізнання та рефлексії; вміння аналізувати та прогнозувати поведінку партнера на основі децентрації, каузальної атрибуції, стереотипізації; оцінку зовнішніх та внутрішніх (лінгвістичних, інтелектуальних) диспозицій партнера.

У межах психолінгвістичного блоку забезпечуються: урахування рівнів (репрезентації, інтеграції, моторної кодифікації) під час побудови мовленнєвої комунікації; опосередкування процесуально-логічних аспектів функціонування комунікативних дій: орієнтування, планування, реалізації, контролю та оцінки; структурування висловлювань у комунікативній взаємодії; зосередження на дискурсивних особливостях мови; формування позитивної спрямованості комунікації.

У межах соціально-психологічного блоку акцентується увага на спільній діяльності як факторові опосередкування комунікативних стосунків; індивідуальних особливостях комунікативної поведінки членів соціальної спільноти; формуванні навичок соціально-комунікаційного інжинірингу, який полягає у цільовому використанні комунікативних технологій.

Шляхом наукового аналізу [83; 85; 113; 115; 155] окреслено базові і системні рівні побудови комунікативних дій та на цій основі сформовано стратегію з розвитку комунікативних функцій.

Подальший аналіз було спрямовано на дослідження комунікативних потреб майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі розвитку їх

професіоналізму, розкрито сутність комунікативних потреб у структурі процесу спілкування майбутніх фахівців. З'ясовано, що спілкування є цілісним механізмом, який досліджується в інтегративній єдності з потребісно-мотиваційними аспектами. Конкретизовано роль потребнісної сфери у системі комунікативної взаємодії. Доведено, що потреби є головним рушієм комунікативної активності майбутніх фахівців соціономічних професій.

На основі даних емпіричного дослідження та проведених узагальнень розроблено програму експериментальної роботи, яку використано для дослідження комунікативних потреб, як важливих рушіїв комунікативного процесу майбутніх фахівців соціономічних професій. На основі експериментального аналізу проблеми з'ясовано рівні сформованості комунікативних потреб майбутніх фахівців соціономічних професій та підтверджено визначальну роль спілкування. У ході дослідження встановлено значимість різних видів комунікативних потреб. Констатовано провідну роль у них егоспрямованих потреб у процесі спілкування, серед яких потреби бути вислуханими, почутими і зрозумілими; прагнення отримувати допомогу, підтримку, турботу; необхідність у співпереживанні і співчутті.

Констатовано, що комунікативна потреба є складовою мотиваційного аспекту комунікації і спонукає до налагодження зв'язків з іншими людьми. Вона виражає необхідність у спілкуванні, демонструє його значимість і цінність для людини. Визначальним є те, що комунікативна потреба забезпечує не лише мотиваційну, а й вольову складову. Це активність, основою якої є цілеспрямоване рішення виконувати комунікативні дії, прагнення долати перешкоди, які виникають у комунікативній діяльності. Таке прагнення є першоосновою мотиваційно-вольових дій, які супроводжують процес спілкування. Відсутність комунікативної потреби призводить до поступового згортання комунікації, зменшення комунікативних контактів, а відтак до замкнутості, нетовариськості, сором'язливості та інших психологічних проблем спілкування.

Мета цього етапу емпіричного дослідження полягала у з'ясуванні сутності комунікативної потреби як компоненту процесу спілкування у розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій.

Для вирішення поставленої мети було використано загальну класифікацію психогенних потреб, розроблену Г. Мюреєм [493]; тест «Потреба у спілкуванні» Ю. Орлова [308].

Дослідження комунікативних потреб здійснювалося в аспекті вивчення їх сутності, змісту, різновидів.

Змістовий аналіз комунікативних потреб уможливив стверджувати, що вони є початковим компонентом (етапом) спілкування, який забезпечує мотиваційну складову комунікативного процесу і виконує функцію спонукання, заохочення до встановлення контактів з оточуючими. Досліджуючи мотивацію у різних видах діяльності Т. Левченко зазначає, що комунікативна потреба формулює мету комунікативної діяльності і реалізується у намірах та мотивах комунікантів [187].

Диференційний аналіз комунікативних потреб дав змогу науковцям виділити такі їх різновиди: потреба у домінуванні, заступництві і турботі, допомозі, престижі, потреба бути індивідуальністю [173].

Г. Мюреєм [493] розроблено загальну класифікацію психогенних потреб, серед яких виокремлено й потреби у спілкуванні. Серед них потреби амбіції: у визнанні – прагненні отримувати позитивну оцінку своєї поведінки; в ексгібіції – бажання привернути увагу інших людей шляхом різних дій, у тому числі неординарних; потреби сили і статусу: у повазі – необхідність мати гідне ставлення з боку оточуючих; у домінуванні – бажання керувати іншими; потреби прихильності: у належності до певного кола людей; у турботі про іншу людину; необхідності допомоги і захисту з боку інших.

Вирішення питань формування мотиваційних чинників комунікації, розробка відповідних методик її становлення потребували визначення вихідного рівня сформованості комунікативних потреб.

З огляду на це, нами використано тест «Потреба у спілкуванні» Ю. Орлова [308]. Результати дослідження розподілились у такому діапазоні:

- низький рівень (оцінка за тестом до 10 балів);
- нижчий за середній (10-15 балів);
- середній (16-21 бал);
- вищий за середній (22-27 балів);
- високий (28-33 бали) (див. табл. 3.11, рис. 3.2):

Таблиця 3.11

Дослідження рівнів комунікативної потреби у розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій за тестом Ю. Орлова

Рівні комунікативної потреби	**Кількість досліджуваних**	
	n	%
Високий	222	23,8%
Вищий за середній	378	40,5%
Середній	296	31,7%
Нижчий за середній	30	3,2%
Низький	8	0,8%
Всього	934	100%

Розподіл, представлений у табл. 3.11, є цілком закономірним для вибірки респондентів юнацького віку, у межах якого зростає значимість спілкування. За результатами експерименту виявлено, що у переважної кількості досліджуваних спостерігаються вищий за середній (40,5%) та середній (31,7%) рівні комунікативної потреби. Це свідчить про те, що досліджувані виявляють стійке та цілеспрямоване прагнення до встановлення контактів. Високий рівень комунікативної потреби виявлено у чверті всіх респондентів (23,8%), що є показником їхньої спрямованості на спілку-

вання, прагнення розширювати його сферу, встановлювати позитивні стосунки. Незначна кількість респондентів (4%) мають низький (0,8%) і нижчий за середній (3,2%) рівні комунікативної потреби. Це ті досліджувані, які не схильні до спілкування та участі у спільних заходах й надають перевагу перебуванню наодинці.

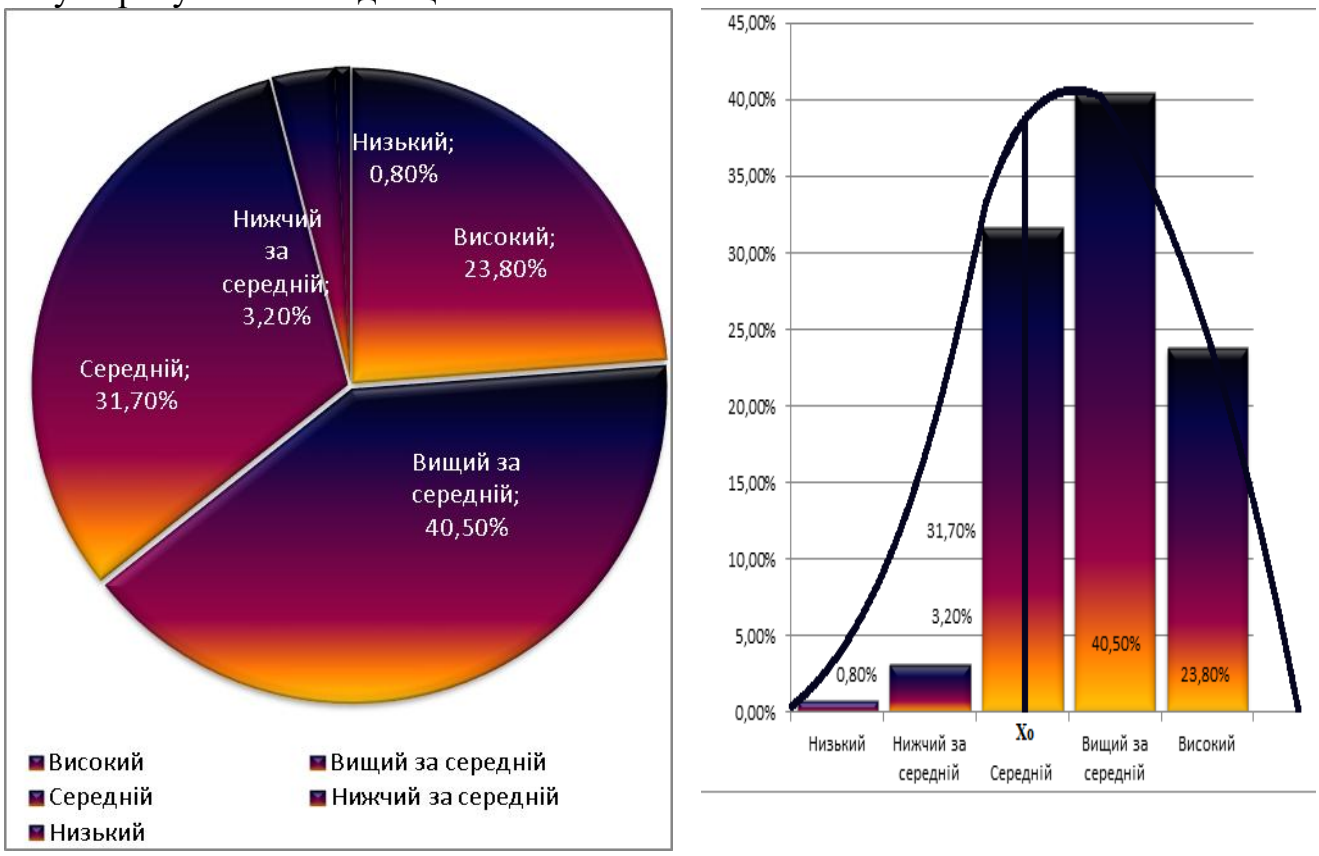


Рис. 3.2. Розподіл рівнів комунікативних потреб у майбутніх фахівців соціономічних професій (у %)

Аналіз діаграми (рис. 3.2) показує, наскільки суттєвим є розмах значень відносно середньої величини (x_0). За статистичними підрахунками він становить 15,85+4% у бік низьких величин та 15,85+64,30% у бік високих стосовно x_0. Крім того, величина дисперсії (σ^2) обчислюється у 37,53; значення випадкової величини (Мо – мода), яке зустрічається у вибірці найчастіше, дорівнює 20; розподіл випадкової величини (Ме – медіана) становить 23 (дані обчислено у Microsoft Office Excel). Значення моди і медіани підтверджують те, що найбільш характерними рівнями комунікативної потреби у респондентів є вищий за середній та середній рівні.

Поряд із аналізом розподілу рівнів комунікативних потреб у досліджуваних доцільним був їх диференційно-змістовий аналіз.

Встановлено, що мотиви, які забезпечують рівень комунікативної потреби, можуть бути різними: від соціально-орієнтованих до винятково егоїстичних. Для більш детального дослідження цього параметру, досліджуваним було запропоновано впорядкувати у порядку значимості такі комунікативні потреби:

1) у престижі, повазі, авторитеті;
2) бути лідером, домінувати і контролювати;
3) у заступництві і захищеності;
4) співпереживанні і співчутті;
5) турботі, допомозі і підтримці з боку інших;
6) оцінці і визнанні з боку інших;
7) бути вислуханим і зрозумілим;
8) належності до певної групи, спільноти;
9) допомагати і підтримувати інших;
10) постійному обміні досвідом, знаннями;
11) турботі про іншу людину;
12) встановленні ділових зв'язків для ефективної співпраці;
13) спільному проведенні дозвілля;
14) виконанні свого морального обов'язку щодо оточуючих та дотриманні даного іншій людині слова.

Середні значення рангів егоспрямованих та соціогенних комунікативних потреб майбутніх фахівців соціономічних професій наведено у табл. 3.12.

Як свідчать дані табл. 3.12, для досліджуваних найбільш важливе значення мають егоспрямовані комунікативні потреби, серед яких:

- необхідність бути вислуханим і зрозумілим (ранг 1; ранговий коефіцієнт 4,47);
- потреба у турботі, допомозі і підтримці з боку інших (ранг 2; коефіцієнт 5,00);
- у співпереживанні і співчутті (ранг 3; коефіцієнт 6,16).

Таблиця 3.12

Середні значення рангів егоспрямованих та соціогенних комунікативних потреб майбутніх фахівців соціономічних професій

Спрямованість комунікативних потреб	**№ з/п**	**Різновиди комунікативних потреб**	**Ранг**	**Ранговий коефіцієнт**
Егоспрямовані потреби	1.	Бути вислуханим і зрозумілим	1	4,47
	2.	У турботі, допомозі, підтримці	2	5,00
	3.	У співпереживанні і співчутті	3	6,16
	4.	У заступництві і захищеності	7	7,53
	5.	У престижі, повазі, авторитеті	8	7,58
	6.	В оцінці і визнанні з боку інших	10	8,24
	7.	Бути лідером, домінувати і контролювати	13	9,24
		Середній показник		**6,89**

Соціогенні потреби	1.	У турботі про іншу людину	4	6,66
	2.	Допомагати і підтримувати інших	5	6,71
	3.	У спільному проведенні дозвілля	6	7,42
	4.	У постійному обміні досвідом, знаннями	9	8,05
	5.	У виконанні морального обов'язку щодо оточуючих	11	8,26
	6.	У встановленні ділових зв'язків	12	9,13
	7.	У належності до певної спільноти	14	9,58
		Середній показник		**7,97**

Серед соціогенних перші сходинки займають потреби:

- у турботі про інших людей (ранг 4; коефіцієнт 6,66); допомагати і підтримувати оточуючих (ранг 5; коефіцієнт 6,71);
- у спільному проведенні дозвілля (ранг 6; коефіцієнт 7,42).

Рис. 3.3. Діаграма рейтингу значимості егоспрямованих та соціогенних комунікативних потреб у майбутніх фахівців соціономічних професій

Усі ці потреби мають чуттєво-емоційне забарвлення. Так, необхідність бути вислуханим і зрозумілим належать до групи чуттєво-

комунікативних переживань, потреби у турботі, допомозі, підтримці, співпереживанні, співчутті є альтруїстичними за своєю природою.

Середні ранги займають:

- потреби у заступництві і захищеності (ранг 7; коефіцієнт 7,53);
- у престижі, повазі, авторитеті (ранг 8; коефіцієнт 7,58);
- у постійному обміні досвідом, знаннями (ранг 9; коефіцієнт 8,05);
- оцінці і визнанні з боку інших (ранг 10; коефіцієнт 8,24);
- виконанні свого морального обов'язку щодо оточуючих та дотриманні даного іншій людині слова (ранг 11; коефіцієнт 8,26).

Це переважно комунікативні потреби статусного характеру та ділові.

На останньому місці знаходяться потреби, які є найменш значимими для досліджуваних. Це потреби колективістсько-статусної спрямованості:

- у встановленні ділових зв'язків для ефективної співпраці (ранг 12; коефіцієнт 9,13);
- бути лідером, домінувати і контролювати (ранг 13; коефіцієнт 9,24);
- у належності до певної групи, спільноти (ранг 14; коефіцієнт 9,58).

Результати дослідження засвідчують, що середній показник значимості егоспрямованих потреб (6,89) є більш пріоритетним, ніж середній показник цінності соціогенних потреб (7,97). Це вказує на те, що мотиваційна складова комунікації має більш виражений егоспрямований характер.

Для обчислення кореляційного зв'язку між рівнем сформованості комунікативних потреб та їх змістовим спрямуванням використано коефіцієнт Пірсона (R_{xy}), який обчислюється за формулою кореляції добутку моментів:

$$R_{xy} = \frac{n\sum x_i y_i - \sum x_i - \sum y_i}{n\,[n\sum x_i^2 - (\sum x_i)2]\cdot[n\sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}; \quad [3.1],$$

де x_i – значення, отримані за першим дослідженням;

y_i – значення, отримані за другим дослідженням;

n – загальна кількість осіб.

Його значення за результатами тестування становить 0,3040, що свідчить про помірний зв'язок, близький до слабкого (за Р. Чеддоком результат 0,30-0,49 вказує на помірний зв'язок, 0,10-0,29 – на слабкий).

Це засвідчує те, що значної кореляційної залежності між рівнем комунікативних потреб та їх диференційно-змістовою спрямованістю не виявлено, що підтверджують дані табл. 3.13.

Встановлено, що найбільш значимим для майбутніх фахівців соціономічних професій з усіма рівнями комунікативних потреб є бажання бути вислуханим і зрозумілим (рангові коефіцієнти: 4,3; 3,4; 4,9; 5,1, 5,3).

Для респондентів з низьким рівнем комунікативної потреби також є важливою потреба у престижі, повазі, авторитеті (5,2).

Таблиця 3.13

Розподіл рангових коефіцієнтів за рівнями комунікативної потреби у майбутніх фахівців соціономічних професій

№ з/п	Різновиди комунікативних потреб	Розподіл рангових коефіцієнтів за рівнями комунікативної потреби				
		Високий	Вищий за середній	Середній	Нижчий за середній	Низький
Егоспрямовані потреби						
1.	Бути вислуханим і зрозумілим	4,3	3,4	4,9	5,1	5,3
2.	У турботі, допомозі, підтримці	5,1	4,3	5,3	5,7	6,1
3.	У співпереживанні і співчутті	5,4	6,4	6,2	6,7	6,1
4.	У заступництві і захищеності	8,3	8,4	6,7	7,5	6,7
5.	У престижі, повазі, авторитеті	6,9	7,6	9,8	8,4	5,2
6.	В оцінці і визнанні з боку інших	7,3	7,5	10,2	9,1	7,1
7.	Бути лідером, домінувати і контролювати	9,6	10,1	12,3	7,5	6,4
Соціогенні потреби						
1.	У турботі про іншу людину	7,2	6,8	5,8	6,0	7,5
2.	Допомагати і підтримувати інших	8,8	6,4	5,4	6,6	6,3
3.	У спільному проведенні дозвілля	7,7	8,3	7,2	6,8	5,9
4.	У постійному обміні досвідом, знаннями	8,4	8,5	7,0	8,4	7,9
5.	У виконанні морального обов’язку щодо оточуючих	8,2	9,5	6,2	8,2	9,2
6.	У встановленні ділових зв’язків	8,7	10,5	8,3	9,7	8,4
7.	У належності до певної спільноти	11,1	8,1	10,1	9,5	9,1

Підсумовуючи вищевикладене, можна узагальнити, що комунікативні потреби є складовою мотиваційного аспекту комунікації і спонукають до налагодження зв'язків з іншими людьми, виражають необхідність у спілкуванні та демонструють його значимість і цінність для майбутніх фахівців соціономічних професій.

Виявлено, що у переважної більшості досліджуваних спостерігаються вищий за середній та середній рівні комунікативної потреби, що підтверджує значимість спілкування для майбутніх фахівців соціономічних професій.

За результатами диференційно-змістового аналізу охарактеризовано дві групи комунікативних потреб й визначено, що для респондентів більше значення мають *егоспрямовані комунікативні потреби,* серед яких: необхідність бути вислуханим і зрозумілим; потреби у турботі, допомозі і підтримці з боку інших; співпереживанні і співчутті ($p \leq 0,05$).

Серед *соціогенних комунікативних потреб* переважають потреби у турботі про інших людей; допомозі і підтримці оточуючих; спільному проведенні дозвілля. Усі вони мають чуттєво-емоційне забарвлення ($p \leq 0,04$). Встановлено, що середній показник значимості егоспрямованих потреб (6,89) є більш пріоритетним, ніж середній показник цінності соціогенних потреб (7,97). Це вказує на егоспрямований характер потребісно-мотиваційної складової комунікації майбутніх фахівців соціономічних професій.

Водночас, потреби колективістсько-статусної спрямованості займають останні ранги ($p \leq 0,01$), на що потрібно звертати увагу у корекційній роботі з розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, а в якості першочергових заходів вважати за доцільне формування потреб у встановленні ділових зв'язків; лідерстві, домінуванні і контролі; належності до певної спільноти, як першооснови професійно-комунікативної компетентності у процесі розвитку їх професіоналізму.

Подальший етап дослідження передбачав з'ясування особливостей комунікативних навичок у майбутніх фахівців соціономічних професій у контексті соціометричного структурування.

Проблема формування комунікативних вмінь та навичок у майбутніх фахівців соціономічних професій у контексті розвитку їх професіоналізму є особливо актуальною, оскільки забезпечує питання професійної підготовки майбутніх фахівців на засадах комунікативної грамотності, компетентності, ефективного інформаційного обміну в умовах міжособистісної взаємодії.

Майбутні фахівці з порушеннями комунікації зустрічаються в усіх закладах вищої освіти. Проблеми, які постають перед ними, ґрунтуються на нездатності налагоджувати продуктивні контакти з оточуючими, некомпетентній комунікативній взаємодії, нехтуванні з боку одногрупників. Натомість, належний рівень життєвих компетенцій допомагає адаптувати до умов соціуму, зорієнтувати на взаємодію, підготувати до ділового та особистісного спілкування. В умовах закладів вищої освіти це питання є

особливо актуальним, оскільки студенти соціономічних спеціальностей – це майбутні представники професійно та комунікативно компетентної еліти суспільства. У зв'язку з цим, проблема оволодіння комунікативними уміннями та навиками є одним із пріоритетних напрямів роботи з підвищення їх професіоналізму.

Проблема дослідження психологічних особливостей комунікації в осіб з різними формами поведінки, особистісними та соціальними диспозиціями не нова та, незважаючи на значну кількість наукових розвідок, у літературі досить мало уваги приділяється питанням вивчення комунікативних навиків у студентської молоді. Водночас, дослідники (А. Капська, І. Пєша, A. Kazdin, L. Michelson, D. Sugai, R. Wood) [150; 49 та ін.] вважають комунікацію головною у процесі соціального розвитку особистості.

Як зазначалося вище, психоперцептивний рівень побудови комунікативних дій є початковим етапом комунікативної взаємодії, який представлено соціальною перцепцією як здатністю сприймати, розуміти та формувати враження про інших людей та було показано, що наразі однією з актуальних психологічних проблем є проблема організації змістовного і цілеспрямованого спілкування майбутніх фахівців соціономічних професій у міжособистісних, міжгрупових стосунках, у стосунках з викладачами. Спілкування створює умови для розвитку творчого потенціалу, для формування вольових компонентів діяльності. Основним змістом цілеспрямованого спілкування виступає навчальний матеріал, засвоєння якого веде до розвитку певних умінь, навичок, понять, відповідних форм регуляції та саморегуляції поведінки. Потреба у спілкуванні ґрунтується на основі пізнавальної потреби, яка є ненасиченою, і тому визначає внутрішній зміст процесу психічного розвитку. Особливої практичної значимості та актуальності набули також дослідження впливу спілкування на розвиток пізнавальної діяльності. Результати дослідження виявили, що наявність сприятливого досвіду спілкування підвищує інтерес до навколишнього світу, урізноманітнює його вивчення, сприяє формуванню таких якостей особистості, як самостійність і наполегливість.

У працях науковців (Ю. Дроб'язко, Н. Завіниченко, О. Корніяка) [103; 130; 169] доведено, що необхідною умовою організації активної комунікації є встановлення атмосфери довіри і взаєморозуміння, формування компетентної взаємодії, яка забезпечується цілемотиваційними чинниками, особистісною орієнтацією комунікативної взаємодії, постійним стимулюванням потреби та інтересу до спілкування, гуманістичною спрямованістю освітнього процесу, спрямованого на формування професійної і комунікативної компетентності, соціальним та психологічним супроводом в умовах ЗВО.

Концептуальна схема експериментального дослідження сформованості комунікативних потреб, вмінь та навиків у майбутніх фахівців соціономічних професій різних статусних категорій передбачала проведення таких основних етапів:

1) з'ясування розподілу майбутніх фахівців соціономічних професій за соціометричними категоріями;

2) визначення рівнів сформованості комунікативних потреб у представників різних статусних категорій;

3) характеристика комунікативних вмінь та навиків у представників статусних категорій.

Для досягнення цих завдань використано такі психологічні методики: соціометричну техніку Дж. Морено [492], методику дослідження потреби у спілкуванні Ю. Орлова [308], тест вивчення комунікативних вмінь та навиків Л. Міхельсона [408; 491].

За даними експериментального дослідження здійснено статистичне опрацювання результатів з обчисленням коефіцієнта кореляції К. Пірсона.

Слід зазначити, що дослідники у сфері психології називають комунікативні здібності основою забезпечення освітнього процесу у закладі вищої освіти. Серед основних комунікативних умінь та навиків виділяються уміння керувати процесом взаємодії і фазами контакту; здатність бути відкритим і комунікабельним; здійснювати спілкування на духовному рівні; долати сугестивні особистісні труднощі; визначати «небезпечні зони» для спілкування; знімати нервову напругу (Ю. Дроб'язко) [103]; володіти своїм настроєм; уміння надавати і приймати знаки уваги; реагувати на справедливу і несправедливу критику; розпізнавати провокаційну поведінку з боку співрозмовників; звертатись з проханням; відповідати відмовою на чужі прохання; надавати підтримку; приймати співчуття з боку інших; вступати в контакт з оточуючими та реагувати на їхні спроби вступати у контакт (L. Michelson, D. Sugai, R. Wood, A. Kazdin) [491].

Окрім комунікативних вмінь та навиків, важливим моментом у формуванні взаємодії майбутніх фахівців соціономічних професій є потреба у спілкуванні, яку дослідники описують як мотивостимулюючий чинник встановлення взаємин. Так, О. Корніяка [169] вважає, що вдосконалення комунікативної взаємодії слід здійснювати через цілеспрямований розвиток структурних компонентів комунікації за умови залучення комунікативної мотивації, спрямованої на формування потреби та позитивного ставлення до інших.

Прагнення до спілкування змушує молодих людей шукати соціальні контакти та обмінюватись інформацією з людьми різного кола, статусу, віку. З віком інтерес до спілкування зростає та поглиблюється, набуває більш свідомого характеру. З того моменту, коли юнаки і дівчата потрапляють до групи однолітків, їхній індивідуальний розвиток неможливо розглядати поза стосунками з іншими членами групи. Тому визначальним є дослідження соціометричного статусу у студентських групах, як основи формування взаємостосунків. Класичною методикою, яка використовується для дослідження цього параметру, є соціометрія [492].

Для проведення соціометрії майбутнім фахівцям соціономічних професій було запропоновано обрати осіб, з якими їм найбільш комфортно

спілкуватися. За даними дослідження з'ясовували соціометричний статус членів групи (лідери, популярні, малопопулярні, ізольовані).

Соціометричні лідери – це студенти, котрі отримали найбільшу кількість виборів у групі, популярні – у котрих виявилось більше половини виборів, малопопулярні – ті, хто мав менше половини виборів, ізольованими стали студенти, котрі не здобули жодного вибору.

Результати проведеного експерименту засвідчили, що 15,9% молодих людей виявились соціометричними лідерами, 39,7% – популярними, 38,1% – малопопулярними, 6,3% – ізольованими (див. рис. 3.14). Як бачимо, у студентських групах більшою є кількість юнаків та дівчат зі сприятливими соціометричними тенденціями (55,6%) і це позитивний фактор для формування міжособистісних стосунків майбутніх фахівців соціономічних професій (див. табл. 3.14).

Таблиця 3.14

Дослідження соціометричного статусу майбутніх фахівців соціономічних професій за соціометричною технікою Дж. Морено

Високий (соціометричні лідери)		**Вищий за середній (популярні)**		**Нижчий за середній (малопопулярні)**		**Низький (ізольовані)**	
n	%	n	%	n	%	n	%
149	15,9%	371	39,7%	356	38,1%	59	6,3%
Сприятливі соціометричні тенденції				Несприятливі соціометричні тенденції			
55,6%				44,4%			

Розподіл майбутніх фахівців соціономічних професій за статусними категоріями можна спостерігати на діаграмі (рис. 3.4).

На основі діаграми встановлено, що найбільший відсоток у студентських групах популярних студентів (39,7%), що є сприятливим чинником для формування спілкування та міжособистісних взаємин в умовах групи. Достатньою також є кількість малопопулярних осіб (38,1%) – вони отримали менше половини усіх виборів. Сприятливою тенденцією є й те, що у групах є низьким індекс ізольованості (6,3%), який за умови правильно організованої психокорекційної роботи може бути суттєво зниженим.

Наступним етапом експериментальної роботи стало з'ясування чинників, які впливають на особливості спілкування та міжособистісних взаємин у групі. З цією метою було проаналізовано особливості комунікативних умінь майбутніх фахівців соціономічних професій.

На основі проведених досліджень можна стверджувати, що спрямованість на спілкування у майбутніх фахівців соціономічних професій збережена. Це вказує на те, що респонденти прагнуть встановлювати контак-

ти з новими людьми і проявляють інтерес до оточення, висловлюють іншим свою прихильність і повагу.

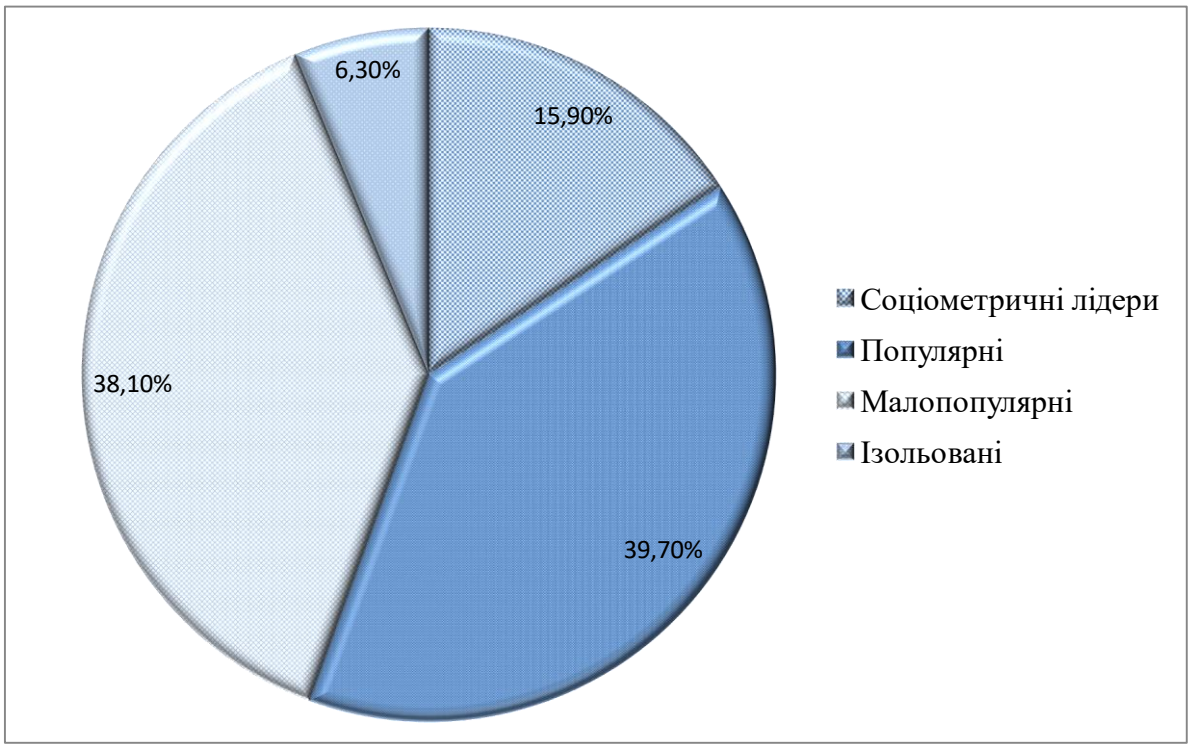


Рис. 3.4. Розподіл майбутніх фахівців соціономічних професій за статусними категоріями

Результати дослідження, що мало за мету вивчення комунікативних навиків у майбутніх фахівців соціономічних професій було проведене за допомогою тесту Л. Міхельсона (див. табл. 3.15).

Таблиця 3.15

Дослідження комунікативних вмінь та навиків майбутніх фахівців соціономічних професій за тестом Л. Міхельсона

Залежна поведінка (використання залежних висловлювань)		**Компетентна поведінка (використання компетентних висловлювань)**		**Агресивна поведінка (використання агресивних висловлювань)**	
n	%	n	%	n	%
149	15,9%	371	39,7%	356	38,1%

Аналіз тенденцій комунікативної поведінки, представленої у тесті, уможливив з'ясувати, що серед майбутніх фахівців соціономічних професій переважають ті, хто демонструє компетентну поведінку і надає перевагу використанню компетентних висловлювань під час комунікативної взаємодії (39,7%) (див. рис. 3.5).

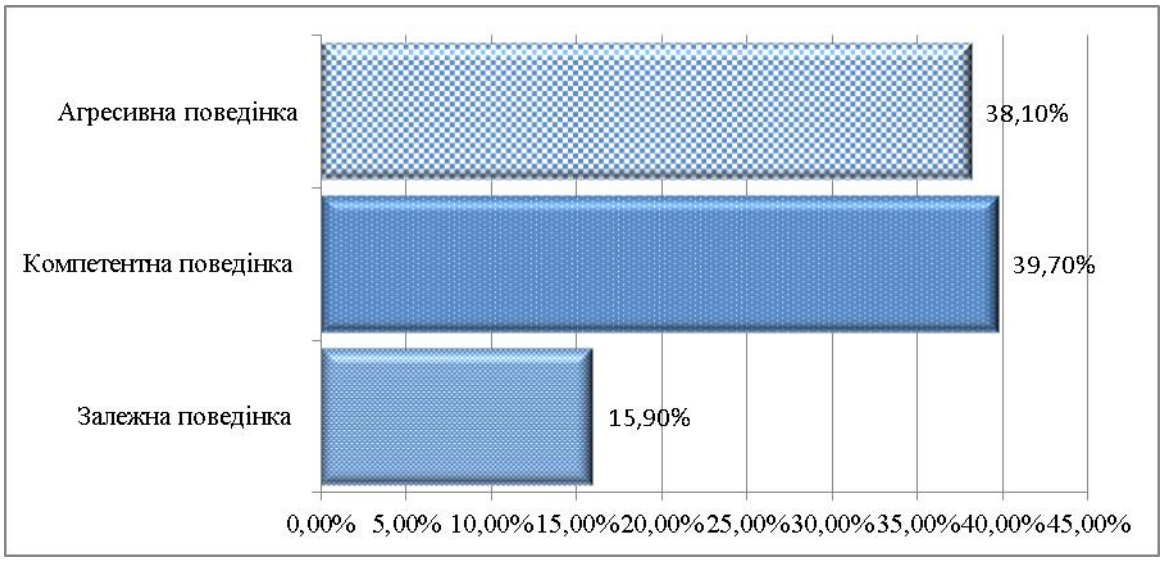


Рис. 3.5. Розподіл майбутніх фахівців соціономічних професій за типами комунікативної поведінки

У таких респондентів сформовані вміння вступати у контакт з іншими людьми, вони здатні інтуїтивно визначати слушну нагоду, щоб розпочати розмову у товаристві, доброзичливі у спілкуванні, виявляють прихильність до оточуючих, приділяють свій власний час співрозмовникам. Вони схильні надавати співчуття, підтримку – намагаються з'ясувати суть проблеми і запропонувати свою допомогу; з іншого боку спроможні приймати співчуття і підтримку, висловлюючи вдячність за увагу до них. Звертаючись до однолітків з проханнями, достатньо їх мотивують, доводячи актуальність власних потреб. У разі необхідності здатні відповісти відмовою на чуже прохання – аргументовано і тактовно сказати «ні», обґрунтовуючи свою відмову. Їхнє реагування на справедливу чи несправедливу критику, провокаційну поведінку з боку співрозмовника характеризується вмінням помічати раціональне зерно у зауваженнях, а в разі несправедливої критики аргументовано доводити свою точку зору.

Практичні аспекти цього типу комунікації знайшли своє відображення у комунікативних висловлюваннях. Респонденти з провідною тенденцією до компетентних висловлювань, вживають характерні комунікативні фрази, які розкривають характер їхнього спілкування: «Моя думка, що це заслуговує високої оцінки», «Дякую за увагу до мене», «Я мав інші плани, але вислухаю Вас», «У Вас все гаразд? Можливо я що-небудь можу для Вас зробити?», «Я не вважаю, що це моя провина», «Поясніть, будь ласка, чому це повинно бути зроблено?», «Вибачте, але я хотів би закінчити те, про що розповідав». У цих та інших формах комунікативного реагування аргументовано і логічно доцільно викладається необхідна інформація без знецінення змісту інформації і з урахуванням моральних аспектів взаємодії.

Водночас, за результатами дослідження виявлено значну кількість досліджуваних, котрі демонструють агресивні тенденції у поведінці

(38,1%). Вони послуговуються іншими комунікативними формами реагування, на зразок: «Ти недотепа!», «Якщо хто-небудь розтяпа, то це ти», «Як ти смів так спізнитися!», «Це не твоя справа!», «Ти збожеволів!», «Це нісенітниця: я не збираюся це робити», «Вийди з черги, ти, нахаба!», «Не заважай, хіба ти не бачиш, що я зайнятий?», «Це зовсім тебе не стосується», «Залиш мене у спокої!», «Це їхня помилка, а не моя!», «Помовч і не перебивай мене». Такі агресивні тенденції є наслідком надмірної емоційності, активності, характерної для осіб цього віку, проявом юнацького максималізму та недостатньої емпатійної здатності у спілкуванні. Завдання психологічного впливу у цьому випадку – врівноважити активно-агресивні форми поведінки до рівня, який уможливлює використання моральних форм комунікації з урахуванням здатності до співпереживання і розуміння інших.

Зміст описаної проблеми не вичерпується аналізом компетентної та агресивної комунікації, які виявилися провідними у майбутніх фахівців соціономічних професій. Дослідження вказують на те, що незначний відсоток респондентів виявляють залежну поведінку (15,9%), яка передбачає використання залежних комунікативних висловлювань, які вказують на підпорядкованість у спілкуванні: «Якщо Ви цього хочете, я виконаю Ваше прохання», «Взагалі-то я не хотів цю річ комусь давати, але Ви можете користуватись нею», «Іноді я поводжуся як розтяпа», «Ну, те що я зробив, це дрібниця», «Ні, що Ви! Я не такий хороший, як Ви вважаєте», «У моїй роботі нічого особливого». Залежна комунікація ґрунтується на низькому самооцінюванні, оцінюванні співрозмовника як домінантного і є формою деструктивної поведінки, протилежної за полюсом до агресивної. Для узагальнення результатів досліджень і з'ясування їх взаємозв'язку було проведено статистичний аналіз результатів, який полягає у визначенні таких статистичних даних як середнього арифметичного вибірки ($\overline{X}$), медіани (Me), моди (Mo), дисперсії (Sx), коефіцієнту кореляції Пірсона (Rxy) тощо (див. табл. 3.16).

Таблиця 3.16

Статистичний аналіз результатів експериментального дослідження комунікації майбутніх фахівців соціономічних професій

Ск	ХСк	АСк	СС	КП	Кз	Кк	Ка
$\overline{X}$	Відношення суми всіх значень вибірки до кількості елементів	$\frac{x_1 + x_2 + \cdots + x_n}{n}$	2,6507	18,5556	6,2381	17,6984	2,7302
Me	Значення, яке є серединою множини чисел	–	3	19	6	19	2

Продовж. табл. 3.16

Mo	Значення що зустрічається у вибірці найчастіше	–	3	20	5	20	1
Sx	Міра відхилення значень випадкової величини від середнього значення розподілу	$\frac{\sum(x-\bar{x})^2}{n-1}$	0,6825	9,4121	8,9262	18,955	6,0389
Rxy	Показник кореляції	$\frac{\sum(x-\bar{x})(y-\bar{y})}{\sqrt{\sum(x-\bar{x})^2\sum(y-\bar{y})^2}}$	–	0,0968	-0,0965	0,3290	-0,3570

Примітка: Ск – статистичний критерій; ХСк – характеристика статистичного критерію; АСк – алгоритм обчислення статистичного критерію; СС – соціометричний статус; КП – комунікативна потреба; Кз – залежна комунікація; Кк – компетентна комунікація; Ка – агресивна комунікація; коефіцієнт кореляції Пірсона (Rxy) обчислено відносно соціометричного статусу.

Як свідчать дані, отримані у межах експериментальної психології, однією з базових характеристик статистичного аналізу є мода (Mo) – статистична величина, яка уможливлює віднайти значення, що найчастіше зустрічається у вибірці [71]. Серед психологічних технік, використаних для обчислення, – це варіанта, яка має найбільшу частоту. Так, наприклад, для соціометричного статусу цей показник становить 3 (позначення статусу популярних).

Отже, можемо висунути припущення, що у досліджуваній вибірці майбутніх фахівців соціономічних професій найчастіше зустрічаються особи зі статусом популярних у колективі однолітків, що є позитивною і сприятливою тенденцією як для самих респондентів, так для академічних груп у цілому.

Виконане на основі тесту Ю. Орлова [308] дослідження комунікативних потреб дало змогу з'ясувати, що найчастіше зустрічається у вибірці значення 20, що вказує на середній рівень комунікативної потреби. Беручи до уваги те, що за тестом середні значення комунікативної потреби становлять 14-20 балів, можемо стверджувати, що цей показник є вищим за се-

реднє арифметичне ($\overline{X}$), яке за отриманими нами статистичними даними становить 18,5556 і наближається до високих рівнів.

Значення моди (Mo) за тестом Л. Міхельсона (Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin) [408; 491] виокремлено за трьома статистичними рядами, кожний з яких відповідає за певні комунікативні функції:

а) частоту використання залежних висловлювань;

б) частотувикористання компетентних висловлювань;

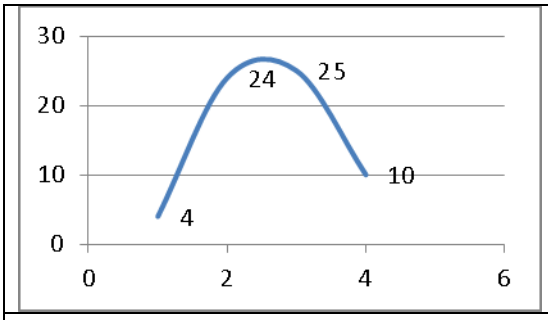
в) частоту використання агресивних реакцій.

Варіанта, яка демонструє частоту використання залежних висловлювань має значення 5. Це низький показник, але у випадку залежної поведінки, яка не вітається у міжособистісних взаєминах, це стає позитивною тенденцією. Отже, можемо констатувати, що майбутні фахівці соціономічних професій не мають тенденції демонструвати залежну поведінку. Якщо така і спостерігається, то в поодиноких випадках.

