

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г.С. СКОВОРОДИ**

На правах рукопису

БІЛЕЦЬКИЙ ОЛЕКСІЙ МИКОЛАЙОВИЧ

УДК 159.95

**МОТИВАЦІЯ УЧІННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Дисертація

на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук
19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Науковий керівник:

Меднікова Ганна Ігорівна

кандидат психологічних наук, доцент

Харків - 2013

ЗМІСТ

Вступ	5
Розділ 1. Професійна Я-концепція майбутніх психологів та роль мотивації учіння в її розвитку	11
1.1. Проблема професійної Я-концепції майбутніх психологів в психологічній науці	11
1.1.1. Сутність поняття самосвідомості, її структура та рівнева будова	11
1.1.2. Професійна Я-концепція як продукт професійної самосвідомості	25
1.1.3. Самоактуалізація, як головний механізм формування професійної Я-концепції психолога	31
1.2. Особливості мотивації учіння в студентському віці	36
1.2.1. Проблема співвідношення поняття мотивації та мотиву в сучасних психологічних дослідженнях	36
1.2.2. Мотивація учіння в студентському віці	40
1.2.3. Види учбово-професійних мотивів та процес їх формування	46
Висновки до розділу 1	53
Розділ 2. Емпіричне дослідження особливостей професійної Я-концепції майбутніх психологів в залежності від мотивації учіння	55
2.1. Організаційні та методичні засади дослідження особливостей професійної Я-концепції та мотивації учіння майбутніх психологів на різних етапах підготовки	55
2.2. Особливості професійної Я-концепції майбутніх психологів на різних етапах підготовки	78

2.2.1. Особливості когнітивного компоненту професійної Я-концепції майбутніх психологів на різних етапах підготовки	78
2.2.2. Характеристика емоційно-ціннісного компоненту професійної Я-концепції студентів-психологів	89
2.2.3. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів на різних етапах підготовки	92
2.3. Особливості мотивації учіння майбутніх психологів на різних етапах підготовки	101
2.3.1. Особливості мотивів учіння майбутніх психологів на різних етапах підготовки	101
2.3.2. Особливості професійних мотивів майбутніх психологів на різних етапах підготовки.	105
2.4. Загальна характеристика професійної Я-концепції у студентів-психологів з різними особливостями мотивації учіння	113
2.5. Характеристика професійної Я-концепції у студентів з різними особливостями мотивації учіння на кожному етапі їх підготовки	129
Висновки до розділу 2	138
Розділ 3. Шляхи та засоби розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів	140
3.1. Теоретичне обґрунтування програми психологічного стимулювання розвитку професійної Я-концепції студентів-психологів	140
3.2. Загальна характеристика програми психологічного стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів за допомогою формування учбово-професійної мотивації	150

3.3. Результати контрольного дослідження ефективності програми стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів	170
Висновки до розділу 3	183
Висновки	185
Список використаних джерел	190
Додатки	

ВСТУП

Актуальність теми. Однією з умов входження України до спільноти європейських країн є підвищення вимог до підготовки конкурентоспроможних фахівців усіх галузей, що є неможливим без позитивного їх ставлення до обраної професії, розвинутих уявлень про професійно важливі якості, усвідомлення власних професійних цілей та намірів, тобто розвинутої професійної Я-концепції.

Проблемі розвитку професійної Я-концепції та професійної самосвідомості представників різних професій, у тому числі психологів, присвячені роботи таких дослідників, як Д.Гошовська, Я.Гошовський, А.Деркач, С.Джанерьян, О.Єлдишова, Р. Каламаж, Е.Клімов, С.Крутько, П.Макаренко, Н.І.Мащенко, Т.Міщенко, Л.Мітіна, О.Мітіна, А.Піддубна, Ю.Поварьонков, В.Просєкова, О.В.Москаленко, Н.Рукавишникова, Є.Чорний, В.Швидкий, Ю.Шилов, Л.Шнейдер, В.Якунін та ін.

На сьогодні існує і достатньо представлений пласт досліджень, присвячених аналізу особливостей, структури, динаміки, умов розвитку та ефективного формування мотивації учіння студентів та її ролі у професійному становленні студентів різних спеціальностей (С.Занюк, Р.Малинаускас, А.Маркова, Н.І.Мєшков, В.Мільман, М.Овчінніков, А.Попова, М.Рогов, Л.Толстолужська та ін.), зокрема студентів-психологів (Ю.Агарков, Н.В.Лукьянченко, Л.П.Фальковская, З.Ржевская та ін.). Не залишилися поза увагою вчених і питання становлення професійної Я-концепції студентів-психологів, її окремих компонентів, які висвітлено у дослідженнях І.Андрійчук, С.Григоровича, Т.Корень, Д.Отич, Т.Піддубної та ін..

У багатьох з цих досліджень вивчаються окремі аспекти впливу мотивації учіння студентів на становлення їх професійної Я-концепції. У дослідженнях сучасних авторів розкриваються закономірності мотиваційної обумовленості Я-концепції особистості студентів молодших курсів вищих

навчальних закладів (С.Петрова), співвідношення Я-образу і внутрішньої учбової мотивації студентів (А.Бугрименко), умови становлення професійної самосвідомості студентів-педагогів в процесі учбової і виробничої практики (К.Кардовська, С.Передельська), але практично відсутні дослідження, в яких комплексно вивчається вплив об'єктивних і суб'єктивних чинників на становлення професійної Я-концепції майбутніх психологів, що отримують освіту у педагогічних університетах. Разом із тим, саме на майбутніх практичних психологів закладів освіти покладено важливе завдання забезпечення психологічного здоров'я підростаючого покоління, якість виконання якого багато в чому залежить від розвитку їх професійної Я-концепції.

Актуальність визначеної проблеми, її недостатня розробленість у педагогічній психології, об'єктивні суспільні потреби в оптимізації навчально-виховного процесу у вищій школі, що передбачає стимулювання розвитку внутрішньої учбово-професійної мотивації і професійної Я-концепції майбутніх психологів й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження: «Мотивація учіння як чинник розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження пов'язана з комплексною науково-дослідною темою кафедр психології, педагогіки та практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди «Розвиток новітніх педагогічних технологій навчання та виховання цілісної творчої особистості» (номер державної реєстрації 0103U000499), що координується Міністерством освіти і науки України. Тему затверджено Вченою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (протокол № 1 від 01.03.2013 р.) та узгоджено на бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 26.03.2013р.).

Мета і завдання дослідження. Мета дослідження – визначити особливості впливу мотивації учіння на розвиток професійної Я-концепції майбутніх психологів та шляхи стимулювання розвитку їх професійної Я-концепції за допомогою формування учбово-професійної мотивації.

Завдання дослідження :

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових уявлень щодо становлення професійної Я-концепції майбутніх психологів та ролі мотивації учіння у цьому процесі.

2. Визначити динаміку становлення професійної Я-концепції та розвитку мотивації учіння майбутніх психологів упродовж всього періоду професійного навчання.

3. Визначити особливості становлення професійної Я-концепції майбутніх психологів з різними профілями учбово-професійної мотивації.

4. Розробити програму стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів за допомогою формування у них учбово-професійної мотивації та перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – розвиток професійної Я-концепції студентів.

Предмет дослідження – мотивація учіння як чинник розвитку професійної Я-концепції студентів-психологів.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: принципи єдності свідомості й діяльності та розвитку психіки, свідомості в діяльності (Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Максименко, С.Рубінштейн); засади генетичної психології (С.Максименко); наукові положення щодо сутності, структури і розвитку самосвідомості особистості (Л.Божович, М.Боришевський, Л.Виготський, Я.Гошовський, Г.Костюк, О.Леонт'єв, М.Лісіна, С.Рубінштейн, В.Столін, П.Чамата, І.Чеснокова); дослідження становлення професійної самосвідомості і професійної Я-концепції фахівця (А.Деркач, Ж.Вірна, С.Джанерьян, Р.Каламаж, Е.Клімов, Л.Мітіна, О.В.Москаленко, Ю.Поварьонков, А.Реан, Т.Титаренко, Л.Шнейдер, В.Якунін); теоретичні положення психології мотивації учіння (Г.Балл,

І.Булах, Л.Божович, А.Бугріменко, П.Гальперін, І.Зимня, Є. Ільїн, Л.Ітельсон, В.Ляудіс, Р.Малинаускас, А.Маркова, К.Мільман, А.М.Овчинніков, З.Слепкань, Н.Тализіна, П.Якобсон).

Методи дослідження. У дисертаційній роботі використовується комплекс теоретичних і емпіричних методів, вибір та поєднання яких відповідає змісту проблеми та меті дослідження. Комплекс склали такі методи: теоретичний аналіз, систематизація та узагальнення психологічних даних за проблемою дослідження; психолого-педагогічний експеримент у формі констатуючого (визначення характеру зв'язку між мотивацією учіння і показниками професійної Я-концепції студентів-психологів), формуючого (реалізація розробленої корекційно-розвивальної програми) та контрольного (визначення ефективності застосованої корекційно-розвивальної програми) дослідження; методи математичної статистики (множинні порівняння середніх методом Бонфероні, U-критерій Манна-Уїтні, T-критерій Вілкоксона, критерій Пірсона χ^2 , однофакторний дисперсійний аналіз та кластерний аналіз методом k-середніх). Статистичні розрахунки виконані з використанням пакету SPSS.

Наукова новизна одержаних результатів визначається тим, що в роботі:

- вперше виявлені профілі учбово-професійної мотивації студентів-психологів, ключові відмінності яких проявляються у домінуванні зовнішньої чи внутрішньої мотивації учіння та мірі переваги учбово-пізнавальних, професійних мотивів, мотивів творчої самореалізації та уникнення невдачі;

- розширено уявлення про особливості становлення професійної Я-концепції студентів шляхом виявлення характеристик профілю учбово-професійної мотивації майбутніх психологів, яких відрізняють найвищі показники професійної Я-концепції, починаючи з третього курсу навчання;

- розширено уявлення про відмінності ідентифікації з особистістю професіонала у студентів з різними профілями учбово-професійної мотивації;

- дістала подальшого розвитку характеристика впливу об'єктивних (зміст навчальних предметів та педагогічна практика) і суб'єктивних (мотивація учіння) чинників розвитку професійної Я-концепції на перебіг криз професійного навчання у студентів-психологів педагогічного вищого навчального закладу;

- вдосконалено засоби розвитку професійної самосвідомості студентів шляхом створення програми стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів за допомогою формування у них учбово-професійної мотивації.

Практична значимість дослідження визначається тим, що розроблені та апробовані у дисертації програми діагностики і розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів можуть бути застосовані у практиці психологічної служби ВНЗ. Результати дослідження можуть бути використані у ході професійної підготовки та підвищення професійного рівня психологів при викладанні навчальних курсів «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Психологія особистості».

Матеріали дослідження впроваджені у навчально-виховний процес Української інженерно-педагогічної академії (довідка № 106-04-73, від 10.04.2013р.) та Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (довідка № 01-316, від 10.04.2013р.).

Апробація результатів дисертації здійснювалася у доповідях та повідомленнях на III науково-практичній конференції магістрантів ХНПУ імені Г.С.Сковороди (17-18 листопада 2011 р., м. Харків); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Цивілізаційний поступ сучасної освіти і науки» (29 березня 2012 р., м. Київ); Міжнародній науково-практичній конференції «Харківська школа психології: спадщина і сучасна наука» (19-20 жовтня 2012 р., м. Харків); Міжвузівській науково-практичній конференції «Психолого-педагогічні проблеми спортивної та професійної діяльності» (14-15 березня 2013 р., м. Харків); Міжнародній науково-практичній конференції

«Соціалізація особистості в умовах системних змін: теоретичні і прикладні проблеми» (15 березня 2013 р., м. Київ).

Публікації. Основний зміст роботи викладено у 9 одноосібних публікаціях, із них 5 статей надруковано у провідних наукових фахових виданнях України з психології.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, що містить 232 найменування, додатків. Робота містить 15 рисунків та 36 таблиць. Основний зміст роботи викладено на 188 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ПРОФЕСІЙНА Я-КОНЦЕПЦІЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ТА РОЛЬ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ В ЇЇ РОЗВИТКУ

1.1. Проблема професійної Я-концепції майбутніх психологів в психологічній науці

1.1.1. Сутність поняття самосвідомості, її структура та рівнева будова. Самосвідомість особистості як один з проявів внутрішнього світу людини завжди була у центрі уваги видатних науковців. У психології проблема самосвідомості була поставлена у 1892 році У.Джемсом. Зрозумілий вже античним філософам факт, що людина може пізнавати не лише навколишній зовнішній світ, але і саму себе, був представлений У.Джемсом в чітких психологічних термінах. Суб'єкт, що пізнає себе, був названий «Я-суб'єктом», а ті особливості, які він може у себе виявити і пізнати, – «Я-об'єктом». Таким чином, У. Джеймс розмежував «Я, яке пізнає» і «емпіричне Я». Він вважав, що не існує такого «Я», яке було б відмінним від сукупності або потоку переживань. Він стверджував, що кожен момент свідомості привласнює кожен попередній момент, і тому той, хто пізнає, якимось включений в «Я», яке пізнається [56].

Багато вчених залишають «Я, яке пізнає» осторонь, як щось якісно відмінне від «емпіричного Я». Інші, як і У.Джемс, вважають що «Я, яке пізнає», якимсь чином міститься усередині «емпіричного Я». Треті стверджують, що є тільки єдине «Я», яке і пізнає, і міркує, і відчуває, і робить – все в одному сплаві. Але всі згодні з тим, що функція пізнання – абсолютно необхідний атрибут «Я», як би його не визначали [141].

Як ми бачимо, дослідження характеристик «Я-суб'єкта», до теперішнього часу обмежуються лише здатністю пізнавати себе. А ті

особливості, які можуть і фактично пізнаються людьми в різних обставинах, стали предметом аналізу, класифікації і емпіричних досліджень багатьох авторів.

Вивченню феномену самосвідомості присвячена велика кількість робіт вітчизняних вчених, яка сконцентрована навколо двох груп питань. У роботах Б.Ананьєва [7], Л.Божович [21-23], Л.Виготського [39; 40], Г.Костюка [93], О.Леонтьєва [101; 102], С.Рубінштейна [171-173], В.Століна [186; 187], П.Чамати [202], І.Чеснокової [205], К.Шорохової [217], проблему подано в загальнотеоретичному й методологічному аспектах, проаналізовано питання про становлення самосвідомості в контексті більш загальної проблеми онтогенезу особистості. В іншій групі досліджень (М.Боришевського [24; 25], М.Лісіної [105], А.Прихожан [155]) розглядаються спеціальні питання, які пов'язані з розв'язанням проблеми самооцінки, саморегуляції та самовизначення особистості. Проведено чимало філософсько-психологічних досліджень, у яких проаналізовано проблеми, пов'язані з феноменом «Я», особистісною відповідальністю, моральним вибором, моральною самосвідомістю (М.Бердяєв [17], Д.Дубровський [63], О.Спіркін [184] та ін.). І.Кон розглядав загально- та соціально-психологічні, історико-культурні та філософські аспекти самосвідомості [88-90].

Серед іноземних психологів найбільший внесок у розвиток проблематики самосвідомості зробили Р.Бернс [18], У.Джемс [56], Ч.Кулі [98], А.Маслоу [116], Дж.Мід [123], Г.Олпорт [141], К.Роджерс [168], В.Франкл [193], З.Фрейд [195], К.Хорні [200], К.Юнг [223] та багато інших видатних вчених. Важливо відмітити, що в американській психології домінували методологічні принципи біхевіористського напрямлення, його представники Д.Уотсон та Д.Хебб не вважали свідомість та самосвідомість предметом наукового дослідження [227]. Представники психоаналітичної (З.Фрейд [195], К.Хорні [200]), когнітивної (Дж.Келлі [82]) та гуманістичної (Г.Олпорт [141], К.Роджерс [168], А.Маслоу [116]) шкіл активно виступали на захист самосвідомості.