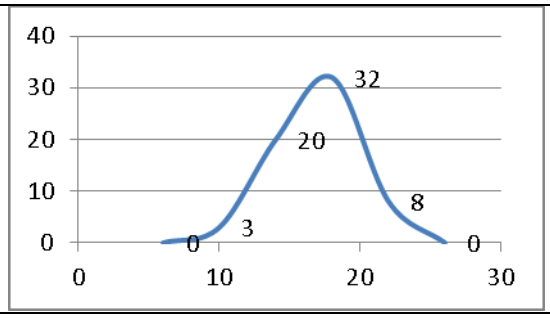
Наступною статистичною варіантою є використання компетентних висловлювань. На думку автора тесту, це один із еталонних варіантів поведінки, який відповідає конструктивному партнерському стилю (Michelson, Sugai, Wood, & Kazdin) [491]. На основі наших експериментальних досліджень встановлено, що значення моди (Mo) за зазначеним статистичним рядом становить 20. Це свідчить про високу частоту вживання цього виду висловлювань і вказує на позитивні тенденції щодо сформованості комунікативних вмінь і навиків майбутніх фахівців соціономічних професій. Такі респонденти виявляють комунікативні здібності встановлювати контакти, надають і приймають знаки уваги, спроможні реагувати на провокаційну поведінку з боку співрозмовників, справедливу і несправедливу критику, здатні звернутися до однолітків з проханням, вміють відповісти відмовою на чуже прохання, виявляючи розумне ставлення до оцінки свого часу, спроможні надати співчуття, підтримку та отримувати її.

Якщо порівнювати моду (Mo) та медіану (Me) (значення, яке зустрічається у вибірці найчастіше, зі значенням, яке є серединою множини чисел) можна побачити також деякі сприятливі тенденції, характерні для майбутніх фахівців соціономічних професій. Частота використання конструктивних висловлювань (Mo) має значення 20, що має тенденцію до підвищення і відхиляється у позитивний бік від значення, яке є серединою множини чисел (Me = 19). У той самий час, як деструктивні форми поведінки (залежна та агресивна), навпаки, відхиляються в інший бік і мають тенденцію до зниження (залежні висловлювання: Me = 6, Mo = 5; агресивні висловлювання: Me = 2; Mo = 1.

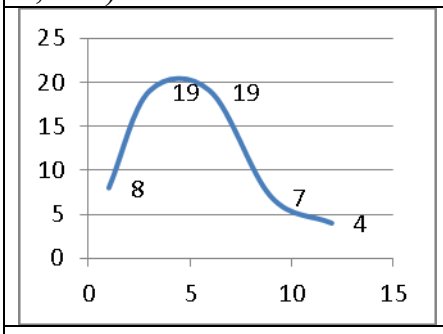
У статистичних дослідженнях проблема психологічних диспозицій розглядається у плані аналізу відхилення випадкової величини від свого математичного сподівання. За цю функцію відповідає дисперсія – вона вказує на міру розсівання (розподілу) числових значень у вибірці (див. рис. 3.6).



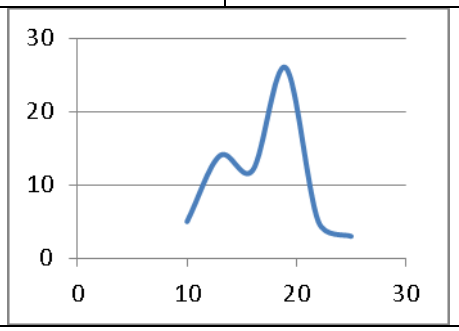
Соціометричний статус (дисперсія 0,6825)



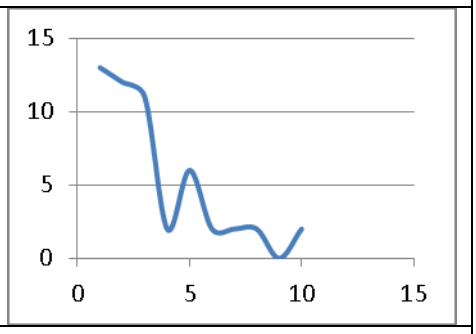
Потреба у спілкуванні (дисперсія 9,4121)



Залежна комунікація (дисперсія 8,9262)



Компетентна комунікація (дисперсія 18,9559)



Агресивна комунікація (дисперсія 6,0389)

Рис. 3.6. Показники дисперсії, що вказують на міру розсівання (розподілу) числових значень у вибірці майбутніх фахівців соціономічних професій

Отже, дані дослідження середньої частоти використання різного типу комунікативних висловлювань майбутніми фахівцями соціономічних професій свідчать про позитивні тенденції у формуванні комунікативних вмінь та навиків: вони надають перевагу використанню компетентних висловлювань (середня частота за вибіркою 20), й не акцентують свою увагу на застосуванні деструктивних форм поведінки.

Отже, чим вищий соціометричний статус, тим сформованішою є компетентна комунікація, яка розкривається у використанні компетентних висловлювань, і нижчими є агресивні прояви у процесі комунікації ($p \leq 0{,}03$).

Міра розсіяння числових даних вказує на відхилення випадкової величини від свого математичного сподівання.

Наступним статистичним критерієм постає коефіцієнт кореляційного взаємозв'язку, що обчислюється за формулою кореляції К. Пірсона.

Додатні значення (які прямують до +1) вказують на те, що залежність між двома описаними змінними є лінійною і відображає зростання першої змінної при зростанні другої. І навпаки, від'ємні значення (які прямують до -1) відтворюють зменшення першої змінної при зростанні другої. Значення 0 засвідчує відсутність лінійної кореляції, і, відтак, кореляційного взаємозв'язку.

На основі дослідження коефіцієнт кореляції було визначено за такими змінними: соціометричний статус і комунікативна потреба (0,0968); соціометричний статус і залежна поведінка (-0,0965); соціометричний статус і компетентна поведінка (-0,3289); соціометричний статус і агресивна поведінка (0,3569).

Кореляційний взаємозв'язок встановлено лише за двома парами змінних, якими є:

а) соціометричний статус і компетентна поведінка – коефіцієнт 0,3290 вказує на прямий помірний зв'язок;

б) соціометричний статус і агресивна поведінка – коефіцієнт -0,3570 вказує на зворотний помірний зв'язок (за типологією мір зв'язку Чеддока).

Це означає, що чим вищий соціальний статус, тим більш сформованою є компетентна комунікація, яка розкривається у використанні компетентних висловлювань, і нижчими є агресивні прояви, що виявляються у використанні агресивних висловлювань.

Отже, формування комунікативних вмінь та навичок в умовах ЗВО забезпечує процес розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій на засадах комунікативної грамотності, компетентності, ефективного інформаційного обміну в умовах міжособистісної взаємодії. За результатами соціометричного дослідження встановлено найбільший відсоток у студентських групах популярних студентів, що є позитивним чинником для формування спілкування та міжособистісних взаємин в умовах групи. Перевагою є й те, що у групах є низький індекс ізольованості, який за умови правильно організованої психокорекційної роботи може бути суттєво зниженим. Вивчення комунікативних потреб дало змогу стверджувати, що сприятливі тенденції визначено у 95,24% респондентів, із них найбільше осіб із середнім рівнем сформованості комунікативних потреб. Дослідження, що мало за мету вивчення комунікативних навиків досліджуваних на основі тесту Л. Міхельсона уможливило з'ясувати, що серед респондентів переважають ті, хто демонструє компетентну поведінку і надає перевагу використанню компетентних висловлювань. Водночас, виявлено значну кількість досліджуваних, котрі демонструють агресивні тенденції у поведінці і незначний відсоток тих, хто виявляє залежну поведінку.

Статистичний аналіз результатів продемонстрував взаємозалежність лише за двома парами змінних: соціометричним статусом і компетентною поведінкою (прямий помірний зв'язок); соціометричним статусом і агресивною поведінкою (зворотний помірний зв'язок). Тобто, чим вищий соціальний статус, тим більш сформованою є компетентна комунікація, яка розкривається у використанні компетентних висловлювань, і нижчими є агресивні прояви, що виявляються у використанні агресивних висловлювань.

Як показали результати емпіричного дослідження, найбільш помітний вплив закладу вищої освіти на процес і результат професійної соціалізації майбутніх фахівців соціономічних професій виявляється у ставленні до

спеціальності, яке формується у закладі вищої освіти та реальної професійної діяльності, зокрема під час проходження практики.

Дослідження вказало на те, що досліджувані достатньо високо (89%) оцінюють достовірність і повноту інформації про майбутню професію, яку отримують у закладі вищої освіти.

Проте, оцінювання відповідності навичок, які отримуються у процесі навчання, та навичок, реально необхідних у роботі, істотно нижче (44%).

Респонденти схильні високо (72%) оцінювати важливість якісного навчання у закладі вищої освіти для подальшого здійснення практичної професійної діяльності.

Важливим у контексті розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій вбачався й розгляд віртуального дискурсу їх комунікативного простору.

Вивчення віртуального дискурсу комунікативного простору студентів Л. Засєкіною свідчить, що серед молоді найбільш поширеними темами онлайн-комунікації є побутові, ґендерні, демонстративно-інтимні, спортивні, екзистенційні та навчально-професійні практики, що пояснюється віковим періодом і провідною діяльністю студентства [16].

У юнацькому віці суттєво оновлюються мотиви спілкування, які стають більш глибокими та диференційованими на основі емоційної близькості, зменшується спілкування з ровесниками, що було притаманне більше у підлітковому віці, а зростає спілкування з особами протилежної статі та з дорослими [360, с. 345].

Виділяють такі види мотивів у користуванні мережею «Інтернет»: діловий, пізнавальний, комунікативний, корпоративний (орієнтація на співпрацю), мотив самоствердження, рекреаційний (відновлення функціональної працездатності), ігровий, мотив афіліації (прагнення належати до певних віртуальних спільнот), мотив самореалізації (реалізація свого творчого потенціалу).

Ю. Данько проаналізувала соціальні мережі як форму сучасної комунікації [86; 96]. Разом з тим, одним із негативних наслідків надмірного користування глобальною мережею є Інтернет-залежність, зменшення соціальної взаємодії молоді, розвиток депресивних станів, неадекватне соціальне сприйняття та ін.

Нагадаємо, що термін «Інтернет-залежність» запропоновано А. Голдбергом, який розуміє під цим поняттям непереборний потяг до Інтернету, що характеризується згубною дією на побутову, навчальну, соціальну, робочу, сімейну, фінансову сфери діяльності [555]. Дослідник стверджував, що надмірне проведення часу у мережі може стати причиною агресії, замкнутості, депресивних станів, затримки емоційного та соціального розвитку. К. Янг однією з перших почала досліджувати Інтернет-залежність, розробивши авторську методику, яка є актуальною і широко використовується [451].

К. Янг на основі аналізу проблем у поведінці та контролю над потягами виділила п’ять основних типів Інтернет-залежних: кіберсексуальна за-

лежність – пристрасть до віртуального спілкування та віртуальних знайомств – надмірна кількість знайомих і друзів у мережі, великі обсяги листування, участь в Інтернет-форумах, чатах тощо (першість у жінок); нав'язлива «фінансова» потреба у мережі – участь в онлайнових іграх (як азартних так і рольових), постійні покупки (відвідування Інтернет-магазинів) чи участь в Інтернет-аукціонах; інформаційне перевантаження (нав'язливий web-серфінг) – довготривалий пошук інформації за базами даних і пошукових сайтах; комп'ютерна залежність – нав'язлива гра у комп'ютерні ігри (стратегії типу StarCraft чи квестові), або програмування та інші види комп'ютерної діяльності у мережі [451].

Показано, що існують такі потреби особистості, які можна задовольнити в Інтернет-просторі: соціальні (потреби у самореалізації, спілкуванні, позитивній оцінці з боку інших), потреби у безпеці. Також деякі види інтересів майбутніх фахівців можна задовольнити за допомогою віртуального світу, зокрема: інтелектуально-естетичні, лідерські, егоцентричні, азартні та інформаційно-комунікативні.

Проведено аналіз проблеми впливу міжособистісних взаємин та соціально-психологічного клімату групи на процес розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій.

Емпіричне дослідження показало, що переважаючим типом спілкування у двох досліджуваних групах є авторитарний тип міжособистісних відносин, який характеризується активністю, прагненням до керівництва; більшість активу групи прагне поваги до себе, любить давати поради.

Виявлено, що у групі майбутніх фахівців соціономічних професій IV курсу переважає середній ступінь сприятливості психологічного мікроклімату, а це свідчить про те, що у цій групі більш сприятлива психологічна атмосфера; студенти у групі почувають себе комфортно та затишно. У студентів III курсу переважає низький ступінь сприятливості психологічного мікроклімату, а це свідчить про те, що більшість студентів у групі почувають себе некомфортно, скуто та не затишно.

Емпірично встановлено взаємозв'язок між переважаючим типом міжособистісних відносин у групах і ступенем сприятливості соціально-психологічного клімату у цих групах. Оптимізації соціально-психологічного клімату у групах сприяють такі типи міжособистісних відносин, як дружелюбність і альтруїзм. Підпорядкування, підозрілість і авторитарність перешкоджають становленню сприятливого соціально-психологічного клімату.

Виявлений вплив міжособистісних взаємин на формування соціально-психологічного клімату вказує на необхідність подальшого виокремлення і удосконалення методів впливу на соціально-психологічний клімат

Слід наголосити, що інтерес до проблематики соціально-психологічного клімату набуває впродовж останнього часу сталого характеру, зумовлюється низкою обставин як теоретичного, так і практичного порядку.

Актуальність дослідження соціально-психологічного клімату та шляхів його регулювання обумовлюється, насамперед, необхідністю вирішення проблем, пов'язаних із моделюванням більш прогресивних людських відносин, обумовлених зростанням вимог до рівня професійної та морально-психологічної підготовки майбутніх фахівців; корінними перетвореннями, що відбуваються у житті країни, у реформуванні системи освіти, а також у відносинах, що складаються у студентських колективах; реальною потребою подальшого розгортання соціального та психологічного потенціалів студентських колективів, підвищення ефективності їх діяльності; необхідністю формування здорового соціально-психологічного клімату студентських колективів з метою створення у них сприятливих умов для реалізації студентами своїх потенційних можливостей, багатогранного розвитку особистості, а також ефективності морального виховання в цілому.

Важлива роль у формуванні міжособистісних взаємин належить конкретним умовам, в яких люди спілкуються. Перш за все, це пов'язано з видами спільної діяльності, в ході яких встановлюються міжособистісні контакти (навчання, робота, відпочинок), ситуацією (звичайна повсякденна, екстремальна), етнічним середовищем, гендерним складом групи.

Вважаємо, що міжособистісні взаємини, а саме їх емоційна складова, тісно пов'язані та здійснюють певним чином вплив не тільки на сумісність членів тієї чи іншої групи, але також на згуртованість колективу, зокрема студентського.

Л. Карамушка, Р. Шакуров соціально-психологічний клімат у своїх працях розглядають як поліфункціональний показник, який складається з наступних компонентів: ступінь психологічного включення людини в діяльність; рівень потенціалу особистості та колективу, його резерви і можливості (не лише реалізовані, але також скриті, невикористані) – масштаб і глибина бар'єрів на шляху реалізації психологічних резервів колективу; зрушення, які виникають у структурі психічного потенціалу особистості під впливом науково-технічного прогресу [151; 440].

Деякі психологи розглядають соціально-психологічний клімат як стан не колективної свідомості, а стан у конкретний момент життя колективу. Ця точка зору досить цікава, адже визначає можливість і необхідність вивчення соціально-психологічного клімату колективу у динаміці.

На основі розглянутих досліджень соціально-психологічного клімату колективу [41; 151; 317] ми приймаємо тлумачення, згідно з яким соціально-психологічний клімат – це специфічне соціально-психологічне явище, яке складається під впливом складної системи взаємовідносин, в якій знаходяться члени колективу між собою і з навколишнім соціальним середовищем у процесі праці та спілкування, проявляється в емоційному, поведінковому, когнітивному, моральному та ідеологічному плані, впливає на активність особистості та діяльність колективу.

Характер соціально-психологічного клімату залежить загалом від ступеня розвитку колективу. Існує тісний зв'язок між соціально-

психологічним кліматом колективу і ефективністю спільної діяльності його членів.

У студентському середовищі складається певна система міжособистісних відносин, формуються малі (неформальні) групи. Адже взаємини у таких групах мають свої особливості: невелика кількість людей, що уможливлює прояв тісних особистих контактів; взаємини складаються на основі почуття симпатії, єдності інтересів і захоплень, схожих рис характеру і поведінки; у групі виникають традиції, правила, обов'язки і санкції. Соціально-психологічний клімат представляє собою різновид психологічного клімату, що впливає на міжособистісні відносини в колективі. Короткочасний прояв соціально-психологічного клімату зазвичай називають соціально-психологічною атмосферою. Найважливішим фактором соціально-психологічного клімату вважається психологічна сумісність членів групи.

Сучасні науковці розглядають особливості студентської групи [67] та вказують на соціальні впливи, які відбуваються у суспільстві, та здійснюються на студентську соціальну групу, що характеризується особливими умовами життя, праці та побуту, соціальною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій. У структурі соціально-психологічного клімату знаходять своє відображення дві складові – ставлення майбутніх фахівців соціономічних професій до групової діяльності та їх ставлення один до одного.

Вважаємо, що на структуру групи впливають не лише соціальні, але і внутрішньо-групові умови, зокрема – стиль керівництва колективом і характер лідерства у студентській групі.

На думку В. Бойка [41] структура соціально-психологічного клімату визначається системою відносин, що склалися в колективі та між його членами і може бути охарактеризована елементами, що представляють собою синтез суспільних і міжособистісних відносин. Також через суспільні відносини розкривається соціальний зміст особистих стосунків людей в колективі – це виробничі, політичні, правові, етичні, естетичні відносини, але найголовнішим, за його словами, є міжособистісні стосунки.

Ю. Дроб'язко, О. Корніяка, Н. Завіниченко [103; 130; 169] переконливо стверджують, що важливою та необхідною умовою організації активної комунікації в колективі є встановлення атмосфери довіри і взаєморозуміння, формування компетентної взаємодії, яка уможливлюється цілемотиваційними чинниками, особистісною орієнтацією комунікативної взаємодії, постійним стимулюванням потреби та інтересу до спілкування, гуманістичною спрямованістю освітнього процесу, спрямованого на формування професійної і комунікативної компетентності, соціальним та психологічним супроводом в умовах закладу вищої освіти.

Важливу роль ми відводимо міжособистісному спілкуванню, адже наразі однією з актуальних психолого-педагогічних проблем є проблема організації змістовного і цілеспрямованого спілкування майбутніх фахівців соціономічних професій у міжособистісних, міжгрупових стосунках, у сто-

сунках з викладачами. Спілкування створює умови для розвитку творчого потенціалу, для формування вольових компонентів діяльності.

Основним змістом цілеспрямованого спілкування виступає навчальний матеріал, засвоєння якого веде до розвитку певних операційно технічних умінь, навичок, понять, відповідних форм регуляції та саморегуляції поведінки. Потреба у спілкуванні ґрунтується на основі пізнавальної потреби, яка є ненасиченою, і тому визначає внутрішній зміст процесу психічного розвитку. Особливої практичної значимості та актуальності набули наразі також дослідження впливу спілкування на розвиток пізнавальної діяльності. Результати цих досліджень виявили, що наявність сприятливого досвіду спілкування підвищує інтерес до навколишнього світу, урізноманітнює його вивчення, сприяє формуванню таких якостей особистості, як самостійність і наполегливість.

Л. Мельник та О. Чайковська стверджують, що стійкі альтруїстичні мотиви стимулюють моральну поведінку у колективі, зменшуючи прояви аморальної поведінки, яка стимулюється стійкими егоїстичними мотивами [221].

Соціально-психологічний клімат колективу детермінує низку особливостей суспільних відносин. За думки А. Петровського, власне психологічний клімат колективу визначає соціально-значуща мета діяльності колективу, ціннісно-орієнтаційна єдність колективу, переживання колективної і особистої відповідальності членами колективу, взаємозалежність членів колективу, що веде до гармонізації особистих і суспільних інтересів [317].

Соціально-психологічний клімат студентського колективу завжди базується на міжособистісних відносинах, тому є показником їх стану. Зіставлення різних точок зору психологів на зміст феномену соціально-психологічного клімату закономірно призводить нас до висновку про те, що він є складним за своїм складом і функціями соціально-психологічним феноменом, виконує численні функції по відношенню до малої соціальної групи.

Специфічна особливість соціально-психологічного клімату студентської групи проявляється у тому, що він являє собою сукупну динамічну характеристику психологічних станів членів цієї групи. При сприятливому соціально-психологічному кліматі у студентській групі переживання, настрій і емоції одних членів колективу мотивують поведінку інших членів, спрямовує їх на усунення негативних впливів і на здійснення цілей спільної діяльності групи.

Інколи трапляється, що в групах сприятлива атмосфера складається лише до останніх років навчання, і тоді виникає питання проведення цілеспрямованої роботи над створенням групи як колективу, в якому складаються доброзичливі відносини, взаєморозуміння, взаємопідтримка і взаємоприйняття, починаючи з першого курсу навчання. Отож, вважаємо, що соціально-психологічний клімат студентської групи – це соціально обумовлена, відносно стійка система відносин її членів до групи як цілого.

Мета цього етапу дослідження полягала у емпіричному дослідженні впливу міжособистісних взаємин та соціально-психологічного клімату на розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій.

Для досягнення мети, розв'язання поставлених у дослідженні завдань було розроблено програму дослідження, реалізація якої передбачала застосування комплексу емпіричних (порівняльний аналіз, експеримент, спостереження, анкетування, психодіагностичний метод, представлений стандартизованими методиками) методів та методів математичної статистики для забезпечення вірогідності й надійності кількісного та якісного аналізів результатів дослідження.

Програма дослідження впливу міжособистісних взаємин на формування соціально-психологічного клімату у студентському колективі включала такі методики: «Методика оцінки психологічної атмосфери в колективі за А. Фідлером», «Оцінка мікроклімату студентської групи» (В. Зав'ялова), «Тест міжособистісних відносин» за Т. Лірі.

Результати емпіричного дослідження уможливили виявити вплив міжособистісних взаємин та соціально-психологічного клімату на розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій.

Відсотковий розподіл досліджуваних за результатами методики «Оцінка психологічної атмосфери у колективі за А. Фідлером зображено на рис. 3.7.

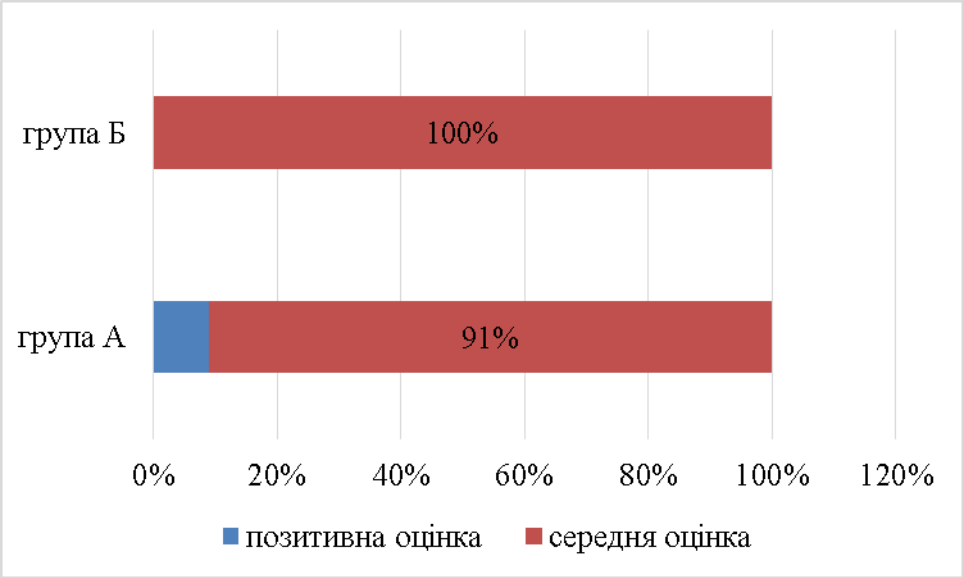


Рис. 3.7. Результати дослідження за методикою «Оцінка психологічної атмосфери у колективі» (за А. Фідлером)

Отже, як видно з рис. 3.7 у досліджуваній групі III курсу 91% складає середня оцінка психологічної атмосфери у групі, та 9% – позитивна оцінка психологічної атмосфери у колективі, тоді як у групі V курсу – 100% складає середня оцінка психологічної атмосфери у колективі. Ці показники демонструють, що у обох групах позитивна психологічна атмосфера у колективах, проте у досліджуваній групі А вона є дещо кращою.

У досліджуваних середньогруповий показник у групі III курсу дорівнює ($x_{сер}$= 23), що свідчить про позитивну психологічну атмосферу в студентському колективі. У досліджуваній групі V курсу середньогруповий показник складає ($x_{сер}$ = 29), що також є досить хорошим результатом та свідчить про цілком комфортну для групи психологічну атмосферу в колективі.

Отже, результати рис. 3.7 демонструють, що у двох порівнюваних групах панує цілком приємна психологічна атмосфера у групі. Практично всі студенти в обох групах почувають себе добре, комфортно та затишно. Але варто зазначити, що у досліджуваних студентів III курсу (група Б) панує більш позитивна психологічна атмосфера у колективі порівняно зі студентами V курсу.

За результатами статистичного аналізу t-критерію Стьюдента було отримано такі результати: емпіричне значення tкр.=2,78 при p≤0,01, а отже за результатами методики «Оцінка психологічної атмосфери у колективі» (за А. Фідлером) у студентів III та V курсів виявлено статистично значущі відмінності, а це демонструє, що психологічна атмосфера у їхніх колективах незначно відрізняється.

Середньогрупові результати обрахунків за методикою «Вивчення міжособистісних відносин» за Т. Лірі, спрямованої на дослідження типу міжособистісних відносин, представлено на рис. 3.8.

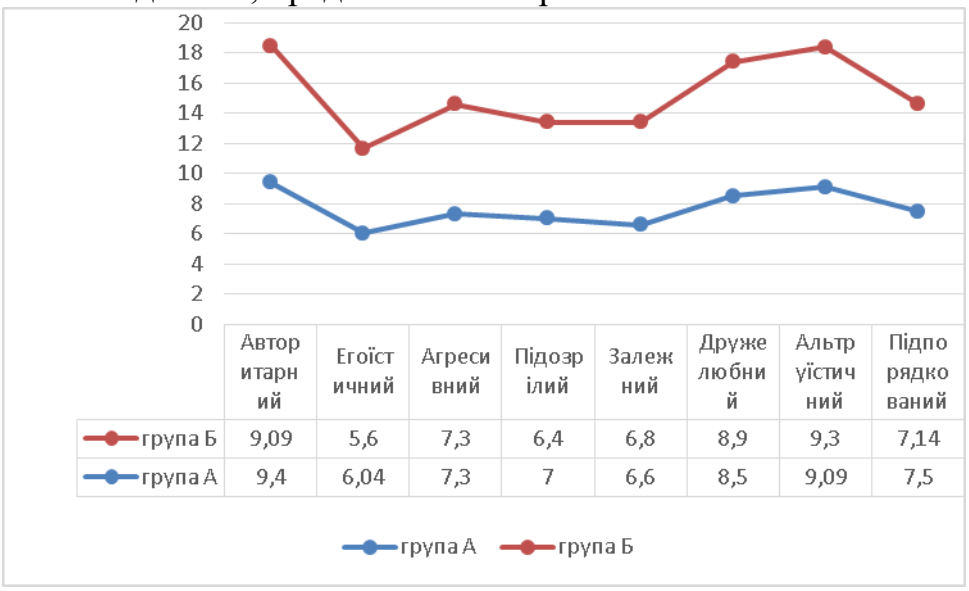


Рис. 3.8. Середньогрупові результати розрахунків за шкалами тесту міжособистісних відносин Т. Лірі

Згідно отриманих середньогрупових показників досить високий бал, ніж у студентів V курсу (група А) ($x_{сер}$ = 9,4), так і в студентів III курсу (група Б) ($x_{сер}$ = 9,09) склав за шкалою «Авторитарність», підтверджуючи, що переважаючим типом спілкування у двох досліджуваних групах є саме авторитарний. Такий тип міжособистісного спілкування характеризується активністю, прагненням до керівництва; більшість активу групи прагне поваги до себе, любить давати поради.

За шкалою «Альтруїстичність» у групі студентів V курсу середній груповий результат складає $x_{сер}$ = 9,09, а у студентів III курсу він становить $x_{сер}$ = 9,3, а це свідчить про такий тип міжособистісного спілкування як гіпервідповідальний, що завжди приносить у жертву свої інтереси. Варто зазначити, що у групі А цей показник виражений більше, ніж у групі Б. За шкалою «Дружелюбність» у студентів V курсу (група А) усереднений показник склав хсер = 8,5, а у студентів III курсу (група Б) цей показник складає хсер = 8,9. Різниця у результаті двох груп досить незначна, а це демонструє, що у першому і у другому випадках міжособистісні відносини у групах є гнучкими та компромісними, члени груп прагнуть до згоди, свідомо конформні, слідують умовам, правилам та принципам «хорошого тону» у відносинах з людьми, ініціативні, ентузіасти у досягненні цілей групи. Обидві групи є дружелюбними у відносинах та проявляють емпатію до інших.

За шкалою «Залежність» усереднений показник у групі А становить $x_{сер}$ = 6,6, а у групі Б складає $x_{сер}$ = 6,8, що свідчить про залежність більшості членів цієї групи від думки інших, невпевненість у собі, нав'язливі страхи, тривожність за будь-якого приводу.

За результатами шкали «Підпорядкованість» у студентів III курсу середньогруповий результат склав $x_{сер}$ = 7,14, а у студентів V курсу складає $x_{сер}$ = 7,5, що свідчить про те що, у групі Б порівняно з групою А більше виражений тип міжособистісних відносин, який характеризується скромністю, поступливістю, емоційною стриманістю та схильністю до підкорення.

За шкалою «Агресивність» середньогрупові результати склали у групі студентів V курсу та у групі студентів III курсу $x_{сер}$ = 7,3. Отже, такі міжособистісні відносини характеризуються впертістю, ворожістю по відношенню до оточуючих, агресивністю.

За шкалою «Підозрілість» у студентів V курсу усереднений показник склав $x_{сер}$ = 7, що свідчить про критичність, некомунікабельність, скептичність, негативізм, який проявляється у вербальній агресії; часто виникають труднощі у контактах через невпевненість в собі, підозрілість та негативне відношення до себе. У студентів III курсу усереднений показник за цією шкалою складає $x_{сер}$ = 6,4 та свідчить про те, що у групі виникають певні труднощі у контактах. Отже, як ми бачимо за показниками по шкалі «Підозрілість» у групі студентів V курсу порівняно зі студентами III курсу виникає більше труднощів у міжособистісному спілкуванні.

За шкалою «Егоїстичність» у студентів V курсу (група А) показник склав $x_{сер}$ = 6,04, а у студентів III курсу (група Б) цей показник становить $x_{сер}$ = 5,6. Отже, такий тип міжособистісних відносин характеризується орієнтованістю на себе, прагненням бути на висоті, егоїстичністю та схильністю до суперництва.

Статистично значущі відмінності у показниках за t-критерієм Стьюдента визначено за шкалою авторитарності tкр.=2,7 при $p \leq 0,05$, за шкалою егоїстичності tкр.=4,4 при $p \leq 0,05$, за шкалою агресивності tкр.=4,3 при $p \leq 0,5$ та за шкалою підозрілості tкр.=2,6 при $p \leq 0,5$; отримані емпіричні

значення знаходяться в зоні не значимості та свідчать про те, що між цими шкалами у студентів III та V курсів практично не існує відмінностей.

Статистично значущі відмінності у показниках за шкалами підпорядкування tкр.=2,3 при p≤0,05, за шкалою залежності tкр.=2,5 при p≤0,05, за шкалою дружелюбності tкр.=2,5 при p≤0,05 та за шкалою альтруїстичності tкр.=3,4 при p≤0,01 свідчать про те, що у студентів III та V курсів існують статистично значущі відмінності у показниках за цими шкалами.

Наступним напрямком психодіагностичного дослідження стало вивчення мікроклімату у студентських групах. Отримані результати за методикою «Діагностика оцінки мікроклімату» за В. Зав'яловою відображено на рис. 3.9.

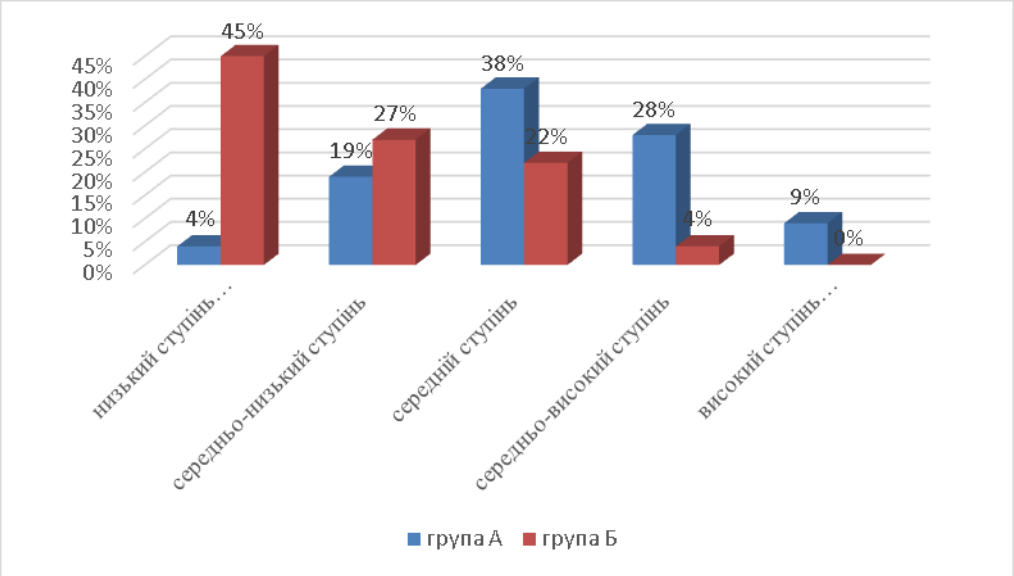


Рис. 3.9. Показники рівнів мікроклімату у студентських групах майбутніх фахівців соціономічних професій

Результати методики демонструють яскраво виражений низький ступінь сприятливості психологічного мікроклімату у студентів III курсу – 45%, а це свідчить про те, що більшість членів групи у колективі почувають себе досить не комфортно. У студентів V курсу показник низького рівня сприятливості психологічного клімату групи складає – 4%, а це означає, що незначна кількість студентів відчувають дискомфорт, перебуваючи у групі.

Середній ступінь сприятливості у групі студентів V курсу склав 38%, а, отже, більшість членів групи почувають себе досить добре і комфортно у колективі, у них практично немає дискомфорту при перебуванні у групі, тоді як у групі студентів III курсу цей показник склав 22%. Середньо-високий ступінь сприятливості у студентів V курсу становить 28%, а у студентів III курсу – 4%, що засвідчує більшу сприятливість мікроклімату у першому варіанті. Середньо-низький ступінь сприятливості у групі студентів III курсу склав 27%, а у групі студентів V курсу – 19%. Високий ступінь сприятливості у студентів V курсу склав 9%, а у студентів III курсу – 0%.

Отже, за результатами проведеної методики отримано, що у групі студентів V курсу переважає середній ступінь сприятливості психологічного мікроклімату, а це свідчить про те, що у цій групі більш сприятлива психологічна атмосфера; студенти у групі почувають себе комфортно та затишно. У студентів III курсу переважає низький ступінь сприятливості психологічного мікроклімату, а це демонструє те, що більшість студентів у групі почувають себе некомфортно, скуто та не затишно.

За результатами статистичного аналізу t-критерію Стьюдента було отримано такі результати: tкр.=2,02 при p≤0,05 та tкр.=2,7 при p≤0,01, отримане емпіричне значення tкр.=4,4 при p≤0,05 знаходиться в зоні значення, а це означає, що у студентів III та V курсів за методикою оцінки мікроклімату студентської групи (В. Зав'ялова) існують статистично значимі відмінності у результатах, а отже мікроклімат у їхніх групах є різним.

За результатами кореляційної плеяди у досліджуваних було виявлено, що психологічна атмосфера у колективі обернено корелює із низьким ступенем сприятливості психологічного мікроклімату групи rxy=-0,135, при p≤0,05, авторитарним типом міжособистісних відносин rxy=-0,235, при p≤0,05, егоїстичним типом міжособистісних відносин rxy=-0,188, при p≤0,05 та агресивним типом міжособистісних відносин rxy=-0,151, при p≤0,05.

Виділено також кореляційні плеяди показника середньо-високого ступеня сприятливості психологічного мікроклімату групи та підпорядкувальним rxy=0,535, при p≤0,01, дружелюбним rxy=0,307, при p≤0,05 й альтруїстичним типом міжособистісних відносин rxy=0,343, при p≤0,05 та обернений кореляційний зв'язок із показником авторитарності rxy=-0,76, при p≤0,05, залежності rxy=-0,369, при p≤0,05, підозрілості rxy=-0,75, при p≤0,05.

Кореляційний зв'язок виявлено у показника середнього ступеня сприятливості психологічного мікроклімату групи та дружелюбним rxy=-0,51, при p≤0,05 типом міжособистісних відносин. Обернений кореляційний зв'язок встановлено між середнім ступенем сприятливості психологічного мікроклімату групи та агресивним rxy=-0,46, при p≤0,05, підозрілим rxy=-0,37, при p≤0,05, підпорядкувальним rxy=-0,54, при p≤0,05, залежним rxy=-0,56, при p≤0,05, авторитарним rxy=-0,309, при p≤0,01 та альтруїстичним типом міжособистісних відносин rxy=-0,42, при p≤0,05.

Кореляційний зв'язок було виявлено між середньо-низьким ступенем сприятливості та агресивним rxy=0,161, при p≤0,05, підозрілим rxy=0,301, при p≤0,05, підпорядкувальним rxy=0,525, при p≤0,01, залежним rxy=0,638, при p≤0,01 типом міжособистісних відносин.

Кореляційний зв'язок виявлено між низьким ступенем сприятливості психологічного мікроклімату групи та агресивним rxy=0,31, при p≤0,01 і підозрілим типом міжособистісних відносин rxy=0,62, при p≤0,01. Статистично значущий кореляційний зв'язок встановлено між низьким ступенем сприятливості психологічного мікроклімату групи та підпорядкувальним rxy=0,282, при p≤0,05, залежним rxy=0,584, при p≤0,01. Також кореляційні

плеяди виділено між авторитарним типом міжособистісних відносин та егоїстичним rxy=0,216, при p≤0,05 і агресивним rxy=0,325, при p≤0,01 типом міжособистісних відносин.

Зворотний кореляційний зв'язок встановлено з показником егоїстичного типу міжособистісних відносин та підозрілим rxy=-0,61, при p≤0,05, підпорядкувальним rxy=-0,44, при p≤0,05 і альтруїстичним типом міжособистісних відносин rxy=-0,38, при p≤0,05. Статистично значущий кореляційний зв'язок встановлено між показниками егоїстичного типу міжособистісних відносин та агресивного rxy=0,253, при p≤0,05 і підозрілого типу міжособистісних відносин rxy=0,184, при p≤0,05.

Обернений кореляційний зв'язок виявлено між агресивним типом міжособистісних відносин та дружелюбним rxy=-0,37, при p≤0,05 і альтруїстичним типом міжособистісних відносин rxy=-0,54, при p≤0,05. Статистично значущий кореляційний зв'язок встановлено між агресивним типом міжособистісних відносин та підозрілим типом міжособистісних відносин rxy=0,542, при p≤0,01. Обернений кореляційний зв'язок встановлено між підозрілим типом міжособистісних відносин та дружелюбним rxy=-0,43, при p≤0,05 і альтруїстичним типом міжособистісних відносин rxy=-0,46, при p≤0,05. Кореляційний зв'язок встановлено між дружелюбним та альтруїстичним типом міжособистісних відносин rxy=0,603, при p≤0,01.

Отримані результати переконують, що при низькому ступені сприятливості психологічного мікроклімату у студентській групі розвиватимуться такі типи міжособистісних відносин як залежність, агресивність та підпорядкованість. Рівень сприятливості соціально-психологічного клімату обумовлений рівнем організованості групи. Зіставлення даних про рівень організованості студентських груп та рівнем сприятливості соціально-психологічного клімату сприяло виявленню неоднозначного характеру зв'язку між ними. На формування соціально-психологічного клімату студентської групи впливає чимало факторів, зокрема, вагомий вплив здійснюють міжособистісні відносини.

Емпірично встановлено взаємозв'язок між переважаючим типом міжособистісних відносин у студентських групах і ступенем сприятливості соціально-психологічного клімату в цих групах.

3.5. Параметри соціального інтелекту у розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій

Як відомо, дослідники, зокрема Р. Торндайк [547], визнали багатовимірну природу соціального інтелекту. Однак в емпіричних дослідженнях соціального інтелекту увага, передусім, приділялася когнітивним аспектам соціального інтелекту, таким, зокрема, як соціальне сприймання [494]. Для того, щоб визначити інші когнітивні характеристики соціального інтелекту, вчені покладалися, як правило, на результати вербальних вимірювальних процедур. Оцінка ж конативних аспектів, пов'язаних із соціальним ін-

телектом, також здійснювалася з використанням вербальних психодіагностичних методів (наприклад, самозвіту).

М. Форд та М. Тісак [469] зазначали, що для опису та характеристики соціального інтелекту у науковій літературі, як правило, використовується один із трьох критеріїв:

1) здатність до декодування соціальної інформації;

2) ефективність або адаптивність соціальної поведінки (ілюстративні суб'єкт-суб'єктні конструкти що є, так би мовити, поведінковими результатами для експлікації яких потрібні, передусім, соціально-когнітивні навички);

3) будь-яка соціальна навичка, яку можна виміряти.

Дослідження М. Форда та М. Тісак також були спрямовані на визначення характеристик конативної складової соціального інтелекту, яка відрізняє його від академічного. У дослідження цих вчених було залучено більше 600 студентів вищої школи, у яких вимірювався рівень розвитку соціального інтелекту, а також самооцінка, соціальна компетентність, оцінка студентів з боку однолітків та вчителів тощо.

У дослідженнях М. Форда і М. Тісака [469] також було використано тест Х. Хогана, що визначає рівень емпатії особистості, а також рівень розвитку соціальних здатностей, вербальних та математичних здібностей тощо. Вимірювання академічного та соціального інтелекту були зорієнтовані на виявлення рівня значущості окремих факторів.

У результаті проведення емпіричних досліджень М. Форд і М.Тісак зробили статистично значущий висновок, що оцінку соціальної компетентності та рівень емпатії особистості набагато легше діагностувати у процесі проведення бесіди з респондентами, ніж під час тестування вербальних і математичних здібностей. Так, М. Форд і М. Тісак [469] припустили, що різниця між їхніми висновками і результатами досліджень, проведених Д. Кітінгом [482] має місце в результаті того, що вони оцінювали, передусім, конативну, а не когнітивну складову соціального інтелекту.

В емпіричних дослідженнях з метою визначення рівня розвитку соціального інтелекту П. Балтес [461] застосував авторський «Тест критичної оцінки ситуативної поведінки», а також «Тест визначення рівня розвитку міжособистісної компетентності». Використавши процедуру факторного аналізу, вчений підтвердив припущення щодо зближення або розрізнення конвергентної або дискримінантної валідності результатів, отриманої під час вимірювання соціального інтелекту та IQ особистості. Отже, П. Балтес [461] зробив висновок, що конативна складова соціального інтелекту буде більш очевидною у показниках за тестами академічного інтелекту, ніж за умов оцінки вербальної складової соціального інтелекту.

У дослідженнях Л. Брауна та Р. Ентоні [464] доведено, що моделі соціального та академічного інтелекту – досить різні, але потенційно взаємопов'язані одна з одною. В емпіричних дослідженнях Л. Браун та Р. Ентоні аналізувалася самооцінка та експертна оцінка студентів, на основі якої було зроблено висновки щодо особистісних та поведінкових пара-

метрів соціального інтелекту. За допомогою кластерного аналізу вчені визначили, що у структурі соціального інтелекту молоді можна виокремити три базові складові: академічний компонент, компонент зовнішньої оцінки і компонент самооцінки. При цьому дослідники дійшли висновку, що рівень розвитку соціального інтелекту може й не залежати від рівня розвитку академічного компоненту. До того ж, розуміння особливостей побудови соціального інтелекту значно відрізняється від власне оцінки соціальних навичок.