Самосвідомість, як важливий структурний компонент особистості, є тим внутрішнім механізмом, завдяки якому людина здатна не тільки свідомо сприймати дію навколишнього середовища, але й самотійно, усвідомлюючи свої можливості, визначати міру та характер особистої активності. В результаті людина не тільки може відображати зовнішній світ, але, виділивши себе в ньому, пізнавати і свій внутрішній світ, переживати його і певним чином ставитися до себе. Самосвідомість, з одного боку, як би фіксує підсумок психічного розвитку особистості на певних етапах її існування, а з іншого, в якості внутрішнього усвідомленого регулятора поведінки, впливає на подальший розвиток особистості. Вона є однією з істотних умов безперервності розвитку особистості, рівноваги, яка встановлюється між зовнішніми впливами, внутрішнім станом особистості і формами її поведінки [201].

Нині існує цілий ряд визначень самосвідомості. У розумінні О.Спіркіна, «самосвідомість – це усвідомлення і оцінка людиною своїх дій і їх результатів, думок, почуттів, моральної подобі та інтересів, ідеалів і мотивів поведінки, цілісна оцінка самого себе і свого місця в житті. Самосвідомість – констатуюча ознака особистості, що формується разом із становленням останньої» [184, с.149]. І.Чеснокова розуміє самосвідомість як сукупність психічних процесів, за допомогою яких індивід усвідомлює себе в якості суб'єкта діяльності, а його уявлення про самого себе складаються в певний «образ Я» [205]. На думку В.Маралова, самосвідомість – це діяльність «Я» як суб'єкта по пізнанню (чи створенню) «образу Я» (Я-концепції). У свою чергу «образ Я», включаючись в структуру «Я», як суб'єкта, виконує саморегулюючу функцію [113]. Г.Чистякова розуміє самосвідомість у схожих термінах, для неї самосвідомість – це процес усвідомлення особистістю самої себе в усій багатогранності власних індивідуальних особливостей, усвідомлення своєї сутності та місця у системі суспільних зв'язків. Сутність цього складного психічного процесу полягає у сприйнятті особистістю численних «образів» самої себе в різних ситуаціях

діяльності та поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми та в поєднанні цих образів у єдине цілісне утворення – уявлення, а згодом – у поняття власного «Я» як суб'єкта, відмінного від інших суб'єктів. У результаті актів самосвідомості, що стають все більш складними, формується все більш досконалий, глибокий та адекватний образ власного «Я» [207].

Проте О.Леонтьєв, що характеризував «проблему самосвідомості як проблему високого життєвого значення, вінчаючу психологію особистості», розцінював її в цілому як «невирішену, вислизаючу від науково-психологічного аналізу» [101, с.153].

У сучасній психологічній літературі є декілька підходів до дослідження проблеми самосвідомості. Один з них спирається на аналіз тих підсумкових продуктів самопізнання, які виражаються у будові уявлень людини про саму себе або її Я-концепції. Але слід зазначити відсутність єдиного підходу до розуміння Я-концепції. В.Агапов [1-3] описав чотири найбільш поширених моделі, за якими можливо розділити підходи до визначення Я-концепції: модель як сукупність образів (К.Абромс, Т.Карцева, І.Кон, В.Лефевр, Д.Майєрс, К.Р.Роджерс, М.Розенберг, В.Столін, І.Чеснокова); модель як сукупність установок на себе (Р.Бернс, А.Бояринцева, У.Джеймс, Ч.Кулі, Дж.Мід); рольові моделі як Я-презентації та самоуявлення (С.Баклушинський, С.Зелений, Л.Ріс, К.Роттенберг, М.Шнайдер); модель як продукт взаємодії особистісних і соціальних факторів (Р.Ассаджолі, О.Бодальов, Дж.Келлі, Р.Кеттел, Г.Олпорт, Х.Ремшідт, С.Рубінштейн, З.Фрейд, К.Юнг).

Р.Грановська та Ю.Крижанська у своїх роботах визначають Я-концепцію як складову цілісної моделі світу, сформовану в особистості. У їхньому підході модель світу складається: по-перше, з інформації, що включає соціальні норми та правила; по-друге, із системи, що визначає життєвідчуття й переживання подій, у ній накопичуються критерії у формі цілісного ідеалу, зразка для наслідування [49]. На думку Ф.Райса, Я-концепцію можна визначити як свідоме когнітивне сприйняття й оцінку

індивідом самого себе, тобто думки про себе [159]. За Д.Стейнсом, Я-концепція формулюється як існуюча в свідомості індивіда система уявлень, образів і оцінок, які стосуються самого індивіда. Вона включає оцінюючі уявлення, виникаючі в результаті реакцій індивіда на самого себе, а також уявлень про те, який він має вигляд в очах інших людей, і на основі останніх формулюється й уявлення про те, яким би він хотів бути і як він повинен себе поводити [231]. К.Роджерс стверджував, що Я-концепція складається з уявлень про власні характеристики та здібності індивіда, уявлень про можливості його взаємодії з іншими людьми та з оточуючим світом, ціннісних уявлень, пов'язаних з об'єктами та діями, і уявлень про цілі або ідеї, які можуть мати позитивну або негативну спрямованість [168].

Цікавою є позиція представників когнітивного підходу, які вважають Я-концепцію не певною монолітною сутністю, а швидше системою внутрішніх ідентичностей, або схем «Я», що надають структуру та смисл «Я» релевантному досвіду індивіда. Схеми «Я», на думку Х.Маркуса та П.Нуріус, тісно пов'язані з мотивацією та поведінкою індивіда, оскільки схема «Я» – не просто інтеграція минулих та теперішніх дій. Це заява про свою відповідальність за майбутню поведінку в певній сфері [229].

З.Диянова та Т.Щеголева вважають, що Я-концепція є показником зрілості самосвідомості, її самосвідомості, не у кожної людини уявлення про себе складаються у стійку систему, у деяких людей такі уявлення функціонують у формі окремих ситуативних образів «Я» [97].

На думку О.Бодальова та В.Століна, Я-концепція є продуктом самосвідомості і важливим фактором детермінації поведінки людини, її діяльності, контактів з іншими [19; 20]. В.Агаповим, І.Баришниковою, О.Іващенко також відстоюється точка зору щодо необхідності розділити поняття Я-концепція та самосвідомість у зв'язку з тим, що Я-концепція є підсумковим продуктом свідомості, самосвідомості й несвідомого. Багатомірна й багаторівнева Я-концепція особистості розгортається одночасно в декількох планах, що розкривають різні масштаби її структурної організації; їй властиві

характеристики систем: цілісність, структурність, взаємозалежність від середовища, ієрархічність, керованість, наявність історії [3].

В.Агапов, І.Баришніков, О.Бодальов, О.Іващенко, О.Гуменюк, В.Столін, А.Фурман визначають самосвідомості як процес свідомого когнітивного сприйняття та оцінки суб'єктом самого себе, продуктом якого є Я-концепція [1-3; 20; 186]. Я-концепція є відносно стійкою, більш чи менш усвідомленою системою уявлень індивіда про самого себе. Вона створює в людини відчуття власної постійної визначеності, самототожності; на її основі індивід будує свою взаємодію з іншим людьми. «Я-образи» виступають як окремі види суб'єктивного знання про себе, або елементи цілісної Я-концепції. Їх необхідно вважати описовими складовими Я-концепції, які змінюють одна одну у відповідності до зовнішньої ситуації.