Вчені також виявили, що найкращі результати метод обчислення середнього балу має у випадку аналізу результатів за самооцінкою та за експертною оцінкою поведінкових аспектів соціального інтелекту, які припускають взаємозв'язок соціальних навичок і поведінки [464].

Як правило, здібності соціального інтелекту вчені описували у структурі «загального» інтелекту або інтелектуальної сфери особистості. Серед моделей інтелекту найбільш яскраво представлені моделі інтелекту, запропоновані Дж. Гілфордом, В. Дружиніним, Л. Засєкіною, Г. Олпортом, М. Смульсон, Р. Торндайком, М. Холодною та ін. [75; 104; 105; 132; 133; 398; 457; 458; 473; 547].

Ми розглядаємо поняття «інтелект» у широкому та вузькому смислах слова. Якщо ми говоримо про широкий смисл «інтелекту», йдеться про інтелектуальну сферу особистості. У такому розумінні інтелект особистості можна описати як ієрархічну систему, яка має декілька рівнів.

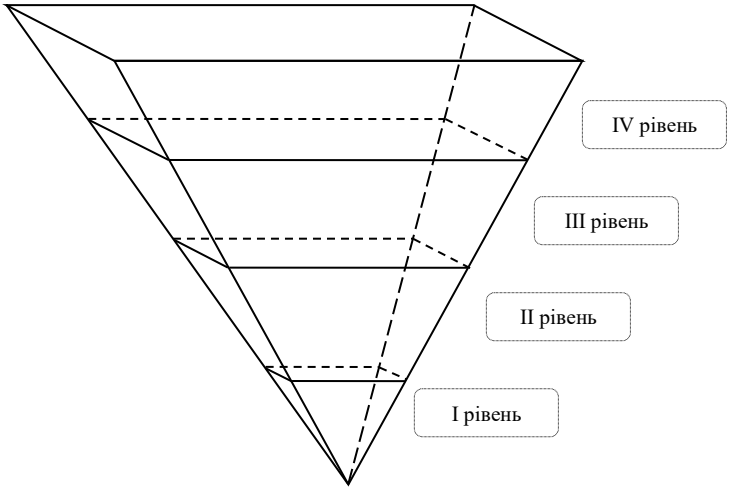
Перший рівень – рівень функціонування когніцій, до яких психологи відносять основні психічні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, увагу, які, у свою чергу, «контролюють» плин пізнавальної діяльності), а також мислення та уяву, мова і мовлення (Л. Засєкіна, Н. Михальчук, М. Смульсон та ін.) [132; 133; 224; 398 та ін.].

Другий рівень інтелекту – рівень метакогніцій (метакогнітивні інтегратори, «вторинні» психічні процеси), серед яких основні – інтелектуальна ініціація (самостійна постановка задачі), рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії та уміння (здатності та компетентності), а також метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні атитюди (цінності, смисли). Перший та другий рівні інтелекту, на нашу думку, цілковито усвідомлюються особистістю, яка здійснює інтелектуальну діяльність.

Третій рівень інтелекту ампліфікує характеристики як першого, так і другого рівнів, при цьому інтелектуальна діяльність здійснюється переважно на неусвідомлюваному рівні, рівні, який наближує особистість до використання автоматизованих навичок та вмінь.

Наступний, четвертий рівень, – рівень метаінтелектуальної діяльності, на якому відбувається експлікація творчих здобутків особистості. Саме завдяки четвертому рівневі інтелекту людина здатна встановлювати взаємодію не лише з різними об'єктами та іншими людьми, а й зі світом в цілому, розширюючи тим самим межі свого інтелекту і розпочинаючи діалог із творчим початком світу (рис. 3.10).

Якщо йдеться про інтелект у вузькому розумінні цього слова, то ми спираємось, передусім, на модель інтелекту Г. Гарднера [470], який в останніх своїх роботах виокремлює сім видів інтелекту: лінгвістичний, музичний, логіко-математичний, просторовий, тілесно-кінестетичний, міжособистісний та внутрішньо-особистісний. Подібні моделі інтелекту виокремлені Г. Баллом та В. Мєдінцевим [20], Н. Кентор та Дж. Кілстромом [465]. Зокрема, у теоріях Г. Балла та В. Мєдінцева [20], Н. Кентор та Дж. Кілстрома [465] виділено технічний інтелект. Також Н. Кентор та Дж. Кілстром [465] виокремлюють поетичний та художній інтелект, Г. Балл та В. Мєдінцев [20] – естетичний інтелект тощо. В основу всіх цих моделей було покладено особливості класифікації здібностей, які автори, як правило, відносять до певних синтезуючих факторів (наприклад, фактор, що визначає здібність людини оперувати кількісними відношеннями; фактор, що детермінує здібність до якісного аналізу та формування категорій і класифікацій та ін.).



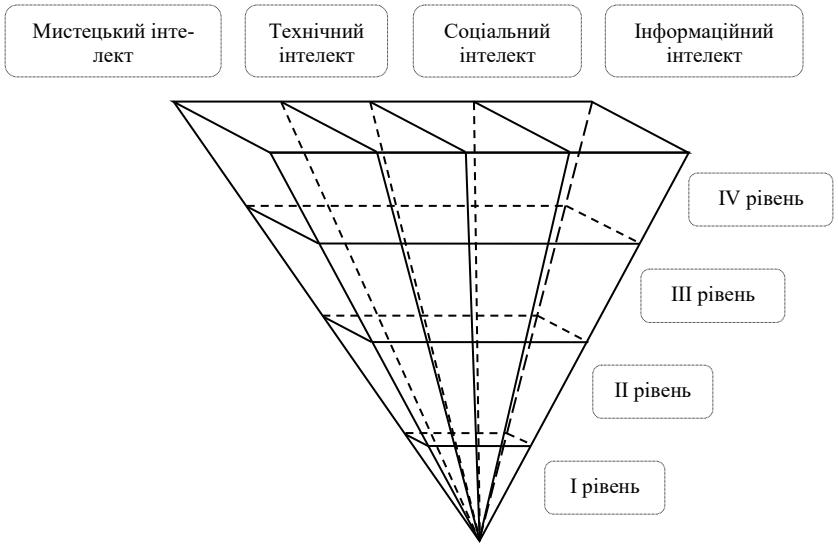
I рівень – рівень функціонування когніцій (психічних процесів, мови і мовлення);
II рівень – рівень метакогніцій (інтелектуальна ініціація, рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії і уміння (здатності та компетентності), метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні аттитюди (цінності, смисли);
III рівень – рівень ампліфікації характеристик I та II рівнів; здійснення інтелектуальної діяльності на неусвідомлюваному рівні;
IV рівень – рівень метаінтелектуальної діяльності (експлікація індивідуальних творчих здобутків особистості).

Рис. 3.10. Інтелектуальна сфера особистості (розуміння інтелекту у широкому значенні)

Тобто, кожен вид інтелекту вміщує певні здібності особистості до виконання певного виду діяльності.

При цьому, наприклад, «лінгвістичний інтелект» автори називають саме «інтелектом», адже це – комплексне інтегральне утворення, яке включає окремі здібності до виконання певного виду діяльності, а якщо ми говоримо про фахівця даної сфери діяльності – і компетентності, що, в свою чергу, входитимуть до структури професійної компетентності особистості.

Отже, керуючись вузьким розумінням слова «інтелект», ми виокремлюємо: соціальний інтелект; технічний інтелект; мистецький інтелект; інформаційний інтелект тощо (рис. 3.11).



I рівень – рівень функціонування когніцій (психічних процесів, мови і мовлення);
II рівень – рівень метакогніцій (інтелектуальна ініціація, рефлексія, децентрація, інтелектуальні стратегії і уміння (здатності та компетентності), метакогнітивний моніторинг, інтуїція, інтелектуальні аттитюди (цінності, смисли);
III рівень – рівень ампліфікації характеристик I та II рівнів; здійснення інтелектуальної діяльності на неусвідомлюваному рівні;
IV рівень – рівень метаінтелектуальної діяльності (експлікація індивідуальних творчих здобутків особистості).

Рис. 3.11. Інтелектуальна сфера особистості (розуміння інтелекту у вузьком значенні)

Технічний інтелект подається у психології як своєрідна система розумових навичок, що дозволяють особистості успішно оволодівати технічними дисциплінами. Результати дослідження студентів технічних і гуманітарних закладів вищої освіти продемонстрували, що базою, на якій формується технічний інтелект, є вміння оперувати просторовими образами, вміння будувати просторові схеми, здатність переводити об’ємне зображення в плоске.

Крім цього, в науковій літературі наголошується, що з формуванням технічного інтелекту тісно пов’язані такі логічні операції, як: здатність ви-

значати категорію, до якої відноситься поняття, здатність виокремлювати клас об'єкта, вміння виділяти суттєву ознаку предмета. Оволодіння логікою, мовою, здатність будувати судження є, отже, не додатковою передумовою щодо формування інтелекту, а необхідною умовою його становлення. Природа інтелекту в цілому є такою, що далекі за своєю професійною приналежністю розумові навички визначаються певним загальним фактором і розвиваються, формуються лише у системі, як, наприклад, успішне оволодіння математичними операціями. Більше того, однією з ознак сформованості певного виду інтелекту є координованість, узгодженість розвитку різних розумових навичок. Для першої стадії розвитку характерним є послідовний розвиток розумових функцій, послідовна поява одного навику на базі іншого.

Наприклад, спочатку розвивається довготривала пам'ять, увага, а потім починає поліпшуватися логічне мислення. Для інтелекту характерним є одночасний розвиток цілих блоків розумових здібностей. Тому вузько спеціалізований розвиток тільки одного типу здібностей, що повторює більш спосіб формування інтелекту, може завдати шкоди становленню інтелекту в цілому.

За результатами психологічних досліджень можна виокремити ті якості, які найбільш тісно пов'язані з успішним формуванням інтелекту. Це – просторові функції інтелекту, логічні операції, володіння абстрактною, математичною логікою, вміння представити предмет не у звичному ракурсі, виділити певну часткову площину з об'ємного зображення.

До мистецького інтелекту ми відносимо здібності, які багатьма авторами були віднесені до лінгвістичного, поетичного, художнього, танцювального, естетичного інтелекту, адже вважаємо їх здібностями однієї смислової групи. Рівень розвитку мистецького інтелекту визначають такі якісні особливості мислення, як поетичність і образність мислення. Суб'єкти з високим рівнем розвитку мистецького інтелекту вирізняються прагненням до нового і незвіданого, відсутністю страху ризику.

Інформаційний інтелект, на нашу думку, пов'язаний із розвитком здібностей до роботи в складному інформаційному суспільстві, до розуміння інформаційних систем і мереж, прогнозування їхнього подальшого розвитку та функціонування та ін. Якщо розглядати інформаційні системи як комунікаційну систему, що забезпечує збирання, пошук, обробку та пересилання інформації, то інформаційний інтелект завдяки сукупності здібностей, які входять до його складу, забезпечує обслуговування інформаційних систем. Такими здібностями, передусім, є: здібності, спрямовані на оцінку ситуації (розв'язання задач на розпізнавання образів); здібності, спрямовані на перетворення опису ситуації (розв'язання розрахункових задач, задач на моделювання); здібності, спрямовані на прийняття рішень (в тому числі – й оптимізаційних).

Теоретичне уявлення щодо соціального інтелекту, його структури тощо має моделюватися таким чином, ніби сама по собі інтелектуальна діяльність не залежатиме від особливостей мозкової діяльності людини, її нер-

вової системи та фізіологічних відмінностей організму, з одного боку, і впливу на людину факторів мікро- і макросоціального оточення – з іншого. Це не означає, що функціонування соціального інтелекту не залежить від зовнішніх впливів. Навпроти, і стан мозкової активності, і сформованість когніцій, і вміння людини управляти власною метакогнітивною діяльністю, і соціальні чинники (зокрема, чинники навчання та виховання, розвитку тощо) впливають на соціальний інтелект, його функціонування у кожного окремого індивіда. Проте продукти соціального інтелекту, результати його функціонування тощо, породжені інтелектуальною діяльністю, не повинні пояснюватися, передусім, фізіологічними причинами і соціальними впливами. Тому ми приймаємо позицію когнітивістів (Л. Засєкіна, М. Холодна) [132; 133; 424], згідно з якою необхідною і достатньою логікою для пояснення продуктів інтелектуальної активності може бути, передусім, логіка професійної діяльності. У такому випадку соціальні репрезентації, які виникають на рівні соціального інтелекту, можна цілком природно тлумачити як результати інтелектуальної діяльності, здійснюваною людиною певної професії. Тому людина, яка зорієнтована на виконання певного типу професії (професії за типом «людина – людина» та ін.), яка має розвиток окремих (лінгвістичних, музичних, математичних та ін.) здібностей, буде визначально мати кращий рівень сформованості певного інтелекту, виділеного в теорії Г. Гарднера [470], зокрема, лінгвістичного, поетичного, музичного та ін.

Отже, функціями соціального інтелекту особистості є розуміння інших людей, пристосування до вимог суспільства, пізнання поведінки соціальних об’єктів, когнітивні та поведінкові функції, функції розуміння дій інших людей і вплив на них, розуміння себе і моделювання поведінки відповідно до своїх потреб, цілей і здібностей, здатність висловлювати спонтанні судження про інших людей, прогнозувати поведінку інших людей, функції пристосування до життєвих ситуацій, розв’язання практичних завдань та ситуацій повсякденного життя, функція соціальної адаптації, функції розв’язувати завдання на суб’єкт-суб’єктному рівні, самоорганізації інтелекту, соціалізації в суспільстві, інтеріоризації соціальних норм і правил, вибір відповідної реакції у міжособистісній взаємодії, а також функції забезпечення адаптивності в умовах, що постійно змінюються, формування програми успішної міжособистісної взаємодії, планування та прогнозування міжособистісних подій соціального середовища, мотиваційна функція, функція становлення соціальної компетентності, саморозвиток, самопізнання та самонавчання тощо. Всі ці функції можна об’єднати такими узагальненими функціями, як пізнавально-оцінною, комунікативно-ціннісною і рефлексивно-корекційною. На різних етапах виконання діяльності провідною стає одна з функцій соціального інтелекту. Зокрема, пізнавально-оцінна функція переважає на початковому етапі, а інші дві функції створюють позитивні умови для реалізації першої. Досягнення цілей пізнавальної діяльності значною мірою забезпечує комунікативно-ціннісна функція. Рефлексивно-корекційна функція за своєю суттю спрямована на актуа-

лізацію сильних сторін і якостей та компенсацію слабких і неефективних рис і дій. Виділені функції соціального інтелекту особистості виявляються в їх супідрядності і взаємозв'язку.

Подібно до проаналізованих нами функцій М. Лукичова [199] пропонує базові функції соціального інтелекту. Погоджуючись із змістом описаних вище функцій, авторка виокремлює пізнавальну, комунікативну та оцінну функції соціального інтелекту у процесі здійснення спілкування та міжособистісної взаємодії.

Пізнавальна функція полягає у наголошенні на індивідуальних можливостях для досягнення результатів власної діяльності, у визначенні змісту міжособистісної взаємодії, зумовленої процесом соціалізації [174; 421]. Соціальний інтелект забезпечує переробку інформації, необхідної для прогнозування результатів діяльності. З одного боку, людина, отримуючи інформацію щодо характеру діяльності, враховує, аналізує особистісні особливості інших людей. З іншого боку, в процесі переробки отриманої з соціуму інформації відбувається формулювання суджень особистості щодо значення про те, що саме відбувається, якою є мета пізнавальної діяльності, її результат, до якого слід прагнути. І в тому, і в іншому випадку на першому плані ампліфікуються прояви мисленнєвої активності, пов'язаної з розумінням об'єктно-предметного і суб'єктно-особистісного контекстів ситуації міжособистісної взаємодії.

Реалізація комунікативної функції соціального інтелекту через розуміння об'єктно-предметного і суб'єктно-особистісного контекстів ситуації міжособистісної взаємодії дозволяє отримати досить достовірну інформацію про соціальне середовище, а також здійснити зворотний зв'язок у формі ціннісних уявлень про неї. Оцінювальна функція соціального інтелекту, у нашому розумінні, знаходить своє відображення у самопізнанні та в усвідомленні переваг і недоліків пізнавальної діяльності, міжособистісного спілкування, що забезпечує внесення змін у процес соціальної взаємодії з іншими людьми. Така функція дозволяє не просто оцінювати навколишню дійсність, а й коригувати взаємодію з соціальним середовищем завдяки розумінню як об'єктно-предметного, так і суб'єктно-особистісного контекстів ситуації міжособистісної взаємодії.

Виокремлені у науковій царині пізнавальна, комунікативна та оцінна функції соціального інтелекту не існують ізольовано, вони взаємопов'язані і взаємозумовлені, відображають специфіку прояву соціального інтелекту завдяки розумінню людиною різних аспектів ситуації міжособистісної взаємодії (об'єктно-предметної і суб'єктно-особистісної тощо).

Найбільш повно у змістовому смислі кожен із компонентів у представленій структурі соціального інтелекту особистості розкривається через домінувальні функції. Узагальнивши та проаналізувавши наявні у психологічній літературі уявлення щодо ролі соціального інтелекту, які ґрунтуються на змістових компонентах соціального інтелекту, а також враховуючи його значущість у професійній діяльності, науковці виділяють такі функції соціального інтелекту: адекватне розпізнавання, аналіз і передбачення розвит-

ку ситуації професійної взаємодії з урахуванням плинного контексту; емоційне осягнення особистісного та соціально-психологічного контексту ситуації міжособистісної взаємодії; актуалізація особистісних психічних ресурсів; адаптація особистості до постійно змінюваних соціальних умов і контекстів професійної взаємодії; розвиток фахівця як професіонала та як творчої особистості у міжособистісній взаємодії; комунікативна, спрямована на адекватне, докладне, глибоке тощо спілкування між суб'єктами професійної діяльності. Зазначені функції не лише детермінуються запропонованою структурою соціального інтелекту, а й обґрунтовано її підтверджують. При цьому слід зазначити, що всі функції вирізняються особливим аспектом, що наголошує на їх дотичності певним специфічним вимогам професійної діяльності. У цілому взаємозумовленість окреслених функцій відображає провідну роль всіх складових соціального інтелекту особистості.

На думку І. Баширова [27] існує сім базових функцій соціального інтелекту:

1) адаптативна, що передбачає адаптивність і адекватність, моделювання програм і планів успішної діяльності та взаємодії (В. Куніцина, Н. Кентор, Дж. Гілфорд, М. О'Саллівен) [75; 182; 465];

2) функція адекватного розпізнавання, аналізу та прогнозування розвитку ситуації міжособистісної взаємодії з урахуванням зовнішнього мінливого соціального контексту (В. Куніциною [182] виокремлено функцію планування міжособистісних подій і прогнозування їхнього розвитку; пізнавально-оцінну функцію; функцію планування та адаптативну функцію виділяли Н. Лужбіна, О. Михайлова, М. Холодна та ін. [424 та ін.]);

3) функція емоційного «входження» до парадигми особистісного та соціально-психологічного контексту ситуації міжособистісної взаємодії, яка виокремлюється як необхідна умова реалізації попередньої функції;

4) мотиваційна (В. Куніцина) [182]. Соціальний інтелект не може ефективно розвиватися поза актуалізації мотивації саморозвитку, мотивації самовдосконалення, спрямованості особистості на досягнення соціально значущих результатів, на продуктивне спілкування;

5) мобілізаційна (функція актуалізації внутрішніх психічних ресурсів особистості); при цьому соціальний інтелект є засобом ефективного розв'язання особистістю життєвих криз;

6) розвивальна функція (названа В. Куніциною [182] як функція саморозвитку, самопізнання, самонавчання, М. Холодною [424] – рефлексивно-корекційною функцією, Р. Стернбергом – функцією управління своєю поведінкою);

7) комунікативна (у В. Куніциної [182] це – функція набуття особистістю соціальної компетентності; також дана функція імпліцитно представлена в працях Дж. Гілфорда, М. Лукичової, Г. Олпорта, М. О'Саллівена, Р. Стернберга, Р. Торндайка, М. Холодної та ін. [75; 424; 457; 458; 547 та ін.]).

Отже, аналіз наукової літератури з даної проблеми дозволив виокремити такі основні функції соціального інтелекту: прогнозування поведінки інших людей; пізнання поведінки соціальних об'єктів; успішна міжособистісна взаємодія; комунікативна; адаптаційна; керування своєю поведінкою, поведінкова функція тощо; забезпечення продуктивних взаємостосунків індивіда і середовища; розуміння вчинків і дій людей; пізнавально-оцінна; комунікативно-ціннісна; рефлексивно-корекційна; забезпечення адекватності, адаптивності у мінливих умовах соціальної діяльності та взаємодії; формування програми і планів успішної міжособистісної взаємодії у тактичному і стратегічному напрямках з метою розв'язання задач; планування плину міжособистісних подій і прогнозування їхнього розвитку та функціонування; мотиваційна функція; мобілізаційна функція; саморозвиток, самопізнання, самонавчання; набуття особистістю соціальної компетентності; пристосування до вимог суспільства; когнітивна функція; здатність висловлювати спонтанні судження про інших людей; розв'язання практичних завдань та ситуацій повсякденного життя; функція самоорганізації інтелекту; функція соціалізації у суспільстві; функція розв'язання завдань на суб'єкт-суб'єктному рівні; функція інтеріоризації соціальних норм і правил; функція актуалізації психічної діяльності; функція вибору відповідної реакції у міжособистісній взаємодії; функція становлення соціальної компетентності; коригувальна функція; оцінна функція.

Узагальнення існуючих у науковій літературі підходів до визначення поняття «соціальний інтелект» дозволяє окреслити психологічний зміст і сутність соціального інтелекту майбутніх фахівців соціономічних професій, а також проаналізувати його структуру. Так, соціальний інтелект розглядається як здатність, що має такі особливості:

1) експлікація соціального інтелекту є можливою лише у межах здійснення особистістю суб'єкт-суб'єктної діяльності;

2) ампліфікація здібностей соціального інтелекту відбувається у процесі міжособистісної взаємодії;

3) враховуючи багатоаспектний характер сфери експлікації даних здібностей, є очевидним те, що соціальний інтелект вміщує певний комплекс здатностей, які чітко узгоджені між собою, є доволі сталими у конкретної особистості;

4) становлення даної групи здібностей зумовлено процесом соціалізації майбутніх фахівців соціономічних професій, впливом як внутрішніх ресурсів та характерологічних особливостей індивіда, гендерних відмінностей тощо, так і впливом оточуючого середовища.

У дослідженнях Ю. Ємельянова, В. Куніциної та інших вчених [112; 182 та ін.] охарактеризовано взаємозв'язок рівнів розвитку соціального інтелекту та комунікативної компетентності особистості, що також, певною мірою, призводить до зближення семантики цих нетотожних понять. З урахуванням сучасних психологічних досліджень можна стверджувати, що комунікативна компетентність є складним утворенням, що інтегрує у своєму змісті знання, вміння та навички, комунікативні якості та властивості,

комунікативно-рефлексивні та операціонально-діяльнісні характеристики, які у своїй цілісності становлять доволі стійке особистісне новоутворення. Комунікативна компетентність, як правило, описується через зміст запропонованих компонентів:

- мотиваційно-ціннісного компоненту, який визначається потребою людини у збагаченні особистісних та професійних контактів, толерантним ставленням до партнера по спілкуванню, що виявляється у таких якостях особистості, як контактність, активність у спілкуванні, вміння вибудовувати довірчі, толерантні, суб'єкт-суб'єктні стосунки;

- когнітивний компонент визначається сформованістю мовної та міжкультурної, соціальної компетенцій тощо, свідчить про уміння виробляти стратегію ефективної міжособистісної взаємодії, уникати конфліктів у спільній діяльності;

- операціональний компонент, який розглядається як показник «культурної зрілості», характеризується наявністю умінь управління власною комунікативною діяльністю, високим рівнем розвитку комунікативно-рефлексивних умінь, що забезпечують розуміння сутності комунікативної ситуації, своїх комунікативних потреб і намірів, опанування комунікативними способами виконання діяльності [459; 471].

Системне цілісне уявлення щодо структури комунікативної компетентності, виокремлення її особливостей і функцій стосовно соціального інтелекту (М. Амінов, М. Аргайл, М. Молоканов, Г. Олпорт) [8; 457; 458; 459] дозволяє конкретизувати поняття комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій: комунікативна компетентність є однією зі складових соціальної компетентності, розглядається як комплекс властивостей, що фасилітують комунікативний процес, формування таких інтегральних комунікативних властивостей особистості, як психологічна контактність, комунікативна адаптованість і комунікативна прийнятність. Останні ми розглядаємо як детермінанти соціального інтелекту. Таким чином, комунікативна компетентність є складовою соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій, що розглядається як підструктура соціального інтелекту особистості. Отже, ми вважаємо соціальний інтелект майбутніх фахівців соціономічних професій когнітивною основою для реалізації міжособистісного спілкування, оскільки соціальний інтелект постає детермінантою не тільки прогнозування міжособистісної комунікативної взаємодії, а й організації ефективних міжособистісних стосунків, які є невід'ємною складовою спілкування з урахуванням його динамічних характеристик.

Аналіз таких дефініцій, як «соціальний інтелект», «соціальна компетентність» та «комунікативна компетентність» дозволив зробити певні висновки. По-перше, соціальний інтелект є особистісним новоутворенням, що вміщує певну, чітко структуровану групу ментальних здібностей, які характеризуються не тільки когнітивними, а й конативними аспектами. По-друге, соціальний інтелект слід розглядати як когнітивну основу соціальної та комунікативної компетентності (які, на думку Дж. Кілстрома та

Н. Кентор [465], входять до структури соціального інтелекту), що відрізняється особливою специфікою пізнання (при цьому, характерологічними особливостями такого пізнання постає можливість урахування власне особистісного досвіду, а також здійснення комунікації з метою актуалізації такого пізнання). По-третє, специфіка пізнання з метою становлення соціального інтелекту полягає в його когнітивно-афективному характері, який є основою для формування ставлення до певного об'єкту пізнавальної діяльності. По-четверте, розвиток соціального інтелекту відбувається у процесі соціалізації майбутніх фахівців соціономічних професій, тому на структуру соціального інтелекту, рівень його розвитку впливають особистісні властивості індивіда (темперамент, характер та інші), фактори навколишнього середовища (на мікро-, мезо- та макросоціальних рівнях), а також імпліцитний вплив на структуру соціального інтелекту здійснює особистісний та професійно значущий досвід. І, нарешті, по-п'яте, динамічний характер соціального інтелекту дозволяє стверджувати наявність кількісних і якісних відмінностей, зумовлених особливостями становлення даного особистісного утворення.

Численні дослідження, проведені у парадигмі когнітивного підходу, переконливо довели, що інтелектуальна діяльність має місце навіть тоді, коли сама людина в результаті інтроспективного аналізу не може про неї стверджувально висловлюватися. До класу неусвідомлювальних явищ інтелектуальної діяльності слід також включати механізми роботи інтелекту. Вказівка на те, що сам носій свідомості не здатний описати те, як ці механізми функціонують, не може свідчити про їхню відсутність.

Ми вважаємо, що соціальний інтелект майбутніх фахівців соціономічних професій вміщує когнітивний, емпатійний та мнемічний аспекти. В попередньому викладі теоретичного матеріалу більшу увагу було приділено мнемічному аспекту соціального інтелекту, тоді як емпатійний аспект, на нашу думку, є не менш важливим. Елементи (або скрипти, фрейми, концепти) емпатійного аспекту соціального інтелекту складають зміст конкретних усвідомлених майбутніми фахівцями соціономічних професій образів реальності, які можуть бути такими, що сприймаються безпосередньо, так і такими, які виникають у спогадах і уяві особистості. Специфічна функція емпатійного аспекту соціального інтелекту полягає у тому, що емпатійні фрейми, скрипти, концепти наділяють емоційністю продукти інтелектуальної діяльності, своєрідну картину світу, яка складається у суб'єкта в результаті роботи соціального інтелекту, внаслідок чого світ постає для суб'єкта як існуючий у метакогнітивній сфері. Саме тому, на нашу думку, має смисл говорити про емпатійний аспект соціального інтелекту. Хоча емпатійний аспект соціального інтелекту не усвідомлюється майбутніми фахівцями соціономічних професій, саме він, на нашу думку, забезпечує усвідомлення емоційно-експресивної та емпатійної сторін об'єктів та суб'єктів у міжособистісній взаємодії.

Спираючись на теорію О. Леонтьєва [190; 191; 192], ми будемо вважати, що емотивні образи особистості наділені такою якістю, як означеність, і

найважливішими елементами, що утворюють свідомість, а, отже, і інтелект, є значення. Останні, на нашу думку, входять до когнітивного аспекту соціального інтелекту. Проте, будь-який інтелект, в тому числі – соціальний – не може бути редукований до певного аспекту, який його утворює, в тому числі – і до аспекту значень. Отже, соціальний інтелект не може бути зведений до функціонування засвоєних майбутніми фахівцями соціономічних професій соціально, культурно зумовлених значень, які, розгортаючись, управляють інтелектуальною діяльністю.

Так, ми будемо розглядати соціальний інтелект як окреме, досить важливе новоутворення особистості. Соціальний інтелект майбутніх фахівців соціономічних професій не можна розглядати лише як здатність правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших. Для нас прийнятною є точка зору В. Куніциної [182], яка вважає соціальний інтелект багатовимірною структурою, глобальною здатністю, що виникає на основі інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, які включатимуть достатній рівень енергетичної забезпеченості функціонування процесів саморегуляції. Також, враховуючи описані нами психологічні особливості професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій, ми дотримуємося позицій Ю. Ємельянова, В. Куніциної, А. Южанінової [112; 182; 449], в яких зазначається, що соціальний інтелект вміщує певні компетентності (зокрема, комунікативну), які, у свою чергу, забезпечують формування соціальної та професійної компетентності особистості.

Отже, ми вважатимемо, що соціальний інтелект є психічним утворенням особистості, багатовимірною, складною когнітивною структурою, що вміщує в своїй структурі комунікативну та прогностичну компетентності, когнітивну компетентність тощо. До структури когнітивної компетентності відносимо здібності, які традиційно визначаються у структурі соціального інтелекту та діагностуються відомими тестами, зокрема, методикою Дж. Гілфорда-М. О'Саллівена [75] (здібність розуміти та передбачати наслідки поведінки людей, здібність до логічного узагальнення важливих ознак та різноманітних невербальних реакцій людини; здібність розуміти зміни значення подібних вербальних реакцій людини залежно від контексту соціальної ситуації, що їх викликала; здібність розуміти логіку розвитку ситуації міжособистісної взаємодії, значення поведінки різних людей в цих ситуаціях), а також емпатію, інтелектуальну та особистісну рефлексію. При цьому, з однієї сторони, соціальний інтелект постає як певні знання, вміння та навички (або когніції), які використовує майбутній фахівець соціономічного профілю під час виконання професійної діяльності; з іншої сторони, соціальний інтелект розглядається нами як здатність до реалізації майбутніми фахівцями соціономічних професій прийнятих рішень (або здатність до створення, експлікації та трансформації метакогніцій). Соціальний інтелект ми розглядаємо як здатність до виконання раціональних, мисленнєвих операцій, об'єктом яких постають процеси міжособистісної взаємодії.

До структури соціального інтелекту було віднесено комунікативну та прогностичну компетентності, які ми розглядаємо як складну, інтегративну систему комунікативних та прогностичних умінь та навичок професійної взаємодії, сценаріїв поведінки тощо, які дозволяють майбутнім фахівцям соціономічних професій швидко та адекватно адаптуватися, приймати доцільні та адекватні рішення, враховуючи зовнішні та внутрішні психосоціальні чинники. Рефлексія, як процес синтезує всю систему інтегральних процесів і сама по собі виникає в такому синтезі. Ті властивості майбутніх фахівців соціономічних професій, які, як правило, відрефлексовуються за допомогою аналізу виконаних дій, постають властивостями інтегральних процесів, забезпечують функціонування рефлексії: цілеспрямованість, можливість ідеального передбачення результатів поведінки (антиципація), свобода вибору (прийняття рішення), аналіз і тлумачення поведінки чи діяльності (її планування та прогнозування), здійснення контролю та самоконтролю виконаних дій) та ін. Наявність процесів, що забезпечують здатність особистості відрефлексування діяльності, зумовлює феноменологію соціального інтелекту як такого, дозволяє розкрити особливості рефлексії не тільки як процесу, а й рефлексії як стану, який забезпечує функціонування соціального інтелекту особистості (рис. 3.12).

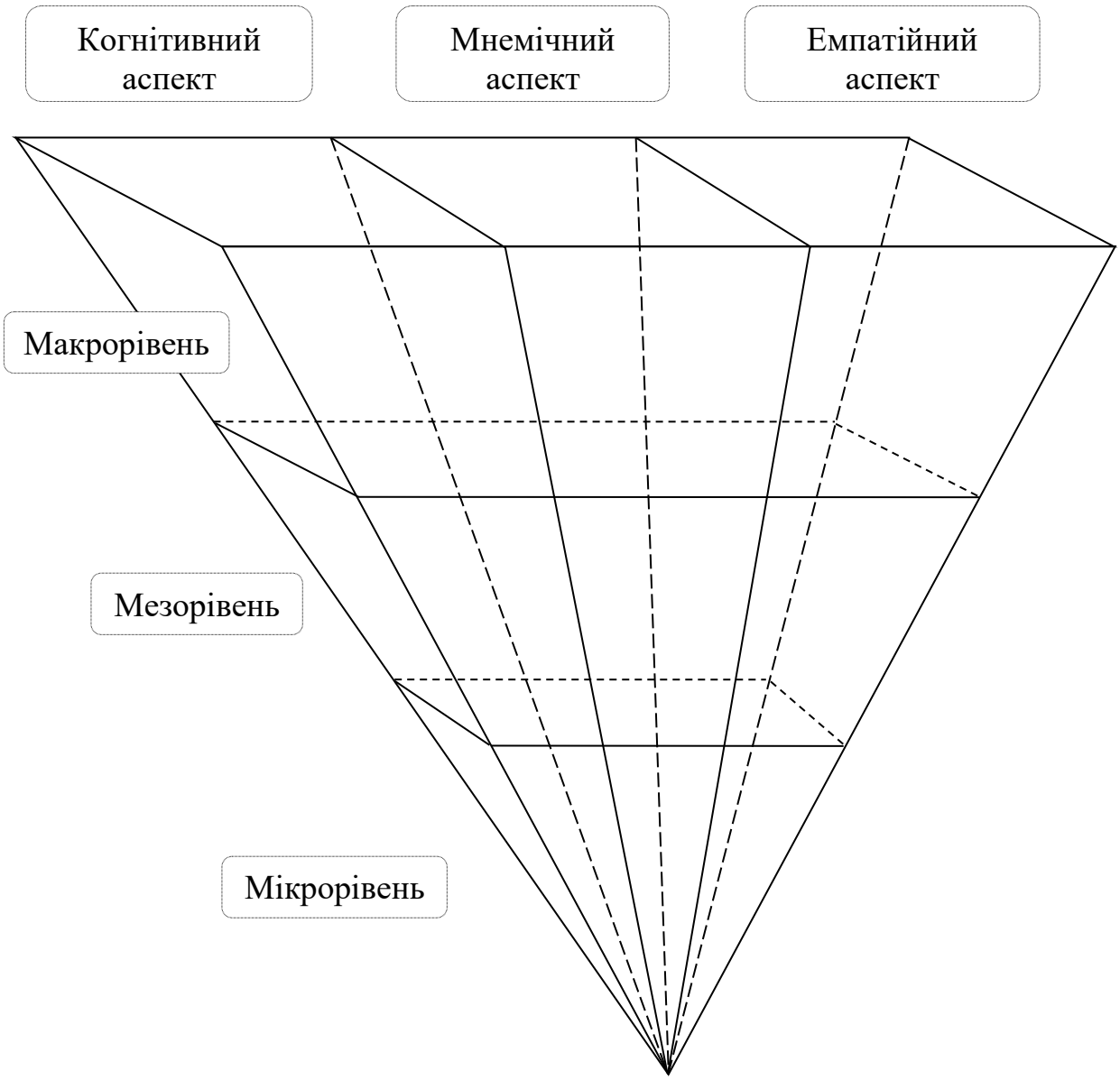
Отже, метою цього етапу дослідження було з'ясування рівня розвитку соціального інтелекту майбутніх фахівців соціономічних професій, опис результатів дослідження та узагальнення щодо ампліфікації здібностей соціального інтелекту майбутніх фахівців соціономічних професій.

Для досягнення поставленої мети майбутні фахівці соціономічних професій були розподілені за групами та проведено дослідження залежності соціального інтелекту від психологічного типу особистості та від гендерних особливостей, проаналізовано ступінь розвитку здібностей, які входять до структури соціального інтелекту майбутніх фахівців соціономічних професій.

На початку дослідження ми припустили, що рівень розвитку соціального інтелекту майбутніх фахівців соціономічних професій буде залежати від психологічного типу особистості та від гендерних особливостей суб'єкта тощо.

Для зручності опису результатів дослідження (отже, опису тих результатів, які мають або не мають статично значущої різниці у представників різних груп), всіх респондентів було розподілено за великими та малими експериментальними групами.

Так, коли результати респондентів в межах однієї великої експериментальної групи мали статистично значущу різницю, вони були описані виокремлено, з огляду на їх формування в малих групах; у випадку, якщо такої різниці не було, результати всіх респондентів були описані в парадигмі однієї великої, спеціально сформованої для цієї мети групи.



Макрорівень: механізми антиципації, децентрації, інтелектуальної ініціації, прийняття рішень, планування, контролю, самоконтролю, рефлексії;
Мезорівень: прогностична компетентність, емпатія;
Мікрорівень: когнітивна компетентність, комунікативна компетентність.

Рис. 3.12. Структура соціального інтелекту майбутніх фахівців соціономічних професій

Так, всі респонденти були розподілені за такими групами:

1) група S – майбутні фахівців соціономічного профілю (бакалаври I курсу):

- група S1 – психологи;
- група S2 – соціальні працівники;

- група S3 – педагоги;

2) група N – майбутні фахівців соціономічного профілю (бакалаври III курсу):

- група N1 – психологи;
- група N2 – соціальні працівники;
- група N3 – педагоги;

3) група M – майбутні фахівців соціономічного профілю (магістри I курсу):

- група M1 – психологи;
- група M2 – педагоги;

4) група P – майбутні фахівців соціономічного профілю (магістри II курсу):

- група P1 – психологи;
- група P2 – соціальні працівники;
- група P3 – педагоги;
- група P4 – менеджери.

Розподіл груп та підгруп відбувався за допомогою методу рандомізації (технологія парного дизайну), що дозволило вирівняти кількість чоловіків та жінок у кожній підгрупі.

Для діагностики рівня розвитку соціального інтелекту нами застосовувалась «Методика дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда та М. О'Саллівена, адаптована О. Михайловою [75].

Нижче наведено показники соціального інтелекту майбутніх фахівців соціономічного профілю, які були виявлені на етапі проведення емпіричного дослідження.

Так, за субтестом № 3 «Вербальна експресія», який визначає здатність до розуміння зміни значення подібних вербальних реакцій людей залежно від контексту ситуації, показники жінок усіх груп були дещо вищими, ніж у чоловіків. Отже, за високим рівнем «вербальної експресії» у групі S2 діагностовано 34,25% чоловіків та 40,96% жінок, у групі N2 – 30,95% чоловіків та 41,16% жінок, у групі M2 – 33,12% чоловіків та 42,68% жінок, та у групі P2 – 33,44% чоловіків та 45,04% жінок. Різниця цих результатів значуща на рівні достовірності $\rho<0,05$. Також досить велика кількість респондентів цих груп мають середній рівень розвитку соціального інтелекту, виходячи з відповідей субтесту «Вербальна «експресія»: 38,64% чоловіків у групі S2 та 33,88% – жінок; 39,65% чоловіків у групі N2 та 34,90% – жінок; 41,59% чоловіків у групі M2 та 37,28% – жінок; 45,70% чоловіків в групі P2 та 35,95% – жінок. Різниця у результатах за середнім рівнем є незначущою, крім групи P2, де різниця в показниках середнього рівня вербальної експресії між чоловіками та жінками є значущою на рівні достовірності $\rho<0,01$. Досить велика кількість респондентів усіх груп (до 30%) мають низький рівень результатів за даним субтестом, що, по-перше, знижуватиме в цілому композитну оцінку соціального інтелекту майбутніх фахівців соціономічного профілю середньої та старшої ланки навчання, а, по-друге, сві-

дчить про більш низький рівень соціального інтелекту даних респондентів порівняно з іншими досліджуваними, які, як правило, мали вище середнього та високий рівень розвитку соціального інтелекту.

У цілому, отримані дані свідчать про те, що жінки мають більшу чутливість до характеру та різних проявів людських взаємостосунків та здатні виявляти рольову гнучкість щодо ситуації, яка виникає. Це, можливо, пояснюється тим, що виховання у парадигмі «любові» (захоплення), зокрема до природничо-гуманітарних дисциплін сприяє розвитку у жінок стилю, спрямованого на емоційну чутливість, комунікативну сумісність. У чоловіків, навпаки, заохочується розвиток здатності приховувати та пригнічувати свої почуття, тобто, заохочується емоційна стриманість, змагальність, активність, здатність до контролю ситуації.

Субтест «Історії із завершенням» діагностує рівень розвитку здібності до прогнозування розвитку соціальної ситуації залежно від зовнішніх обставин. Простежується незначна тенденція до більш високих показників соціального інтелекту у жінок, проте відчутних відмінностей в показниках соціального інтелекту чоловіків та жінок за високим, середнім та низьким рівнем не встановлено. Можна відзначити, що досліджувані однаково добре виконали завдання даного тесту, показники високого рівня розвитку соціального інтелекту виявлено у 65,14% чоловіків та у 63,17% жінок групи S2; у 62,49% чоловіків та у 64,02% – жінок групи N2; у 61,25% чоловіків та у 60,58% – жінок групи M2; у 65,11% чоловіків та у 60,34% – жінок групи P2. Також не виявлено статистично значущої різниці в результатах чоловіків та жінок за середнім та низьким рівнями розвитку соціального інтелекту за I субтестом «Історії із завершенням» (результати за цими рівнями не перевищують 20% як у чоловіків, так і у жінок), що свідчить про підготовку природничо-гуманітарного циклу, адже респонденти з високим рівнем розвитку соціального інтелекту за даним субтестом здатні видобувати максимум інформації про поведінку людей, здатні розуміти мову невербального спілкування, висловлювати швидкі та точні судження про людей, успішно прогнозувати їхні реакції в заданих умовах, виявляти далекозорість у стосунках з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації та розвитку їх професіоналізму.

Респонденти з високим рівнем розвитку соціального інтелекту, як правило, бувають успішними комунікаторами. Їм притаманні контактність, відкритість, тактовність, доброзичливість та сердечність. Високий рівень соціального інтелекту пов’язаний із інтересом до соціальних проблем, наявністю потреби впливати на інших часто поєднується з високим рівнем розвитку організаторських здібностей.

Всі перераховані особистісні якості характеризують майбутніх фахівців соціономічних професій. Це, на нашу думку, великою мірою пояснює отримані високі результати як у жінок, так і у чоловіків за субтестом «Історії із завершенням».