В умовах сьогодення, основні дослідження самосвідомості вітчизняних психологів згруповані навколо проблеми структури та рівневої будови досліджуваного феномену. Так, видатний вітчизняний психолог Л.Виготський, вказує на те, що передумовою появи самосвідомості, як вищого етапу в розвитку свідомості, виступає становлення процесів відділення себе від світу, розділення зовнішньої і внутрішньої реальності. Він зупиняється на шести напрямках, які характеризують її структуру: накопичення знань про себе, зростання їх зв'язності і обґрунтованості; поглиблення знань про себе, психологізація (поступове входження в образ уявлень про власний внутрішній світ); інтеграція (усвідомлення себе єдиним цілим); усвідомлення власної індивідуальності; розвиток внутрішніх моральних критеріїв при оцінюванні себе, своєї особистості, які запозичуються з об'єктивної культури; розвиток індивідуальних особливостей процесів самосвідомості [32; 33].

Власну психологічну модель самосвідомості особистості створила О.Белобрикіна. Її модель відображає сутнісні характеристики самосвідомості і самосмислової сфери особистості та динаміку їх розвитку. Відчуття самототожності складає базис розвитку самосвідомості і самосмислової

сфери особистості. Вона виділяє психологічні утворення (підструктури) самосвідомості (емоціонально-оцінюючий компонент; вольовий компонент; когнітивний) і самосмислової сфери особистості (первинний (цілісний) образ Я; спільна самооцінка; первинна Я-концепція; часткова самооцінка; сукупність Я-образів (їх диференціація); глобальна Я-концепція; самосвідомість) [16].

В.Мухіна розуміє самосвідомість як універсальну, таку, що історично склалася, і соціально обумовлену психологічно значиму структуру, що властива кожному соціалізованому індивіду. Ця структура містить ланки, що складають вміст ключових переживань особистості і виступають внутрішніми чинниками рефлексії, ставлення особистості до самої себе і навколишнього світу. Вона виділяє п'ять ланок структури самосвідомості: ідентифікація з ім'ям і із замінюючим його займенником «Я», з образом тіла, індивідуальна духовна сутність людини; прагнення до визнання; статеві ідентифікація; психологічний час особистості (індивідуальне минуле, сьогодення, майбутнє, а також історичне минуле, сьогодення, майбутнє свого етносу); соціальний простір особистості (права і обов'язки) [132].

Л.Олійник, аналізуючи структуру самосвідомості, виділяє шість її складових: самопочуття, самопізнання, самооцінку, самокритичність, самоконтроль і саморегуляцію [140]. М.Боришевський розуміє самосвідомість особистості як складне утворення, структура якого складається з таких взаємозалежних одиниць як самооцінка, домагання, соціально-психологічні очікування й образ «Я» [24; 25].

В.Мерлін, визначаючи самосвідомість як складне синтетичне утворення, виділяє такі його компоненти як свідомість «Я», свідомість тотожності або самість, усвідомлення своїх психічних властивостей і самооцінки, соціально-моральну самооцінку. Усі компоненти самосвідомості перебувають у генетичному й функціональному зв'язку, утворюють цілісну структуру. Свідомість тотожності самому собі розглядається як результат інтегративності діяльності всієї свідомості. У якості умови ясної свідомості

свого «Я» В.Мерлин розглядає довільність дій, успішне, свідоме, активне подолання протидіючих мотивів, зовнішніх і внутрішніх тенденцій. Усвідомлювані психічні властивості поряд з неусвідомлюваними взаємно підсилюються й підкреслюють цілісність і єдність особистості. Самооцінка формується в конкретних історичних умовах, у певній культурі й визначається ідейною спрямованістю особистості й її світоглядом [121].

В.Мерлин визначає специфіку структури самосвідомості загальною спрямованістю особистості. Оскільки під спрямованістю особистості він розуміє її мотиваційну сферу, то самосвідомість визначається системою мотивів, що формуються й проявляються в діяльності людини [121]. Систему мотивів, що виражається в спрямованості особистості, вважають генетично первинною, а самосвідомість вторинною і такі вчені, як О.Леонтьєв, С.Максименко, В.Петренко, В.Столін. [101; 110; 147; 187].

За концепцією розробленою О.Леонтьєвим, одиницями структури самосвідомості являються особистісні смисли. Своє походження особистісний смисл отримав завдяки процесам реального життя поза свідомістю. Але у структурі свідомості особистісний смисл вступає в нові зв'язки, пов'язані з іншими складовими свідомості, та проявляє себе в знаннях та емоціях [101].

Розглядання смислу «Я» продовжив В.Столін. Він пояснює, що смисл «Я» виникає як ставлення до мотиву або мети релевантних їх досягненню якостей суб'єкта і оформляється у самосвідомості в значеннях та емоціях. Смисл «Я» є одиницею самосвідомості. Як одиниця самосвідомості смисл «Я» містить когнітивний, емоційний елементи та елемент ставлення. Він пов'язаний з активністю суб'єкта, тобто з його соціальною діяльністю. Конфліктний смисл «Я», це відображення зіткнень різноманітних життєвих відношень суб'єкта, зіткнень його мотивів та діяльностей. Це зіткнення здійснюється шляхом вчинків, які, таким чином, являються початком формування протирічного відношення до себе. В свою чергу, смисл «Я»

запускає подальшу роботу самосвідомості, яка проходить в когнітивній та емоціональній сферах [187].

І.Кон формулює структуру образу Я, використовуючи поняття установки. Підстави для цієї концепції він знаходить у теорії диспозиційної регуляції соціальної поведінки В.Ядова. «Образ Я» розуміється як складне психологічне явище, як соціальна установка, ставлення особистості до самої себе і включає три взаємозалежні компоненти: когнітивний, афективний і поведінковий. Структура «образу Я» виражається у трьох модальностях: «екзистенціальне Я», «категоріальне Я», «пережите Я», – що впливають із психофізіологічної ідентичності, соціальної ідентичності, особистісної (або еґо-ідентичності), що визначає єдність і наступність життєдіяльності, цілей та установок особистості, яка усвідомлює себе як «самість». Кожному з цих елементів відповідають певні психічні процеси: «екзистенціальному Я» – саморегуляція й самоконтроль; «категоріальному Я» – самопізнання, самоповага, самооцінка; «пережитому Я» – самовідчуття [88 – 90].

І.Чеснокова вважає, що в структурному відношенні самосвідомість можна охарактеризувати як єдність трьох сторін – пізнавальної (самопізнання), емоційно-ціннісної (самовідношення) і дієво-вольової, регулятивної (саморегуляція). І.Чеснокова виділяє три компоненти самосвідомості: самопізнання, емоційно-ціннісне ставлення й саморегуляція поведінки суб'єкта. Самопізнання – початкова ланка й основа існування й прояву самосвідомості. Через самопізнання людина приходить до певного знання про саму себе. Подібні знання входять у зміст самосвідомості як її серцевина. У якості другого компонента самосвідомості І.Чеснокова виділяє емоційно-ціннісні переживання, у яких відбивається ставлення суб'єкта до того, що він знає, розуміє, «відкриває» щодо себе. Таке переживання може протікати у вигляді безпосередньо-емоційної реакції, коли жива емоційна реакція відсутня й замінюється оцінним судженням, за яким стоїть згорнута, колись пережита емоція. Переживання як таке служить необхідною умовою існування емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе, оскільки саме

через нього усвідомлюється ціннісний зміст для суб'єкта власних різних ставлень до себе, вони виступають своєрідним критерієм позитивної або негативної сигнальності форм ставлення до себе [205].

Між ставленням до себе і самопізнанням існує взаємозв'язок і взаємовплив. Ставлення до себе виникає в процесі самопізнання, але зложившись у тій або іншій формі на даному етапі розвитку суб'єкта, ставлення до себе далі впливає на весь процес самопізнання, визначаючи його специфіку, спрямованість і індивідуальний, особистісний відтінок. Результати інтегративної роботи в сфері самопізнання, з одного боку, і в сфері емоційно-ціннісного ставлення до себе, – з іншого, поєднуються в особливе утворення самосвідомості особистості – у її самооцінку [205].

Завершальною ланкою цілісного процесу самосвідомості є саморегулювання суб'єктом складних актів, що входять до складу діяльності й поведінки. Тут теж має місце інтегративна тенденція – від окремих рухів у дитини до складних форм поведінки в дорослої людини в різних системах міжперсональної взаємодії [205].

О.Соколова, також визначає, що «самосвідомість розглянута з боку своєї структури, являє собою настановне утворення, що складається із трьох компонентів – когнітивного, афективного й поведінкового, які мають відносно незалежну логіку розвитку, однак у своєму реальному функціонуванні виявляють взаємозв'язок» [183, с.7].

Практично аналогічно описує структуру самосвідомості П.Чамата. Він зазначає, що самосвідомість має три основні форми прояву: пізнавальну, емоційну й вольову. Пізнавальна форма самосвідомості представлена самопізнанням, самоаналізом, уявленням про себе, самооцінкою тощо. Емоційна форма містить у собі самопочуття, скромність, гордість, почуття власної гідності. Під вольовою формою самосвідомості П.Чамата розуміє прояви стриманості, самовладання, самодисципліни, самоконтролю, тобто ті прояви психічної активності особистості, у якій виступає свідоме

регулювання власних дій, учинків, свого ставлення до оточуючих людей і до самого себе [202].

Багатьма психологами структура самосвідомості розглядається із залученням вже визначеного нами поняття Я-концепції.

Так, Є.Ісаєв та В.Слободчиков розглядають Я-концепцію як сукупність усіх уявлень людини про себе, сполучену з їхньою оцінкою. Установки, спрямовані на самого себе, складають: 1) образ «Я» – уявлення індивіда про самого себе; 2) самооцінку – емоційно забарвлену оцінку цього уявлення; 3) потенційну поведінкову реакцію – ті конкретні дії, що можуть бути викликані образом «Я» та самооцінкою. Я-концепція, на думку вчених, відіграє потрійну роль: вона сприяє досягненню внутрішньої погодженості особистості, визначає інтерпретацію набутого досвіду і є джерелом очікувань щодо самого себе [180].

С.Петрова визначає, що Я-концепція включає в себе результати пізнавальної діяльності не тільки самого себе, але й інших людей. Вона виділяє в структурі Я-концепції наступні складові: описова (знання про себе), яка називається образом «Я»; оціночна (самовідношення), емоційно зумовлена оцінка уявлень про себе; поведінкова – конкретні дії, поведінкові реакції, які виникають як наслідок самооцінки та образу «Я» [149]. Т.Шибутані зупиняється на конвенціональних категоріях, з яких складається Я-концепція, та за допомогою яких людина визначає сама себе, а саме: вікова група, стать, вид діяльності, етична група та соціальний клас [214].

Цікавою є позиція деяких представників когнітивного підходу, які вважають Я-концепцію не певною монолітною сутністю, а швидше системою внутрішніх ідентичностей, або схем «Я», що надають структуру та смисл «Я» релевантному досвіду індивіда. Схеми «Я», на думку Х.Маркуса та П.Нуріус, тісно пов'язані з мотивацією та поведінкою індивіда, оскільки схема «Я» – не просто інтеграція минулих та теперішніх дій. Це заява про свою відповідальність за майбутню поведінку в певній сфері [229].

А.Налчаджян пропонує узагальнену схему Я-концепції як структури самосвідомості, у якій центральне місце приділяється «Я» – організуючій, інтегруючій й регулюючій інстанції особистості. У Я-концепцію А.Налчаджян включає наступні підструктури – «Я-образи», які в свою чергу складаються з елементів, когнітивно-емоціональних комплексів: образ тіла («тілесне Я»), «наявне» або «теперішнє Я», «динамічне Я», «фактичне Я», «майбутнє» або «ймовірне Я», «ідеалізоване Я» та «уявне Я». Крім того автором виділяється «фальшиве Я», у яке може перетворитися кожна з підструктур Я-концепції, хоча найчастіше спотворюється «наявне» або «актуальне Я». Крім стійких «Я-образів», що сформувалися у ході онтогенезу, у структуру самосвідомості входять ситуативні (оперативні, динамічні) «Я-образи», які виражають активність особистості, її самосвідомості в різних ситуаціях, при цьому в нормі у людини виникає такий ситуативний «Я-образ», який відповідає (або функціонально адекватний) саме для даного процесу адаптації у відповідній конкретній ситуації. Між «Я-образами» часто формуються конфліктні відношення, які приводять до змін Я-концепції та особистості в цілому [135].

Американський психолог М.Розенберг вважав, що образ «Я» складається з низки партикулярних образів, серед яких найбільш суттєвим є «теперішнє Я» (яким індивід бачить себе в даний момент), «динамічне Я» (яким індивід хоче стати), «фантастичне Я» (яким варто бути), «можливе Я» (яким може стати індивід), «ідеалізоване Я» (яким прийнято бачити себе), а також низку «зображуваних Я» (маски, за якими індивід ховає своє «реальне Я») [230].

Р.Бернс вважає, що існують три основні модальності самоустановок з яких складається Я-концепція: «реальне Я» (установки індивіда, пов'язані з його уявленням про те, яким він є насправді); «дзеркальне Я» (соціальне) (установки, пов'язані з уявленням індивіда про те, яким його бачать інші); «ідеальне Я» (установки, пов'язані з уявленням індивіда про те, яким би він хотів стати). Крім того, він вважає, що оцінний момент установок стосовно

себе – це емоційно пережите внутрішнє співвідношення реального, дзеркального й «ідеального Я», що змушують індивіда додавати той чи інший статус, значимість «Я» в світі [18].

О.Спіркін теж зазначає, що існують різні форми уявлень про себе: диференційовані або за сферою проявів людини («соціальне Я», «духовне Я», «фізичне Я», «інтимне Я», «публічне Я», «моральне Я», «сімейне Я» тощо), або як реальність і ідеал («реальне Я», «ідеальне Я»), або на часовому континуумі («Я у минулому», «Я в сьогоденні»), або за якоюсь іншою істотною ознакою. Кількість таких «Я-образів» і їх зміст визначаються, як правило, на основі теоретичних міркувань [184].

Загально визнано, що самосвідомість становить собою вельми складне психічне утворення, яке містить низку структурних одиниць. Але, як ми бачимо, стосовно компонентів та підструктур, що входять до структури самосвідомості, погляди різних дослідників не завжди збігаються.

Описані варіанти структури самосвідомості можна охарактеризувати як структурно-функціональні, тому що поряд зі структурою (через компоненти підструктур – когнітивної, емоційно-ціннісної та поведінкової) їх автори розглядають особливості функціонування самосвідомості (самопізнання, самовідношення, самоактуалізація та саморегуляція). Крім того в психології розроблені вертикальні рівневі моделі структури самосвідомості, у яких рівні самосвідомості збігаються з фазами її розвитку в онтогенезі [14; 20; 173; 205].

С.Рубінштейн вважає, що розвиток самосвідомості проходить через декілька рівнів – від простого нерозуміння відносно самого себе до усе більш поглибленого самопізнання, що з'єднується потім з усе більш визначеною самооцінкою, яка час від часу може коливатися [173].

О.Бодальов і В.Столін також вважають, що самосвідомість має рівневу структуру, яка обумовлюється рівнями активності людини й забезпеченістю цих рівнів самосвідомості. Вони припускають, що людина як біологічний індивід (організм), соціальний індивід та особистість в один і той же час перебуває в безупинних станах біологічної, соціальної й особистісно-

індивідуальної активності та може усвідомлювати цю свою активність. При провідній ролі особистісного рівня можливі складні взаємини між процесами та їхніми результатами, що відносяться до різних рівнів [20].

На рівні організму активність суб'єкта викликається потребами в самозбереженні, фізичному благополуччі організму. На цьому рівні формується самопочуття суб'єкта. На рівні соціального індивіда активність підпорядкована потребі в приналежності людини до спільності, у визнанні його цією спільністю. Ця активність регулюється соціальними нормами, які засвоюються індивідом. На рівні особистості активність суб'єкта викликається потребою в самореалізації і реалізується з опорою на власні можливості і мотиви. Основою самовідношення стає потреба в самоактуалізації. «Власне Я», відповідні риси і якості, оцінюються у відношенні до мотивів, що виражають потребу в самореалізації, і розглядаються як її умова [179; 180; 186].