За субтестом «Групи експресії», який вимірює фактор пізнання класів поведінки, а саме здібність до логічного узагальнення та виділення загаль-

них істотних ознак у різних невербальних реакціях, майбутні фахівців соціономічного профілю отримали посередні результати. При цьому, за високим рівнем розвитку соціального інтелекту діагностується статистично значуща різниця у результатах чоловіків та жінок на рівні достовірності $\rho<0,01$. Так, жінки краще, ніж чоловіки, здатні правильно оцінювати стани, почуття та наміри людей за їх невербальними проявами: мімікою, позами та жестами. Високі показники з даного субтесту характерні 30,09% чоловікам та 41,92% жінкам групи S2; 29,92% чоловікам та 42,16% жінкам групи N2; 31,06% чоловікам та 42,18% жінкам групи M2; 31,48% чоловікам та 42,14% жінкам групи P2.

Результати середнього рівня розвитку соціального інтелекту за субтестом II «Групи експресії» діагностовано у 41,75% чоловіків та у 32,74% жінок групи S2; у 47,34% чоловіків та у 37,80% жінок групи N2; у 48,60% чоловіків та у 38,24% жінок групи M2; у 41,36% чоловіків та у 32,84% жінок групи P2. Різниця в результатах між чоловіками та жінками за середнім рівнем є також статистично значущою за t-критерієм Стьюдента на рівні достовірності $\rho<0,01$. Майбутні фахівці соціономічних професій, які мають показники середнього та низького рівня, більшою мірою в процесі спілкування орієнтуються на вербальний зміст повідомлень і можуть помилятись у розумінні смислу слів співрозмовника, оскільки не враховують (або враховують неправильно) супутні їм невербальні реакції. Низький рівень розвитку соціального інтелекту майбутніх фахівців соціономічного профілю діагностовано у 28,16% чоловіків та у 25,34% жінок групи S2, у 22,74% чоловіків та у 20,04% жінок групи N2, у 20,34% чоловіків та у 19,58% жінок групи M2, у 27,16% чоловіків та у 25,02% жінок групи P2. Різниця в результатах між чоловіками та жінками за низьким рівнем субтесту №2 «Групи експресії» є незначущою за t-критерієм Стьюдента на рівнях достовірності $\rho<0,01$ та $\rho<0,05$.

За субтестом «Історія з доповненням», який вимірює здібність до розпізнавання структури міжособистісних ситуацій в динаміці, простежується тенденція до більш високих показників у чоловіків. Так, високий рівень розвитку соціального інтелекту за даним субтестом діагностовано у 42,57% чоловіків та у 30,94% жінок групи S2, у 42,36% чоловіків та у 29,28% жінок групи N2, у 44,68% чоловіків та у 32,19% жінок групи M2, у 43,01% чоловіків та у 31,24% жінок групи P2. Різниця в результатах між чоловіками та жінками у респондентів всіх груп є значущою на рівні достовірності $\rho<0,01$ за t-критерієм Стьюдента. Респондентів із середнім рівнем розвитку соціального інтелекту, навпаки, дещо більше серед майбутніх фахівців соціономічного профілю жіночої статі. Так, в групі S2 чоловіків із середнім рівнем розвитку соціального інтелекту за субтестом № 4 «Історії із доповненням» діагностовано 44,24%, жінок – 49,05%, в групі N2 – 38,63% чоловіків та 48,25% жінок, в групі M2 – 38,31% чоловіків та 42,65% жінок, в групі P2 – 38,89% чоловіків та 47,68% – жінок. Проте, різниця в результатах між чоловіками та жінками за середнім рівнем розвитку

соціального інтелекту є значущою за t-критерієм Стьюдента на рівні достовірності $\rho<0,01$ лише в групах N2 та P2.

Такий субтест викликав певні складнощі для 13,19% чоловіків та 20,01% жінок групи S2, 19,01% чоловіків та 22,47% жінок групи N2, 17,01% чоловіків та 25,16% жінок групи M2, 18,10% чоловіків та 21,08% жінок групи P2 (ці респонденти відрізняються низьким рівнем розвитку соціального інтелекту), і це свідчить про те, що дані досліджувані мають труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії і, внаслідок цього, вирізняються низьким рівнем адаптивності до різного роду взаємостосунків між людьми.

Середні і високі значення соціального інтелекту за субтестом «Історія з доповненням» свідчать про те, що дані респонденти добре вміють орієнтуватись у невербальних реакціях людини, а також у нормах і правилах, які регулюють поведінку людей у суспільстві. Шляхом логічних умовиводів вони можуть добудувати невідомі або недостатні ланки в ланцюзі міжособистісної взаємодії, передбачати, як саме людина поводитиме себе у майбутньому. За композитною оцінкою соціального інтелекту середня оцінка жінок дещо вища, ніж оцінки чоловіків.

Отже, результати за рівнями сформованості соціального інтелекту майбутніх фахівців соціономічного профілю свідчать про те, що соціальний інтелект залежить, передусім, від гендерних особливостей респондентів, а також від предметної спрямованості сфери професійної діяльності соціономічного типу. Тому ми передбачили, що рівень розвитку соціального інтелекту майбутніх фахівців соціономічного профілю буде залежати від психологічного типу його особистості, а цей тип, в свою чергу, зумовлював обрання респондентом тієї чи іншої сфери професійної діяльності соціономічного типу. Саме психологічний тип особистості майбутніх фахівців соціономічного профілю, на нашу думку, значною мірою й забезпечує ампліфіковану структуру їх здібностей, які входять до соціального інтелекту.

Отже, соціальний інтелект розглядається як здатність особистості правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей. Ця здатність є вельми необхідною для ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації. Соціальний інтелект реалізує функціонування пізнавальних процесів, пов’язаних із відображенням людини як партнера по спілкуванню та діяльності. Основна функція соціального інтелекту – прогнозування поведінки інших.

Наголошено, що кожен вид інтелекту вміщує певні здібності особистості до виконання певного виду діяльності. При цьому, наприклад, «лінгвістичний інтелект» автори називають саме «інтелектом», адже це – комплексне інтегральне утворення, яке включає окремі здібності до виконання певного виду діяльності, а якщо ми говоримо про фахівця соціономічної сфери діяльності – і компетентності, що, в свою чергу, входитимуть до структури професійної компетентності особистості. Керуючись вузьким розумінням слова «інтелект», виокремлено поняття «соціальний інтелект»; «технічний інтелект»; «мистецький інтелект»; «інформаційний інтелект» тощо.

Функціями соціального інтелекту особистості є розуміння інших людей, пристосування до вимог суспільства, пізнання поведінки соціальних об'єктів, когнітивні та поведінкові функції, функції розуміння дій інших людей і вплив на них, розуміння себе і моделювання поведінки відповідно до своїх потреб, цілей і здібностей, здатність висловлювати спонтанні судження про інших людей, прогнозувати поведінку інших людей, функції пристосування до життєвих ситуацій, розв'язання практичних завдань та ситуацій повсякденного життя, функція соціальної адаптації, функції розв'язувати завдання на суб'єкт-суб'єктному рівні, самоорганізації інтелекту, соціалізації в суспільстві, інтеріоризації соціальних норм і правил, вибір відповідної реакції у міжособистісній взаємодії, а також функції забезпечення адаптивності в умовах, що постійно змінюються, формування програми успішної міжособистісної взаємодії, планування та прогнозування міжособистісних подій соціального середовища, мотиваційна функція, функція становлення соціальної компетентності, саморозвиток, самопізнання та самонавчання тощо. Всі ці функції можна об'єднати такими узагальненими функціями, як пізнавально-оцінною, комунікативно-ціннісною і рефлексивно-корекційною. На різних етапах виконання діяльності провідною стає одна із функцій соціального інтелекту. Зокрема, пізнавально-оцінна функція переважає на початковому етапі, а інші дві функції створюють позитивні умови для реалізації першої. Досягнення цілей пізнавальної діяльності великою мірою забезпечує комунікативно-ціннісна функція. Рефлексивно-корекційна функція за своєю суттю спрямована на актуалізацію сильних сторін і якостей та компенсацію слабких і неефективних рис і дій. Зазначено, що виокремлені функції соціального інтелекту майбутніх фахівців соціономічних професій виявляються в їх супідрядності і взаємозв'язку.

3.6. Показники соціальної зрілості у розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій

Подальша операціоналізація структурної моделі розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій передбачала виявлення впливу показників соціальної зрілості на цей процес, зокрема встановлення взаємозв'язку між показниками вираженого екоцентризму та ознаками соціальної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій.

Для розв'язання поставлених завдань було використано такі методи емпіричного дослідження: бесіда; тестування з використанням методик: опитувальник «Екоцентричної і антропоцентричної установок у ставленні до оточуючого середовища ЕААТЕ» (С. Томпсон, М. Бартон), опитувальник «Екоцентричні установки» (І. Кряж), тест-опитувальник особистісної зрілості, методика діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі, особистісний опитувальник FPI (модифікована форма В); методи статистичної обробки даних: непараметричний критерій Краскела-Уоллеса (для встановлення міжгрупових відмінностей у рівнях прояву основних психологічних

характеристик окремо у вибірках майбутніх фахівців соціономічних професій з різним показниками екоцентризму). Під час обробки результатів дослідження також використовувались методи первинної (описової) статистики (визначення середніх значень, асиметрії, ексцесу та їх стандартних відхилень).

Обґрунтування екоцентризму як компоненту свідомості майбутніх фахівців соціономічних професій у вигляді внутрішнього інтегрованого образу суб'єктного характеру, який забезпечує адекватний рівень соціальної зрілості, дало змогу припустити, що рівень розвитку їх екоцентричних установок визначає зміст їх професійної культури та соціальної зрілості в цілому, що супроводжується відповідними особистісно-професійними характеристиками.

Базовою методикою вивчення заявленої проблеми виступив опитувальник «Екоцентричної і антропоцентричної установок у ставленні до оточуючого середовища EAATE» (С. Томпсон, М. Бартон), спрямований на визначення зазначених установок: екоцентризму, екологічної апатії і антропоцентризму.

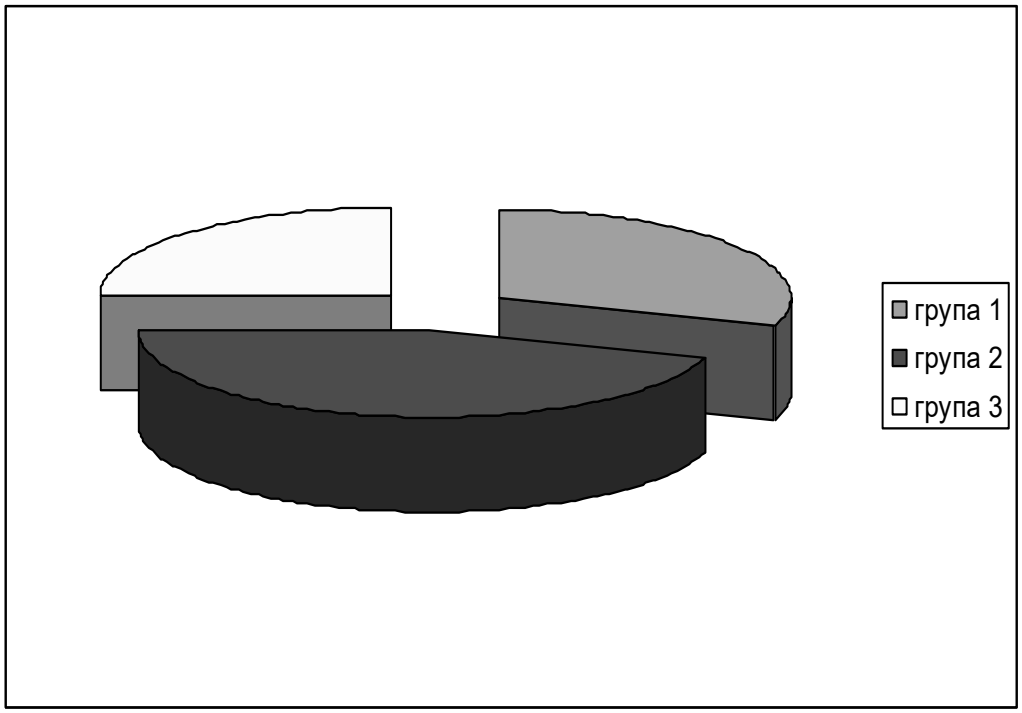


Рис. 3.13. Відсотковий розподіл показників за опитувальником «Екоцентричної і антропоцентричної установок у ставленні до оточуючого середовища EAATE» майбутніх фахівців соціономічних професій

Отримані результати дали змогу поділити досліджуваних респондентів на 3 групи:

- група 1 – майбутні фахівці соціономічних професій, які набрали найвищі показники за параметрами вираженого екоцентризму;
- група 2 – майбутні фахівці соціономічних професій, які набрали найвищі показники за показниками вираженої екологічної апатії;

- група 3 – майбутні фахівці соціономічних професій, які набрали найвищі показники за показниками вираженого антропоцентризму (див. рис. 3.13).

Потрібно додати, що у 15,6% (146 респондентів) зафіксовано змішані результати, тому у подальшому аналізі даних їх показники за іншими методиками не бралися до уваги.

У нашому випадку, така особливість розподілу даних вказує на те, що при подальшій обробці емпіричних матеріалів (зокрема, при порівнянні виділених груп між собою за встановленими психологічними характеристиками), ми повинні використовувати непараметричні методи математичної статистики. Тому, для перевірки гіпотези про відмінність між групами респондентів з різним рівнем вираження суверенності психологічного простору було використано непараметричний Н-критерій Крускала-Уоллеса. Це аналог однофакторного дисперсійного аналізу для незалежних вибірок, що призначений для перевірки гіпотези про відмінності у вираженні певних психологічних характеристик одночасно між трьома і більше вибірками (k>2).

Результати тест-опитувальника особистісної зрілості продемонстрували статистично значущі відмінності у розподілі середньогрупових показників за шкалами: близькість з іншою людиною, життєва установка, почуття обов'язку, Я-концепція, мотивація досягнень (рис. 3.14).

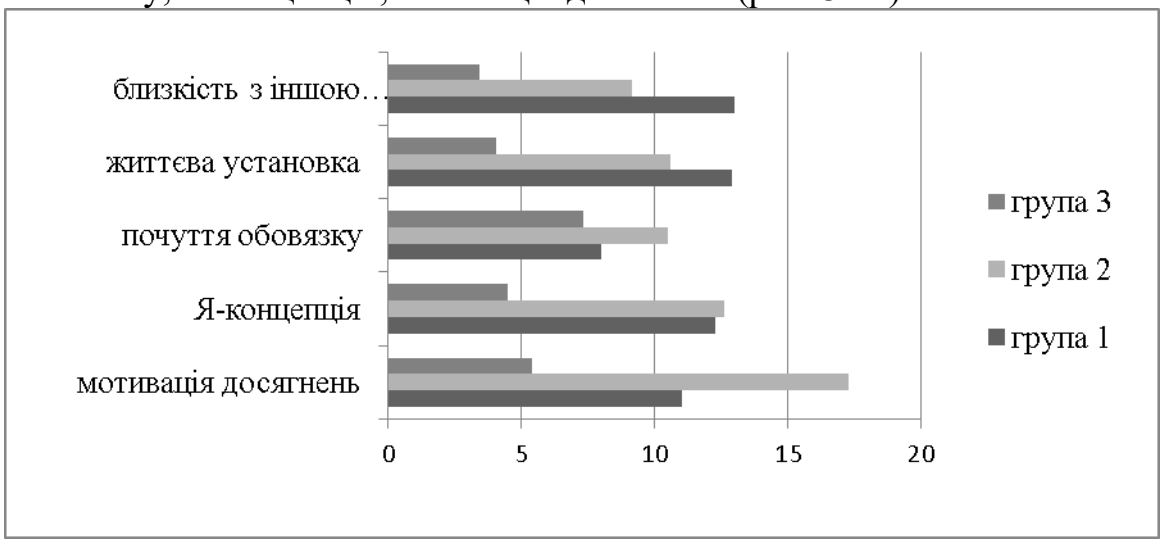


Рис. 3.14. Середньогруповий розподіл показників за шкалами методики вивчення особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій

Результати застосування непараметричного Н-критерію Крускала-Уоллеса до сформованої матриці емпіричних даних методики вивчення особистісної зрілості подано у табл. 3.17.

Аналіз розподілу показників цієї методики у групах майбутніх фахівців соціономічних професій з різними показниками установок до умов середовища показав, що існують суттєві відмінності за усіма показниками.

Таблиця 3.17

Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса для визначення психологічних відмінностей показників особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій

Діагностичні показники	Група 1	Група 2	Група 3	χ^2	δ	p
	Ранги					
Мотивація досягнення	172,3	221,9	121,1	51,999	2	.000**
Я-концепція	199,3	197,1	126,6	30,323	2	.000**
Почуття обов'язку	160,6	229,9	123,6	64,021	2	.000**
Життєва установка	207,6	201,4	106,5	56,670	2	.000**
Близкість з іншими	239,1	187,0	86,4	107,875	2	.000**

*Примітка: рівень достовірності ** $p \leq 0,001$.*

Так, загальна тенденція прояву відмінностей полягає у тому, що для майбутніх фахівців соціономічних професій групи 1, які мають виражений показник екоцентричних установок, властиві виражена життєва установка, що проявляється у домінуванні довірливого ставлення до людей («людям потрібно довіряти, але при цьому потрібно без виключення усіх перевіряти») та до світу в цілому («світ може бути хорошим, якщо життя людей буде наповнено добротою, для чого потрібно докладати усі сили», цілеспрямованості та ініціативності («потрібно брати з невдачі якомога більше життєвих уроків», «у досягненні мети докладати власних зусиль та наполегливості», «при критиці іншими людьми потрібно розібратися в причинах критики», «не допускати серйозного ризику і у випадку програшу не піддаватися азарту»), розвинутому почутті допомоги іншим («при наявності зайвих грошей, допомагати родичам та близьким людям») та психологічна здатність до близькості з іншими людьми, що проявляється у розвинутому вмінні контактування з близькими та родичами («не згадую про невдачі, щоб не створити проблем для співрозмовника», «ціню близьких людей за духовними інтересами», «готовий зустрічатися кожен день з друзями, родичами, близькими людьми для відвертих розмов», «людина подобається мені, якщо я знаю її давно»).

Для майбутніх фахівців соціономічних професій групи 2, яким властиве апатійне ставлення до умов оточуючого середовища, найвищими виявилися показники мотивації досягнень, що проявляється у розвинутій самооцінці власних можливостей і постійному прагненні до самовдосконалення («прагну з'ясувати причини невдачі, щоб у подальшому удосконали-

ти свої уміння», «противник має бути майстром, який перевершуючи мене, дає більше шансів вдосконалюватися», «досягати успіхів в усіх починаннях», «у спробах досягти успіху у житті потрібно покладатися на власні зусилля та наполегливість») та почуття обов'язку, що проявляється у сформованій громадянській позиції щодо життя у суспільстві («прагну вивчити умови державного розвитку в інших країнах світу, щоб співставити з ними стан у своїй країні та мріяти про його покращення», «багато читаю, оскільки мене хвилюють події, які відбуваються у суспільстві»).

Для майбутніх фахівців соціономічних професій групи 3, у яких вираженою є антропоцентрична установка до умов оточуючого середовища, показники за усіма шкалами опитувальника виявилися значно нижчими у порівнянні з двома попередніми групами, що підтверджує суттєво нижчий рівень їх соціальної зрілості.

Вивчення компонентів особистісно-поведінкової сфери досліджуваних проводилося за допомогою методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі та особистісного опитувальника FPI (форма В).

Середньогруповий розподіл показників методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі показав, що між досліджуваними групами студентів є відмінності за усіма показниками методики (рис. 3.15).

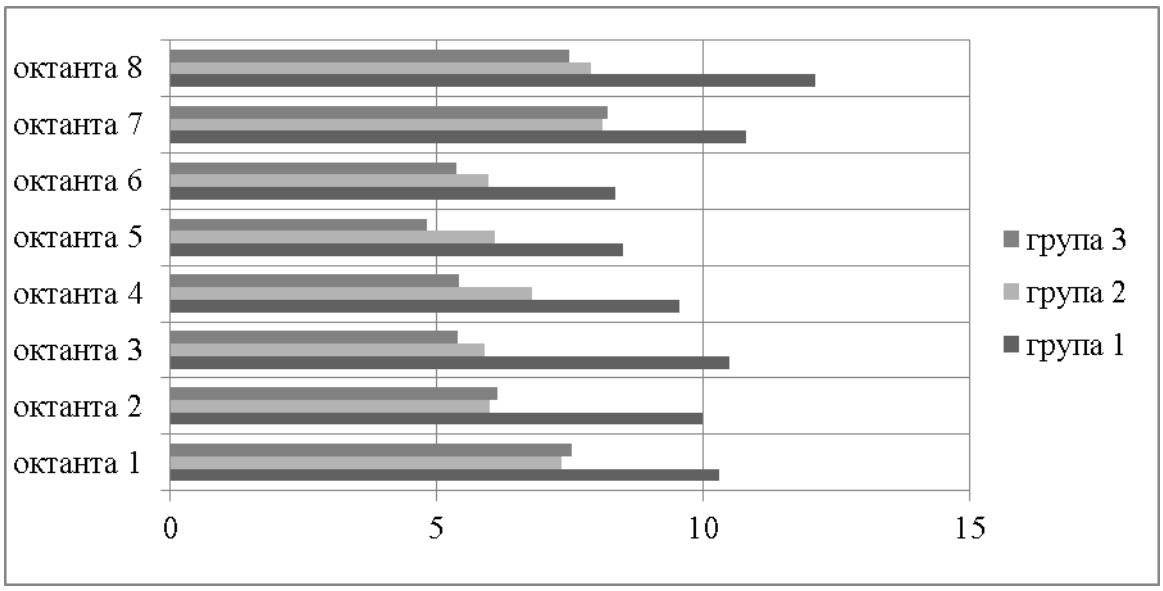


Рис. 3.15. Середньогруповий розподіл показників за шкалами методики діагностики міжособистісних стосунків Т. Лірі у групах майбутніх фахівців соціономічних професій

У групі майбутніх фахівців соціономічних професій із вираженим рівнем екоцентричних установок до умов оточуючого середовища середньогрупові показники за певними шкалами складають вище 8 балів, що має специфічні особливості прояву переоцінки власних можливостей у прояві особистісних властивостей міжособистісної взаємодії, зокрема за октан-

тою 1 (владність, лідерство), октантою 2 (незалежність, домінування), октантою 4 (недовірливість, скептицизм), октантою 5 (покірність, сором'язливість), октантою 6 (залежність, слухняність); а також зафіксовано середньогрупові показники вище 10 балів за октантою 3 (прямолінійність, агресивність), октантою 7 (співробітництво, конвенційність) та октантою 8 (відповідальність, великодушність). В групах майбутніх фахівців соціономічних професій із вираженим апатійним ставленням та антропоцентричними установками до умов оточуючого середовища середньогрупові показники за шкалами методики не перевищують 8 балів, що засвідчує специфічну закономірність прояву особистісних властивостей.

Результати застосування непараметричного Н-критерію Крускала-Уоллеса до сформованої матриці емпіричних даних методики діагностики міжособистісних стосунків подано у табл. 3.18.

Таблиця 3.18

Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уоллеса для визначення психологічних відмінностей показників міжособистісних стосунків майбутніх фахівців соціономічних професій

Діагностичні показники	**Група 1**	**Група 2**	**Група 3**	χ^2	**δ**	**p**
	Ранги					
Октанта 1	243,2	147,3	153,2	66,350	2	.000**
Октанта 2	275,0	132,0	134,1	152,490	2	.000**
Октанта 3	272,8	139,3	124,1	146,307	2	.000**
Октанта 4	261,4	155,4	111,4	120,861	2	.000**
Октанта 5	246,5	163,3	118,8	83,441	2	.000**
Октанта 6	246,7	155,6	132,8	76,863	2	.000**
Октанта 7	248,5	147,9	144,2	78,693	2	.000**
Октанта 8	270,2	139,7	127,2	137,440	2	.000**

*Примітка: рівень достовірності ** $p \leq 0{,}001$.*

Для майбутніх фахівців соціономічних професій із вираженим рівнем екоцентричних установок до умов оточуючого середовища властивим у міжособистісних стосунках є виражена владність та прагнення до лідерства, їм властива загострена незалежність та домінування, надмірна прямолінійність, що супроводжується критицизмом та недовірливістю, в той же час вони схильні до співробітництва у формі вираженого альтруїзму та гіперсоціальних установок.

Для майбутніх фахівців соціономічних професій із вираженим апатійним ставленням та антропоцентричними установками до умов оточуючого середовища властиві показники впевненості у собі, орієнтації на зма-

гання, вони прямолінійні, настирні у досягненні мети з певною долею нонконформізму та нерішучості; для них важливою є підтримка оточуючих, тому вони вміють налагоджувати дружні стосунки з референтною групою та окремими людьми, а виражена готовність взаємодіяти з іншими людьми будується на почутті відповідальності.

Суттєвим доповненням до отриманих результатів виступив середньогруповий аналіз показників особистісного опитувальника FPI (модифікована форма В), де домінуючу позицію прояву у групі майбутніх фахівців соціономічних професій із вираженим рівнем екоцентричних установок до умов оточуючого середовища займають такі особистісні властивості як комунікативність, врівноваженість, відкритість та інтровертованість, а у групі з низьким рівнем суверенності психологічного простору вираженими є ознаки невротичності, спонтанної агресивності, роздратованості, реактивної агресивності та емоційної лабільності (рис. 3.16).

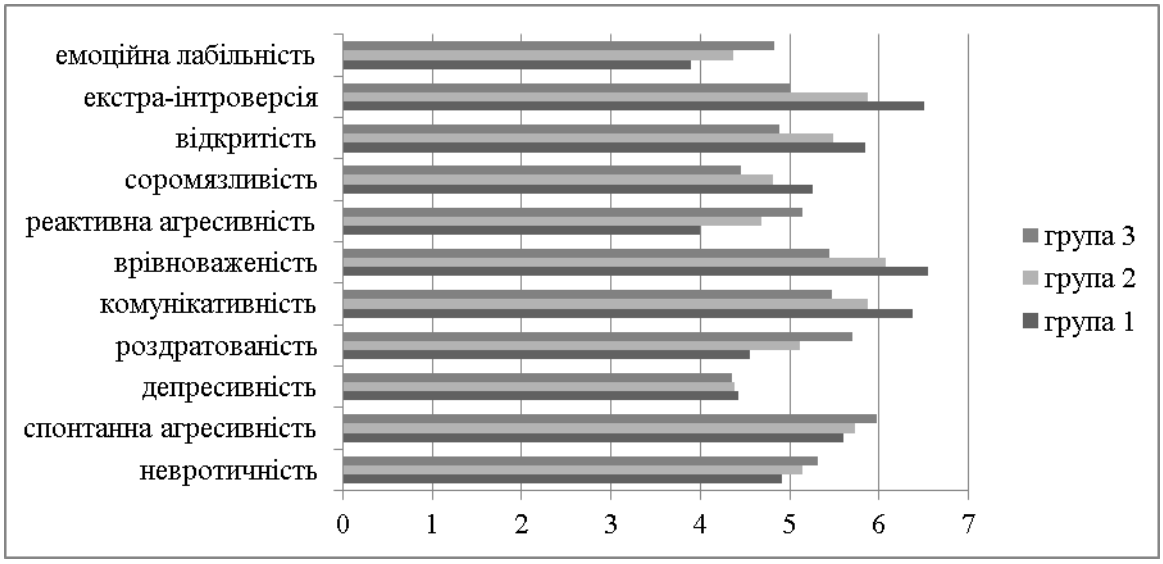


Рис. 3.16. Середньогруповий розподіл показників за шкалами особистісного опитувальника FPI у групі майбутніх фахівців соціономічних професій

Результати застосування непараметричного Н-критерію Крускала-Уоллеса до сформованої матриці емпіричних даних особистісного опитувальника FPI подано у табл. 3.19.

Аналізуючи отримані дані, можна зазначити, що для майбутніх фахівців соціономічних професій з вираженим рівнем екоцентричних установок до умов оточуючого середовища властивими є риси комунікабельності (прояв соціальної активності, потреба та прагнення до спілкування), врівноваженості (висока стресостійкість, оптимістичність, активність, впевненість у собі), відкритості (прагнення до довірливо-відвертої взаємодії з оточуючими, до спілкування, відкритість новому досвіду, висока самокритичність), екстраверсії (комунікабельність, відкритість, оптимістичність, активність, дружелюбність).

Для майбутніх фахівців соціономічних професій із вираженим рівнем антропоцентричних установок до умов оточуючого середовища притаманними є риси дратівливості (нестійкий емоційний стан, схильність до емоційного реагування на життєві ситуації), реактивної агресивності (прагнення до домінування, імпульсивність поведінки), емоційної лабільності (нестабільність емоційного стану, неврівноваженість, дратівливість, відсутність самоконтролю, часта та різка зміна настрою) та сором'язливості (визначається як низька стресостійкість, невпевненість, тривожність). Ідентичні показники частково зустрічаються й в групі з вираженим апатійним ставленням до умов оточуючого середовища.

Таблиця 3.19

Результати обрахунку H-критерію Крускала-Уоллеса для визначення психологічних відмінностей показників особистісного опитувальника FPI у майбутніх фахівців соціономічних професій

Діагностичні показники	Група 1	Група 2	Група 3	χ^2	δ	p
	Ранги					
Невротичність	169,2	183,8	195,4	3,387	2	.184
Спонтанна агресія	173,7	181,2	193,6	1,870	2	.393
Депресивність	182,9	181,0	180,3	0,037	2	.981
Роздратованість	152,5	184,4	219,0	21,168	2	.000**
Комунікабельність	206,2	177,1	153,1	14,125	2	.001**
Врівноваженість	201,0	181,8	152,1	11,604	2	.003*
Реактивна агресивність	150,8	188,5	214,0	19,969	2	.000**
Соромязливість	202,1	178,2	157,1	9,887	2	.007*
Відкритість	198,9	182,5	154,0	9,483	2	.009*
Екстра-інтроверсія	208,3	181,1	142,7	20,168	2	.000**
Емоційна лабільність	158,7	184,5	209,6	12,320	2	.002**

*Примітка: рівень достовірності * – p≤0,01; ** p≤0,001.*

Отримані результати свідчать, що рангові показники діагностичних критеріїв відрізняються між собою, що демонструє диференціацію психологічних особливостей респондентів з різним ставленням до умов оточуючого середовища. Статистично значущими (p≤0,01, p≤0,001) виявились ві-

дмінності між переважною більшістю діагностичних критеріїв, що ще раз підтверджує правомірність диференціації майбутніх фахівців соціономічних професій за рівнем їх ставлення до умов оточуючого середовища. Проте варто зауважити, що на особливості вираження різного ставлення (екоцентричного, апатійного чи то антропоцентричного) до умов оточуючого середовища не мають вплив такі психологічні характеристики досліджуваних як: орієнтація у часі, невротичність, спонтанна агресивність та депресивність ($p \geq 0{,}10$). Ці особистісні характеристики не мають основоположного впливу на процеси формування та трансформації екологічної свідомості майбутніх фахівців соціономічних професій.

Аналізуючи отримані дані, можна зазначити, що для майбутніх фахівців соціономічних професій з вираженим рівнем екоцентричних установок до умов оточуючого середовища властивими є риси комунікабельності (прояв соціальної активності, потреба та прагнення до спілкування), врівноваженості (висока стресостійкість, оптимістичність, активність, впевненість у собі), відкритості (прагнення до довірливо-відвертої взаємодії з оточуючими, до спілкування, відкритість новому досвіду, висока самокритичність), екстраверсії (комунікабельність, відкритість, оптимістичність, активність, дружелюбність).

Ми припустили, що на особливості вираження різного ставлення (екоцентричного, апатійного чи антропоцентричного) до умов оточуючого середовища не впливають такі психологічні характеристики досліджуваних як орієнтація в часі, невротичність, спонтанна агресивність та депресивність. Ці особистісні характеристики не мають основоположного впливу на процеси формування та трансформації екологічної свідомості майбутніх фахівців соціономічних професій.

Для перевірки цієї гіпотези були сформовані:

1) експериментальні групи:
- Е1 – психологи;
- Е2 – соціальні працівники;
- Е3 – педагоги;
- Е4 – менеджери;

2) контрольні групи:
- К1 – психологи;
- К2 – соціальні працівники;
- К3 – педагоги;
- К4 – менеджери.

Групи були сформовані за методом рандомізації (технологія парного дизайну). За критерії професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій нами було прийнято високий рівень їх готовності до виконання професійної діяльності, високий рівень сформованості професійної компетентності та професійної свідомості.

Отже, на даному етапі дослідження ми вивчали рівень готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до виконання професійної діяльності. В якості методологічного інструментарію було обрано: методику

«Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) [181], техніки «Мій шлях в професію» та «Піраміда професійного зростання» (М. Варбан, О. Старовойтенко та адаптовані нами для майбутніх фахівців соціономічних професій) [50].

Усвідомлення майбутніми фахівцями соціономічних професій необхідності актуалізації та реалізації своїх здібностей щодо виконання професійної діяльності розраховувалось за сумою позитивних та негативних відповідей на запропоновані нами запитання.

Отримані результати щодо уявлень майбутніх фахівців соціономічних професій експериментальних та контрольних груп у необхідності самоактуалізації у навчанні та майбутній професійній діяльності наведено у табл. 3.20.

Таблиця 3.20

Уявлення майбутніх фахівців соціономічних професій експериментальних та контрольних груп у необхідності самоактуалізації у навчанні та майбутній професійній діяльності (у %, констатувальне дослідження)

Групи	Вважають самоактуалізацію необхідною	Вважають самоактуалізацію непотрібною
Експериментальні		
Е1	60,36	39,64
Е2	62,12	37,88
Е3	58,34	41,66
Е4	61,07	38,93
Контрольні		
К1	62,11	37,89
К2	63,18	36,82
К3	57,26	42,74
К4	59,04	40,96

Як видно з табл. 3.20, третина майбутніх фахівців соціономічних професій кожної групи дала негативну відповідь. Проте, такий стан речей може бути пов’язаний із бажанням відійти від звичних, шаблонних відповідей, бажанням звернути на себе увагу та оригінально обґрунтувати свою точку зору. Тим не менше, більшість майбутніх фахівців соціономічних професій у всіх групах підтверджують необхідність самоактуалізації. Порівняння результатів методом φ-критерію Фішера не показало значущих відмінностей (F=0,73 в Е1; F=0,71 в Е2; F=0,68 в Е3; F=0,67 в Е1; F=0,75 в К1; F=0,69 в К2; F=0,74 в К3; F=0,73 в К4) між майбутніми фахівцями соціономічних професій експериментальних та контрольних груп.

На запитання до майбутніх фахівців соціономічних професій, які, як правило, у навчальній діяльності не демонструють здатності до самоактуалізації, у чому причина такого становища, то 20,44% респондентів групи Е1, 21,32% – Е2, 31,44% – Е3, 32,82% – Е4, 25,46% – К1, 28,04% – К2,

21,02%, – К3 та 28,44% – К4 відповіли, що викладачі, переважно, слухають те, що студенти хочуть висловити з даного питання, але не стимулюють їх до самостійності та активності. Також майже половина майбутніх фахівців соціономічних професій кожної групи зазначали, що лише деякі викладачі заохочують їхню ініціативу, але уточнюють: «залежно від навчальної дисципліни». Більше 60% майбутніх фахівців соціономічних професій всіх груп зазначали, що прагнення до дискусій, які призводять до відхилення від теми та звернення до тих питань, які їх дійсно цікавлять, а також прояви ініціативи на заняттях заохочуються досить рідко. Біля 20% студентів кожної групи на це запитання відповіли: «Викладачі частіше ігнорують ініціативу, ніж заохочують», що також не фасилітує становлення готовності студентів до виконання професійної діяльності та розвитку їх професіоналізму.

Отже, отримані результати свідчать про те, що мікроклімат на факультетах в різних закладах вищої освіти в цілому є сприятливим для прояву майбутніми фахівцями соціономічних професій активності та ініціативності та розкриття себе як творчого суб'єкта подальшої професійної діяльності. Проте, деякі моменти вельми насторожують.

Так, якщо співвіднести думки майбутніх фахівців соціономічних професій із думками викладачів, різниця виявляється суттєвою (більше 30%). Можна припустити, що викладачі порівняно зі студентами мають різне уявлення щодо критеріїв самостійності, соціальної свободи, соціально бажаних відповідей, толерантності, толерантності щодо думок інших (навіть якщо викладачі і не погоджуються з цими думками). Студенти ж ставляться до проявів ініціативності на заняттях більш критично, вони меншою мірою зорієнтовані на соціальне схвалення у своїх відповідях, є більш незалежними та демократичними в обґрунтуванні власних думок та тверджень.

Достатньо великий відсоток відповідей викладачів (біля 40%) свідчить про їх негативне ставлення до впровадження нестандартних підходів на заняттях та щодо оригінальності у виконанні студентами завдань. Ми бачимо в даній ситуації деяке протиріччя, оскільки підготовка і рівень сформованості професійної компетентності викладачів вищих освітніх закладів має передбачати високий рівень майстерності та володіння предметом, який викладається ними на рівні імпровізації, і, як наслідок, – заохочення викладачами студентів до виконання професійної діяльності на належному рівневі, що сприятиме розвитку їх професіоналізму.

Отже, більшість опитаних майбутніх фахівців соціономічних професій та викладачів переконані в тому, що чим простішою та більш однорідною є професійна діяльність, яка виконується людиною, чим меншим є простір прояву активності особистості, тим більшою мірою гальмуватиметься становлення студента і як професіонала, і як особистості.

На даному підетапі дослідження нами були проаналізовані показники самоактуалізації, а також сформованість у студентів компонентів готовності до виконання професійної діяльності.

Показники самоактуалізації студентів ми отримали за допомогою тесту САМОАЛ (шкала самоактуалізації) [409]. Отримані результати свідчать про те, що майбутні фахівці соціономічних професій всіх груп характеризуються середнім рівнем самоактуалізації (від 70% до 80% студентів мають рівень самоактуалізації не більше 48%), знижений і вище середнього рівні представлені однаковою мірою у респондентів всіх груп (в середньому значення за самоактуалізацією – до 20%), низький і високий рівні майже зовсім не представлені у студентів. Тому, ми можемо припустити, що студенти мають достатній особистісний потенціал, який фасилітує їхню здатність до самоактуалізації, однак на даний момент цей потенціал не є реалізованим у близько 70% студентів – учасників дослідження (див. табл. 3.21).

Таблиця 3.21

Результати діагностики майбутніх фахівців соціономічних професій експериментальних та контрольних груп за рівнями самоактуалізації за тестом САМОАЛ (у %, констатувальне дослідження)

Рівень самоактуалізації	**Експериментальні групи**				**Контрольні групи**			
	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4
Низький	9,48	10,09	12,21	11,13	14,02	8,96	6,21	10,97
Нижче середнього	15,24	13.18	14,60	14,25	13,12	14,82	15,94	16,98
Середній	48,01	47,32	46,54	47,25	45,16	48,24	48,12	44,04
Вище середнього	17,35	15,26	16,58	17,21	15,45	18,31	19,02	16,94
Високий	9,92	14,15	10,07	10,16	12,25	9,67	10,71	11,07

Результати готовності майбутніх фахівців соціономічних професій до виконання професійної діяльності наведено у табл. 3.22.

Таблиця 3.22

Розподіл майбутніх фахівців соціономічних професій експериментальних та контрольних груп за компонентами готовності (високим рівнем) до виконання професійної діяльності (у балах, за результатами факторного аналізу, констатувальне дослідження)

Параметри	**Експериментальні групи**				**Контрольні групи**			
Високий рівень готовності до виконання професійної діяльності	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4

Продовж. табл. 3.22

Мотиваційна готовність	0,3142	0,2846	0,2714	0,3561	0,3428	0,2518	0,2248	0,2645
Змістова готовність	0,3848	0,4256	0,3025	0,3744	0,3841	0,4026	0,4155	0,3949
Операційна готовність	0,2490	0,2641	0,2711	0,3112	0,2518	0,2002	0,2848	0,3142
Ціннісна готовність	0,2105	0,1962	0,2264	0,2041	0,2348	0,2140	0,2516	0,2003
Композитна оцінка готовності	0,2944	0,2826	0,2453	0,2545	0,2691	0,2893	0,2764	0,2831

Виходячи з отриманих результатів, лише 30 % майбутніх фахівців соціономічних професій кожної групи мають високий рівень готовності до виконання професійної діяльності. Отже, переважна більшість майбутніх фахівців соціономічних професій усвідомлюють власні цілі, бажання та інтереси в професійній діяльності.

Аналіз результатів спостережень за сформованістю у студентів компонентів готовності до виконання професійної діяльності проводилося за допомогою щоденника спостережень. Результати наведено в табл. 3.23.

Потреба у творчій діяльності у майбутніх фахівців соціономічних професій є переважно високою, а професійні якості, які зумовлюють формування компонентів готовності до здійснення професійної діяльності, знаходяться на стадії становлення, а саме: усвідомлення необхідності доведення справи до логічного завершення, орієнтування в міжособистісних стосунках тощо.

Таблиця 3.23

Розподіл майбутніх фахівців соціономічних професій експериментальних та контрольних груп за компонентами готовності до виконання професійної діяльності (у %, констатувальне дослідження)

Показники готовності до виконання професійної діяльності	**Експериментальні групи**				**Контрольні групи**			
	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4
Високий рівень потреби у виконанні професійної діяльності	38,25	34,19	35,39	39,01	34,16	38,47	33,02	34,56
Передбачення майбутнього результату у професійній діяльності (високий рівень)	24,22	23,49	24,05	26,51	27,48	25,23	26,12	27,40

Показники готовності до виконання професійної діяльності	Експериментальні групи				Контрольні групи			
	Е1	Е2	Е3	Е4	К1	К2	К3	К4
Усвідомлення необхідності формування мети професійної діяльності (високий рівень)	41,84	39,22	42,55	40,04	38,58	31,44	37,47	31,16
Високий рівень здійснення професійної діяльності	25,06	23,02	22,49	25,11	24,01	28,46	25,61	23,17
Орієнтування у міжособистісних стосунках у професійної діяльності (високий рівень)	34,58	31,27	35,48	31,03	34,49	36,12	37,42	38,94

Також високий рівень здійснення професійної діяльності у майбутніх фахівців соціономічних професій кожної групи фіксується на рівні не більше 25%, що свідчить у цілому про недостатній рівень розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій і потребує соціально-психологічних заходів корекційно-розвивального впливу.

Висновки до розділу

У розділі представлено результати констатувального етапу дослідження та здійснено їх аналіз і узагальнення.

На першому етапі емпіричного дослідження було розкрито вплив мотиваційно-смислових та ціннісних регуляторів професійної реалізації майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі розвитку їх професіоналізму. Виокремлено структурно-функціональні характеристики мотиваційно-смислової регуляції, що виступають необхідним засобом змістовного втілення процесу розвитку професіоналізму майбутнього фахівця соціономічного профілю, як суб'єкта різноманітних видів і форм його довільної активності. Здійснено аналіз ціннісних орієнтацій у життєвому та професійному просторі реалізації особистості майбутнього фахівця, який включив розгляд ціннісних регуляторів професійної реалізації. Підтверджено полярність ціннісного опосередкування професійної адаптації у залежності від форм професійної ідентифікації. Зазначено, що превенція стагнації особистості у професійній діяльності соціономічного типу має бути спрямована на вирішення протиріччя між вимогами професійної діяльності, професійної спільноти та можливостями і здібностями особистості. З'ясовано, що позитивні форми професійної ідентифікації особистості з урахуванням об'єктивних вимог професійної діяльності пов'язані з мотиваційно-смисловою регуляцією поведінки з орієнтацією на професійну ре-

алізацію, а негативні форми професійної ідентифікації – з орієнтацією на індивідуальні цінності. При невідповідності особистості майбутнього фахівця та професійних вимог (негативні форми професійної ідентифікації) процеси корекційної регуляції мають передбачати організацію такої професійної активності, яка уможливила б особистісну стратегію поведінки, перегляд життєво-важливих орієнтирів та пошук принципово нового знання.