Відповідно до цих рівнів, можна розрізнити й одиниці самосвідомості. На рівні органічної самосвідомості така одиниця має сенсорно-перцептивну природу. На рівні індивідної самосвідомості – являє собою сприйняту оцінку себе іншими людьми й відповідну самооцінку, свою вікову, статеву й соціальну ідентичність. На рівні особистісної самосвідомості такою одиницею є конфліктний зміст, зіткнення у вчинку одних особистісних якостей з іншими, що прояснює для особистості значення її ж властивостей і сигналізує про це у формі емоційно-ціннісного ставлення до себе [20].

В.Петренко була запропонована чотири-рівнева структура самосвідомості, яка одночасно відбиває як процес функціонування, так і процес розвитку самосвідомості. Їм були виділені наступні рівні: безпосередньо-почуттєвий, цілісно-особистісний, інтелектуально-аналітичний і цілеспрямовано-діяльний. На першому рівні індивід відбиває себе як тілесно існуючий, реально-життєвий початок: тут утворюється здатність відчувати свій організм як єдине ціле, одержувати інформацію про його процеси. На другому – розвивається механізм відбиття психікою свого

особистісного початку, емоційних станів, сприйняття себе індивідом як активної, внутрішньо єдиної істоти. Третій рівень – інтелектуально-аналітичний або рефлексивний, що характеризується здатністю індивіда до усвідомлення власних когнітивних процесів, теоретичних форм і способів своєї діяльності. Цілеспрямовано-діяльний рівень безпосередньо направлений на самореалізацію [147].

І.Чеснокова пропонує розрізнити два рівні самосвідомості залежно від тих меж, у яких відбувається співвіднесення знань про себе. На першому рівні таке співвіднесення відбувається в межах зіставлення «Я» та «Не-Я». На другому рівні співвіднесення знань про себе відбувається у процесі аутокомунікації, тобто в рамках «Я» і «Я» [205].

По результатам аналізу поглядів вітчизняних та іноземних психологів на динамічну структуру самосвідомості, ми розробили схему структурної будови самосвідомості (рис. 1.1).

Я і Я	Я-концепція		Я-образ	...	Я-образ	Я-Не-Я
			Самосвідомість			
	Самооцінка	Когнітивний компонент	Смисл-Я	...	Смисл-Я	
		Емоційно-ціннісний компонент				
Поведінковий компонент (мотиваційний та операційний)		(мотив) ↓ Вчинок	...	(мотив) ↓ Вчинок		

Рис.1.1 Схема структурної будови самосвідомості

1.1.2. Професійна Я-концепція як продукт професійної самосвідомості. Серед сучасних досліджень професійної Я-концепції існує багато поглядів на сутність цього феномену. В рамках загальних концептуальних підходів щодо визначення та характеристики

самосвідомості, сутність поняття професійної самосвідомості особистості, її структуру та компоненти розглянуто в працях В.Брагіна, Ю.Гіппенрейтер, П.Горностай, Е.Зеєра, О.Калітеєвської, Є.Клімова, А.Маркової, В.Мерліна, Л.Мітіної, В.Обносова, Л.Олійник, М.Пряжникова, О.Солодухової, В.Століна, Т.Титаренко, І.Чеснокової, П.Шавір, Л.Шнейдер та ін., в останнє десятиліття – І.Андрійчук, М.Беха, І.Донченко, Н.Кривоконь, П.Макаренка, Я.Мацегори, В.Швидкого та ін.

Л.Шнейдер зазначає, що у сучасній психологічній науці існує три найбільш поширених варіанта вирішення проблеми професійної самосвідомості. Так, у першому варіанті пов'язується «Я» та професія: «Я» «обирає» професію, професійна самосвідомість структурується шляхом усвідомлення своєї належності до професійного співтовариства, визначення відповідності до професійних еталонів та професійних ролей, визнання у професійній групі, шляхом усвідомлення своїх індивідуальних способів успішної діяльності, свого стилю в роботі (Є.Клімов). Другий варіант є більш динамічним – «Я» «будує» професію, перетворюється в ній у часі, професійна самосвідомість функціонально здійснюється через побудову майбутнього результату діяльності, формування професійних планів, визначення вектора самовдосконалення та професійних перспектив, загальне усвідомлення впевненості в завтрашньому дні (В.Брагіна). Третій варіант є діалогічним – професійна самосвідомість визначається як процес, що має діалогічну форму не завжди усвідомленого спілкування з самим собою (О.Калітеєвська); професійна самосвідомість формується на основі співвіднесення образу професії та «Я» на певній стадії розвитку особистості під впливом стилю життя, що потребує від людини самоконтролю та рефлексії власних вчинків і дій, взяття відповідальності за них. Еталоном, мірою професійної самосвідомості є професійний типаж-стереотип як персоніфікований образ самої професії або узагальнений образ типового професіонала [216].

Б.Паригін вважає, що професійна самосвідомість – це усвідомлення людиною своєї приналежності до певної професійної групи. В.Брагіна робить основний акцент в професійній самосвідомості на пізнанні і самооцінці професійних якостей і ставлення до них [145]. П.Шавір трактує це поняття, як вибіркочу діяльність самосвідомості особистості, підпорядковану завданням професійного самовизначення; усвідомлення себе, як суб'єкта своєї професійної діяльності [205]. Подібні інтерпретації терміна «професійна самосвідомість» не суперечать одна одній, а швидше взаємодоповнюють, відбиваючи різні аспекти цього широкого поняття. О.Єлдишова трактує професійну самосвідомість як особливий феномен людської психіки, що обумовлює саморегуляцію особистістю своїх дій у професійній сфері на основі пізнання професійних вимог, своїх професійних можливостей та емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності [64].

У сучасній психології, різнобічний підхід у визначенні сутності професійної самосвідомості, має своє відображення і у вирішенні питання щодо її структури. Так, І.Вачков виділяє в структурі професійної самосвідомості три ступені. Перша ступінь визначена регулятивно-прагматичним рівнем професійної самосвідомості і характеризується тільки ситуаційними аспектами самосвідомості. Друга ступінь визначена егоцентричним рівнем, де вихідним моментом є особиста вигода, зручність, престижність. Дана ступінь характеризується усвідомленням себе в когнітивному аспекті професійної самосвідомості, але «Я-ставлення» виявляє явну деформацію в силу різко завищеної самооцінки. Особливістю стереотипно-залежного рівня третього ступеня є те, що життєдіяльність людини з цим рівнем розвитку самосвідомості визначається його близьким оточенням, групою, з якою він або себе ототожнює, або ставить вище себе. Вищою сходинкою професійного самосвідомості є суб'єктивно-універсальний рівень. Його головні характеристики пов'язані з внутрішньою смисловою спрямованістю людини на створення певних результатів

(продуктів праці, діяльності, спілкування, пізнання), які принесуть рівне благо людям, суспільству, людству в цілому [32].

На думку А.Маркової професійна самосвідомість включає: усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії, як еталонів для усвідомлення своїх якостей; усвідомлення цих якостей в інших людей, порівняння себе з якимсь абстрактом або конкретним колегою; облік оцінки себе як професіонала з боку колег; самооцінювання людиною своїх окремих сторін – розуміння себе, своєї професійної поведінки, а також емоційне ставлення і оцінювання себе. Професійне самосвідомість спирається тут на професійну самооцінку – ретроспективну, актуальну, потенційну, ідеальну та на позитивне оцінювання себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей, перспектив, що призводить до позитивної Я-концепції. У професіонала, який володіє таким рівнем самосвідомості, підвищується впевненість у собі, задоволеність своєю професією, зростає прагнення до самореалізації [114].

Н.Чепелева, визначаючи професійну самосвідомість як окрему інстанцію в структурі самосвідомості особистості, так визначає її структуру: наявність професійних значень та професійних смислів (особистісне професійне знання, професійне ставлення до клієнта, професійні ідеали, норми і цінності, смислоутворюючий мотив професійної діяльності) [203].

Багато з науковців, у структурі професійної самосвідомості особистості виокремлюють такі ж три компоненти, як і у структурі загальної самосвідомості: когнітивний, афективний і поведінковий. Так, перший із них забезпечує усвідомлення людиною свого місця й ролі в системі професійної діяльності та зумовлених цією діяльністю міжособистісних відносин з колегами по роботі. Другий компонент професійної самосвідомості індивідуума відображає його афективно-оціночне ставлення до себе. Це ставлення значною мірою формується особою на основі результатів самооцінювання стану своїх можливостей професійного характеру. Третій із компонентів структури професійної самосвідомості людини пов'язаний з її

діями, спрямованими на досягнення поставлених професійних цілей і завдань. Він відображає здатність особи до активної професійної діяльності, яка здійснюється на основі сформованих в неї знань про власну персону та ставлень до себе [37; 50; 76; 108; 117; 121; 127; 152; 175; 204 та ін.].

А.Деркач і О.Москаленко в структурі професійної самосвідомості, окрім когнітивного, емоційного і операційного (поведінкового), виділяють і мотиваційний компонент. І якщо когнітивний компонент реалізується в самопізнанні; емоційний – у саморозумінні; операційного – в саморегуляції, то мотиваційний реалізується в процесі самоактуалізації [54; 129; 152].

Варто відмітити, що виділені компоненти професійної самосвідомості, між собою взаємопов'язані, і їх виділення може бути прийняте лише умовно. Ці компоненти реалізуються на двох планах. В об'єктивному плані їх показником виступає усвідомлена професійна Я-концепція – як продукт, в суб'єктивному – професійна самосвідомість, як процес. Крім того, на професійну самосвідомість впливають зовнішні (професійне навчання, соціум, його вимоги, мораль, тощо) і внутрішні (самопізнання, самоствавлення, саморегуляція і самоактуалізація) умови, в результаті чого змінюється професійна Я-концепція. І навпаки, професійна Я-концепція, що змінюється, впливає на професійну самосвідомість [97; 117; 126; 127; 163].

Таким чином, можна зазначити, що професійна самосвідомість прямо пов'язана з усвідомленням людиною себе у професійній діяльності. Якщо самосвідомість формується в життєдіяльності та спілкуванні з оточуючими людьми і є результатом пізнання себе, своїх дій, психічних якостей і т.д., то професійне самосвідомість – це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність [149].

Вперше, професійну Я-концепцію як один з видів Я-концепції, визначивши її як результат компромісу між успадкованими генетично якостями і здібностями, можливостями грати різні соціальні ролі і оцінкою того, якою мірою це поєднується з очікуваннями керівництва та колег, було позначено Д.Сьюпером. Даний автор вказував на подібність професійної

Я-концепції до особистісних конструктів Дж.Келлі для роз'яснення тези про можливу спрямованості індивіда на себе і на ситуацію [232].

Н.Кузьміна та А.Реан описують професійну Я-концепцію як продукт професійної самосвідомості, сукупність уявлень суб'єкта про себе, як про професіонала. Суттєвими психологічними чинниками, що впливають на досягнення соціально прийняттого рівня професійної самосвідомості особистості, є: об'єктивні, що зумовлюються діяльністю людини у певному середовищі – ці фактори актуалізують досягнення результатів, значущих для системи, у якій перебуває суб'єкт (сфера діяльності, спільнота тощо); суб'єктивні, що зумовлюються особистісними передумовами – мотивація, спрямованість, здібності, креативність (особливості їхнього прояву можуть як сприяти, так і ускладнювати набуття професіоналізму, що у свою чергу позначатиметься на особливостях професійної самосвідомості); об'єктивно-суб'єктивні, пов'язані з особливостями організації професіонального середовища, професіоналізмом керівників, якістю здійснюваного ними управління [97]. На дані чинники спирається у своїй роботі і сучасна українська дослідниця Н.Мащенко [117].

Сучасна російська дослідниця С.Джанер'ян визначає професійну Я-концепцію як систему сполучених з оцінкою уявлень людини про себе як суб'єкта професійної діяльності і як особистості, призначену для реалізації тих чи інших за змістом смислових ставлень людини до професії, для забезпечення її власного функціонування, саморозвитку, самореалізації в професії. Знаходження глибинних смислів своєї діяльності виконує провідну роль і в зв'язку окремих елементів, і в поєднанні особистісних та професійних компонентів професійної Я-концепції. Функціонально-цільове її призначення полягає в пізнанні та усвідомленні людиною самої себе, свого місця в регуляції та інтеграції власної поведінки і діяльності. Звідси випливають і конкретні функції: регуляція діяльності, забезпечення взаємовідносин із професійним оточенням, розвиток особистості у професійній сфері [55].

На думку А.Деркача, професійна Я-концепція – складне особистісне утворення, що формується під впливом професійного середовища та активної участі суб'єкта у професійній діяльності. Від рівня сформованості професійної Я-концепції залежить процес розвитку професіонала, темп, успішність оволодіння професійною діяльністю, входження в професійну спільність [71].

1.1.3. Самоактуалізація як головний механізм формування професійної Я-концепції психолога. Як ми бачимо, існує безліч підходів до визначення професійної Я-концепції та її структури. Але досліджень з проблеми професійної Я-концепції психологів в сучасних дослідженнях не багато. Професія психолога – особлива професія. На це вказують усі без винятку дослідники, що займаються розробками проблем етичного, психологічного характеру професійної діяльності даних спеціалістів. Особливості ці пов'язані, в першу чергу, з тим, що психологу доводиться працювати з людьми в незвично важких у моральному плані ситуаціях: коли у клієнта трапляється біда, хвороби або виникає життєво-ціннісна дезорієнтація.

Професійна самосвідомість практичного психолога формується в процесі професійної самоідентифікації. Професійна самоідентифікація – це процес самоутотожнення з іншими представниками професійного середовища (реального або ідеального) на основі сталих емоційних зв'язків, що забезпечують стабілізацію професійної діяльності і професійного розвитку. Вона є механізмом «вростання» в професію, результатом якого є формування професійної ідентичності – одної зі складових Я-образу [156].

Згідно концепції Е.Еріксона, встановлення своєї ідентичності в професійній діяльності є найважливішим завданням, що встає перед людиною в період юності і ранньої дорослості. Формування ідентичності – безперервний процес, метою якого на цьому віковому етапі є досягнення генеративності – усвідомлення певної життєвої продуктивності. Активна

професійна діяльність є для молоді людини однією з найбільш доступних шляхів до самореалізації, якій може перешкоджати велика кількість об'єктивних та суб'єктивних факторів [220].

Аналіз досліджень сучасних авторів показав, що у студентському віці професійна Я-концепція набуває вигляду учбово-професійної і визначається як сукупність уявлень студента про себе як про суб'єкта навчальної діяльності та майбутнього професіонала, що усвідомлюється, актуалізується й розвивається в учбово-професійній діяльності; становлення професійної Я-концепції майбутніх фахівців здійснюється в процесі професійної ідентифікації, супроводжується усвідомленням професійно важливих якостей, пов'язується з їх мотиваційною спрямованістю на самоактуалізацію [6; 8; 15; 37; 47; 50; 91; 133; 160; 185; 204].

Згідно з концепцією Є.Чорного, істинна професійна ідентичність характеризується автентичною заглибленістю у професійну самореалізацію. Звідси основне завдання професійної підготовки психологів він бачить в актуалізації професійної рефлексії на професійної ідентичності [111; 204].

І.Андрійчук досліджувала проблему формування позитивної Я-концепції у процесі професійної підготовки психологів. Модель особистості психолога включає в себе важливі особистісні риси і якості, які вона об'єднує у поняття позитивна Я-концепція, показниками якої є адекватність і стійкість самооцінки, високий рівень самоповаги, домінування інтернального локусу контролю, відсутність суттєвих внутрішньо особистісних проблем та особистісної тривожності [8].