Обґрунтовано необхідність впровадження методу визначення стилю мотиваційно-смислової регуляції професійної реалізації майбутніх фахівців соціономічних професій, що обумовлено такими положеннями: практичні проблеми ефективного розвитку професіоналізму цих фахівців мають вирішуватися за умови розуміння особистості як інтегративної індивідуальності та суб'єкта діяльності; стиль мотиваційно-смислової регуляції професійної реалізації, як системне та багаторівневе утворення, обумовлюється певним симптомокомплексом різнорівневих властивостей інтегральної індивідуальності та пов'язаний з прагненням особистості досягати ефективних результатів діяльності у відповідності з її вимогами (аспект пасивної адаптації) і з орієнтацією на розвиток, видозміну самої діяльності та її суб'єкта в ході цього процесу (аспект активної адаптації); стиль мотиваційно-смислової регуляції професійної реалізації розглядається як індивідуально обумовлений процес становлення і здійснення професійної діяльності з урахуванням її структурних проявів та трансформаційних тенденцій, оформлених у певний стильовий цикл: початковий ресурс – його реалізація – новий ресурс.

Визначено параметри емоційної компетентності у розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, яку складають такі компетенції, а саме: усвідомлення впливу емоційної сфери на професійну діяльність соціономічного типу, інтерес до пізнання світу, його закономірностей, а також до самопізнання; відкритість до нових вражень, подій, життєвих змін; прагнення до гармонії, психологічного благополуччя; об'єктивність оцінювання своїх переваг і недоліків через рефлексію; відповідальність за власні емоційні реакції; вміння ідентифікувати емоції, які переживаються в конкретний момент; аналізувати власні емоції, почуття, причини їх виникнення; використовувати емоції для самомотивації; оптимістичне мислення; здатність ідентифікувати та аналізувати емоції та почуття інших, причини їх виникнення; емпатія; вміння надавати і сприймати емоційну підтримку; вербалізувати емоції; обирати адекватні ситуації способи емоційного самовираження; вміння вирішувати емоційно напружені ситуації, виявляти високий рівень емоційної стійкості та саморегуляції у стресових ситуаціях тощо. Показано, що емоційна компетентність передбачає розвиток професіоналізму майбутніх фахівців у соціономічній сфері діяльності і представляє собою комплекс знань, умінь та навичок, які дозволяють адекватно діяти у ситуаціях професійної взаємодії; вона збагачує досвід особистості, сприяє конструктивному аналізу емоціогенних ситуацій, виступає умовою їх емоційної зрілості.

Визначено соціально-психологічні особливості емоційно зрілих і емоційно незрілих респондентів. Показано, що для емоційно зрілих досліджуваних характерні висока і середня емоційна стабільність (φ=1,64; $p \leq 0,05$), що виражається у показниках низької дратівливості та високого особистісного контролю над емоціями та емоційними станами; низькі, показники негативної емоційності (φ=2,14; $p \leq 0,01$) і, відповідно, низька емоційна збудливість, імпульсивність (φ=1,59; $p \leq 0,05$); високий рівень позитивної емоційності (φ=1,61; $p \leq 0,05$), що виявляється у здатності до отримання, розпізнання і вираження емоцій у будь-якому виді діяльності (комунікативній, інтелектуальній, психомоторній); високий рівень емоційної самосвідомості (φ=2,25; $p \leq 0,01$), що виявляється у здатності до диференціації і вираження емоцій, прийняття відповідальності за емоції, управління емоціями, високі прояви емпатії (φ=1,79; $p \leq 0,05$). Показниками емоційної незрілості респондентів слугували: низька емоційна стабільність; високий рівень негативної емоційності; низький рівень позитивної емоційності; низький рівень сформованості емоційної самосвідомості ($p \leq 0,05$).

Доведено, що емоційна компетентність виступає інтегральною значущою властивістю фахівця соціономічного профілю, її можна і необхідно успішно розвивати з метою створення більш гармонійної Я-концепції фахівця та розвитку його професіоналізму.

Розкрито діагностичні маркери Я-образу професіонала майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі розвитку їх професіоналізму. Аналіз проблеми образу Я-професіонал як складової Я-концепції особистості майбутніх фахівців соціономічних професій уможливив визначити її як сукупність уявлень суб'єкта про свою життєву позицію, перспективи і цінності у контексті здійснення обраної професійної діяльності. Доведено, що образ Я-професіонал у майбутніх фахівців соціономічних професій формується у процесі професійного самовизначення. Показано, що у структуру образу Я-професіонал майбутніх фахівців соціономічних професій входить ідеальний образ Я-професіонал, реальний образ Я-професіонал, дзеркальний образ Я-професіонал та професійна самооцінка, яка є центральним компонентом професійної самосвідомості, що пов'язаний із ціннісним ставленням до власного Я, до професійних якостей та результатів професійної діяльності.

Розкрито особливості самоставлення майбутніх фахівців соціономічних професій як важливого чинника розвитку їх професіоналізму. Показано, що самоставлення містить низку специфічних модальностей (вимірів), що відрізняються як за емоційним фоном, так і за семантичним змістом відповідного ставлення до себе. Описано структуру самоставлення майбутніх фахівців соціономічних професій, яка представлена емоційним компонентом (самоприйняття) та самооцінним компонентом. Розкрито основні функції самоставлення респондентів: відображення себе, самовираження та самореалізація, збереження внутрішньої стабільності та континуальності «Я», саморегуляція та самоконтроль, психологічний захист, інтракомунікація. Експериментально доведено, що самоставлення майбутніх фахі-

вців соціономічних професій характеризується переважно середнім рівнем самоприйняття, самоуправління, відвертості, самовпевненості ($p \leq 0,01$). Більшість майбутніх фахівців мають уявлення, що їх особистість, характер та діяльність здатні викликати повагу і симпатію; вони зацікавлені у розвитку власного «Я», мають відчуття цінності власної особистості. Їм притаманна підвищена рефлексія, глибоке проникнення у себе, усвідомлення своїх труднощів, адекватний образ «Я» та відсутність витіснення ($\varphi=2,31$; $p \leq 0,01$). При цьому, виявлена група майбутніх фахівців, яким властива ригідність Я-концепції, небажання змінюватися ($\varphi=1,72$; $p \leq 0,04$) на фоні загального позитивного ставлення до себе. Для решти респондентів притаманне самозвинувачення, готовність поставити собі у провину свої невдачі, власні недоліки, відсутність симпатії до себе ($\varphi=2,07$; $p \leq 0,01$), що супроводжується негативними емоціями на свою адресу, навіть незважаючи на високу самооцінку якостей та досягнень.

З'ясовано, що у майбутніх фахівців соціономічних професій, які добре навчаються, Я-концепція включає сприйняття себе нонконформістами. Вони виявляють тенденцію до визначення авторитетів. Тривожність, фрустрація та почуття провини не властиві їх Я-концепції і пов'язуються з низькою успішністю, пропусками занять; іспити сприймаються цими досліджуваними в контексті змагання та честолюбства; в їх уявленнях вони самі не надто далекі від образу ідеального студента ($p \leq 0,01$). У майбутніх фахівців соціономічних професій із середньою успішністю Я-концепція включає їхнє бажання додатково самостійно займатися та активність, не пов'язану з досягненнями; вони також, як і встигаючі студенти, вважають себе нонконформістами. Однак для них існує зв'язок поміж іспитами та відчуттями тривожності, фрустрованості та провини, а також їх уявленнями про авторитети, реакціями інших на пропуск занять. На відміну від першої групи поняття занепокоєння, фрустрації та провини складають частину їхнього «Я» ($\varphi=2,19$; $p \leq 0,01$). Я-концепція майбутніх фахівців соціономічних професій з низькою успішністю подібна з концепцією попередньої групи, проте вони не сприймають себе нонконформістами; іспити та авторитети забарвлені для них тривожністю, фрустрацією та почуттям провини; останні пов'язані також з пропуском занять та утворюють суттєву частину Я-концепції ($p \leq 0,05$).

Мета другого етапу емпіричного дослідження полягала у з'ясуванні базових та системних рівнів побудови комунікативних дій та визначення на цій основі структурованого підходу до формування комунікативних функцій та комунікативних потреб у процесі розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій.

Визначено змістове спрямування побудови комунікативних дій. Показано, що стратегічним напрямом формування комунікативних функцій є необхідність урахування не лише змістовних, а й рівневих характеристик побудови комунікативних дій (нейропсихологічних, психоперцептивних, психолінгвістичних та соціально-психологічних). Встановлено, що нейропсихологічний рівень передбачає розуміння особливостей мозкової органі-

зації процесу комунікативної взаємодії; психоперцептивний представлений процесами соціальної перцепції у системі комунікативних взаємин; психолінгвістичний є засобом передачі когнітивних та емоційних станів; соціально-психологічний розглядає комунікацію як інструмент соціалізації, зокрема професійної. Визначення базових і системних рівнів побудови комунікативних дій сприяло формуванню стратегії з розвитку комунікативних функцій з метою підвищення професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій.

Виявлено, що у переважної більшості досліджуваних спостерігаються вищий за середній та середній рівні комунікативної потреби, що підтверджує значимість спілкування для майбутніх фахівців соціономічних професій. За результатами диференційно-змістового аналізу охарактеризовано дві групи комунікативних потреб й визначено, що для респондентів більше значення мають *егоспрямовані комунікативні потреби,* серед яких: необхідність бути вислуханим і зрозумілим; потреби у турботі, допомозі і підтримці з боку інших; співпереживанні і співчутті ($p \leq 0,05$). Серед *соціогенних комунікативних потреб* переважають потреби у турботі про інших людей; допомозі і підтримці оточуючих; спільному проведенні дозвілля. Усі вони мають чуттєво-емоційне забарвлення ($p \leq 0,04$). Встановлено, що середній показник значимості егоспрямованих потреб (6,89) є більш пріоритетним, ніж середній показник цінності соціогенних потреб (7,97). Це вказує на егоспрямований характер потребнісно-мотиваційної складової комунікації майбутніх фахівців соціономічних професій. Водночас, потреби колективістсько-статусної спрямованості займають останні ранги ($p \leq 0,01$), на що потрібно звертати увагу у корекційній роботі з розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, а в якості першочергових заходів вважати за доцільне формування потреб у встановленні ділових зв'язків; лідерстві, домінуванні і контролі; належності до певної спільноти, як першооснови професійно-комунікативної компетентності у процесі розвитку їх професіоналізму.

Подальший етап дослідження передбачав з'ясування особливостей комунікативних вмінь та навичок у майбутніх фахівців соціономічних професій у контексті соціометричного структурування. Встановлено, що найбільший відсоток популярних респондентів (39,7%) є сприятливим чинником для формування спілкування та міжособистісних взаємин майбутніх фахівців соціономічних професій. Сприятливою тенденцією є й низький індекс ізольованості (6,3%), який за умови правильно організованої психокорекційної роботи може бути суттєво зниженим.

Дослідження комунікативних навиків у респондентів на основі тесту Л. Міхельсона уможливило з'ясувати, що серед майбутніх фахівців соціономічних професій переважають ті, хто демонструє компетентну поведінку і надає перевагу компетентним висловлюванням під час комунікативної взаємодії (39,7%). Водночас, за результатами дослідження виявлено значну кількість майбутніх фахівців соціономічних професій, котрі демонструють агресивні тенденції у поведінці (38,1%) і респондентів, котрі виявляють за-

лежну поведінку (15,9%). Статистичний аналіз результатів показав кореляційний взаємозв'язок (за К. Пірсоном) за такими парами змінних: соціометричним статусом і компетентною поведінкою (коефіцієнт 0,3290, що вказує на прямий помірний зв'язок); соціометричним статусом і агресивною поведінкою (коефіцієнт -0,3570, що вказує на зворотний помірний зв'язок). Отже, чим вищий соціометричний статус, тим сформованішою є компетентна комунікація, яка розкривається у використанні компетентних висловлювань, і нижчими є агресивні прояви у процесі комунікації ($p \leq 0,03$).

Наступним етапом емпіричного дослідження було з'ясування впливу соціального інтелекту на процес розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій. Зазначено, що експлікація соціального інтелекту є можливою лише у межах здійснення особистістю суб'єкт-суб'єктної діяльності. Підкреслюється, що ампліфікація здібностей соціального інтелекту відбувається у процесі міжособистісної взаємодії. Враховуючи багатоаспектний характер сфери експлікації даних здібностей, показано, що їх розвиток зумовлений процесом соціалізації майбутніх фахівців, впливом як внутрішніх ресурсів та характерологічних особливостей, гендерних відмінностей тощо, так і впливом оточуючого середовища.

З'ясовано, що соціальний інтелект майбутніх фахівців соціономічних професій вміщує когнітивний, емпатійний та мнемічний аспекти. Елементи (або скрипти, фрейми, концепти) емпатійного аспекту соціального інтелекту складають зміст конкретних усвідомлених майбутніми фахівцями образів реальності, які можуть бути такими, що сприймаються безпосередньо, так і такими, які виникають у спогадах і уяві. Специфічна функція емпатійного аспекту соціального інтелекту полягає у тому, що емпатійні фрейми, скрипти, концепти наділяють емоційністю продукти інтелектуальної діяльності, своєрідну картину світу, яка складається у майбутнього фахівця в результаті роботи соціального інтелекту, внаслідок чого світ постає як існуючий у метакогнітивній сфері.

Виявлено, що рівні сформованості соціального інтелекту майбутніх фахівців соціономічних професій залежать, передусім, від психологічного типу особистості, гендерних особливостей, а також від предметної сфери професійної діяльності соціономічного типу (психологічної, педагогічної, управлінської тощо). При цьому саме психологічний тип особистості майбутнього фахівця значною мірою забезпечує ампліфіковану структуру здібностей, які входять до його соціального інтелекту.

Виокремлено основні функції соціального інтелекту майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі розвитку їх професіоналізму: пізнавально-оцінна, комунікативна і рефлексивна. На різних етапах виконання діяльності провідною стає одна з них. Зокрема, пізнавально-оцінна функція переважає на початковому етапі, а інші дві функції створюють позитивні умови для реалізації першої. Досягнення цілей пізнавальної діяльності значною мірою забезпечує комунікативна функція. Рефлексивна функція спрямована на актуалізацію сильних сторін і якостей та компенсацію слабких і неефективних рис і дій. Зазначено, що виділені функції соціального

інтелекту майбутніх фахівців соціономічних професій виявляються в їх супідрядності і взаємозв'язку.

Встановлено, що соціальний інтелект майбутніх фахівців соціономічних професій є когнітивною основою для реалізації міжособистісного спілкування, оскільки він постає детермінантою не тільки прогнозування міжособистісної комунікативної взаємодії, а й організації ефективних міжособистісних стосунків, які є невід'ємною складовою спілкування з урахуванням його динамічних характеристик.

Подальша процедура операціоналізації структурної моделі розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій виявила вплив показників соціальної зрілості на цей процес, зокрема взаємозв'язок між показниками вираженого екоцентризму та ознаками соціальної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій ($p \leq 0,01$). Виявлений взаємозв'язок між показниками вираженого екоцентризму та ознаками соціальної зрілості вказує на удосконалення моделі формування екологічної культури майбутніх фахівців, розробку відповідного навчально-методичного забезпечення.

Результати, отримані на констатувальному етапі дослідження, були враховані при побудові інтегрованого проєкту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій.

РОЗДІЛ 4
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

4.1. Концептуальні засади інтегрованого проєкту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій

Як показав попередній аналіз, актуальним наразі є підвищення вимогливості майбутніх фахівців соціономічних професій до себе і до своєї майбутньої професійної діяльності на основі розвитку та вдосконалення самосвідомості. Особливості соціально-економічного розвитку країни потребують високого рівня фахової підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, вивчення психологічних особливостей їхньої професійної самосвідомості з метою підвищенню якості підготовки фахівця та розвитку їх професіоналізму [162; 164; 331; 379; 544].

Особливе місце у системі підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій займає проблема організації процесу професійної підготовки у закладах вищої освіти. Сучасні дослідники акцентують увагу на опануванні майбутніми фахівцями соціономічних професій професійними знаннями, навичками й уміннями; становленні їх особистості (В. Бочелюк, Ж. Вірна, Л. Долинська, С. Максименко, О. Мешко, В. Моляко, О. Мороз, Н. Побірченко, М. Савчин та ін.) [47; 57; 58; 102; 205; 207; 210; 225; 370 та ін.]. Провідними напрямками у сучасній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій виступають професіоналізм діяльності, якісна кваліфікована підготовка майбутнього спеціаліста у поєднанні з його духовною та психологічною сторонами. Назріла необхідність творчого підходу в організації навчального процесу у закладах вищої освіти, формування у майбутніх фахівців соціономічних професій ефективного мислення, самостійності й ініціативності (А. Алексюк, В. Вергасов, Р. Гуревич, І. Зазюн та ін.) [92; 93; 140 та ін.].

При розробці організаційно-психологічних умов розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій ми виходили з компонентного змісту концептуальної моделі цього процесу та необхідності забезпечення його соціально-психологічного супроводу.

Інтегрований проєкт соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій складали:

- цільовий блок, що містив цілі і завдання процесу розвитку професіоналізму в умовах сучасної вищої освіти;
- змістовний блок, що включав диференційовані соціально-психологічні програми роботи з майбутніми фахівцями соціономічних професій щодо розвитку її професіоналізму з урахуванням особистісно-професійних орієнтацій;

- процесуальний блок, що містив відповідні форми і методи соціально-психологічної роботи з майбутніми фахівцями соціономічних професій у процесі розвитку їх професіоналізму, критерії та показники ефективності цього процесу;

- рефлексивно-оцінний блок, що включав контрольно-моніторингові процедури та умови ефективної реалізації запропонованого проекту.

Показано, що при розробці проєкту особлива увага була приділена змістовному блоку. Тим самим було розроблено інтегровану систему соціально-психологічної роботи, тісно пов'язану, зокрема з навчальною діяльністю, засобами досягнення єдності всіх елементів освітнього процесу закладу вищої освіти.

Реалізація запропонованого інтегрованого проєкту передбачала виконання низки завдань, серед яких важливим вбачалась необхідність формування їх емоційної компетентності та емоційної зрілості, що є необхідним для розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, адже сприяє формуванню їх загальної культури, емпатії, розумінню того, що в емоційній сфері закладено рушійні сили активного ставлення до різних видів їх професійної діяльності, що сприятиме їхньому професійному становленню та особистісному вдосконаленню, актуалізації адаптивних здібностей, запобіганню емоційного професійного вигорання, гармонійному функціонуванню у соціумі, професійним досягненням в цілому, об'єднуючи в собі інтелектуальні і регулятивні складові психіки.

Наступне завдання полягало у формуванні професійної самосвідомості майбутніх фахівців соціономічних професій, що передбачало самопізнання професійних, особистісних якостей і аналіз сучасних вимог, що пред'являються професією до фахівця, формування уявлень про зміст професії соціономічного типу і про себе, як її представника; усвідомлення прикладного значення професійних знань і професійно важливих якостей для майбутньої професійної діяльності.

Обґрунтовано необхідність цілеспрямованого фахового навчання майбутніх фахівців соціономічних професій для забезпечення позитивної динаміки провідних детермінант розвитку їх професійної самосвідомості та соціальної зрілості, які сприяють формуванню впевненості, активізують навчально-професійну діяльність, сприяють бажанню отримувати професійні знання, розвивати свої комунікативні якості та здібності.

Показано, що основною тенденцією розвитку навчального процесу у сучасній вищій школі має бути розширення самостійності майбутніх фахівців соціономічних професій, адже зміст освіти полягає у досягненні високого рівня предметної й соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій, їх здатності до здійснення професійної діяльності та рівні становлення особистості з урахуванням індивідуальних особливостей і власної активності. Тому зміст навчання варто здійснювати, застосовуючи такі форми діяльності, які уможливлюють перехід від абстрактного до конкретного та від навчальної інформації до професійної діяльності.

У контексті актуальних проблем соціальної психології та психології розвитку особистості вагоме місце належить формуванню професійної самосвідомості майбутніх фахівців соціономічних професій, навичок самооцінки та саморегуляції поведінки.

У психологічній структурі особистості майбутніх фахівців соціономічних професій самосвідомість є центральною ланкою, яка характеризує рівень їх професіоналізму й успішність професійної комунікативної діяльності.

Особливо вагомим для розвитку соціальної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій стає їх прагнення до особистісного зростання й відповідні умови під час навчання та в позанавчальний час. Тому, на нашу думку, припустимо, що розвиток професійно значущих характеристик соціальної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій уможливюється при створенні певних умов під час їх професійної підготовки й важливе значення для розвитку професійно значущих характеристик соціальної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій мають психологічні й дидактичні засоби, поєднання яких буде доцільним у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій, оскільки враховуються особливості їх майбутньої професійної діяльності та їхні умови навчання у закладі вищої освіти.

У своїх працях дослідники О. Бодальов, О. Бондаренко, Ж. Вірна, П. Горностай, Р. Немов, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Чепелєва, Т. Яценко та ін. [35; 36; 43; 57; 58; 232; 315; 343; 433; 434; 435; 454; 455 та ін.] звертають увагу на важливість особистісного зростання майбутніх фахівців, але, водночас, потребують розвитку психолого-дидактичні засоби формування професійно значущих характеристик соціальної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій.

На нашу думку, психологічні й дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик соціальної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій – це психолого-дидактичні матеріали і засоби, завдяки яким успішно й ефективно майбутні фахівці підвищують рівень своєї соціальної зрілості, розвивають власні професійно значущі характеристики.

З цією метою у запропонованому інтегрованого проекті соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій передбачалася необхідність їх цілеспрямованого фахового навчання для забезпечення позитивної динаміки провідних психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості й соціальної зрілості, що сприяло підвищенню їх професіоналізму.

Упродовж навчання у вищому навчальному закладі особистість майбутніх фахівців соціономічних професій постійно розвивається і змінюється, при цьому навчальна діяльність має професійне фахове спрямування і становить собою цілеспрямований процес, мета якого полягає у розвитку професійної компетентності, і, як результат – готовності до професійної діяльності.

Під час навчальної діяльності забезпечується професійний саморозвиток особистості та формування професійної самосвідомості, яка допомагає стати конкурентоспроможним фахівцем, здобути якісну професійну освіту. Формою прояву професійної самосвідомості є усвідомлення майбутніми фахівцями соціономічних професій своїх нахилів, інтересів, здібностей та рівня професійної готовності.

Як вважає М. Палюх [313; 314; 542; 543], сучасну новітню освіту слід розуміти як процес формування особистостей, які характеризуються відкритістю по відношенню до інших, ініціативою, творчою уявою, креативністю і здатністю до оцінки та самооцінки поведінки. Створення умов для розвитку особистостей повинно забезпечити систему освіти у широкому розумінні за участю різних суб'єктів освітніх та позаосвітніх закладів тощо. Головною метою щодо впровадження освітніх змін є усунення недоліків функціонування системи освіти зі збереженням її переваг [313, с. 74-75].

У контексті формування суспільних позицій і впливу на поведінку майбутніх фахівців соціономічних професій необхідним є застосування терміну освіта з урахуванням виховного аспекту. При такому трактування цієї проблеми навчання, інформування, моделювання особистості становитимуть інтегральні складові соціально-психологічної роботи [139, с. 206-207].

У запропонованому проєкті при підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій доцільним було застосовування моделі навчання, яка б стимулювала потребу в особистісному та професійному зростанні. Завдання викладачів закладів вищої освіти полягало у доцільному використанні при викладанні навчальних дисциплін відповідних дидактичних засобів для розвитку професійно значущих характеристик соціальної зрілості майбутніх фахівців, які мають на меті: забезпечення рівних можливостей для отримання освіти; підвищення рівня освіченості; сприяння покращенню якості освіти, що розуміється як інтегральний процес розвитку і формування; налагодження зв'язку системи професійної освіти з ринком праці [487, с. 17].

За доцільне вважалося використання у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій проблемного навчання, як системи методів і засобів навчання, основою якого виступає моделювання реального творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації і управління пошуком вирішення проблеми.

Для вирішення поставлених завдань у розробленому інтегрованому проекті були використані інформаційно-пошукові методи, зокрема проблемне навчання; метод навчального диспуту – для активного пізнавального пошуку; метод спостереження – для підвищення інтересу майбутніх фахівців до обраної професії соціономічного типу.

Для розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій ефективними засобами виступили активні методи навчання, метод аналізу конкретних ситуацій, моделювання майбутнього професійного

процесу, метод круглого столу, ділові ігри, методи інцидентів та тренування чутливості, метод мозкової атаки та ін.

Метод аналізу конкретних ситуацій сприяв формуванню у майбутніх фахівців соціономічних професій уміння вирішувати різні за складністю завдання, та розвивав здібності до аналізу професійних ситуацій і уміння формулювати завдання самостійно.

Метод моделювання майбутнього професійного процесу представляв собою відтворення реальних професійних ситуацій у спрощеному вигляді і дозволяв перетворювати і акумулювати знання, отримані при вивченні відповідних теоретичних предметів з метою їх практичного застосування.

В основу методу круглого столу було закладено принцип колективного обговорення проблем і конфліктних ситуацій. Ділова гра була пов'язана з моделюванням ситуацій професійної діяльності з корекцією професійних завдань для досягнення цілей професійної підготовки.

Метод інциденту був спрямований на подолання вікової й особистісної інерційності та вироблення адекватних способів поведінки у напружених стресових ситуаціях [89, с. 469].

Метод тренування чутливості формував у майбутніх фахівців соціономічних професій уміння керувати стилем своєї поведінки за рахунок усвідомлення того, як вона сприймається оточуючими, які дії провокують їх симпатію або антипатію, сприяв розвитку таких особистісних якостей, як чутливість, сприйнятливість до психічного стану оточуючих, їх установок і прагнень [89, с. 474].

Метод мозкової атаки (мозковий штурм) передбачав групове вирішення творчої проблеми, яка забезпечується за допомогою особливих прийомів та спрямована на активізацію творчої думки майбутніх фахівців соціономічних професій [89, с. 479].

Метод ділової гри використовував події майбутньої практичної діяльності соціономічного типу, демонстрував учасникам проекту можливості довгострокових стратегій і їх вплив на ефективність майбутньої професійної діяльності [89, с. 486].

Метод занурення передбачав в інтегрованому проекті навчання з елементами релаксації, навіювання та гри [89, с. 492].

Характерні особливості задіяної в інтегрованому проекті групи активних методів:

1) навчання проводиться в ситуаціях, максимально наближених до реальних, дозволяючи матеріал, що підлягає засвоєнню, ввести у мету діяльності, а не у засоби;

2) здійснюється не лише повідомлення знань, але і навчання умінням їх практичного використання, що вимагає формування професійно важливих якостей фахівців;

3) організується формування нової, якісно іншої установки на навчання в емоційно насиченому процесі колективної творчої праці [89, с. 507].

Суб'єктна позиція майбутніх фахівців соціономічних професій повинна була сприяти оптимізації їх самостійної роботи щодо розвитку професіоналізму.

Тому доречним було проведення індивідуальних форм роботи: самостійний підбір відеофільмів з проблеми розвитку професіоналізму, поглиблене вивчення теоретичних питань відповідної проблематики, виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань, проходження навчальної практики, підготовка індивідуальних звітів та ін. Ефективними виступили також тематичні семінари, майстер-класи з розвитку професіоналізму та особистісного зростання.

Доречним було й створення наукових гуртків, навчальних майстерень, проблемно-тематичних груп, практикумів з основ розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, їх проблемно-пошукової спрямованості, на яких майбутні фахівців намагалися відтворити проблемні професійні ситуації і знайти їх вірне вирішення.

Як зазначалося вище, фундаментом самовдосконалення майбутніх фахівців соціономічних професій є розвиток самосвідомості, як усвідомлення індивідом себе як суб'єкта життєтворчості з неповторними фізичними і духовними якостями, потребами й здібностями, носія інтелекту, почуттів і волі, виразника національної, професійної і групової належності в системі суспільних відносин [313]. Саме самосвідомість забезпечує усвідомлення майбутніми фахівцями соціономічних професій власних схильностей і комунікативних здібностей, впливає на розвиток професійних комунікативних якостей.

Слід зазначити, що саморозвиток особистості майбутніх фахівців соціономічних професій представляє собою не лише свідомий процес формування професійної майстерності, самоосвіти та самовдосконалення, але й мотивований, свідомий вільний вибір і прагнення досягти бажаного рівня професійної компетентності, адже пізнання учасниками інтегрованого проєкту себе, формування на цій основі певного ставлення до себе, як до фахівця соціономічної галузі, самоствердження та зміна самооцінки – усе це визначає розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, в основі якого лежить прагнення бути відповідальним за виконання професійних обов'язків, уміння спілкуватися з колегами та іншими людьми. Самооцінка відображає якісну своєрідність внутрішнього світу особистості майбутніх фахівців соціономічних професій, виступає показником рівня його розвитку та формується при активній участі й бажанні самої особистості.

Саморозвиток майбутніх фахівців соціономічних професій – це цілеспрямований процес самовдосконалення, який детермінується метою і стратегією навчальної діяльності, здобуттям професійних знань, умінь та навичок, виникненням потреби у розвитку професійних якостей. Потреба є умовою активності майбутніх фахівців соціономічних професій і визначає мотиви їхньої навчальної діяльності, пробуджує у них прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення, бажання підвищити свої

індивідуальні можливості, розвивати професійні комунікативні якості. Лише тоді, коли майбутній фахівець усвідомить необхідність і потребу у розвитку професійно важливих якостей, він зможе активно залучитися до процесу професійного саморозвитку, який передбачає самоосвіту, розвиток професійних комунікативних якостей, бажання під час навчальної діяльності здобути професійні знання, вміння та навички.

Формою вияву професійної самосвідомості майбутніх фахівців соціономічних професій є розуміння ними своєї соціальної позиції, професійних інтересів, нахилів, здібностей, характерологічних особливостей, рівня загальної та спеціальної готовності до професійної комунікативної діяльності, де усвідомлення власних психічних особливостей нерозривно пов'язано з певним ставленням до себе, з самооцінкою.

Розвиток професійної комунікативної компетентності стає особистим надбанням майбутніх фахівців соціономічних професій, яке здобуте власними силами під час навчальної діяльності.

Спрямованість як система потреб, ціннісних орієнтацій, світоглядних установок, прагнень й інтересів визначає готовність майбутніх фахівців соціономічних професій до професійної комунікативної діяльності. Від визначеності професійних мотивів залежить ефективність розвитку професійної комунікативної компетентності, що відбувається під час навчально-пізнавальної діяльності у закладі вищої освіти. Отже, професійна мотивація визначає вибір професії та якість виконання обов'язків, пов'язаних із професійною діяльністю.

Мотивація майбутніх фахівців соціономічних професій до розвитку професіоналізму є показником їхніх індивідуальних досягнень, що характеризується сукупністю емоційних і вольових процесів, спонукає й спрямовує навчальну діяльність, розвиває їхню потребу до пізнання особливостей професійної діяльності, зокрема комунікативної, та визначається зовнішніми і внутрішніми чинниками розвитку. Усвідомлення власних потреб мотивує майбутніх фахівців соціономічних професій на самовдосконалення та професійний саморозвиток.

Професійна мотивація майбутніх фахівців соціономічних професій відбувається під час навчальної діяльності, вона є неперервним процесом, на який постійно впливають об'єктивні та суб'єктивні фактори. Саме визначення майбутнім фахівцем мотивів щодо здобуття обраної спеціальності та перспектив самореалізації, як фахівця, сприяє активізації навчальної діяльності.

Усвідомлення майбутніми фахівцями соціономічних професій своїх власних потреб мотивує їх на самовдосконалення і професійний саморозвиток. Майбутнім фахівцям соціономічних професій з високим рівнем внутрішньої мотивації притаманна впевненість в успішному результаті, наполегливість у досягненні поставленої мети, активний пошук шляхів розвитку своїх професійних комунікативних якостей, отримання задоволення від процесу власного професійного розвитку й оволодіння необхідними професійними знаннями, уміннями та навичками.

Пізнавальні інтереси майбутніх фахівців концентруються навколо їхньої потреби зрозуміти особливості професійної комунікативної діяльності, осмислити власний життєвий досвід, навчитися використовувати отримані знання у своїй професійній діяльності.

Професійна самосвідомість фіксує результат розвитку професійної комунікативної компетентності, виступає регулятором професійної комунікативної діяльності. Професійна самосвідомість та самооцінка сприяють формуванню у майбутніх фахівців соціономічних професій таких почуттів як впевненість та оптимізм, що у свою чергу активізують їхню навчальну діяльність, сприяють бажанню здобувати професійні знання, розвивати свої комунікативні якості та здібності. Професійна самосвідомість майбутніх фахівців підвищує надійність, стійкість і стабільність цілеспрямованого розвитку професійної комунікативної компетентності.

Важливим завданням інтегрованого проєкту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій виступало напрацювання власних прийомів компенсації тих індивідуальних особливостей, які зумовлюють утруднення зовнішнього та внутрішнього плану професійної діяльності, зниження рівня залежності від думок інших людей, вироблення власної системи поглядів, позицій, розширення обсягу комунікативних умінь і здібність до рольової поведінки [140, с. 151].

У процесі професійної підготовки майбутні фахівці соціономічних професій набували досвіду послідовного свідомого самопізнання та професійного зростання, оцінки своєї індивідуальності тощо.

Саморозвиток майбутнього фахівця – це цілеспрямований процес самовдосконалення, який детермінується метою і стратегією навчальної діяльності, здобуттям професійних знань, умінь та навичок, виникненням потреби у розвитку професійних якостей.

Умовою активності майбутніх фахівців соціономічних професій виступала потреба, яка визначала мотиви їх навчальної діяльності, пробуджувала у них прагнення до професійного саморозвитку та самовдосконалення, бажання підвищити свої індивідуальні можливості, розвивати професійні комунікативні якості. Лише тоді, коли майбутній фахівець зрозуміє необхідність і потребу у розвитку професійних якостей, він зможе активно залучитися до процесу професійного саморозвитку, що передбачає розвиток професійних якостей та здібностей майбутніх фахівців соціономічних професій, їхнє бажання під час навчальної діяльності здобувати професійні знання, вміння та навички.

Нагадаємо, що професійна самосвідомість на думку Н. Чепелєвої передбачає наявність професійних значень (тезаурусу) і професійних смислів (особистісне професійне знання, професійне ставлення до клієнта, професійні ідеали, норми та цінності, смислоутворюючі мотиви професійної діяльності) [435].

Ми вважаємо, що професійна самосвідомість передбачає наявність у майбутніх фахівців соціономічних професій професійної Я-концепції, іде-

альний образ «Я» якої поєднує в собі уявлення про те, яким повинен бути фахівець. Ці уявлення складаються у майбутніх фахівців соціономічних професій на етапі розвитку професійної компетентності, в процесі ідентифікації з іншим професіоналом.

Професійна Я-концепція майбутніх фахівців соціономічних професій є складною динамічною системою уявлень про себе як особистість і як суб'єкта професійної діяльності та важливим чинником детермінації професійної діяльності майбутніх фахівців, який зумовлює їхню здатність реально будувати своє життя, бачити перспективи професійної діяльності, свої приховані можливості, чітко визначати рівень здобутих професійних знань, комунікативних умінь та навичок [56; 467; 474].

Формою вияву професійної самосвідомості майбутніх фахівців соціономічних професій є розуміння ними своєї соціальної позиції, професійних інтересів, нахилів, здібностей, характерологічних особливостей, рівня загальної та спеціальної готовності до професійної діяльності, але при цьому усвідомлення власних психічних особливостей нерозривно пов'язано з певним ставленням до себе, з самооцінкою.

Професійна самосвідомість і самооцінка сприяють формуванню в майбутніх фахівців соціономічних професій таких почуттів як впевненість й оптимізм, які в свою чергу активізують їхню навчальну діяльність, сприяють бажанню здобувати професійні знання, розвивати свої комунікативні якості та здібності. Професійна самосвідомість майбутніх фахівців підвищує надійність, стійкість і стабільність цілеспрямованого розвитку професійної компетентності.

Варто зазначити, що процес розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій свідомий і керований і відбувається під час навчально-пізнавальної діяльності студентів та спирається на сучасні вимоги до таких фахівців.

Отже, позитивна динаміка розвитку професіоналізму і формування професійно важливих якостей відбувається лише у результаті цілеспрямованого формувального впливу.

Пізнання студентами-майбутніми фахівцями соціономічних професій себе, формування на цій основі певного ставлення до себе, як до майбутнього фахівця соціономічної галузі, самоствердження та зміна самооцінки визначають професійне зростання, в основі якого лежить прагнення бути відповідальним до виконання професійних обов'язків.

Підготовка і формування професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій концентрують у собі наявність не лише необхідного високого рівня знань у різних галузях наук, а й оволодіння сукупністю професійних знань та навичок як фахівця: формування постійного інтересу до особистості і її світогляду, професійного такту та професійної відповідальності. Саме ці риси повинні формуватися у свідомості майбутнього фахівця соціономічного профілю.

Показано, що відповідальність – це інтегральна якість особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю: усвідомлення соціальної

значущості своєї діяльності, чітке знання своїх професійних функцій; вимогливість; володіння вміннями і практичними навичками професійної діяльності; ініціатива; самостійність; творче ставлення до справи; чуття професії [204].

Процес формування професійної відповідальності є надзвичайно тривалим у майбутніх фахівців соціономічних професій. Відсутність чітких рекомендацій щодо проведення занять з фахових дисциплін та організації практичної діяльності з метою підвищення якості формування професійної відповідальності майбутнього фахівця створюють труднощі, що приводять до зниження ефективності соціально-психологічного впливу.

Важливим є використання у навчальному процесі таких методів і засобів навчання, які забезпечують повноцінну участь майбутніх фахівців соціономічних професій в процесі їх професійної підготовки в умовах навчального співробітництва; вироблення студентом власних поглядів на поставлені проблеми і пошук шляхів їх вирішення, формування самостійності; оригінальності мислення. Доречним є використання ігрових методів навчання, соціально-психологічних тренінгів, колективних занять у мікрогрупах, практичної роботи та інших методів і форм навчання, що дозволяли учасникам проєкту набувати навичок навчального співробітництва, розкривати індивідуальні можливості кожної особистості, творчо готувати себе до майбутньої професійної діяльності в умовах гуманістично-особистісного підходу у навчанні.

Дослідження показало, що обмеження можливостей розумової діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій приводять до низької якості засвоєння навчального матеріалу, зниження рівня активності розумової спрямованості [352, с.105].

Заняття-семінар є синтезом опрацьованої майбутніми фахівцями наукової літератури, формування вміння критично оцінювати теоретичні джерела, що допомагає у розв’язанні складних питань, які виникають у процесі засвоєння певної теми, в усвідомленні логіки теми, її зв’язку з іншими поняттями й навчальними дисциплінами і темами, але наразі у багатьох закладах вищої освіти головним завданням семінарських занять, у першу чергу, виступає перевірка знань, а не розвиток самостійності, оригінальності мислення, уміння знаходити і відстоювати свою власну точку зору.

Ігнорування у навчальному процесі використання активних форм і методів не сприяє формуванню й закріпленню у майбутніх фахівців соціономічних професій професійної відповідальності, а, отже, необхідним є використання активних методів навчання і аналізу ситуацій, завдань, спрямованих на інтенсифікацію фахової професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій; інтегрування в ній теоретичних знань і практичних умінь, забезпечення творчих умов для реалізації здібностей, розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій, включення студентів в індивідуальні та колективні форми науково-педагогічної діяльності з поступовим ускладненням її змісту і моделюванням реальної

діяльності фахівця, що є запорукою формування його професійної відповідальності та сприяє розвитку його професіоналізму.

Для того, щоб майбутні фахівці соціономічних професій зуміли опанувати новітніми освітніми та психотехнологіями, які побудовані на діалогічному підході, у межах інтегрованого проєкту пропонується поширити арсенал організаційних форм проведення занять, в яких діалогічний метод стає домінуючим, а отже, набувають потужності диспути, співбесіди, самоаналіз, мозкові атаки, моделювання, конструювання, захист творчих проєктів, проблемні та ситуаційні завдання, дидактичний театр, навчання пошуку альтернативних рішень та ін. [407, с.146].

У своїх міркуваннях Т. Ткачук [404; 405] зазначає, що часто згасає інтерес до обраної професії ще під час навчання у закладах вищої освіти, а, отже, навіть внутрішньо мотивований вибір майбутньої професії не завжди гарантує успішність професійного самовизначення.

Передбачалося, що майбутні фахівці соціономічних професій упродовж професійної діяльності в умовах, максимально наближених до реальних професійних ситуацій, могли перевірити свої можливості. Лише у тих учасників інтегрованого проєкту, які під час участі у проекті оволоділи навичками професійної діяльності, спостерігався інтерес до майбутньої професії і впевненість у правильності її вибору.

Таких навичок учасники інтегрованого проєкту набули завдяки участі у різних суспільно громадських студентських організаціях, роботі у літніх таборах праці та відпочинку тощо, маючи нагоду перевірити доцільність, обґрунтованість, глибину та дієвість власного вибору професії.

Різнобічність інтересів сприяє розвитку творчого ставлення, створенню умов для формування соціальної позиції і, відповідно, високого рівня професійної майстерності майбутніх фахівців соціономічних професій. На нашу думку, одним із основних напрямків розвитку професіоналізму та формування професійного інтересу у майбутніх фахівців соціономічних професій повинно стати їх залучення до активної громадської, доброчинної і волонтерської роботи.

Для майбутніх фахівців соціономічних професій особливої цінності набувають такі якості як самосвідомість, самостійність, сміливість, рішучість, працелюбність, наполегливість, зацікавленість, допитливість, інтуїція, захопленість, гнучкість тощо; уміння аналізувати, синтезувати, проводити аналогії і порівняння, сміливо будувати і висловлювати думки, висловлювати одну і ту ж думку у різних мовних формах (мовна варіативність), доносити свої думки до розуміння інших, виділяти в інформації, процесах і явищах суттєві ознаки, узагальнювати і диференціювати предмети і явища, дії і процеси, вчинки і відношення, робити висновки та вибирати найкраще. У зв’язку з цим, необхідно перевести всю систему навчання з формування репродуктивного мислення на продуктивне, яке засноване на знаннях способів здатності мислити та вміннях користуватися ними реально.

Завдання формування творчої особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю обумовлює певну специфіку його залучення до участі не лише у проведенні наукових досліджень, але й у впровадженні отриманих результатів у практику.

На небезпечності збереження в навчальному процесі закладів вищої освіти орієнтацій на кінцевість освіти наголошують й такі дослідники, як Н. Комаренко, Л. Таланова, О. Цокор [407, с. 18-19], які зазначають, що стереотипи професійної свідомості виражені в орієнтації на вузький професіоналізм, а це призводить до випуску спеціалістів з обмеженим культурним кругозором і примітивним соціальним мисленням, що особливо небезпечно, коли мова йде про соціономічні професії.

Важливим є тісний зв'язок науково-дослідної роботи студентів з практикою майбутньої роботи, адже саме в процесі практики створюються сприятливі умови для проведення реальних науково-педагогічних досліджень та впровадження отриманих результатів безпосередньо в навчально-виховний процес.

Наразі все більшого значення набуває підхід до формування майбутнього фахівця соціономічного профілю через розвиток спеціальних здібностей, особистісних якостей, індивідуально-психологічних особливостей. У запропонованому проєкті акцентується увага на вивченні мотивів діяльності та механізмів їх взаємодії як детермінанти психолого-професійної поведінки особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю і тому глибинні мотивації потрібно виявляти, вивчати, переводити в усвідомлений план та корегувати [353, с. 154-157].

Отже, особливої уваги потребує необхідність використання під час навчального процесу таких методів і засобів навчання, які забезпечать повноправну участь майбутніх фахівців соціономічних професій в процесі їх професійної підготовки в умовах співробітництва, вироблення на основі засвоєного наукового змісту власних поглядів на поставлені проблеми і пошук їхніх рішень, формування самостійності й оригінальності мислення.

Організація соціально-психологічної роботи передбачала варіативність змісту навчання, певний ступінь його вибору студентом, залучення студентів до активної громадської роботи, що дозволяло закріпити у свідомості майбутнього фахівця соціономічного профілю професійну відповідальність, стійкий професійний інтерес та постійне прагнення до власного професійного вдосконалення.

4.2. Ресурси розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій у системі сучасної вищої освіти: узагальнення результатів формувального етапу дослідження

Сформульовані нами соціально-психологічні основи розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій склали підґрунтя для розробки інтегрованого проєкту соціально-психологічного супроводу цього процесу.

У системних заходах інтегрованого проєкту передбачалися соціально-психологічні тренінги з розвитку соціально-комунікативного потенціалу майбутніх фахівців соціономічних професій, формування адекватної самооцінки, почуття впевненості, самоповаги та ефективної міжособистісної взаємодії та ін.

Впровадження зазначених тренінгових занять сприяло створенню сприятливого соціально-психологічного клімату серед учасників тренінгу; процесам пізнання один одного та самопізнання; активізації творчого мислення; розвитку внутрішніх ресурсів у кожного учасника; вмінням конструктивно спілкуватися та знаходити вихід зі складних ситуацій; набуттю навичок ефективної комунікації; розумінню себе, свого внутрішнього світу; зниженню тривожності та оптимістичному налаштуванню на майбутнє.

Під час апробації тренінгових заходів, задіяних в системі інтегрованого проекту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій використовувались: інформаційні повідомлення; мозкові штурми; робота в малих групах; вправи; презентації; дискусія; рольові ігри тощо.

Визначено, що на початковому етапі навчання, адаптаційному, першокурсникам не вистачає різних умінь і навичок, які необхідні у закладі вищої освіти для успішного засвоєння навчальних дисциплін.

Тому інтегрований проєкт соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій передбачав оптимізацію навчального процес на основі особисто орієнтованої суб’єкт-суб’єктної моделі взаємодії, створюючи такі психолого-педагогічні та соціально-психологічні умови, які супроводжують учасників в рамках взаємоповаги автономії кожного суб’єкта спілкування, складаючи єдиний психологічний простір для досягнення головного результату – професіоналізму.

Актуальним було навчання майбутніх фахівців соціономічних професій (особливо першокурсників) раціональними прийомами розумової і навчальної діяльності, необхідної для успішного процесу розвитку професіоналізму в умовах закладу вищої освіти та ефективної організації самостійної роботи, де самостійність передбачає оволодіння знаннями, вміннями і навичками, як складовими змісту освіти і логічної роботи за запропонованим навчальним матеріалами і наявність мотиваційної установки.

Слід зазначити, що дослідники (В. Атаманюк, Г. Гнітецька, С. Гончаренко [16; 78; 325 та ін.]) визначають самостійну роботу як таку, в результаті якої майбутні фахівців, виявляючи активність і самостійність, прагнуть досягти поставленої викладачем або за власною ініціативою мети.

Самостійна робота здійснюється у спеціально відведений для цього час при безпосередньому або опосередкованому керівництві викладача, але без його безпосередньої участі, і завершується певними результатами, які підлягають самоконтролю і (або) контролю; проявляється в різноманітності видів індивідуальної і колективної навчальної діяльності та пропонує

системну модель такої організації самостійної роботи, складовими якої є аудиторна і позааудиторна форми; підкреслює їх взаємопослідовність, виділяючи в якості головних умов для існування цієї системи її взаємозв'язок з системами вищого і нижчого рівнів; психофізіологічними особливостями майбутніх фахівців; організацією пізнавальної саморегуляції; індивідуалізацію.

Наголошується, що для успішного розв'язання проблеми високоякісної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій покликана сприяти досконала організація самостійної роботи і її контроль, створення сприятливих умов для гармонійного розвитку особистості; залучення до науково-дослідної роботи і формування потреби в якісному навчанні і самоосвіті.

Пропонується звертати увагу на урахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей майбутніх фахівців соціономічних професій при відборі навчального матеріалу і обґрунтованої необхідності його послідовності.

Для формування умінь самостійної роботи в межах інтегрованого проекту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій використовувалися різноманітні методи діяльності учасників: робота з навчальною літературою, участь в наукових гуртках і дослідженнях тощо.

При цьому використовувалися різні форми підвищення активності та контролю самостійної роботи, колоквіуми, програмований контроль з оцінним критерієм.

Під час виконання теоретичних і практичних завдань учасники інтегрованого проекту самостійно синтезували знання, які вони вже мають, і додатково звертатися до наукових джерел щодо отримання нового знання.

Саме цей вид самостійної роботи сприяв ефективному засвоєнню матеріалу та не вимагав значної витрати додаткового часу. Однак не кожному учаснику психологічно легко протягом короткого часу перейти від однієї системи навчання в іншу. Тому їх успішність залежить від того, наскільки розвинені в них основні компоненти культури навчальної діяльності.

З одного боку, учасники І курсу зазначали існуючу різницю між навчанням у школі і закладі вищої освіти, що проявляється, перш за все, у більшій самостійності навчання. А з іншого боку, серед труднощів адаптації до умов навчання у закладі вищої освіти більшість респондентів ставлять на перше місце саме ті, які обумовлені розвитком у них раціональних прийомів розумової та навчальної діяльності, що необхідні для успішного навчання в умовах закладу вищої освіти.

При цьому майже третина учасників проєкту не вміли раціонально планувати і використовувати навчальний і вільний час, працювати систематично, немає стійкої мотивації та потреби до самоосвіти та самовиховання; вони не завжди можуть виділити головне в навчальному матеріалі, осмислити його, критично сприйняти і узагальнити, проаналізувати і зіста-

вити інформацію, зробити висновки, зафіксувати прочитане у вигляді поширеного плану, тез, конспекту. Тому необхідно психологічно правильно підійти до вирішення цієї ситуації, враховуючи індивідуальний підхід.

У цьому контексті саме поняття «культура навчальної роботи» охоплює культуру розумової праці, способи раціонального планування і організації самостійної роботи [55]. На нашу думку, організація і керівництво самостійною роботою є відповідальною і важливою сферою діяльності, пов'язаної з усіма формами навчального процесу.

Нагадаємо, що дослідники структури діяльності (П. Гальперін, В. Зінченко, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.) [70; 190; 191; 192; 321; 322; 330; 366; 367; 368 та ін.] виокремили дев'ять головних структурних елементів діяльності: мета, мотив, засіб, результат, суб'єкт, процес, предмет, умови, продукт.

Вихідні структурні елементи діяльності можна об'єднати у дві групи: одна з них містить елементи організаційної структури діяльності такі як суб'єкт, процес, предмет, умови і продукт; до іншої віднесені соціально-психологічні елементи – мета, мотив, засіб і результат [330].

Така організаційно-психологічна структура діяльності уможливлює визначення самостійної діяльності учасників інтегрованого проекту розвитку професіоналізму як процес, здійснюваний суб'єктом над предметом в певних умовах з метою отримання продукту, при цьому використовуючи відповідні засоби, а з отриманням результату – як засвоєну сукупність набутих знань, умінь, навичок і сформовану самостійність, як якість особистості майбутнього фахівця, що здійснює самостійну діяльність.

Це надає можливість простежити у самостійній діяльності учасників такі блоки психологічної структури самоосвіти: орієнтаційний, операційний, мотиваційний і блок оцінки результативності дій.

Операційний компонент спрямований на формування загального рівня вмінь, а це передбачає наявність знань про способи виконання дії й використання раніше засвоєних, неспецифічних для самостійної діяльності навичок.

Мотиваційний компонент передбачає формування набутих умінь, які спираються на творче використання знань, навичок самостійної діяльності з усвідомленням мети і мотивів вибору способів її досягнення.

Результативний компонент присутній на кожному етапі формування умінь, тому найвища результативність процесу формування умінь визначає професіоналізм, що вимагає творчого використання засвоєної бази знань, умінь, навичок для ефективної самостійної діяльності і формування самостійності як риси особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю.

У визначенні необхідної і достатньої сукупності умінь у майбутніх фахівців соціономічних професій ми виходили з професійних потреб фахівців такого профілю

На нашу думку, для ефективного розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, перш за все, необхідно сформувати,

особливо протягом першого року навчання, вміння відшукування потрібної навчальної інформації; навички самостійної роботи з науковою інформацією; самостійною обробкою інформації; вирішення завдань прикладного змісту; прищеплення прагнення до поглибленого вивчення навчального матеріалу і до постійної самоосвіти.

Розробка навчального матеріалу з профільних дисциплін має свою специфіку, тому необхідно забезпечити індивідуальний підхід і професійне зміст навчання, активізувати навчально-пізнавальну діяльність учасників інтегрованого проекту розвитку професіоналізму, організувати ефективну самостійну роботу, формувати вміння самостійної роботи в єдності орієнтаційного, операційного, мотиваційного і результативного компонентів; встановити міжпредметні зв'язки, які сприяли б формуванню і вдосконаленню цих умінь.

У результаті дослідження ми прийшли до висновку, що розвиток професіоналізму, формування професійної спрямованості, розвиток умінь і навичок самостійної роботи протікає ефективніше при детальному вивченні психологічних особливостей адаптації та професійної мотивації майбутніх фахівців соціономічних професій; викладанні навчальних дисциплін за професійним спрямуванням; дотриманні принципу єдності теорії і практики, навчання і виховання; достатньому забезпеченні науковою, навчально-методичною літературою та сучасними технічними засобами, враховуючи індивідуальні особливості кожного з учасників інтегрованого проекту.

Слід підкреслити, що соціально-психологічний супровід процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій ми розглядали як особливу форму здійснення пролонгованої соціально-психологічної, психологічної і психофізіологічної підтримки [7; 61; 90; 142; 211; 364].

Такий супровід припускає не «виправлення недоліків і переробку», а пошук, активізацію й мобілізацію латентних адаптивних ресурсів і можливостей майбутніх фахівців соціономічних професій для розвитку їх професіоналізму.

Ключовим елементом соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій виступала соціальна підтримка (інструментальна та емоційна).

Емоційна підтримка дозволяла висловити важкі емоції і почуття, інструментальна – забезпечити інформаційну підтримку щодо способів подолання стресової ситуації.

Соціальна підтримка є важливим чинником розвитку адаптивних здібностей до стресу, а здатність встановлювати підтримуючі стосунки – одним із структурних компонентів адаптивності [340].

Нагадаємо, що згідно з концепцією адаптивності, супровід передбачає мобілізацію адаптивних здібностей, а саме здібностей управління психофізіологічними станами; конструктивного і адаптивного мислення; самоорганізації простору і часу життя; встановлення підтримуючих відно-

син; упевненої самоствердкуючої поведінки; управління фізіологічними функціями і підтримки оптимального психофізичного стану [340; 350].

Отже, соціально-психологічний супровід процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій – це система соціально-психологічних, психологічних і психофізіологічних заходів, спрямованих на оперативний контроль, моніторинг, регуляцію та оптимізацію неадаптивних психічних і психофізіологічних станів, мобілізацію адаптивних ресурсів з метою розвитку професіоналізму.

Результати проведеного нами дослідження, дозволили визначити і чинники, за допомогою яких навчання у закладі вищої освіти може впливати на особистісно-професійне зростання та розвиток професіоналізму майбутнього фахівця соціономічного профілю: вплив спілкування з викладачами (у т.ч. референтність); вплив змісту і форми організації навчальних курсів; наявність зв'язків закладу вищої освіти з організаціями, в яких учасники проекту можуть здійснювати професійну діяльність; вплив спілкування у студентському колективі; вплив спеціальних заходів закладу вищої освіти, спрямованих на розвиток професіоналізму.

Крім того, у процесі дослідження були виділені напрямки впливу навчання на процес особистісно-професійного зростання та розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій:

- інформування про майбутню професійну діяльність; формування ставлення до майбутньої професійної діяльності;
- формування знань і навичок, які безпосередньо або опосередковано будуть застосовуватися у майбутній професійній діяльності соціономічного типу.

Оскільки більшість майбутніх фахівців соціономічних професій користуються Інтернет-простором з освітньою метою для підвищення рівня своїх знань і для саморозвитку, то це обґрунтовує застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі у закладі вищої освіти.

За визначенням Р. Гуревича, інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів виробничих процесів, програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, збереження, розповсюдження, відображення та використання інформації в інтересах її користувачів [92, с. 329].

Н. Лазаренко, А. Коломієць, О. Паламарчук описують екоорієнтовану модель буття особистості в Інтернет-просторі, що складається з чотирьох компонентів: особистісні ціннісні орієнтації суб'єктів комунікації; підвищений попит на екоорієнтоване буття в Інтернет-просторі; підтримка екологічно орієнтованих Інтернет-ініціатив щодо гуманної взаємодії людей в Інтернет-мережі; спроєктованість Інтернет-технологічних нововведень та Інтернет-комунікації у сферу гармонізації процесу розвитку сучасної особистості з новими суспільними інфраструктурами [185, с. 253].

Р. Гуревич зауважує, що у системі освіти широкого поширення набули такі засоби інформаційно-комунікаційних технологій: текстові проце-

сори, електронні таблиці, програми підготовки презентацій, системи управління базами даних, органайзери, графічні пакети та ін. [92, с. 39]. За словами Н. Лазаренко, А. Коломієць, О. Паламарчук, екоорієнтована модель буття людини в Інтернет-просторі є динамічним інноваційним процесом екологічного Інтернет-перетворення і саморозвитку особистості Інтернет-користувача [185, с. 249].

Застосування інформаційно-комунікаційних технологій є можливим у процесі інтерактивного навчання, що передбачає:

- прямий та зворотній взаємозв'язок між викладачами і студентами;
- забезпечення технологічного доступу до навчальної інформації. Інтерактивне навчання проводиться з використанням інтерактивної дошки, комп'ютера, веб-камери, мультимедійного проектора.

Застосування інтерактивних інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти відбувається у вигляді Інтернет-конференцій, спілкування через Skype-зв'язок (особливо з зарубіжними колегами). Можна застосовувати з цією метою також чат, форум.

Форум – один із найбільш доступних і разом з тим ефективний засіб віддаленого спілкування, що становить засіб мережевого спілкування за допомогою обміну текстовими повідомленнями між студентами, співробітниками у режимі «кожний з усіма» або «кожний з кожним» в реальному або відкладеному часі [92, с. 177].

Мобільне навчання передбачає передачу знань на мобільний пристрій з використанням WAP або GPRS технологій [92, с. 121]. Головний принцип мобільного навчання – навчання у будь-якому місті, у будь-який зручний час.

Телекомунікаційний навчальний проект – це спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність студентів-партнерів, організована на основі комп'ютерної телекомунікації, що має єдину мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення спільного результату [92, с. 211-212].

Під час впровадження інтегрованого проєкту з майбутнім фахівцям соціономічних професій проводилися Веб-квести (Вebquest) – проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якої використовуються інформаційні ресурси Інтернет. Веб-квести – організовані засоби Веб-технологій у середовищі WWW. Важливим у веб-квесті є список необхідних джерел інформації (Веб-документи, бази даних, книги, консультації електронною поштою та ін.). Більшість джерел може бути в документі у вигляді посилань на сторінки Інтернет [92, с. 217-221].

Отже, інформаційно-комунікаційні технології допомагали майбутнім фахівцям соціономічних професій активно створювати презентації, відеоматеріали (соціально-психологічні реклами, відеозвіти з проходження практики та ін.).

Показано, що інформаційно-комунікаційні технології сприяють інформатизації, оптимізації процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій та підвищують їх інформаційну культуру.

Інтернет-середовище виконує важливі функції в процесі професійної соціалізації майбутніх фахівців соціономічних професій – інформативну, регулятивну, виховну, пізнавальну, соціально-комунікативну; створює можливість для пошуку відповідних референтних груп та задоволення потреби у самореалізації майбутніх фахівців.

Ефективними для використання у професійній підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій виступили: інтерактивне та мобільне навчання; проведення Інтернет-конференцій; спілкування через Skype-, Teams-зв'язок, чат, форум; ведення електронних журналів; проходження тестування в он-лайн режимі; забезпеченість електронними підручниками; наявність в університетській бібліотеці віртуальної довідки, електронного каталогу, інституційного репозитарію, повнотекстової бази документів, доступу до наукометричних баз даних. Досить важливим є функціонування в університеті модульного середовища навчання (MOODLE), яке оптимізує навчальний процес підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій загалом.

За результатами дослідження, основними мотивами у користуванні Інтернет-простором майбутніх фахівців соціономічних професій є: пізнавальний (освітній), розважальний та комунікативний. Високий рівень домагань і самооцінки майбутніх фахівців свідчать про те, що користування Інтернетом здійснюється з метою покращення своїх навчально-освітніх результатів, виконання навчальних завдань та як спосіб пасивного відпочинку.

Як зазначалося вище, ціннісні орієнтації у майбутніх фахівців соціономічних професій індивідуалізовані, спрямовані на саморозвиток, кар'єру, розваги; виражена Інтернет-залежність здебільшого відсутня.

Для оптимізації підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій в ході впровадження інтегрованого проекту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку їх професіоналізму рекомендовано застосовувати інформаційно-комунікаційні технології, як сукупність методів виробничих процесів, програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, збереження, розповсюдження, відображення та використання інформації в інтересах її користувачів.

Ефективним для майбутніх фахівців соціономічних професій виявилося проходження ними Веб-квестів, створення телекомунікаційних навчальних проектів, соціальних реклам, презентацій, інформаційних буклетів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій та ін.

Апробація проєкту показала, що саме навчальна діяльність формує значну частку процесів саморегуляції та рефлексії, а розходження чи збіг між бажаним образом «Я» та фактичними властивостями породжують незадоволеність, тривожність, дискомфорт або ж, навпаки, спокій, упевненість у собі.

Встановлено, що оцінка власних переваг і недоліків, оцінка своїх досягнень і можливостей є суттєвим аспектом самооцінки, який впливає на те, які цілі в процесі своєї професійної діяльності ставить учасник проекту.

Зазначено, що під час впровадження інтегрованого проєкту основним у перетворенні ідеї діалогу культур є проєктування навчання на опанування фаховими дисциплінами, зокрема соціально-гуманітарного блоку, оволодіння сучасними знаннями як моментами цільної сучасної культури, що сприятиме розвитку професіоналізму майбутнього фахівця соціономічної сфери.

Показано, що необхідною умовою організації активної комунікації в процесі розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій є встановлення атмосфери довіри і взаєморозуміння, формування компетентної взаємодії, яка забезпечується цілемотиваційними чинниками, особистісною орієнтацією комунікативної взаємодії, постійним стимулюванням потреби та інтересу до спілкування, гуманістичною компонентою освітнього процесу, спрямованого на формування професійної і комунікативної компетентності, соціальним та психологічним супроводом процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах ЗВО.

Отже, ефективність впровадження інтегрованого проєкту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій є експериментально доведеною, а запропонований проєкт може бути рекомендований до практичного застосування в умовах сучасної вищої освіти.

Висновки до розділу

У розділі визначено концептуальні засади інтегрованого проєкту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, розкрито його змістовно-процесуальні особливості; наведено результати формувального етапу дослідження та проведено їх узагальнення.

При розробці організаційно-психологічних умов розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій ми виходили з компонентного змісту концептуальної моделі цього процесу та необхідності забезпечення його соціально-психологічного супроводу. Інтегрований проєкт соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій складали: *цільовий блок,* що містив цілі і завдання процесу розвитку професіоналізму в умовах сучасної вищої освіти; *змістовний блок,* що включав диференційовані соціально-психологічні програми роботи з майбутніми фахівцями соціономічних професій щодо розвитку їх професіоналізму з урахуванням особистісно-професійних орієнтацій; *процесуальний блок,* що містив відповідні форми і методи соціально-психологічної роботи з майбутніми фахівцями соціономічних професій у процесі розвитку їх професіоналізму, критерії та показники ефективності цього процесу; *контрольно-моніторинговий* блок, що включав процедури оцінки та визначення умов ефективної реалізації запропонованого проєкту. Показано, що при розробці проєкту особливу ува-

гу було приділено змістовному блоку. Тим самим було розроблено інтегровану систему соціально-психологічної роботи, тісно пов'язану, зокрема, з навчальною діяльністю, засобами досягнення єдності всіх елементів освітнього процесу закладу вищої освіти.

Слід підкреслити, що соціально-психологічний супровід процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій ми розглядали як особливу форму здійснення пролонгованої соціально-психологічної і психолого-педагогічної підтримки. Такий супровід припускає не виправлення недоліків і переробку, а пошук, активізацію й мобілізацію латентних адаптивних ресурсів і можливостей майбутніх фахівців соціономічних професій для розвитку їх професіоналізму.

Реалізація запропонованого інтегрованого проєкту передбачала виконання низки завдань, серед яких важливим вбачалась необхідність формування їх емоційної компетентності та емоційної зрілості, що є необхідним для розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, адже сприяє формуванню їх загальної культури, емпатії, розумінню того, що в емоційній сфері закладено рушійні сили активного ставлення до різних видів їх професійної діяльності, що сприятиме професійному становленню та особистісному вдосконаленню, актуалізації адаптивних ресурсів, запобіганню емоційного професійного вигорання, гармонійному функціонуванню у соціумі, професійним досягненням загалом, об'єднуючи в собі інтелектуальні і регулятивні складові психіки.

Наступне завдання полягало у формуванні професійної самосвідомості майбутніх фахівців соціономічних професій, що передбачало самопізнання професійних, особистісних якостей і аналіз сучасних вимог, що висуваються професією до фахівця, формування уявлень про зміст професії соціономічного типу і про себе, як її представника; усвідомлення прикладного значення професійних знань і професійно важливих якостей для майбутньої професійної діяльності.

Провідним завданням інтегрованого проєкту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій виступало напрацювання власних прийомів компенсації тих індивідуальних особливостей, які зумовлюють складнення зовнішнього та внутрішнього плану професійної самореалізацій, вироблення власної системи поглядів, позицій, розширення обсягу комунікативних умінь і здібностей до рольової поведінки, що дозволяло закріпити у свідомості майбутнього фахівця соціономічного профілю професійну відповідальність, стійкий професійний інтерес та постійне прагнення до власного професійного вдосконалення.

Для вирішення поставлених завдань у розробленому інтегрованому проєкті було використано інформаційно-пошукові методи, зокрема проблемне навчання; метод навчального диспуту – для активного пізнавального пошуку; метод спостереження – для підвищення інтересу майбутніх фахівців до обраної професії соціономічного типу. Для розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій ефективними засобами

виступили також активні методи соціально-психологічного навчання, метод аналізу конкретних ситуацій, моделювання майбутнього професійного процесу, метод круглого столу, ділові та рольові ігри, групова дискусія, робота в малих групах, методи інцидентів та тренування чутливості, мозковий штурм та інші, що дозволяли учасникам інтегрованого проєкту набути навичок навчального співробітництва, розкрити індивідуальні ресурси кожної особистості, творчо готувати себе до майбутньої професійної діяльності в умовах гуманістично-особистісного підходу у навчанні. Для того, щоб майбутні фахівці соціономічних професій зуміли опанувати новітніми освітніми та психотехнологіями, які побудовані, зокрема, на діалогічному підході, у межах інтегрованого проєкту пропонувалося поширення арсеналу організаційних форм проведення занять, в яких діалогічний метод ставав домінуючим, а отже, набували потужності диспути, співбесіди, самоаналіз, мозкові атаки, конструювання, захист творчих проєктів, проблемні та ситуаційні завдання, дидактичний театр, навчання пошуку альтернативних рішень та ін.

Показано, що доцільним було й створення навчальних майстерень, наукових гуртків, проблемно-тематичних груп, практикумів з основ розвитку професіоналізму проблемно-пошукової спрямованості, на яких майбутні фахівців соціономічних професій – учасники інтегрованого проєкту – намагалися відтворити проблемні професійні ситуації і знайти їх конструктивне вирішення.

Апробація проєкту показала, що задіяні у ньому заходи системного соціально-психологічного впливу формують значну частку процесів саморегуляції та рефлексії, а розходження чи збіг між бажаним образом «Я» та фактичними властивостями породжують незадоволеність, тривожність, дискомфорт або ж, навпаки, спокій, упевненість у собі. Встановлено, що оцінка власних переваг і недоліків, оцінка своїх досягнень і ресурсів є суттєвим аспектом самооцінки, який впливає на те, які цілі в процесі своєї професійної діяльності ставить учасник проєкту.

Впровадження концептуальних засад інтегрованого проєкту під час навчання показало, що основним у перетворенні ідеї діалогу культур є проєктування навчання на опанування фаховими дисциплінами, зокрема соціально-гуманітарного блоку, оволодіння сучасними знаннями як моментами цільної сучасної культури, що сприяє розвиткові професіоналізму майбутнього фахівця соціономічної сфери.

Показано, що необхідною умовою організації активної комунікації в процесі розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій є встановлення атмосфери довіри і взаєморозуміння, формування компетентної взаємодії, яка забезпечується цілемотиваційними чинниками, особистісною орієнтацією комунікативної взаємодії, постійним стимулюванням потреби та інтересу до спілкування, гуманістичною компонентою освітнього процесу, спрямованого на формування професійної і комунікативної компетентності, розвиток соціального інтелекту та соціальної зрілості, соціальним та психологічним супроводом процесу розвитку професіо-

налізму майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах сучасного закладу вищої освіти.

Отже, ефективність впровадження інтегрованого проєкту соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій є експериментально доведеною, а запропонований проєкт може бути рекомендованим до практичного застосування в умовах сучасної вищої освіти.

ВИСНОВКИ

1. Теоретико-методологічний аналіз підходів до проблеми дослідження показав, що розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій доцільно розглядати як зростання, становлення, інтеграцію і реалізацію у професійній діяльності професійно значущих особистісних якостей, професійних знань, умінь та здібностей, як активне якісне перетворення особистістю власного внутрішнього світу, що призводить до творчої самореалізації у професії. Показано, що розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій являє собою процес підвищення рівня, удосконалення структури спрямованості, компетентності через усвідомлення необхідності самозмінюватися (самовдосконалюватися), пошук нових можливостей самоздійснення у професійній діяльності, що означає підвищення рівня професійної самосвідомості, а провідним чинником виступає активність особистості. Констатовано, що розвиток професіоналізму стає процесом конструювання майбутніми фахівцями соціономічних професій своєї суб'єктності, образу світу, Я-концепції та себе в професії. При цьому розвиток особистості, як суб'єкта професійної діяльності, та результативність набуття професійного досвіду є похідною від ступеня адекватності відображення суб'єктом вимог професійної діяльності, професійної придатності, характеру професійної мотивації та рівня розвитку індивідуально своєрідних способів розв'язання професійних задач. Доведено, що важливим у цьому контексті є гармонійне поєднання особистісної й професійної зрілості суб'єкта професійної діяльності, що уможливлює не лише її ефективність, а й розвиток особистості в діяльності, формування і становлення концепції «Я-професіонал», самоствердження та самореалізацію у професійній діяльності соціономічного типу, професійну соціалізацію в цілому.

2. Здійснено концептуальне соціально-психологічне обґрунтування процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, в основу якого закладено дуальний підхід до вивчення проблеми розвитку їх професіоналізму. Встановлено, що розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій може бути представлений за схемою процесу (як тимчасова послідовність ступенів, періодів, стадій) і за структурою діяльності (як сукупність способів і засобів, дотримання яких один за одним має не тимчасову, а парадигмально-цільову детермінацію), що уможливило концептуально оформити уявлення про рушійні сили, фактори, форми регуляції, механізми розвитку професіоналізму майбутніх фахівців у професіях соціономічного профілю. Запропоновано концептуальну структурну модель розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій, основу якої складають професійне самовизначення, готовність до професійної діяльності соціономічного типу, як ядро цієї моделі, та професійна свідомість, зокрема екоцентризм та екокультура. При цьому готовність до професійної діяльності соціономічного профілю пропонується розглядати як загальну генералізовану особистісну

готовність та спеціальну професійну готовність, як своєрідний синтез психологічних феноменів та понять на різних рівнях становлення фахівця соціономічної сфери з необхідністю урахування його придатності до професійної діяльності зазначеного профілю, його спрямованості, професійної підготовленості, психічного стану тощо. Основа формування готовності до професійної діяльності соціономічного профілю вбачається в опорі на такий визначальний параметр готовності як комплексна здатність. Крім того, наголошується, що стратегія і тактика процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічного профілю має будуватися на положеннях концепції цілісності й особливостях її реалізації у професійній підготовці. Зважаючи на те, що професійна діяльність майбутніх фахівців соціономічних професій характеризується аксіологічною спрямованістю, показано, що їх готовність до здійснення професійної діяльності має вміщувати такі компоненти, як мотиваційна, змістовна, операційна та ціннісна готовність, що сприятиме удосконаленню процесу розвитку їх професіоналізму.

3. Виявлено змістовні характеристики та критерії успішності процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій. З'ясовано, що структура значущих характеристик професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій включає параметри інтраперсональної конструктивної активності, що виражають прояви вдосконалення структури та функцій особистості (саморегуляція, самостійність, креативність, інтелектуальність); прояви вдосконалення способів міжособистісної взаємодії та конструктивного особистісного впливу (комунікабельність, емпатійність, моральність, відповідальність); прояви вдосконалення структури самоідентичності (его-ідентичність, самоактуалізація). Наголошено, що професіоналізм і професійна компетентність є важливими чинниками професійного і соціального розвитку особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю та виступають невід'ємними складовими його професійної зрілості. Встановлено критерії, які визначають успішність процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій та продуктивність навчального діалогу в професійному становленні особистості фахівця: володіння навичками й уміннями культури мислення, логіка думки і висловлення; володіння комунікативними здібностями; володіння професійно важливими особистісними якостями, які сприяють розвиткові професійної самосвідомості та професійної культури; розвиток внутрішніх мотивів і потреб у професійному становленні. Встановлено, що пізнання майбутніми фахівцями соціономічних професій себе й формування на цій основі ставлення до себе, як до майбутнього професіонала, самоствердження сприяють особистісному розвиткові і професійному зростанню особистості, в основі яких лежить прагнення бути готовим і відповідальним за виконання професійних обов'язків.

4. Розкрито регуляторні функції мотиваційно-смислових утворень та діагностичні маркери стильового прояву ціннісно-смислової і емоційної регуляції у процесі розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних

професій. Показано, що актуально-функціональна сфера професійного простору особистості майбутнього фахівця соціономічного профілю реалізується засобами мотиваційно-спонукального, емоційно-ситуативного та когнітивного механізмів функціонування, а потенційно-перспективна сфера – засобами аксіологічного, рефлексивного та антиципаційного механізмів. Розкриття соціально-психологічного змісту цих сфер підтверджує їх інтегральне функціонування у багаторівневих регуляційних системах діяльності й свідомості та надає змогу пояснити прояви мотиваційно-смислової регуляції у підвищенні професіоналізму майбутнього фахівця соціономічної сфери. З'ясовано, що позитивні форми професійної ідентифікації особистості за об'єктивних вимог професійної діяльності пов'язані з мотиваційно-смисловою регуляцією поведінки з орієнтацією на професійну реалізацію, а негативні форми – з орієнтацією на індивідуальні цінності. Визначено, що важливою в аспекті розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій є їх емоційна компетентність, як комплекс знань, умінь та навичок, що дозволяють адекватно діяти у ситуаціях професійної взаємодії; сприяють конструктивному аналізу емоціогенних ситуацій та виступають умовою емоційної зрілості майбутніх фахівців, критеріями якої виступають відкритість емоційному досвіду; адекватність прояву і вираження емоцій та зрілі способи їх перетворення (сублімація, гумор, творчість) й управління ними; психологічне благополуччя. Показано, що у структуру образу Я-професіонал майбутніх фахівців соціономічних професій, що пов'язаний із ціннісним ставленням до власного Я, до професійних якостей та результатів професійної діяльності, входять ідеальний, реальний та дзеркальний образи Я-професіонала та професійна самооцінка, яка є центральним компонентом їх професійної самосвідомості.

5. Надано емпіричну аргументацію рівнів побудови комунікативних дій, розкрито комунікативні потреби і виокремлено динамічні характеристики соціального інтелекту у процесі розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій. У межах проведеного дослідження процес комунікації представлено нейропсихологічним, психоперцептивним, психолінгвістичним та соціально-психологічним рівнями, розкриття яких уможливило сформувати стратегію і тактику побудови комунікативних дій, що формуються за принципом поступового ускладнення базових комунікативних функцій. За результатами диференційно-змістового аналізу охарактеризовано групи комунікативних потреб й визначено, що для досліджуваних набувають більшого значення егоспрямовані комунікативні потреби, серед яких: необхідність бути вислуханим і зрозумілим; потреби у турботі, допомозі і підтримці з боку інших, співпереживанні і співчутті; серед соціогенних комунікативних потреб переважають турбота про інших; допомога і підтримка оточуючих; спільне проведення дозвілля, що мають чуттєво-емоційне забарвлення. З'ясовано, що соціальний інтелект, як особистісне новоутворення, вміщує чітко структуровану групу ментальних здібностей, які характеризуються не тільки когнітивними, а й конативними аспектами. Його слід розглядати як когнітивну основу соціальної та комунікативної компетентності,

які входять до структури соціального інтелекту, що відрізняється особливою специфікою пізнання, яка полягає в його когнітивно-афективному характері, що є основою для формування ставлення до певного об'єкту пізнавальної діяльності. Розвиток соціального інтелекту відбувається у процесі соціалізації майбутніх фахівців соціономічних професій, тому на його структуру та рівень розвитку впливають особистісні властивості й фактори середовища (на мікро, мезо- та макросоціальних рівнях); імпліцитний вплив на структуру соціального інтелекту здійснює особистісно та професійно значущий досвід. Динамічний характер соціального інтелекту уможливлює стверджувати наявність кількісних і якісних відмінностей, зумовлених особливостями його становлення у процесі розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій. Визначено, що рівень розвитку екоцентричних установок майбутніх фахівців соціономічних професій визначає зміст їх соціальної зрілості, що супроводжується відповідними особистісно-поведінковими властивостями (комунікабельністю, врівноваженістю, відкритістю до нового досвіду, оптимістичністю, активністю та ін.).

6. Розроблено інтегрований проєкт соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій. Наголошується, що розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій є складним інтегративним процесом, який передбачає використання різноманітних форм, засобів та методів фасилітативного впливу на особистість. Показано, що інтегрований проєкт соціально-психологічного супроводу процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій склали: цільовий блок, що містив цілі і завдання процесу розвитку професіоналізму в умовах сучасної вищої освіти; змістовний блок, що включав диференційовані соціально-психологічні програми роботи з майбутніми фахівцями соціономічних професій щодо розвитку її професіоналізму з урахуванням особистісно-професійних орієнтацій; процесуальний блок, що містив відповідні форми і методи соціально-психологічної роботи з майбутніми фахівцями соціономічних професій у процесі розвитку їх професіоналізму, критерії та показники ефективності цього процесу; рефлексивно-оцінний блок, що включав контрольно-моніторингові процедури та умови ефективної реалізації запропонованого проєкту. Визначено ресурси удосконалення процесу розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій (за орієнтаційно-пізнавальною, мотиваційно-оцінною, комунікативно-ціннісною та рефлексивно-корекційною складовими) у системі сучасної вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова. – М. : Просвещение, 1973. – 224 с.
2. Абульханова К.А. Психология и сознание личности: Избр. психол. труды / К.А. Абульханова. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1999. – 224 с.
3. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности и образ жизни. – М. : Наука, 1982. – С. 137 – 145.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
5. Агапов В.С. Сущностная характеристика Я-концепции / В.С. Агапов. – М. : МГСА ; РПО, 2001. – С. 40.
6. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. – [пер. с англ. Е.О. Любченко]. – К. : Port-Royal, 1997. – С. 57 – 62.
7. Актуальные проблемы кризисной психологии : сб. науч. трудов / Отв. ред. Л.А. Пергаменщик. – М. : НИО, 1999. – 188 с.
8. Аминов Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психологический журнал. – № 5. – 1992. – С. 13 – 28.
9. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1980. – 287 с.
10. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 282 с.
12. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57 – 65
13. Антонова Н.О. Взаємозв’язок психологічної та професійної зрілості студентів психологічного факультету ВНЗ / Н.О. Антонова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. – Т. 8. Психологічна теорія і технологія навчання. – 2010. – Вип. 7. – С. 6 – 20.
14. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе / Л.И. Анциферова / Психология формирования и развития личности. – М. : Наука, 1981. – С. 3 – 1

15. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М. : Смысл, 2001. – 416 с.
16. Атаманюк В.В. Самостійна робота студентів у вищому навчальному закладі / В.В. Атаманюк, Р.С. Гуревич // Наукові записки ВДПУ. – 2002. – № 6. – С. 61 – 64.
17. Байтенгер О.Е. Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте: дис. канд. психол. наук : 19.00.13 / Оксана Евгеньевна Байтенгер. – СПб., 1998. – 156 с.
18. Балл Г.О. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти / Г.О. Балл, С.О. Волинець, С.О. Копилов // Психологія – школі : зб. Матеріалів Другого Міжрегіонального наук.-практ. семінару, 16-18 січ. 1997 р. – С. 76 – 82.
19. Балл Г.О. Категорія культури: психолого-педагогічний аспект / Г.О. Балл. // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №2. – С. 1 – 3.
20. Балл Г.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи / Г.О. Балл, В.О. Мєдінцев // Горизонти освіти. – № 3. – 2011. – С. 7 – 14.
21. Банах В.А. Трансформація ціннісних орієнтацій молоді в умовах кризового суспільства / В.А. Банах, Л.С. Банах // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2016. – № 64. – С. 13 – 21.
22. Барановская Т.А. Формирование самоконтроля как механизма регуляции учебной деятельности / Т.А. Барановская // Психология студента как субъекта учебной деятельности. – 1989. – № 327. – С. 56 – 59.
23. Бассин Ф.В. К развитию проблемы значения и смысла / Ф.В. Бассин. – Вопросы психологии. – 1973. – № 6. – С.13 – 24.
24. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 444 с.
25. Бахчанян Г.С. Залежність психологічних характеристик студентів від їхньої професійно-спортивної орієнтації / Г.С. Бахчанян // Педагогіка і психологія. Вісник Академії педагогічних наук України, 1998. – №3. – С. 133 – 137.
26. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры / Э. Берн. – [пер. с англ. А. Грузберга]. – М. : Эксмо, 2014. – 576 с.

27. Баширов И.Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Ильдар Фаритович Баширов. – М., 2003. – 153 с.
28. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс ; пер. с англ. / общ. ред. В.Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 424 с.
29. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № І. – С. 124 – 129.
30. Бех І.Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 52 – 56.
31. Бех І. Д. Образ «Я» як мета формування і розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2 (19). – С. 30 – 40.
32. Библер В.С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков / В.С. Библер. – М. : Феноменологическое общество, 1997. – 440 с.
33. Білан Н. Інтернет як простір різних видів соціальних комунікацій / Н. Білан // Актуальні проблемиміжнародних відносин. – Вип. 103(1). – 2011. – С. 46 – 50.
34. Блинова О.Є. Соціокультурні та психологічні вектори становлення особистості : монографія [Текст] / від. ред. О.Є. Блинова. – Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський, 2018. – С. 6 – 29.
35. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека, характеристики и условия достижения / А.А. Бодалев. – М. : Флинта ; Наука, 1998. – 168 с.
36. Бодалев А. А. О взаимосвязи общения и отношений / А.А. Бодалев // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 122 – 126.
37. Бодров В.А. Профессиональная зрелость человека (психологические аспекты) / В.А. Бодров // Феномен и категория зрелости в психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. – М. : Институт психологии, 2007. – С. 174 – 197.
38. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
39. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психологические исследования / Л.И. Божович – М. : Просвещение, 1968. – 252 с.

40. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23 – 24.
41. Бойко В.В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В.В. Бойко, А.Г. Ковалев, В.Н. Панферов. – М. : Мысль, 2003. – 207 с.
42. Бондаренко О.Ф. Метапсихологічний контекст психологічної допомоги / О.Ф. Бондаренко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 4 – 12.
43. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – К. : Укртехпрес, 1997. – 216 с.
44. Борисюк А.С. Особистість в умовах кризи: соціально-психологічний вимір та засоби корекції : монографія / ред. А.С. Борисюк. – Чернівці : Технодрук, 2018. – 180 с.
45. Боришевський М.Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки / М.Й. Боришевський // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні. – Х. : ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 516 – 527.
46. Бороздина Л.В. Самооценка и возраст / Л.В. Бороздина, Е.В. Рудова, Л.В. Соломина // Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы. – М., 1983. – С. 62 – 68.
47. Бочелюк В.Й. Трансформація молоді в період глобальної соціально-економічної кризи / В.Й. Бочелюк // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія : Психологічні науки. – Вип. 3. – 2019. – С. 114 – 121.
48. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С.Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 304 с.
49. Брушлинский А.В. Психология субъекта в изменяющемся обществе / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1996. – № 16. – С. 32 – 37.
50. Варбан М.Ю. Рефлексия профессионального становления в студенческие годы: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Марина Юрьевна Варбан. – Самара, 1998. – 181 с.
51. Ващенко І.В. Особливості ставлення до професії та професійного здоров’я майбутніх фахівців / І.В. Ващенко та ін. // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного ун-ту імені В. Даля. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ імені В. Даля, 2018. – № 2 (46). – С. 61 – 67.

52. Ващенко І.В. Психологічна допомога майбутнім фахівцям при адаптаційних розладах та відхиленнях у поведінці / І.В. Ващенко, Н.Є. Завацька та ін. // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного ун-ту імені В. Даля. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ імені В. Даля, 2018. – № 3 (47). – Т. 1. – С. 160 – 170.
53. Ващенко І.В. Психологічні технології професійного самозбереження особистості та її соціальної підтримки в епоху суспільних трансформацій / І.В. Ващенко, Н.Є. Завацька // Розвиток особистості в різних умовах соціалізації : монографія / за наук. ред. Л.О. Калмикової, Г.О. Хомич. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2016. – С. 405 – 421.
54. Вербицький А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Педагогика, 1991. – 211с.
55. Вербицький А. Самостоятельная работа студентов. Проблемы и опыт / А. Вербицький, Ю. Попов // Высшее образование: Научно-педагогический журнал. – 1995. – № 2. – С. 137 – 145.
56. Винославська О.В. Деякі відмітні риси «Я-концепції» сучасного студентства / О.В. Винославська // Матеріали Міжнар. наук. конф. «Демографічна ситуація в Карпатському регіоні: реальність, проблеми, прогнози на XXI століття», 15-18 трав. 1996 р. – С. 169 – 176.
57. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смислова регуляція у професіоналізації психолога : [монографія] / Ж.П. Вірна. – Луцьк : РВВ Вежа Волин. держ. ун-ту ім. Л.Українки, 2003. – 320 с.
58. Вірна Ж.П. Основи професійної орієнтації / Ж.П. Вірна. – Луцьк : РВВ Вежа Волин. держ. ун-ту ім. Л.Українки, 2003. – 156 с.
59. Водолазська О.О. Самоставлення осіб із різним рівнем мотивації досягнення / О.О. Водолазська. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/9_2011/13.pdf
60. Войтко В.И. Личностно-ролевой подход к построению учебно-воспитательного процесса / В.И. Войтко // Вопр. психологии. – 1981. – № 3. – С. 34 – 42.
61. Волосников А. Психологическое сопровождение сотрудников / А. Волосников, В. Мухина // Развитие личности. – 1999. – № 1. – С. 87–104.

62. Волянюк Н.Ю. Особливості вибору стратегії копінг поведінки тренерів-викладачів / Н.Ю. Волянюк // Соціальна психологія. – 2005. – №4 (12). – С. 101 – 112.
63. Волянюк Н.Ю. Професійний розвиток особистості майбутнього спортивного психолога / Н.Ю. Волянюк, Г.В. Ложкін // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – Вип. 2. – С. 44 – 52.
64. Вольнова Л.М. Соціальна психологія: формування компетентності майбутнього фахівця / Л.М. Вольнова. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 283 с.
65. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія / О.І. Власова. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2005. – 308 с.
66. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Психологические исследования. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
67. Гаврилюк І. Емпіричне дослідження рівня вираження суверенності психологічного простору у студентів / І. Гаврилюк // Проблеми сучасної психології : зб. наук. 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. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2019. – Вип. 44. – С. 53 – 71.
68. Гагарин А.В. Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Александр Валерьевич Гагарин. – М., 2005. – 193 с.
69. Галіч Т. Соціальні мережі Інтернет як агент соціалізації молоді / Т. Галіч // Спеціальні та галузеві соціології. – Т. XV. – Вип. 281. – 2014. – С. 250 –256.
70. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме Формирование умственной деятельности и понятий / П.Я. Гальперін. – М. : МГУ, 1965. – 52 с.

71. Галян О.І. Експериментальна психологія / О.І. Галян, І.М. Галян. – К. : Академвидав, 2012. – 400 с.
72. Гапон Н. Соціальна психологія / Н. Гапон // Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. – Л. : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – С. 189 – 190.
73. Гарькавець С.О. Проблема соціальних конфліктів, психологічні наслідки та шляхи подолання / С.О. Гарькавець, К.О. Полуектова // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. – № 3 (47). – Т. 1. – С. 110 – 118.
74. Гейко Є.В. Соціально-психологічні особливості корекції полісистемної цілісності особистості / Є.В. Гейко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. – № 3 (41). – С. 6 – 15.
75. Гилфорд Дж. Тест «Социальный интеллект» (в адаптации Е.С.Михайловой) / Дж. Гилфорд, М. О'Салливен. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : lib.chdu.edu.ua/pdf/ posibnuku/160/41.pdf.
76. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 25 – 36.
77. Гладкова В.М. Профорієнтація / В.М. Гладкова. – Львів : Новий світ, 2007. – 156 с.
78. Гнитецкая Г.Е. Дидактическая эффективность комплексной системы организации самостоятельной работы студентов младших курсов (на материале подготовки специалистов технических вузов): дис. …канд. пед. наук : 13.00.01 / Г.Е. Гнитецкая. – К., 1990. – 150 с.
79. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е.И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 360 с.
80. Головаха Е.И. Конструктивные функции психологии / Е.И. Головаха, А.А. Кроник // Психологический журнал. – 1980. – № 6. – Т.10. – С. 24 – 33.

81. Головей Л.А. Психология становлення субьекта деятельности в периоды юности и взрослости [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : / Лариса Арсеньевна Головей. – СПб., 1996. – 40 с.
82. Голуб Н.М. Формування у студентів уміння самостійно працювати з навчально-методичною літературою / Н.М. Голуб, В.О. Тюріна // Сучасні педагогічні технології у вищій школі. – К., 1995. – Вип. 1. – С. 27 – 28.
83. Гончарук Н. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій / Н. Гончарук, Л. Онуфрієва // Psycholinguistics. Психолінгвістика. Психолингвистика. – 2018. – Вип. 24(1). – С. 97 – 117.
84. Городяненко В. Соціологія / В. Городяненко. – К. : Академія, 2008. – 544 с.
85. Горох Г.В. Комунікативна лінгвістика / Г.В. Горох, В.С. Карпалюк. – Кам'янець-Подільський : Зволейко, 2009. – 283 с.
86. Горошко О. Мотиви користування мережею Інтернет: гендерний аналіз / О. Горошко // Соціальна психологія. – Вип. 5, № 4. – 2009. – С. 148 – 161.
87. Гоулмен Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулмен ; [пер. А.П. Исаевой]. – М. : АСТ, 2010. – 478 с.
88. Гоулмен Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. МакКи ; пер. с англ. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
89.Грановская Р.М. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – Л. : ЛГУ, 1988. – 560 с.
90. Гринберг Дж. Управление стрессом / Дж. Гринберг. – СПб. : Питер, 2004. – 496 с.
91. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції : монографія / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль : Економічна думка, 2002. – 186 с.
92. Гуревич Р. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід / Р. Гуревич, М. Кадемія, Л. Шевченко. – Вінниця : Планер, 2012. – 348 с.
93. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: дис. д-ра пед. наук : 13.00.04 / Роман Семенович Гуревич. – К., 1999. – 415 с.
94. Данилов С. Риски и потенциал Интернет-социализации молодежи /

С. Данилов // Известия Саратовского университета. – Серия Философия. Психология. Педагогика. – Т. 12, Вып. 2. – 2012. – С. 42 – 46.

95. Деркач А. Акмеология / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
96. Данько Ю. Соціальні мережі як форма сучасної комунікації: плюси і мінуси / Ю. Данько // Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки. – Вип. 2. – 2012. – С. 179 – 184.
97. Джемс У. Психология / У. Джемс. – М. : Педагогика, 1991. – 288 с.
98. Дидактика профессионального обучения. Методические письма / Сост. проф. Д. Гернич. – Берлин : Фергаг. Техник, 1966. – Т. 2. – 272 с.
99. Дикая Л.Г. Психология адаптации и социальная среда: совеременные подходы, проблемы, перспективы / Л.Г. Дикая. – М. : Изд-во АН, 2007. – 622 с.
100. Дичківський С.І. Неперервна гуманітарна освіта – новий етап педагогічного мислення / С.І. Дичківський // Гуманітарні науки. – 2004. – № 2 (8). – С. 20 – 29.
101. Докаш В. Проблеми соціалізації віруючої особистості в сучасному суспільстві / В. Докаш // Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин», 21-22 трав. 2013 р., м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський, 2013. – С. 62 – 66.
102. Долинська Л.В. Ціннісні орієнтації як психологічний механізм розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя початкових класів / Л.В. Долинська, О.О. Стахова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 12. Психологічні науки. – 2016. – № 3. – С. 224 – 231.
103. Дроб'язко Ю.І. Співробітництво викладача і студента в процесі формування комунікативних умінь та навичок / Ю.І. Дроб'язко // Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі», 5-25 квіт. 2012 р., м. Київ. – К. : НТУУ «КПІ». – С. 89 – 94.
104. Дружинин В.Н. Интеллект и продуктивность деятельности: модель «интеллектуального диапазона» / В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – Т. 19. – № 2. – 1998. – С. 61 – 71.

105. Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 368 с.
106. Дубовницкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82 – 86.
107. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. …д-ра пед. наук : 13.00.01 / Кристина Мечиславовна Дурай-Новакова. – М.,1983. – 356 с.
108. Дуткевич Т.В. Практична психологія: вступ у спеціальність / Т.В. Дуткевич, О.В. Савицька. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.
109. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во Белорус. гос. ун-та, 1976. – 172 с.
110. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – Серия : Библиотека практической психологии. – Мн. : Харвест, 2006. – 416 с.
111. Дьяконов Г. Діалогічне дослідження надії / Г. Дьяконов // Соціальна психологія. – 2005. – №4. – С. 163 – 171.
112. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: автореф. дис. … д-ра психол. наук : 19.00.07 / Юрий Николаевич Емельянов. – Л., 1991. – 36 с.
113. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях: принципы и алгоритмы консультирования / Е.В. Емельянова. – СПб. : Речь, 2008. – 368 с.
114. Есипова М.Е. Эмоциональный интеллект как фактор разрешения деловых конфликтов (на примере молодых специалистов) / М.Е. Есипова // Психология сегодня / Отв. за вып. А.М. Павлова. – Екатеринбург, 2011. – С. 180 – 183.
115. Євдокимова Н.О. Дорога змін: ефективне спілкування у кризових умовах життя / Н.О. Євдокимова, В.Л. Зливков, С.О. Лукомська. – Миколаїв : Іліон, 2016. – 180 с.

116. Євдокимова Т.О. Розвиток екологічної свідомості підлітків – учасників скаутського руху: дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Тетяна Олексіївна Євдокимова К., 2007. – 221 с.

117. Євтух В. Етнічність. Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Центр етноглобалістики / В. Євтух. – К. : Фенікс, 2012. – 396 с.

118. Єгорова Е.Б. Мотивація професійного вибору / Е.Б. Єгорова // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : ІСДО, 1998. – № 11. – С. 114 – 115.

119. Жигаренко І.Є. Теоретичний аналіз вивчення проблеми соціальної та комунікативної компетентності молоді в міжособистісному спілкуванні / Л.В. Боярин, І.Є. Жигаренко, Н.Є. Завацька, М.В. Тоба, В.А. Шаповалова // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. – № 3 (44). – Т. 2. – С. 22 – 30.

120. Жилін О. Мотивація персоналу / О. Жилін // Харківський національний економічний ун-т. – Х. : ХНЕУ, 2005. – 132 с.

121. Журавлев А.Л. Социальная психология / А.Л. Журавлев, В.А. Соснин. – М. : ФОРУМ - ИНФРА-М, 2008. – 315 с.

122. Журба А.М. Аналіз феномену індивідуального стилю професійної діяльності (на прикладі фахівців соціальної сфери) / А.М. Журба // Формування індивідуальних стилів професійної діяльності: соціально-психологічний аспект: монографія / за ред. Н.Є. Завацької. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. – С. 7 – 17.

123. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами / Ю.М. Забродин. – М. : Финстатинформ, 2002. – 360 с.

124. Завацкая Н.Е. Методические указания к практикуму по дисциплине «Психодиагностика» : в 2 ч. / Н.Е. Завацкая. – Луганск : ВНУ им. Даля. – Ч. 1. – 104 с. ; Ч. 2. – 96 с.

125. Завацька Н.Є. Професійний розвиток та індивідуальні стилі управління в соціономічній галузі / Н.Є. Завацька, О.А. Савчук // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Роль вищої освіти в соціально-економічному розвитку країни: світовий та національний досвід», 3-4 лист. 2017 р., м. Одеса. – Одеса : Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, 2017. – С. 126 – 128.

126. Завацька Н.Є. Соціально-психологічні особливості професійних деструкцій та антиципаційної спроможності особистості / Н.Є. Завацька, Є.В. Каширіна // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – № 2(37). – Т. 2. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. – С. 70 – 77.

127. Завацький В.Ю. Інтегрована програма соціально-психологічної підтримки суб'єктивного благополуччя особистості / В.Ю. Завацький, Ю.А. Завацький // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. «Inovačné výskum v oblasti sociológie, psychológie a politológie», 10-11 marca 2017 r., Sládkovičovo. – Vydal : Vysoká škola Danubius, 2017. – S. 81 – 84.

128. Завацький В.Ю. Криза втрати працездатності та її вплив на виникнення особистісних деструкцій у молоді / В.Ю. Завацький // Соціально-психологічні особливості подолання особистісних деструкцій в умовах тимчасової втрати працездатності : монографія / За наук. ред. Н.Є. Завацької, А.М. Журби. – Київ : ПВТП «LAT&K», 2019. – 201 с. – С. 20 – 31.

129. Завацький В.Ю. Методичні засади вивчення феноменів «якість життя» та «суб'єктивне благополуччя особистості» в структурі її життєвої антиципації / В.Ю. Завацький, Ю.А. Завацький // Contemporary Problems of Improve Living Standards in a Globalized World : Volume of Scientific Papers. – Opole : Academy of Management and Administration, 2018. – P. 49 – 53.

130. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: дис. …канд. психол. наук : 19.00.07 / Н.Б. Завіниченко. – К., 2003. – 216 с.

131. Залученова Е.А. Самооценка в деятельности студентов. Содержание, формы и методы обучения в высшей школе / Е.А. Залученова. – М., 1992. – № 1. – С. 52 – 58.

132. Засєкіна Л. Віртуальний дискурс у комунікативному просторі студентів / Л. Засєкіна // Розвиток особистості в різних умовах соціалізації : монографія / за наук. ред. Л.О. Калмикової, Г.О. Хомич. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2016. – С. 193 – 211.

133. Засєкіна Л.В. Профілі значення слова як функція когніції і культури / Л.В. Засєкіна // Наук. записки Острозької академії. – Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Вид-во нац. ун.-ту «Острозька академія», 2010. – С. 66 – 75.

134. Захарова А.В. Уровень притязаний как показатель самооцінки / А.В. Захарова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М. : Мысль, 1989. – №1. – С. 23 – 27.

135. Заякина Л.И. Обоснование комплексной системы организации самостоятельной работы студентов-первокурсников вуза: дис. …канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.И. Заякина. – К., 1979. – 164 с.

136. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Психологический журнал. – 1997. – № 6. – С. 42 – 46.

137. Зеер Э.Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога / Э.Ф. Зеер. – Свердловск : Изд-во Уральского университета, 1988. – 120 с.

138. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

139. Зємба Б.А. Освіта суспільства як один із елементів опіки, соціальної допомоги та соціальної роботи / Б.А. Зємба // Вибрані проблеми соціальної педагогіки і соціальної роботи / За ред. Б.А. Зємба, Д. Пстронг. – Кам'янець-Подільський, 2012. – С. 206 – 207.

140. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І. А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін. – К. : Вища школа, 1997. – 348 с.

141. Изард К. Эмоции человека / К. Изард. – М. : Прогресс, 1980. – 346 с.

142. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 384 с.

143. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 544 с.

144. Искандерова Ф.В. Эмоциональный интеллект как основа межличностного взаимодействия / Ф.В. Искандерова // Вестник КАСУ. – Вып. Образовательные технологии. – № 1. – 2006. – С. 130 – 134.

145. Каганов А.Б. Выбираю профессию / А.Б. Каганов. – [Електронний ресурс]. – Мн. : Народная асвета, 1986. – 79 с.

146. Казанцева Т.А. Особенности развития личности студентов-психологов / Т.А. Казанцева // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В.А. Бодрова. – М. : ИП РА, 2004. – С. 209–217.

147. Кайрис Е.Д. Психологические характеристики экологического сознания / Е.Д. Кайрис // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Т. 7, Вип. 5. – С. 185 – 192.

148. Кальвиньо В.-Ф. Роль мотивации в актуализации системы значений: дис. …канд. психол. наук / В-Ф. Кальвиньо. – М.,1981. – 125 с.

149. Кандыба М.О. Психологические особенности эмоциональной зрелости личности / М.О. Кандыба // Наука и образование – новое измерение. Педагогика и психология. – 2014. – № 20. – Т. II (10). – С. 122 – 125.

150. Капська А.Й. Соціальний супровід різних категорій сімей і дітей / А.Й. Капська, І.В. Пєша. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 232 с.

151. Карамушка Л.М. Психологічне управління / Л.М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.

152. Карпенко З.С. Аксіологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.

153. Кашин С.А. Методы педагогического стимулирования: автореф. дис. …канд. пед. наук : 13.00.01 / Сергей Алексеевич Кашин. – К., 1984. – 22 с.

154. Камінська С.В. Соціально-психологічні чинники професійної маргінальності випускників вищих навчальних закладів: дис. …к. психол. н. : 19.00.05 / Світлана Валеріївна Камінська. – Сєвєродонецьк, 2016. – 216 с.

155. Касаткіна О.В. Деякі аспекти вивчення комунікативної компетентності студентів / О.В. Касаткіна // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К., 2005. – Т.7. – Вип.6. – С. 155 – 161.

156. Киричук О.В. Метаморфози духу. До питання про предмет гуманістичної психології / О.В. Киричук, З.С. Карпенко // Педагогіка і психологія. – К. : АПН України, 1994. – № 4. – С. 3 – 8.

157. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е.А. Климов. – М. : МГУ, 1995. – 224 с.

158. Климов Е.А. Психология профессионала: избр. психол. труды / Е.А. Климов / [гл. ред. Фельдштейн Д.И.]. – М. ; Воронеж : Институт практической психологии, 1996. – 400 с.

159. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Р. н/Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

160. Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя / А.Г. Ковалев. – М. : Политиздат, 1983. – 256 с.

161. Коваленко А.Б. Проблема розуміння в працях українських психологів / А.Б. Коваленко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – № 1(36). – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. – С. 190 – 199.

162. Ковальчук З.Я. Психологія безпеки: технології конструктивного самозбереження особистості : монографія / З.Я. Ковальчук та ін. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – 588 с.

163. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум ; науч. ред. пер. Т.В. Прохоренко. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2018. – 939 с.

164. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини : психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія / О.М. Кокун. – К. : Міленіум, 2004. – 265 с.

165. Комар Т.В. Становлення професійної зрілості фахівця соціономічного профілю : [монографія] / Т.В. Комар. – Вінниця : Планер, 2016. – 401 с.

166. Кон И.С. Психология юношеского возраста: проблемы формирования личности / И.С. Кон. – М : Просвещение, 1979. – 363 с.

167. Кононенко А.О. Соціально-психологічні особливості самореалізації особистості в сучасному суспільстві : монографія / А.О. Кононенко та ін. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. – 435 с.

168. Крягдже С.П. Психология формирования профессиональных интересов / С.П. Крягжде. – Вильнюс : Мокслас, 1981. – 196 с.

169. Корніяка О.М. Порівняльний аналіз розвитку комунікативної компетентності фахівця у період його первинної і вторинної професіоналізації / О.М. Корніяка // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка ; Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 11. – С. 31 – 40.

170. Король О.В. Формування екологічної культури: дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Олена Вікторівна Король. – Суми, 1999. – 165 с.

171. Корольчук М.С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-центр, 2006. – 580 с.

172. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-центр, 2006. – 580 с.

173. Корягина Н.А. Психология общения / Н.А. Корягина, Н.В. Антонова, С.В. Овсянникова. – М. : ЮРАЙТ, 2017. – 442 с.

174. Космеда Т.А. Позитивна тональність комунікації як чинник взаєморозуміння / Т.А. Космеда // Лінгвістичні дослідження. – 2011. – Вип. 32. – С. 216 – 221.

175. Костюкова К.В. До проблеми екологічності середовища розвитку та формування зрілої особистості / К.В. Костюкова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – Т. 7. – Вип. 2. – С. 132 – 137.

176. Кочарян О.С. Емоційна зрілість особистості: дослідження феномену / О.С. Кочарян, М.А. Півень // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В. Сухомлинського. – Серія : Психологічні науки. – 2012. – Вип. 9. – С. 140 – 144.

177. Кочубей О.С. Психологічні чинники становлення перекладацької компетентності майбутніх філологів: дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / О.С. Кочубей. – К., 2016. – 241 с.

178. Коширець В.В. Психологічні особливості формування особистісного простору студентської молоді: автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Віктор Васильович Коширець. – Острог, 2014. – 20 с.

179. Крикля К.П. Динаміка самоставлення майбутніх психологів у процесі професійної підготовки / К.П. Крикля // Психологія і особистість. – 2015. – № 2 (2). – С. 223 – 234.

180. Кульчицька А.В. Структурно-функціональний підхід до соціальної перцепції в системі підготовки фахівців / А.В. Кульчицька // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – Психологічні науки. – №1. – Вип. 1. – 2012. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnadps/2012_1/12kavspf.pdf.

181. Кун М. Тест «Кто Я?» / М. Кун, Т. Макпартленд. – 2017. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : vsetesti.ru/424.

182. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / В.Н. Куницына. – СПб. : СПбТУ, 1995. – № 2. – С. 48 – 59.

183. Куранова С.І. Основи психолінгвістики / С.І. Куранова. – К. : Академія, 2013. – 208 с.

184. Кучерявий О.Г. Інтегральна готовність до педагогічної діяльності як орієнтир професійного самовиховання майбутніх педагогів / О.Г. Кучерявий // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / Редкол. : Т.І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – К. ; Запоріжжя. – Вип. 18.

185. Лазаренко Н. Комунікація в Інтернет-просторі: психологічний аспект / Н. Лазаренко, А. Коломієць, О. Паламарчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – Т. 65. – № 3. – 2018. – С. 249 – 262.

186. Лосієвська О.Г. Соціально-психологічні особливості процесу соціалізації в період трансформаційних процесів у суспільстві / О.Г. Лосієвська // Соціально-економічний розвиток регіону в умовах міжнародної інтеграції: перспективи та пріоритети : монографія / О.Г. Лосієвська та ін. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В.Даля, 2011. – С. 258 – 266.

187. Левченко Т.І. Мотивація суб’єкта в різних видах діяльності : монографія / Т.І. Левченко. – Вінниця : Нова книга, 2011. – 448 с.

188. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.

189. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 365 с.
190. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
191. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. 584 с.
192. Леонтьев А.Н. Человек и культура / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1961. – 115 с.
193. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – 17 с.
194. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании / Д.А. Леонтьев. – Психологическое обозрение. – 1998. – №1. – С. 15 – 23.
195. Литовченко І. Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі / І. Литовченко. – К. : Аванпост-Прим, 2010. – 48 с.
196. Ложкин Г.В. Личностный рост психолога в системе профессиональной подготовки / Г.В. Ложкин, Н.В. Чепелева, Н.И. Повякель // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. – Мн. : МО, 1999. – Ч.1. – С. 24 – 27.
197. Лозова О.М. Структура самоставлення майбутніх психологів як основа конструювання образу світу професії / О.М. Лозова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. 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. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – Вип. 21. – С. 338 – 348.
198. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М. : Наука, 1999. – 349 с.
199. Лукичева М.А. Развитие социального интеллекта у студентов – будущих педагогов: дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Марина Александровна Лукичева. – Череповец, 2004. – 153 с.
200. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 384 с.
201. Лучинкіна А. Основні методологічні підходи до розгляду процесу

соціалізації у віртуальному середовищі / А. Лучинкіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Серія Педагогіка і психологія. – Вип. 34, Ч. 2. – 2011. – С. 7 – 13.

202. Лучинкіна А. Психологічний аналіз інститутів та механізмів соціалізації у підлітковому та юнацькому віці / А. Лучинкіна // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – Вип. 36. – 2010. – С. 283 – 290.

203. Мазур Е.С. Смысловая регуляция деятельности: дис. …канд. психол. наук / Е.С.Мазур. – М., 1983. – 214 с.

204. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості : монографія / С.Д.Максименко. – К.: КММ, 2006. – 255 с.

205. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко. – К. : Центр навч. літератури, 2004. – 272 с.

206. Максименко С.Д. Общая психология / С.Д. Максименко. – М. : Рефлбук, 1999. – 523 с.

207. Максименко С.Д. Основи генетичної психології / С.Д. Максименко. – К. : НПЦ Перспектива, 1998. – 220 с.

208. Максименко С.Д. Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення? Від самопізнання – до своєї професії / С.Д. Максименко. – Психолог. – № 1. – 2005. – С. 15 – 18.

209. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі : у 2-х т. / С.Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т. І. – 319с. – Т.2. – 335 с.

210. Максименко С.Д. Цивілізаційні процеси і розвиток особистості / С.Д. Максименко // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2012. – Вип. 15. – С. 3 – 18.

211. Малкина-Пых И.Г. Экстремальные ситуации. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М. : ЭКСМО, 2005. – 960 с.

212. Марасанов Г.И. Психолого-акмеологическое консультирование как средство повышения психологической культуры кадров управления:

дис. …канд. психол. наук : 19.00.13 / Герман Игоревич Марасанов. – М., 1995. – 162 с.

213. Мозер К. Психология маркетинга и рекламы / К. Мозер. – Пер. с нем. –Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2004. – 380 с.

214. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Гардарика, 1996. – 308 с.

215. Маслоу А. Дальние грани людской психики / А. Маслоу ; перев. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.

216. Маслоу А. Самоактуализация личности и образования / А. Маслоу пер. с анл. – К. : Ин-т психологии АПН Украины, 1994. – 52 с.

217. Матяж С.В. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості / С.В. Матяж, А.О. Березнянська // Наукові праці. – 2013. – Вип. 213. – С. 27 – 30.

218. Махній М. Покоління селфі: соціалізація молоді у сфері публічної інтимності. Сучасна молодь у соціально-психологічному вимірі : монографія / М. Махній. – Чернігів : Десна Поліграф, 2017. – С. 135 – 153.

219. Медведев В.И. Экологическое сознание / В.И. Медведев, А.А. Алдашева. – М. : Логос, 2001. – 384 с.

220. Мельничук О.Б. До питання формування професійного інтелекту / О.Б. Мельничук // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – № 2(37). – Т. 2. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. – С. 179 – 187.

221. Мельник Л.П. Формування просоціальної поведінки в умовах позашкільного освітнього середовища / Л.П. Мельник, О.М. Чайковська. – Кам’янець-Подільський : ПП «Медобори-2006», 2017. – 112 с.

222. Митина Л.М. Психологические основы профессионального развития личности в системе «человек – образование – профессия» / Л.М. Митина // Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. «Человек – образование – профессия», 6-8 июля 2009 г. – М. : ПИ РАО, МГППУ, 2009. – 303 с.

223. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л.М. Митина. – М., 1995. – 40 с.

224. Михальчук Н.О. Психологічні засади смислоутворення особистості / Н.О. Михальчук // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського : зб. наук. праць. – № 7. – 2004. – С. 66 – 71.

225. Моляко В.О. Психологічні наслідки Чорнобильської катастрофи / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т.12. Проблеми психології творчості. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 8 – 21.

226. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. – М. : Наука, 2010. – 519 с.

227. Мотков О.И. Психология самопознания личности / О.И. Мотков. – М. : Педагогика, 1993. – 96 с.

228. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения / А.В. Мудрик – М. : Просвещение, 1977. – 214 с.

229. Музика О.Л. Самооцінка і розвиток творчих здібностей / О.Л. Музика, І.С. Загорська. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 168 с.

230. Мунтян С.Г. Теоретико-методологічні аспекти системного підходу до обґрунтування ролі мотивування в навчальному процесі / С.Г. Мунтян // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. праць. – К. : Вид. центр КДПУ, 2000. – № 9. – С. 148 – 151.

231. Мухаметзянова Ф. Ш. Педагогические условия формирования психологической культуры учителя: дис. …канд. пед. наук : 13.00.01 / Ф. Ш. Мухаметзянова. – Казань, 1995. – 207 с.

232. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – Т. 3 : Психодиагностика. – 632 с.

233. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / За ред. І.А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.

234. Найдьонова Л.А. Медіапсихологія: основи рефлексивного підходу : підручник / Л.А. Найдьонова ; Національна академія педагогічних наук України ; Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 244 с.

235. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности / В.В. Нуркова – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 320 с.

236. Носенко Е. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості / Е. Носенко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 95 – 109.

237. Омельченко І.М. Змістова модель компонентів дослідження соціальної перцепції у дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем / І.М. Омельченко // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – Педагогічні науки. – 2008. – № 12 (151). – С. 201 – 206.

238. Онуфриева Л.А. Влияние индивидуально-психологических факторов на возникновение синдрома эмоционального выгорания у специалистов социономических профессий / Л.А. Онуфриева // Материалы Междунар. науч.-практ. семинара «Психология здоровья», 24 окт. 2014 г., г. Брест. – Брест : БрГУ, 2014. – С. 65 – 69.

239. Онуфриева Л.А. Профессиональная направленность в теоретической подготовке будущих специалистов социономических профессий / Л.А. Онуфриева // Психологический журнал. – № 3-4 (41-42). – Мн., 2014. – С. 62 – 67.

240. Онуфриева Л.А. Профессиональная направленность в формировании профессиональной компетентности будущих специалистов социономических профессий / Л.А. Онуфриева // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики», 14-15 жовт. 2016 р., м. Харків. – Х. : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2016. – С. 111 – 114.

241. Онуфриева Л.А. Психологические особенности проблемы профессионализации будущих специалистов социономических профессий / Л.А. Онуфриева // Веснік Брэсцкага універсітэта. – Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – Брест : Выдавецтва БрДУ, 2014. – №1. – С. 129 – 136.

242. Онуфриева Л.А Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов социономических професссий / Л.А. Онуфриева // Матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. «Людина та

соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти), 31 жовт.-1 лист. 2014 р., м. Львів. – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С. 18 – 22.

243. Онуфриева Л.А. Теоретический анализ проблемы становлення самосознания будущих специалистов социономических профессий / Л.А. Онуфриева // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. : зб. наук. праць. – Серія «Психологічні науки». – Вип. 2.13(109). – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2014. – С. 172 – 178.

244. Онуфрієва Л.А. Аналіз напрямів дослідження становлення професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва, І.Л. Рудзевич // Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи» на пошану професора А.І. Шинкарюка та до 101 річниці заснування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 24 жовт. 2019 р., м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2019. – С. 67 – 70.

245. Онуфрієва Л.А. Взаємозв'язок професійної придатності та особистісних характеристик майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє», 7-8 жовт. 2016 р., м. Київ. – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. – С. 143 – 145.

246. Онуфрієва Л.А. Вплив особистісних характеристик майбутніх фахівців соціономічних професій на розвиток їх професійної придатності / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні питання педагогічних та психологічних наук», 9-10 лист. 2012 р., м. Харків. – Х. : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2012. – С. 112 – 115.

247. Онуфрієва Л.А. Вплив особистісних характеристик студентів-майбутніх фахівців соціономічних професій на розвиток професійної придатності / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Теоретичні дослідження в психології та педагогіці», 28 лип. 2012 р.,

м. Одеса. – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2012. – С. 32 – 35.

248. Онуфрієва Л.А. Генеза професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка та психологія: актуальні питання наукових досліджень», 16 лют. 2013 р., м. Київ. – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С. 122 – 123.

249. Онуфрієва Л.А. Готовність до професійної діяльності як інтегральне утворення особистості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. «Наука в інформаційному просторі», 20-21 лист. 2014 р., м. Дніпропетровськ. – Дн. : Біла К.О., 2014. – Т. 1. : Гуманітарні науки. – С. 56 – 58.

250. Онуфрієва Л.А. До проблеми емоційного вигорання особистості в професійній діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії», 21-22 жовт. 2016 р., м. Одеса. – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. – С. 16 – 20.

251. Онуфрієва Л.А. До проблеми становлення професіоналізму та саморозвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – Вип. 16. – С. 721 – 735.

252. Онуфрієва Л.А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : зб. наук. праць. – Серія «Психологічні науки». – Т.2. – Вип. 10(91). – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2013. – С. 227 – 233.

253. Онуфрієва Л.А. Духовно-моральне становлення особистості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Наука і духовність у системі сучасного уп-

равління», 19 квіт. 2012 р., м. Львів. – Львів : Сполом, 2012. – С. 201 – 202.

254. Онуфрієва Л.А. Значення професійної ідентичності та ідентифікації у професійному становленні майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасна психологія і педагогіка: дослідження та розробки», 18-19 трав. 2012 р., м. Харків. – Х. : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2012. – С. 38 – 41.

255. Онуфрієва Л.А. Методологічний та теоретичний аспекти розвитку особистості професіонала / Л.А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – Вип. 19. – С. 502 – 521.

256. Онуфрієва Л.А. Міжперсональна і міжгрупова взаємодія у навчанні іноземній мові майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Материали за IX Междунар. науч.-практ. конф. «Научният потенциал на света–2013», 17-25 септември, 2013, София. – Т. 12.– София : «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2013. – С. 69 – 72.

257. Онуфрієва Л.А. Особливості професійного зростання фахівців соціономічних професій: психологічний аспект / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми педагогіки та психології», 7-8 жовт. 2011 р., м. Львів. – Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2011. – Ч. 1. – С. 73 – 76.

258. Онуфрієва Л.А. Особливості формування професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій у сучасних умовах навчання у ВНЗ / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Психологія та педагогіка: теоретичні та методологічні проблеми сучасної освіти», 5 трав. 2012 р., м. Львів. – Львів, 2012. – С. 24 – 27.

259. Онуфрієва Л.А. Передумови досягнення професійної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Теоретичні та методологічні проблеми сучасної педагогіки та психології», 27-28 січ. 2012 р., м. Одеса. – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2012. – С. 17 – 18.

260. Онуфрієва Л.А. Передумови досягнення професійної зрілості фахівцем соціономічного профілю / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Теоретичні та практичні аспекти розвитку педагогіки і психології», 19-20 жовт. 2012 р., м. Львів. – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2012. – С. 8 – 12.

261. Онуфрієва Л.А. Проблема психологічної підготовки майбутніх педагогів / Л.А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 12. – С. 739 – 750.

262. Онуфрієва Л.А. Проблема розвитку особистості професіонала у сучасних дослідженнях / Л.А. Онуфрієва // Матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. «Проблеми емпіричних досліджень в психології», 5-6 груд. 2013 р., м. Київ. – К. : ОВС, 2013. – Вип. 1. – С. 204 – 209.

263. Онуфрієва Л.А. Професійний розвиток особистості майбутнього фахівця соціономічних професій: теоретичний аспект / Л.А. Онуфрієва // Матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. «Проблеми емпіричних досліджень в психології», 6-7 груд. 2012 р., м. Київ. – К. : ОСВ, 2012. – С. 129 – 133.

264. Онуфрієва Л.А. Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх педагогів / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Традиції та інновації в педагогіці і психології», 6-7 квіт. 2012 р., м. Львів. – Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2012. – С. 18 – 21.

265. Онуфрієва Л.А. Психологічна готовність майбутніх фахівців соціономічних професій до професійної діяльності / Л.А. Онуфрієва // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – Т. Х. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. –Вип. 19. – С. 374 – 383.

266. Онуфрієва Л.А. Психологічна культура і професійне становлення майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2013. – № 1 (30). – С. 256 – 261.

267. Онуфрієва Л.А. Психологічна підготовка і становлення професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасні тенденції в педагогіці: новий погляд», 30-31 берез. 2012 р., м. Одеса. – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2012. – С. 22 – 24.

268. Онуфрієва Л.А. Психологічне забезпечення діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій в екстремальних ситуаціях / Л.А. Онуфрієва // Материалы респуб. науч.-метод. семинара «Актуальные вопросы помощи личности в кризисных состояниях», 23 марта 2016 г., г. Брест. – Брест : БрГУ, 2016. – С. 157 – 162.

269. Онуфрієва Л.А. Психологічний аналіз професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічного профілю / Л.А. Онуфрієва // Матеріали XV Міжнар. наук.-практ. конф. «Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження», 18-19 квіт. 2013 р., м. Київ. – К. : ОВС, 2013. – С. 69 – 71.

270. Онуфрієва Л.А. Психологічний аспект становлення професійної культури майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. – Серія : Психологія. – Вип. 46, Ч. І. – Х. : ХНПУ, 2013. – С. 140 – 151.

271. Онуфрієва Л.А. Психологічний зміст професійної культури майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Розвиток науки психології та педагогіки у сучасних умовах», 4 серп. 2012 р., м. Львів. – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2012. – С. 35 – 37.

272. Онуфрієва Л.А. Психологічний супровід формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів соціономічних спеціальностей ВНЗ / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка та психологія: сучасні проблеми та перспективи розвитку», 3 лист. 2012 р., м. Київ. – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2012. – С. 105 – 107.

273. Онуфрієва Л.А. Психологічні детермінанти розвитку самосвідомості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка та психологія: минуле, су-

часне, майбутнє», 24-25 лют. 2012 р., м. Одеса. – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2012. – С. 11 – 12.

274. Онуфрієва Л.А. Психологічні засади розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічної сфери / Л.А. Онуфрієва // Матеріали І наук.-практ. семінару «Актуальні проблеми соціалізації особистості», 14 трав. 2014 р., м. Луцьк. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – С. 88 – 92.

275. Онуфрієва Л.А. Психологічні засади розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості (на матеріалі дослідження майбутніх фахівців соціономічних професій) / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка та психологія: теорія та практика», 23-24 берез. 2012 р., м. Харків. – Х. : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2012. – С. 50 – 52.

276. Онуфрієва Л.А. Психологічні засади становлення професійної ідентичності та ідентифікації майбутніх фахівців соціономічних професій у процесі фахової підготовки / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє», 6-7 жовт. 2017 р., м. Київ. – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. – С. 152 – 153.

277. Онуфрієва Л.А. Психологічні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. по педагогике и психологии «Основные вызовы и пути их решения», 2-3 дек. 2011 г., г. Харьков. – Х. : Восточноукраинская организация «Центр педагогических исследований», 2011. – С. 38 – 40.

278. Онуфрієва Л.А. Психологічні засади формування професійної культури у майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Materialy IX Mezinarodni vedecko-prakticka konference «Spravy vedecke ideje – 2013», 27 rijna-05 listopadu 2013 r. – Dil 16. Psychologie a sociologie. – Praha : Publishing House «Education and Science» s.r.o, 2013. – S. 33 – 37.

279. Онуфрієва Л.А. Психологічні особливості використання студентами інтернет-простору / Л.А. Онуфрієва, Н.М. Дідик, О.М. Чеканська // Інформаційні технології і засоби навчання. – Т. 74. – №6. – 2019. – С. 250 – 265.

280. Онуфрієва Л.А. Психологічні особливості професійного розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Запоріжжя : ЗНУ, 2015. – №1 (7). – С. 148 – 153.

281. Онуфрієва Л.А. Психологічні умови досягнення професійної зрілості майбутніми фахівцями соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Materialy IX Międzynarodowej naukowi-praktycznej konferencji «Perspektywiczne opracowania są nauką i technikami – 2013», 07-15 listopada 2013. – Vol. 25. Psychologia I socjologia. – Przemysl : Nauka i studia, 2013. – S. 61 – 64.

282. Онуфрієва Л.А. Психологічні умови розвитку професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Проблеми та шляхи удосконалення педагогічних та психологічних наук», 8-9 лют. 2013 р., м. Львів. – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2013. – С. 22 – 24.

283. Онуфрієва Л.А. Психологічні умови формування професійної готовності майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. «Генеза буття особистості», 19-20 груд. 2011 р., м. Київ. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. –Т. ІІ. – С. 293 – 296.

284. Онуфрієва Л.А. Психолого-дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – Вип. 15. – С. 420 – 429.

285. Онуфрієва Л.А. Психолого-педагогічні умови становлення особистості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Психолого-педагогічні виклики сучасності: шляхи розв'язання та новітні перспективи», 16-17 груд. 2011 р., м. Львів. – Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2011. – С. 36 – 38.

286. Онуфрієва Л.А. Психолого-педагогічні умови удосконалення підготовки фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 14. – С. 561 – 571.

287. Онуфрієва Л.А. Розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва. – Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Серія : Психологічні науки. – Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2013. – Вип. 5. С. 108 – 119.

288. Онуфрієва Л.А. Розвиток рефлексії як суб'єктної здатності до професійної діяльності майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні питання педагогіки і психології: проблеми, гіпотези, дослідження», 28-29 верес. 2012 р., м. Одеса. – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2012. – С. 14 – 17.

289. Онуфрієва Л.А. Роль іншомовної компетенції у підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали міжвуз. наук.-практ. конф. «Актуальні питання психологічного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах», 25 трав. 2012 р., м. Київ. – К. : Нац. акад. внутр. справ, 2012. – С. 170 – 173.

290. Онуфрієва Л.А. Роль мотивації у становленні професіоналізму особистості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасна педагогіка та психологія: вимоги сьогодення», 6 жовт. 2012 р., м. Київ. – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2012. – С. 92 – 94.

291. Онуфрієва Л.А. Роль професійної ідентичності й ідентифікації у професійному становленні майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Педагогіка та психологія: наука, реальність, застосування», 26-27 жовт. 2012 р., м. Одеса. – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2012. – С. 12 – 16.

292. Онуфрієва Л.А. Самооцінка як складова Я-концепції особистості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – Вип. 22. – С. 396 – 412.

293. Онуфрієва Л.А. Становлення особистості професіонала як проблема психологічних досліджень / Л.А. Онуфрієва // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – К. : Інститут психології імені Г.С. Костюка, 2012. – Т. Х. – Вип. 23. – С. 471 – 484.

294. Онуфрієва Л.А. Сучасні тенденції розвитку і становлення професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Людина і сучасне суспільство: проблеми педагогіки та психології», 2-3 берез. 2012 р., м. Львів. – Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2012. – С. 42 – 43.

295. Онуфрієва Л.А. Творчий саморозвиток особистості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Материали за IX Междунар. науч.-практ. конф. «Образованието и наука та на XXI век», 17-25 октомври, 2013, София. – Т. 9. – София : «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2013. – С. 84 – 87.

296. Онуфрієва Л.А. Теоретико-методологічний аналіз мотиваційно-смислової регуляції особистісної реалізації майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : зб. наук. праць. – Серія «Психологічні науки». – Вип. 2.12(103). – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2014. – С. 140 – 145.

297. Онуфрієва Л.А. Урахування особистісних якостей як фактора професійної придатності / Л.А. Онуфрієва // Матеріали II Всеукр. конгресу з організаційної та економічної психології «Актуальні проблеми розвитку організаційної та економічної психології в Україні», 28-30 трав. 2015 р., м. Київ ; м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. – С. 55.

298. Онуфрієва Л.А. Формування професійної зрілості особистості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Materialy IX mezinarodni vedecko-prakticka konference «Dny vědy – 2013», 27.03.2013-05.04.2013, Praha. – Dil 25. Psychologie a sociologie. – Praha : Publishing House «Education and Science». s.r.o, 2013. – S. 28 – 31.

299. Онуфрієва Л.А. Формування професійної зрілості особистості як складової професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців», 17 лист. 2015 р., м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. – С. 11 – 13.

300. Онуфрієва Л.А. Формування професіоналізму і психологічна підготовка майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. – Серія : Психологія. – Вип. 51 (№ 1046). – Х. : Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2013. – С. 161 – 165.

301. Онуфрієва Л.А. Формування професіоналізму майбутніх педагогів: психологічний аспект / Л.А. Онуфрієва // U podstaw filozofii wychowania I teorii pracy socjalnej. – T. I. – Idea opieki a zasada rownosci I wolnosci. – Bielsko-Biala, 2012. – S. 127 – 136.

302. Онуфрієва Л.А. Формування психологічної готовності випускників педагогічних спеціальностей ВНЗ до професійної діяльності / Л.А. Онуфрієва // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – Вип. 13. – С. 185 – 195.

303. Онуфрієва Л.А. Умови формування психологічної готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності / Л.А. Онуфрієва // Матеріали ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин», 18-19 трав. 2011 р., м. Київ. – м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : ПП «Медобори», 2011. – С. 164 – 167.

304. Онуфрієва Л.А. Урахування особистісного потенціалу як основна вимога до майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали І Міжнар. наук.-практ. семінару «Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі», 10 лют. 2016 р., м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. – С. 74 – 76.

305. Онуфрієва Л.А. Урахування психологічних особливостей професійного розвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні прикладні та практичні проблеми психолого-педагогічної науки», 13-14 лют. 2016 р., м. Бердянськ. – Бердянськ : ГО «Південно-східна українська асоціація психологів та арт-терапевтів», 2016. – С. 72 – 75

306. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія професійної комунікації : [монографія] / Л.Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги – XXI, 2009. – 528 с.

307. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 448 с.

308. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю.М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

309. Остапенко Г.В. Самооцінка у підлітковому віці / Г.В. Остапенко // Наука і освіта. – 2004. – №3. – С. 73 – 75.

310. Павелків Р.В. Вікова психологія / Р.В. Павелків. – К. : Кондор, 2011. – 468 с.

311. Павловский В. Ювентология: проект интегративной науки о молодежи : [монография] / В. Павловский. – М. : Академ. проект, 2001. – 304 с.

312. Палюх М. Людина в небезпечній ситуації / М. Палюх // Багатовимірні аспекти соціальних патологій / М. Палюх, Б.А. Зємба. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – С. 18 – 19.

313. Палюх М. Освіта в суспільстві, яке змінюється / М. Палюх // Вибрані проблеми соціальної педагогіки і соціальної роботи / За ред. Б.А. Зємба, Д. Пстронг. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – С. 74 – 75.

314. Палюх М. Соціальна педагогіка. Людина в системі соціально-виховної діяльності. Вибрані питання / М. Палюх, Л. Хоміньська. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – С.16.

315. Панок В.Г. Структура та завдання практичної психології / В.Г. Панок // Основи практичної психології. – К. : Либідь, 1999. – С. 33 – 41.

316. Пантелеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантелеев. – М. : МГУ, 1991. – 114 с.

317. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения / Б.Д. Парыгин. – М. : Наука, 1981. – 192 с.

318. Пахомова О.Л. Культурологічний підхід до проблеми професійного становлення майбутнього психолога // О.Л.Пахомова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології ім Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 14. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. – С. 622 – 636.

319. Парсонс Т. О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М. : Академический Проект, 2000. – 880 с.

320. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – М. : МГУ, 1989. – 208 с.

321. Петровський А.В. Личность в психологи: парадигма субъективности / А.В. Петровский. – Р. н-Д. : Феникс, 1996. – 512 с.

322. Петровский А.В. Социальная психология / А.В. Петровский. – М. : Просвещение, 1990. – 167 с.

323. Петровский В.А. К проблеме активности личности в познавательной деятельности / В.А. Петровский // Проблемы коммуникативной и познавательной деятельности личности. – Ульяновск : УГПИ, 1981. – С. 98 – 120.

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

325. Петрук В.А. Формування умінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм : монографія / В.А. Петрук, І.В. Хом'юк. – Вінниця : Універсум-Вінниця, 2004. – 185 с.

326. Петухова И.В. Формирование рефлексии у студента как субъекта учебной деятельности / И.В. Петухова, В.Ю. Шишкина // Психология студента как субъекта учебной деятельности. – СПб. ; М., 1989. – № 327. – С. 38 – 42.

327. Пилипенко Н.М. Психологічні захисти та самоставлення особистості / Н.М. Пилипенко // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Вип. 16. – 2016. – С. 136 – 144.

328. Півень М.А. Структурні особливості емоційної зрілості особистості: автореф. дис. …канд. психол. наук : 19.00.01 / Маргарита Анатоліївна Півень. – Х., 2017. – 18 с.

329. Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) / Під ред. Г.О. Балла, П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. – К. : Наукова думка, 2000. – 188 с.

330. Платонов К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. – М. : Мысль, 1972. – 267 с.

331. Пілецька Л.С. Вплив професійної мобільності особистості на професійне становлення особистості в координатах сучасних парадигм / Л.С. Пілецька // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний університет імені Григорія Сковороди». – Вип. 35, Том ІІІ (15). – К. : Гнозис, 2015. – С. 370 – 376.

332. Пілецька Л.С. Мобільність як необхідна умова професійного становлення особистості / Л.С. Пілецька // Психологія і особистість : наук. журнал Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України ; Полтавського нац. пед. ун-ту імені В.Г. Короленка. – № 2 (8). – Ч. 1. – Полтава, 2015. – С. 243 – 257.

333. Пілецька Л.С. Психологічні особливості професійної самосвідомості молоді / Л.С. Пілецька // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія : Психологічні науки. – Херсон : Гельветика, 2015. – Вип. 1-2. – С. 135 – 145.

334. Плешаков В. Киберсоциализация человека: от Homo Sapiens'а до Homo Cyberus'а : [монография] / В. Плешаков. – М. : МПГУ, 2012. – 212 с.

335. Поваренков Ю.П. Периодизация профессионального становления и реализации субьекта труда / Ю.П. Поваренков // Материалы V Междунар. науч.-практ. конф. «Человек – образование – профессия», 6-8 июля 2009 г. – М. : ПИ РАО, МГППУ, 2009. – 303 с.

336. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю.П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 159 с.

337. Пономаренко В.А. Одухотворение профессиональной подготовки / В.А. Пономаренко // Антология современной психологии конца XX века. – Казань, 2001. – С. 148 – 156.

338. Попович І.С. Вплив соціально-психологічних очікувань на професійне зростання та професійне здоров'я фахівців / І.С. Попович // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного ун-ту імені В. Даля. – Сєвєродонецьк : Вид-во СНУ імені В. Даля, 2018. – № 2 (46). – С. 129 – 139.

339. Попович І. С. Психолого-педагогічний аспект професійної підготовки фахівців соціономічного профілю / І. С. Попович // Науковий вісник Херсонського державного університету : зб. наук. праць. – Серія : Психологічні науки. – Вип. 5. – Херсон : ВД «Гельветика», 2018. – С. 124 – 129.

340. Потовій Я.І. Особливості ціннісно-мотиваційної сфери студентів // Практична психологія та соціальна робота / Я.І. Потовій. – 2002. – № 2. – С. 13.

341. Поцелуйко А.О. Соціальна перцепція: історико-філософські та загальнопсихологічні передумови дослідження / А.О. Поцелуйко // Соціологія. Социология. Sociology. – 2015. – № 4. – С. 54 – 61.

342. Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа / [отв. ред. Л.Г. Дикая]. – М. : РАН, 1999. – 356 с.

343. Пов'якель Н.І. Саморегуляція професійного мислення в системі фахової підготовки практичних психологів: дис. … д-ра психол. н. : 19.00.07 / Надія Іванівна Пов'якель. – К., 2004. – 499 с.

344. Прохоренко Т. Соціалізація молоді в інформаційному суспільстві: особливості та ризики / Т. Прохоренко // Вісник Національного універ-

ситету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». – Серія: Політологія. – № 2 (29). – 2016. – С. 128 – 134.

345. Професійна психологія: методологія, методи та практика : зб. наук. праць / [за заг. ред. Ж.П. Вірної]. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Л.Українки, 2008. – 139 с.

346. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М. : Ин-тпракт. Психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

347. Психологический словарь. – М. : Педагогика-Пресс, 2001. – 440 с.

348. Психология / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с.

349. Психология самосознания : хрестоматия / Сост. Д.Я. Райгородский. – Самара : Изд. дом «Бахрах-М», 2000. – 672 с.

350. Психология экстремальных ситуаций : хрестоматия / Сост. А.Е. Тарас, К.В. Сельченок. – М. : АСТ ; Харвест, 2001. – 348 с.

351. Пророк Н.В. Професійне становлення практичного психолога : монографія / Н.В. Пророк. – К. : Канцлер, 2012. – 471 с.

352. Психологія : зб. наук. праць. – Вип. 2 (5). – К. : НПУ, 1999. – 280 с.

353. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства // Матеріали Міжнар. наук.-теор. конф. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 18-19 жовт. 2000 р. / Укл. П.В. Дмитренко, О.Л. Макаренко. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. – Ч. 3. – 244 с.

354. Пырочкина С.А. Психолого-педагогическая и социальная поддержка подростков: программы, групповые занятия, проектная деятельность / С.А. Пырочкина, О.П. Погорелова. – Волгоград : Учитель, 2008. – 123 с.

355. Радул І.Г. Теоретичні засади дослідження проблеми самоставлення в психології / І.Г. Радул. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferentsii-2016-2017-n-r/vseukrainska-naukovo-praktychna-internet-konferentsiia-psykholohichni-umovy-stanovlennia-osobystosti-u-suchasnomu-suspilstvi/prohrama/6209-teoretychni-zasady-doslidzhennia-problemy-samostavlennia-v-psykholohii

356. Радчук Г.К. Психолого-педагогічні умови гармонізації Я-концепції майбутніх практичних психологів / Г.К. Радчук, І.П. Андрійчук. – Тернопіль : ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2002. – 48 с.

357. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 291 с.

358. Ракович Н.К. Практикум по психодиагностике личности / отв. ред. Ракович Н.К. – Мн. : БГПУ, 2002. – 248 с.

359. Реан А.А. Психологический анализ проблемы удовлетворённости выбранной профессии / А.А. Реан // Вопросы психологи. – 1988. – №1. – С. 29 – 38.

360. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – М. : АСТ, 2007. – 407 с.

361. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с.

362. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників : метод. рекомендації / В.В. Рибалка. – К. : АПН України, 2004. – 25 с.

363. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс / Общ. ред. Исениной Е.И. ; [пер.с англ.]. – М. : Прогресс, 1998. – 480 с.

364. Розов В.І. Психологічний захист населення в екстремальних та надзвичайних ситуаціях / В.І. Розов // Психологічні аспекти національної безпеки. – Львів : ЛДУВС, 2007. – С. 169 – 171.

365. Романова Е.С. Психология профессионального становлення личности: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01; 19.00.07 / Евгения Сергеевна Романова. – М. : МГПУ, 1992. – 611 с.

366. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. О месте психического в общей взаимосвязи явлений материального мира / С.Л. Рубинштейн – М. : Изд-во АН, 1957. – 328 с.

367. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер принт, 2003. – 508 с.

368. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.

369. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е.Ф. Рыбалко. – Л. : ЛГУ, 1990. – 256 с.

370. Савчин М.В. Методологеми психології / М.В. Савчин. – К. : Академвидав, 2013. – 224 с.

371. Савчук О.А. Сучасний стан готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до професійного самовизначення / О.А. Савчук // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Вип. 4. – Т. 1. – Херсон : Гельветика, 2017. – С. 174 – 178. (Серія «Психологічні науки»).

372. Самосоздание и защитные механизмы личности : хрестоматия. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 656 с.

373. Санникова О.П. Актуальные проблемы профессиональной подготовки психологических кадров / О.П. Санникова // Материали Міжнар. наук. конф. «Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології», присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2002. – Т. 4. – С. 324.

374. Сафин В.Ф. К проблеме самоопределения личности и ее активность / В.Ф. Сафин // Вопросы самоопределения личности и ее активность. – Уфа, 1985. – С. 3 – 31.

375. Сафин В.Ф. Психологический аспект самоопределения / В.Ф. Сафин, Г.П. Ников // Психологический журнал. – 1984. – №4. – С. 65 – 74.

376. Семиченко В.А. Використання психології в навчально-виховному процесі вищої школи / В.А. Семиченко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 33 – 43.

377. Семиченко В.А. Психологія спілкування / В.А. Семиченко. – К. : «Магістр – S», 1998. – 152 с.

378. Сербін Ю. Вплив особистісного адаптивного потенціалу студентів гуманітаріїв на процес їхньої адаптації до навчання / Ю. Сербін // Наука і освіта. – 2018. – № 5-6. – С. 19 – 25.

379. Слюсаревський М.М. Соціальна ситуація в Україні: спроба оцінки з погляду формування та прояву суб'єктного потенціалу особистості / М.М. Слюсаревський // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 16 (19). – С. 109 – 127.

380. Симхович В. Проблемы социализации молодежи в сетевом обществе / В. Симхович // Spoleczenstwo sieci. – T. I. Gospodarka sieciowa w Europie srodkowej i wschodniej / Pod red. S. Partyckiego. – Lublin : Wydawnictwo KUL, 2011. – P. 201 – 205.

381. Скребець В.О. Особливості екологічної свідомості в умовах наслідків техногенної катастрофи: дис. ...д-ра психол. наук : 19.00.01 / Василь Олексійович Скребець. – К., 2006. – 441 с.

382. Сластенин В.А. Профессиональная деятельность и личность педагога / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2000. – № 1. – С. 37 – 38.

383. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю. Головин. – Мн. : Харвест, 1998. – 800 с.

384. Смирнов В.М. Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков / В.М. Смирнов. – М. : Академия, 2004. – 400 с.

385. Степаненко М.Д. Концептуальні засади життєвої компетентності особистості / М.Д. Степаненко // Наукові записки Харківського університету Повітряних Сил. – Серія : Соціальна філософія, психологія. – Х. : ХУПС, 2005. – Вип. 2 (23). – С. 114 – 121.

386. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации / А.В. Соколов. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А, 2002. – 461 с.

387. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія / О.М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

388. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности / Г.У. Солдатова. – М. : Смысл, 1998. – 389 с.

389. Солодухова О.Г. Психологія становлення особистості молодого вчителя в процесі професійної адаптації: дис. ...д-ра психол. наук : 19.00.07 / Ольга Георгіївна Солодухова. – К., 1998. – 413 с.

390. Сосновский А.Б. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре направленности личности: дис. …д-ра психол. наук / А.Б. Сосновский. – М., 1992. – 289 с.

391. Сохань Л.В. Разумная организация жизни личности: проблемы воспитания и саморегулирования / Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, О.А. Киселева и др. ; ред. кол. Л.В. Сохань, В.А. Тихонович, Н.И. Михальченко. – К. : Наукова думка, 1989. – 328 с.

392. Социализация // Знание. Понимание. Умение. – М., 2004. – № 1. – С. 139 – 143.

393. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

394. Соціологія / за заг. ред. В.І. Докаша. – 2-ге вид., доопр., доп. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2012. – 448 с.

395. Соціологія / Н.П. Осипова, В.Д. Воднік, Г.П. Клімова та ін. ; за ред. Н.М. Осипової. – К. : Юрінком Інтер, 2003. – 336 с.

396. Спасибенко С.Г. Эмоциональное и рациональное в социальной структуре человека / С.Г. Спасибенко // Соц.-гуманитарные знания. – 2002. – № 2. – С. 109 – 125.

397. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. – М. : Политиздат, 1972. – 345 с.

398. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту / М.Л. Смульсон. – К. : Нора-друк, 2003. – 298 с.

399. Ставицька С.О. Соціально-психологічні особливості реалізації потреби в саморозвитку, самооцінки життєвих цілей та самоставлення як компонентів розвитку самосвідомості в юнацькому віці / С.О. Ставицька // Проблеми сучасної психології : зб. наук. 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. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 23. – С. 595 – 607.

400. Стадник Г.А. Самоставлення як фактор самореалізації професійно-творчого потенціалу майбутніх практичних психологів / Г.А. Стадник // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 9. – С. 438 – 444.

401. Старовойтенко Е.Б. Жизненные отношения личности / Е.Б. Старовойтенко // Модели психологического развития. – К. : Лыбидь, 1992. – 216 с.

402. Степанов О.М. Педагогічна психологія / О.М. Степанов. – К. : Академвидав, 2011. – 416 с.

403. Столин В.В. Самосознание личности: теоретический и эксперамментальный анализ строения самосознания / В.В. Столин. – М. : МГУ, 1983. – 284 с.

404. Ткачук Т.А. Копінг-стратегії як складові копінг-поведінки особистості / Т. А. Ткачук // Практична психологія та соціальна робота. – 2014. – № 7. – С. 43 – 47.

405. Ткачук Т.Л. Психологічні особливості педагогічної взаємодії викладача та студентів / Т.Л. Ткачук // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. – Серія: Психологія. – 2016. – Вип. 52. – С. 159 – 166.

406. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении / В.А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.

407. Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / Ред. кол. : Н.В. Гузій (відп. ред.) та ін. – К. : УДПУ, 1997. – 319 с.

408. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха). – Тестотека. – URL: http://testoteka.narod.ru/mlo/1/10.html

409. Тест САМОАЛ. – 2019. – URL : psytests.org/shostrom/samoal-run.html.

410. Тименко М.П. Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення в умовах ринку праці / М.П. Тименко, О.В. Мельник // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 3. – С. 109 – 116.

411. Титаренко Т. Життєвий світ особистості: у межах і за межами студеності / Т. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

412. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер. – М. : АСТ, 2004. – 781 с.

413. Турбан В.В. Роль етико-психологічних досліджень у забезпеченні гуманізації вищої освіти / В.В. Турбан // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти : Матеріали других Ірпінських Міжнар. наук.-пед. читань. – Ірпінь : Національна академія ДПС України, 2004. – 412 с. – С. 330 – 337.

414. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

415. Фоменко К.І. Мотиваційні чинники самоставлення у студентському віці / К.І. Фоменко // Психологія і особистість. – 2015. – № 2(2). – С. 163 –175.

416. Фонарев А.Р. Профессиональная деятельность как смысл жизни и акме профессионала / А.Р. Фонарев. – Мир психологии. – 2001. – № 1. – С. 104 –109.

417. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы / А. Фрейд ; [пер. с англ. М.Р. Гинзбурга]. – М. : Педагогика-Пресс, 1993. – 140, [2] с.

418. Фрейд З. «Я» и «Оно» / З. Фрейд. – Кн. 1. – Тбилиси : Мерани, 1991. – 396 с.

419. Френкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты / Р. Френкин. – СПб. : Питер, 2003. – 650 с.

420. Фромм Э. Душа человека / Э.Фромм. – М. : Республика, 1992. – 430 с.

421. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб. : Наука, 2001. – 382 с.

422. Херцберг Ф. Мотивация к работе / Ф. Херцберг. – М. : Вершина, 2007. – 238 с.

423. Холод О. Соціальні комунікації як поняття в науковій галузі «Соціальні комунікації» / О. Холод // Психолінгвістика. – 2013. – Вип. 12. – С. 286 –293. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2013_12_42.

424. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

425. Хоменко К.В. Емпіричне дослідження психологічних особливостей системоутворюючого компоненту самоставлення в осіб юнацького віку / К.В. Хоменко // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія : Психологічні науки. – 2017. – Вип. 4(2). – С. 127 – 134.

426. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию / К. Хорни. – СПб. : Восточно-Европейский институт психоанализа и БСК, 1997. – 316 с.

427. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – М. : Прогресс, 1993. – 224 с.

428. Хьюз Э.Ч. Профессии / Э.Ч. Хьюз // Антропология профессий: границы занятости в эпоху нестабильности. – М. : Алгоритм, 2012. – С. 227 – 332.

429. Худякова В.І. Соціальна перцепція як чинник оптимізації управлінської діяльності керівника середньої загальноосвітньої школи: автореф. дис. …канд. психол. наук : 19.00.05 / В.І. Худякова. – К., 2003. – 20 с.

430. Чернобровкін В.М. Розвиток особистісної свободи як цільовий вектор діяльності психолога у сфері психологічної допомоги / В.М. Чернобровкін, В.А. Чернобровкіна // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 12 : Психологічні науки : научное издание. – К. : НПУ, 2009. – Вип. 26 (50), Ч. 1. – С. 142 – 148.

431. Чернобровкіна В.А. Автономність особистості у контексті проблеми співвідношення внутрішніх і зовнішніх умов психічного розвитку / В.А. Чернобровкіна // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України ; за ред. С.Д. Максименка. – К., 2003. – Т. 5, Ч. 5. – С. 314 – 318.

432. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в психологии / П.Р. Чамата // Психологическая наука. – М. : АПН, 1960. – Т.2. – С. 91 – 109.

433. Чепелева Н.В. Проблемы личностной подготовки психологов-практиков в условиях вуза / Н.В. Чепелева, Л.И. Уманец // Сборник материалов междунар. конф. «Актуальные проблемы психологической службы: теория и практика». – Т. 2. – 1992. – С.111 – 112.

434. Чепелєва Н.В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н.В. Чепелєва. – К. : Знання, 1989. – 32 с.

435. Чепелєва Н.В. Формування професійної компетентності психолога / Н.В. Чепелєва // Актуальні проблеми психології: наукові записки інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д. – К. : Ніка-Центр, 1999. – Вип. 19. – 286 с.

436. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологи / И.И. Чеснокова. – М. : Наука, 1977. – 117 с.

437. Чистяков А. Социализация личности в обществе Интернет-коммуникаций: социокультурный анализ / А. Чистяков. – Р. н-Д. : РГПУ, 2006. – 278 с.

438. Чудина Е.А. Эмоциональная зрелость личности: определение понятия и выделение критериев / Е.А. Чудина // Личность и проблемы разви-

тия : сборник работ молодых учёных / отв. ред. Е.А. Чудина. – М. : Изд-во ИП АН, 2003. – С. 112 – 116.

439. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.

440. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом / Р.Х. Шакуров. – М. : Просвещение, 2004. – 206 с.

441. Шафажинская Н.Е. Личностная и профессиональная самооценка студента педвуза / Н.Е. Шафажинская. – М. : Наука, 1986. – 22 с.

442. Шибутани Т. Я-концепция и чувство собственного достоинства. Самосознание и защитные механизмы личности / Т. Шибутани. – Самара : Изд. Дом «Бахрах», 2003. – 650 с.

443. Шишова І.О. Сутність діалогічного спілкування як складової психологічної культури майбутніх педагогів / І.О.Шишова // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 17. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – С. 754 – 763.

444. Швалб Ю.М. Еколого-психологічні виміри способу життя. Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / Ю.М. Швалб. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 7, Вип. 5, Ч. 2. – С. 294 – 301.

445. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования) / Ю.М. Швалб. – К. : Милленниум, 2003. – С. 132 – 142.

446. Штепа О.С. Диспозиційна модель особистісної зрілості: дис. … канд. психол. наук : 19.00.05 / Олена Станіславівна Штепа. – Львів, 2003. – 146 с.

447. Щедровицкий П.Г. Очерки о философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М. : Эксперимент, 1993. – 168 с.

448. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; [пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых]. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

449. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности / А.Л. Южанинова // Проблемы оценивания в психологии. Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1984. – С. 84 – 87.

450. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе / В.А. Ядов // Социологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 35 – 52.

451. Янг К. Диагноз – Интернет-зависимость / К. Янг. – М. : Политиздат, 2000. – 243 с.
452. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2000. – 456 с.
453. Яценко Т.С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика / Т.С. Яценко, Я.М. Кміт, Б. М. Олексієнко. – Хмельницький : НАПВУ, 2002. – 792 с.
454. Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції / Т.С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
455. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання / Т.С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.
456. Alien J.P.B. Functional-Analytic Course Design and the Variable Focus Curriculum 1. The Practice of Communicative Teaching / gen. editor C.J. Brumfit. – Oxford ; New York; Beijing; Frankfurt; Sao Paulo ; Sydney ; Tokyo ; Toronto : Pergamon Press, 1986. – P. 3 – 24.
457. Allport G.W. Personality: A Psychological Interpretation / G.W. Allport. – N.-Y., 1937. – 516 p.
458. Allport G.W. The nature of prejudice / G.W. Allport. – N.-Y., 1954. – 165 p.
459. Argyle M. Social situations / M. Argyle, A. Furnh, J. Graham. – L. : Cambrige University press, 1981. – 133 p.
460. Bach K. Linguistic Communication and Speech Acts / K. Bach, R.M. Harnish. – Cambridge, MA : MIT Press, 1979. – 352 p.
461. Baltes P.B. Theoretical propositions of life-span developmental psychology / P.B. Baltes. – 1987. – Vol. 23. – P. 611 – 626.
462. Berry D.S. Linguistic bases of social perception / D.S. Berry, S. Hiller Wendy, Jennifer S. Mueller and James W. Pennebaker // Personality & Social Psychology Bulletin. – Vol. 23.5. – 1997. – P. 526.
463. Bruner J. Child's talk: Learning to use language / J. Bruner. – N.-Y. ; L. : W.W. Norton & Co, 1983. – 144 p.
464. Brown L.T. Continuing the search for social intelligence / L.T. Brown, R.G. Anthony // Personality and Individual Differences. – Vol. 11. – 1990. – P. 463 – 470.
465. Cantor N.G. Personality and social intelligence Anthony / N.G. Cantor, J.F. Kihlstrom. – N-Y. : Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, New Jersey, 1987. – 420 p.

466. Chomsky N. Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. – Cambridge : Massachusetts : MIT Press, 1965. – 265 p.
467. Coopersmith S. The antecendents of self-esteem / S. Coopersmith. – San Francisco, 1967. – 216 p.
468. Finger S. Origins of Neuroscience: A History of Explorations Into Brain Function / S. Finger. – Oxford : Oxford University Press, 2001. – 480 p.
469. Ford M.E. A future search of social intelligence / M.E. Ford, M.S. Tisak // Journal of Educational Psychology. – Vol. 75 (2). – 1983. – P. 196 – 207.
470. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences / H. Gardner. – L. : Heinemann, 1983. – 178 p.
471. Garnham A. Psycholinguistics: Central Topics / A. Garnham. – L. : Methuen, 1985. – 269 p.
472. Goleman D. Emotional intelligence / D. Goleman. – N.-Y., 1995. – 352 p.
473. Guilford J.P. The structure of intellect / J.P. Guilford. – N.-Y. : Psychol Bull, 1956. – P. 63 – 99.
474. Hazel M. Culture and the Self: Implications for Cognition, Emotion, and Motivation / M. Hazel, S. Kitiyama // Psychological Review. – 1991. – № 98. – P. 224 – 253.
475. Hebb D.O. The Organization of Behavior: a Neuropsychological Theory / D.O. Hebb. – N.-Y. : Wiley, 1949. – 252 p.
476. Hofstede G. Cultures and Organizations: Software of the Mind / G. Hofstede. – London : McGraw-Hill, 1990. – 576 p.
477. Homans G.C. The Human group. Social behavior as exchange / G.C. Homans // Social Behavior as Exchange.– Vol. 63. – No. 6, Emile Durkheim-Georg Simmel. – N.-Y. : Harcourt Brace Jovanovich. 1958. – P. 597 – 606.
478. Judith M.N. Intercultural Communication in Contexts / M.N. Judith, T.K. Nakayama. – 5th edition. – Boston : McGraw Hill, 2010. – 520 p.
479. Ivashkevych E. Social Intelligence in the Paradigm of Cognitive Psychology: the Results of Study / E. Ivashkevych, L. Onufriieva // Problems of Modern Psychology : Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. – Issue 42. – Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2018. – Вип. 42. – С. 50–69.
480. Inglehart R. Cultural change in advanced industrial societies / R. Inglehart. –Princeton, N.-J. : Princeton University Press, 1990. – 561 p.

481. Karpenko J.K. Topical. issues of future teachers training in Ukraine / J.K. Karpenko. – Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Sklodowskiej, 2018. – P. 98 – 109.
482. Keating D.K. A search for social intelligence / D.K. Keating // Journal of Educational Psychology. – 1978. – Vol. 70. – P. 218 – 233.
483. Kelley H.H. The Processes of Causal Attribution1 / H.H. Kelley. – University of California, Los Angeles // American psychologist. – 1973. – P. 107 – 128.
484. Kihlstrom J.F. Social Intelligence. Electronic resource / J.F. Kihlstrom, N. Cantor. – 2011. – Access mode : http://istsocrates.berkeley.edu/~kihlstrom/social_intelligence.htm
485. Kim M.Y. Relationship Between Emotional Expression Discrepancy and Life Satisfaction Across Culture and Personal Values / M.Y. Kim, M. Joshanloo, E. Foldesi // Current Psychology, 2018. – № 4. – P. 1087 – 1097.
486. Korbinian B. Vergleichende Lokalisationslehre der Grosshirnrinde: in ihren Principien dargestellt auf Grund des Zellenbaues / B. Korbinian. – Leipzig : Johann Ambrosius Barth Verlag, 1909. – 352 p.
487. Krauz A. Edukacja w okresie współczesnych przemian / A. Krauz, M. Paluch. – Wydawnictwo Oświatowe Fosze, Rzeszów, 2011. – P. 17.
488. Lashley K.S. Brain mechanisms and intelligence: A quantitative study of injuries to the brain / K.S. Lashley. – Chicago : University of Chicago Press, 1929.
489. Mai J.E. Personal Information as Communicative Acts / J.E. Mai // Ethics and Information Technology. – 2016. – Vol. 18. – Issue 1. – P. 51 – 57.
490. Manera V. Communicative interactions in point-light displays: Choosing among multiple response alternatives / V. Manera, T. von der Lühe, L. Schilbach et al. // Behavior Research Methods. – 2016. – Vol. 48. – Issue 4. – P. 1580 – 1590.
491. Michelson L. Social Skills Assessment and Training with Children : An Empirically Based Approach / L. Michelson, D.P. Sugai, R.P. Wood, A.E. Kazdin. – N.-Y. : Plenum Press, 1983. – 252 p.
492. Moreno J.L. Sociometry, experimental method and the science of society / J.L. Moreno. – N.-Y. : Beacon House, 1951. – 220 p.
493. Murray H.A. Exploration in Personality / H.A. Murray. – N.-Y. : Oxford University Press, 1938.
494. Mykhalchuck N.O. Psychological peculiarities of the organization of effective interpersonal interaction in children's social groups /

N.O. Mykhalchuck // Topical issues of future teachers training in Ukraine / Edited by Mariya Chepil, Oresta Paluch M., Horbowski A., Szmyd K., Kultura elementem nowej strategii edukacyjnej. – Rozprawy i szkice, Kraków, 2018.

495. Onufriieva L. Ecocentric and anthropocentric settings as determinants of youth social maturity and eco-culture development / V. Zasenko, L. Onufriieva, O. Chaikovska, L. Prokhorenko, M. Sadova // International Journal of Psychosocial Rehabilitation. – Vol. 24, № 6. – 2020. – P. 13079 – 13091.
496. Onufriieva L.A. Educational and professional self-determination of a personality as a conscious choice of ways of vocational education and professional training / L.A. Onufriieva // Матеріали ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні прикладні та практичні проблеми психолого-педагогічної науки», 7-8 лип. 2018 р., м. Бердянськ. – Бердянськ : ГО «Південно-східна українська асоціація практичних психологів та арт-терапевтів», 2018. – С. 75 – 79.
497. Onufriieva L.A. Emotional competence in the future specialists' professional becoming / L.A. Onufriieva // Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі», 14 лют. 2020 р., м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2020. – С. 58 – 61.
498. Onufriieva L.A. Emotional intelligence in the future socionomic specialists' professional psychological training / L.A. Onufriieva // Science and Education a New Dimension. – Pedagogy and Psychology. – IV(47). – Issue 101. – Budapest, 2016. – P. 34 – 37.
499. Onufriieva L.A. Emotional intelligence in the socionomic specialists' professional psychological training / L.A. Onufriieva // Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи» на пошану професора А.І. Шинкарюка та 100-річчя Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 25 жовт. 2018 р., м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. – С. 46 – 50.
500. Onufriieva L.A. Image «Me-professional» as a component of «Me-concept» of future socionomic specialists' personality / L.A. Onufriieva // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасний вимір психології та педагогіки», 26-27 трав. 2017 р., м. Львів. – Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2017. – С. 28 – 30.

501. Onufriieva L.A. Integrative psychological determinants of a personality's professionalmaturity as a readiness for professional realization / L.A. Onufriieva // Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми психології особистості на європейському просторі», 15 лют. 2018 р., м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2018. – С. 74 – 77.

502. Onufriieva L.A. Me-professional image as a component of future professionals' Me-concept / L.A. Onufriieva // Матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин», 23 квіт. 2018 р., м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. – С. 116 – 119.

503. Onufriieva L.A. Personality qualities consideration as a factor of professional competence and successful professionalization / L.A. Onufriieva // Science and Education a New Dimension. – Pedagogy and Psychology. – III(30). – Issue: 59. – Budapest, 2015. – P. 66 – 68.

504. Onufriieva L.A. Personality potential as a factor of professional competence and successful professionalization / L.A. Onufriieva // Матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин», 23 квіт. 2016 р., м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. – С. 145 – 149.

505. Onufriieva L.A. Personality-based maturity and professional development of the personality / L.A. Onufriieva // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук», 2-3 берез. 2018 р., м. Київ. – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2018. – Ч. 2. – С. 80 – 83.

506. Onufriieva L.A. Professional activities as a basis for the development of future professional psychologist' personality / L.A. Onufriieva // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – Вип. 28. – С. 385 –396.

507. Onufriieva L.A. Professional and psychological peculiarities of future socionomic specialists' readiness / L.A. Onufriieva // Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин», 21-22 трав. 2013 р., м. Київ ; м. Кам'янець-Подільський. – Х. : ФОП Дегтяр А.Ю., 2013. – С. 204 – 209.

508. Onufriieva L.A. Professional formation features and realization through the prism of value life regulators / L.A. Onufriieva // Матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців», 19 лист. 2019 р., м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2019. – С. 103 – 107.

509. Onufriieva L.A. Professional self-appraisal as a mechanism for the professional formation of future socionomic specialists' personality at present stage / L.A. Onufriieva // Virtus : Scientific Journal / Editor-in-Chief M.A. Zhurba. – Series : Philosophy. Psychology. Pedagogy. – Issue 9. – Monreal : CPM «ASF», 2016. – С. 47 – 49.

510. Onufriieva L.A. Professional self-determination of the personality to future specialists / L.A. Onufriieva // Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців», 15 лист. 2018 р., м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2018. – С. 119 – 122.

511. Onufriieva L.A. Psychological factors of the process of future socionomic specialists' professional personality formation / L.A. Onufriieva // Матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин», 24-25 квіт. 2014 р., м. Кам'янець-Подільський. – Х. : ФОП Дегтяр А.Ю., 2014. – С. 281 – 284.

512. Onufriieva L. Psychological Features Of Experiences Of Frustration Situations In Youth Age / M. Vovk, O. Emishyants, O. Zelenko, N. Maksymova, O. Drobot, L. Onufriieva // Internetional journal of scientific & technology research. – Vol. 8, Issue 01. – 2020. – P. 920 – 924.

513. Onufriieva L.A. Psychological features of future socionomic specialists' emotional competence / L.A. Onufriieva // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – Вип. 29. – С. 430 – 442.

514. Onufriieva L.A. Psychological features of the professional formation of future socionomic specialists' personalities in modern conditions / L.A. Onufriieva // Матеріали I Круглого столу з міжнар. участю «Актуальні проблеми експериментальної психології: досвід та перспективи»

на пошану професора А.І. Шинкарюка та до Дня народження Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 28 жовт. 2015 р., м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2015. – С. 85 – 86.

515. Onufriieva L.A. Psychological foundations of a personality's development and future socionomic specialists' self-consciousness formation during studying at a higher educational establishment / L.A. Onufriieva // Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні прикладні та практичні проблеми психолого-педагогічної науки», 29-30 лист. 2017 р., м. Бердянськ. – Бердянськ : ГО «Південно-східна українська асоціація практичних психологів та арт-терапевтів», 2017. – С. 79 – 83.

516. Onufriieva L.A. Psychological principles of foreign-language communicative competence formation belonging to future specialists in socionomic professions / L.A. Onufriieva // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – Вип. 38. – С. 301 – 314.

517. Onufriieva L.A. Psychological principles of future professional's personality development: methodological and theoretical aspects / L.A. Onufriieva // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Запоріжжя : ЗНУ, 2015. – №2 (8). – С. 176 – 182.

518. Onufriieva L. Social Intelligence as a Factor of Volunteer Activities by Future Medical Workers / L. Onufriieva, O. Chaikovska, O. Kobets, R. Pavelkiv, T. Melnychuk // Journal of History Culture and Art Research. – Vol. 9, № 1. – 2020. – P. 84 – 95.

519. Onufriieva L.A. The correlation between socionomic specialists' individual and psychological factors and emotional burnout syndrome occurrence / L.A. Onufriieva // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – Вип. 34. – С. 395 – 405.

520. Onufriieva L.A. The determinants of a personality's professional maturity as a readiness for professional realization / L.A. Onufriieva // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Ко-

стюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – Вип. 37. – С. 267 –279.

521. Onufriieva L.A. The Formation of Future Socionomic Specialists' Professional Self-consiousness: Theoretical Aspect / L.A. Onufriieva // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. – Issue: 2 (14). – c0-publ.: Publishing office : Accent graphics communications. – Hamilton, ON, 2016. – P. 16 – 26.

522. Onufriieva L.A. The integral qualities of future socionomic specialists' personality as a guaranty for the successful professionalization / L.A. Onufriieva // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства», 9-10 берез. 2018 р., м. Харків. – Х. : ГО «Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2018. – С. 104 – 107.

523. Onufriieva L.A. The issue of professional formation and development of future socionomic specialist's personality / L.A. Onufriieva // Science and Education a New Dimension. – Pedagogy and Psychology. – III(25). – Issue: 49. –Budapest, 2015. – P. 72 – 75.

524. Onufriieva L.A. The professional realization of personality through the prism of value life regulators / L.A. Onufriieva, I.L. Rudzevych // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. – Вип. 40. – С. 273 – 284.

525. Onufriieva L.A. The psychological potential of socionomic specialists' personal progress in the light of family education / L.A. Onufriieva // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – Вип. 30. – С. 448 – 457.

526. Onufriieva L.A. The psychological principles of the professional education of future socionomic specialists' personality / L.A. Onufriieva // Матеріали IX Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин», 23 квіт. 2017 р., м. Кам'янець-Подільський. – Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2017. – С. 159 – 163.

527. Onufriieva L.A. The Psychology of Professional Realization of a Future Specialist's Personality: Theoretical and Methodological Aspect : monograph

/ L.A. Onufriieva. – Rzeszów : BonusLiber, 2017. – 194 s.

528. Onufriieva L.A. The role of the professional self-appraisal in the professional development of future socionomic specialists' personality / L.A. Onufriieva // Матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин», 23 квіт. 2015 р., м. Кам'янець-Подільський. – Х. : ФОП Дегтяр А.Ю., 2015. – С. 46 – 50.

529. Onufriieva L.A. The psychological potential of socionomic specialists' personal progress and family education / L.A. Onufriieva // Матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти», 30-31 трав. 2017 р., м. Монреаль. – Монреаль : CPM «ASF», 2017. – С. 125 – 128.

530. Onufriieva L.A. The role of the professional self-consciousness in the formation of future socionomic specialists' personalities / L.A. Onufriieva // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – Вип. 33. – С. 386 – 399.

531. Onufriieva L.A. The role of the professional self-esteem in the professional formation of the future socionomic specialists' personalities / L.A. Onufriieva // Zbornik prispevkov z medzinarodna vedecko-praktika konferencia «Realita a perspektivy vyvoja spolocnosti: socialne, psychologicke a politicke aspekty», 28-29 oktobra 2016, Sladkovicovo. – Sladkovicovo : Vysoka skola Danubius, 2016. – S. 103 – 105.

532. Onufriieva L.A. The theoretical and methodological analysis of Me-professional image as a component of future professionals' Me-concept / L.A. Onufriieva // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. – Вип. 39. – С. 195 – 205.

533. Onufriieva L.A. Theoretical and methodological analysis of the problem on future specialist's self-consciousness / L.A. Onufriieva // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. – Вип. 36. – С. 233 – 248.

534. Onufriieva L.A. Theoretical and methodological analysis of the problem on professional self-determination of the personality / L.A. Onufriieva // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – Вип. 32. – С. 359 –370.

535. Onufriieva L.A. Theoretical and methodological analysis of the problem on professional self-determination of the personality to future specialist in socionomic professions / L.A. Onufriieva // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології», 1-2 груд. 2017 р., м. Київ. – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. – С. 105 – 108.

536. Onufriieva L.A. Theoretical and methodological aspects of the genesis of future socionomic specialists' professional personality / L.A. Onufriieva // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. – Issue 3 (15). – c0-publ.: Publishing office : Accent graphics communications. – Hamilton, ON, 2016. – P. 132 – 140.

537. Onufriieva L.A. Theoretical and methodological principles of professional maturity of socionomic specialist's personality / L.A. Onufriieva // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – Вип. 31. – С. 257 – 271.

538. Onufriieva L.A. To the issue of future socionomic specialists' professional personality formation / L.A. Onufriieva // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – Вип. 21. – С. 493 – 507.

539. Onufriieva L.A. To the issue of personal and professional maturity of future socionimic specialists / L.A. Onufriieva // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : зб. наук. праць. – Серія «Психологічні науки». – Т. 2. – Вип. 11(92). – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2013. – С. 213 – 218.

540. Onufriieva L.A. To the problem of formation of professionalism and psychological preparation of the future specialists of socionomic professions / L.A. Onufriieva // Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

; Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2013. – Вип. 20. – С. 485 – 498.

541. Onufriieva L.A. Values-based regulation of personality's professional realization / L.A. Onufriieva // Матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. «Філософсько-психологічні аспекти лідерства в бізнесі, освіті та державі», 15 берез. 2019 р., м. Львів. – Львів : СПОЛОМ, 2019. – С. 9 – 12.
542. Paluch M. Kultura elementem nowej strategii edukacyjnej / M. Paluch, A. Horbowski, K. Szmyd. – Rozprawy i szkice, Kraków, 1999.
543. Paluch M. Pedagogiczne i psychologiczno-społeczne aspekty integracji Polski z Unią Europejską / M. Paluch // Analiza wartości i postaw. – Sanok, 2007. – S. 119.
544. Popovych I.S. The Structure, Variables and Interdependence of the Factors of Mental States of Expectations in Students' / I.S. Popovych, O.Ye. Blynova // Academic and Professional Activities. The New Educational Review, 2019. – Vol. 55 (1). – P. 293 – 306.
545. Psycholinguistics: a survey of theory and research problems / [edited by Ch.E. Osgood, Th.A. Sebeok]. – Bloomington, Indiana : Indiana University Press, 1965. – 307 p.
546. Rokeach M. The Nature of Human Values / M. Rokeach. – N.-Y. : The Free Press, 1973. – P. 438.
547. Thorndike R.L. Intelligence and its uses / R.L. Thorndike // Harper's Magazine. – 1920. – P. 227 – 235.
548. Treenwald A.T. Implicit Social Cognition: attitudes, selfesteem and stereotypes / A.T. Treenwald, R.B. Mahrain // Psychological Review. – 1995. – Vol. 102. – № 1. – P. 4 – 27.
549. Schwartz S.H. Theory of Cultural Values and Some Implications for Work / S.H. Schwartz // Applied Psychology: An International Review. – 1999. – № 48. – P. 23 – 47.
550. Shostrom E. An inventory for the measurement of self-actualization / E. Shostrom // Educational and psychological measurement. – 1964. – Vol. 24. – № 2. – P. 207 – 218.
551. Singh Y. Manual for Emotional Maturity Scale / Y. Singh, M. Bhargava. – Agra : National Psychological corporation, 1990. – 153 p.
552. Skinner B.F. Verbal behavior / B.F. Skinner. – N.-Y. : Appleton-Century-Crofts, 1957.
553. Super D.E. Vocational Development: A Framework of Research / D.E. Super et al. – N.-Y., 1957. – 354 p.

554. William James The Principles of Psychology / William James. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1981.
555. Young K. Caught in the Net: How To Recognize the Signs of Internet Addiction and a Winning Strategy for Recovery / K. Young. – N.-Y. : John Wiley & Sons, Inc, 1998. – 248 p.

Наукове видання

Онуфрієва Ліана Анатоліївна

РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

Монографія

Оригінал-макет *В.Ю. Завацький*

Підписано до друку 20.02.2020 р.
Формат 60×841/16 Папір типограф. Гарнітура Times.
Друк офсетний. Умов. друк. арк. 13,6 Обл.-вид. арк. 15,4
Тираж 300 прим. Вид. № 77. Замов № _____. Ціна договірна.

ПВТП «LAT&K»

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 181 від 15.09.2000 р.
Тел.: + 38 044 235 00 09,
+ 38 044 235 75 28