Н.Бачманова та Н.Стафуріна головною спеціальною здатністю психолога називають талант спілкування [15]. К.Рамуль вважає важливими для кожного психолога наступні якості: спонтанна допитливість, здатність тривалий час займатися вирішенням однієї проблеми, порівняно висока міра наукової обдарованості, яка передбачає розвиток пам'яті, творчого мислення, фантазії та спостережливості [160].

М.Амінов та М.Молоканов, успішність діяльності психолога вбачають в рівні сформованості таких характеристик, як інтерперсональні (комунікативні) і проєктивні (сила дії на поведінку інших людей) вміння та антропоцентрична спрямованість (інтегральна чуттєвість до об'єкту, процесу і результату психологічної діяльності) [6]. Т.Верняєва важливими для психолога вважає етичні якості (доброзичливість, шанобливе відношення до людей, чуйність, гуманність, відвертість та ін.) та адекватну самооцінку [33].

В дослідженні, проведеному Л.Бечтолдом, Е.Вернером, Р.Кеттеллом та Дж.Древдалом отриманий наступний психологічний портрет ефективного психолога: це особистість з творчим мисленням, схильна до самоаналізу, любляча працювати наодинці, незалежна і самовпевнена, але завжди готова скористатися новими можливостями для набуття нового досвіду, емоційно стійка, наділена розвиненим відчуттям самоконтролю, не прихильна стандартам [36].

Розглядаючи критерії професіоналізму, А.Маркова серед інших виділяє і такі: прагнення розвивати себе як професіонала; внутрішній локус професійного контролю, тобто пошук причин успіху-неуспіху в собі самому і всередині професії; усвідомлення в повному об'ємі меж і ознак професіонала, розвинена професійна свідомість, цілісне бачення подоби себе як майбутнього професіонала; розвиток людиною себе засобами професії, самокомпенсація бракуючих якостей та ін. [114].

Аналіз цих праць свідчить про те, що проблема формування професійної Я-концепції майбутніх психологів як центральної складової професійної самосвідомості знаходиться ще у стадії розробки. Для того, щоб на науковому рівні формувати повноцінну особистість психолога потрібне виділення в структурі професійної самосвідомості особистості окремої інстанції, яка б відповідала за реалізацію професійного шляху особистості і зокрема за актуалізацію власних можливостей у процесі самореалізації.

І тут важливо те, що, як зазначає О.Леонт'єв, поняття «самореалізації» набагато ширше поняття «самоактуалізації». Він висловлює думку про те, що

поняття «самореалізації» позначає процеси особистісного розвитку і трансляції особистістю свого вмісту іншим людям і культурі через творчі і комунікативні процеси. Поняття «самоактуалізація» О.Леонтьєв визначає як конкретне теоретичне трактування розвитку і самореалізації особистості, що передбачає наявність природженого потенціалу специфічно людських властивостей і характеристик, який повинен за сприятливих умов розвитку розвертатися, переходячи з потенційної в актуальну форму [101].

Усвідомлення і розвиток особистістю свого власного потенціалу дозволяє ефективно втілювати свої здібності в особистому і професійному житті, відчувати задоволення від власних досягнень. У зв'язку з цим, в сучасних дослідженнях активно вивчається специфіка самоактуалізації у навчально-професійній діяльності [15; 33; 84; 108].

Принцип самоактуалізації як мотивації до розгортання генетично заданого потенціалу, закладеного в біологічній природі людини, був вперше сформульований К.Гольдштейном. Виходячи з нового уявлення про динаміку живої системи, організм розглядається як жива система, яка прагне до актуалізації тих можливостей, які закладені у ньому від природи. Процес розгортання цих можливостей К.Гольдштейн назвав самоактуалізацією, яка є основним мотивом і метою життя особистості [156].

Інша важлива теза, яка характеризує самоактуалізацію, була запропонована К.Роджерсом. Він вважав, що актуалізуватися – значить ставати реальним, існувати фактично, а не лише потенційно. К.Роджерс вважав, що особистість володіє природженою тенденцією до самоактуалізації і прагнення до неї виявляється в цілеспрямованому задоволенні потреби в самоактуалізації в її життєвій реальності. Самоактуалізація передбачає реалізацію особистісного потенціалу і вдосконалення людини. Шлях зростання особистості, по К.Роджерсу, це шлях самовдосконалення, об'єктивним показником якого є розвинута Я-концепція [168]. Особистості, які самоактуалізуються, за визначенням А.Маслоу, повністю реалізують все, на що вони здатні. Вони досягають намічених професійних висот. Важливим

моментом самоактуалізації є прийняття відповідальності за свої дії. Самоактуалізація – це постійний процес розвитку своїх потенційних можливостей з метою досягнення творчої зрілості [43; 116]. За визначенням В.Франкла, самоактуалізація – це не кінцеве призначення людини. Вона є слідством і результатом здійснення сенсу життя [193].

А.Піддубна, розглядаючи самоактуалізацію в структурі професійної Я-концепції, визначила її як багатовимірну особистісну категорію, яка складається з різних особистісно-професійних орієнтацій. Вона зазначає, що професійна самоактуалізація виступає операційним аналогом особистісної зрілості. Високий рівень самоактуалізації сприяє досягненню творчої зрілості особистості [152].

Самоактуалізація – це внутрішня активність суб'єкта, метою якої є виявлення потенційних можливостей, цінностей і смислів. Це особлива пізнавальна активність, основний мотив його життя. Особистість, яка самоактуалізується, володіє певним набором особистісних та професійних якостей, які забезпечують продуктивний ріст і розвиток її Я-концепції в цілому, та професійної Я-концепції зокрема, а саме: вона активна, діяльна, відповідальна, позитивна по відношенню до себе і до світу, цільна, креативна і здатна успішно долати виникаючі перешкоди, керуючись вірою в себе і життєвим змістом [43; 152; 156; 168; 193; 222].

П.Горностаї вказує на те, що психологічна готовність до успішної самореалізації через успішну самоактуалізацію – це системне явище, що виявляється у вигляді ситуативної (наприклад, стан натхнення) або довготривалої, стійкої готовності. При цьому під саморозвитком розуміється не всякий розвиток особистості, а лише висока активність суб'єкта навіть у недостатньо сприятливих соціальних умовах. Якщо ж активність суб'єкта недостатня, але є сильний вплив соціального середовища, то формування особистості при цьому відбувається за принципом адаптації [45; 157].

О.Мухригіна спрямованість особистості майбутніх психологів називає «мотиваційною спрямованістю на самоактуалізацію» і визначає як латентний

стан готовності до задоволення цієї потреби. Студенти, які прагнуть до самоактуалізації власного потенціалу, повинні проявляти такі якості, як виражена орієнтація в часі, здатність до самопроекткування, цілепокладання та вмотивованість на досягнення успіху. Результатом успішного застосування цих якостей у професійній діяльності психолога є ефективна професійна самореалізація [133].

Спираючись на зазначене, самоактуалізація особистості в учбово-професійній діяльності розглядається нами як безперервна актуалізація та розвиток потенційних можливостей, що виражаються в особистісно-професійному самовизначенні і супроводжуються формуванням професійної Я-концепції та готовності до майбутньої професійної діяльності. У якості механізму розвитку професійної Я-концепції психолога виступає самоактуалізація, що й забезпечує активізацію та прояв його особистісних та професійних якостей.

1.2. Особливості мотивації учіння у студентському віці

1.2.1. Проблема співвідношення поняття мотивації та мотиву в сучасних психологічних дослідженнях. Мотивація є однією з фундаментальних проблем, як вітчизняної, так і зарубіжної психології. При цьому, як писав Х.Хеккаузен, навряд чи знайдеться інша така ж неозора сфера психологічного дослідження, до якої можна було б підійти з настільки різних сторін, як до психології мотивації [197]. Розробка проблеми мотивації в сучасній психології пов'язана насамперед з аналізом джерел активації людини, спонукальних сил її діяльності, поведінки, з пошуком відповіді на питання, що спонукає людину до діяльності, «заради чого» вона її здійснює. Коли люди взаємодіють один з одним, то перш за все виникає питання про мотиви, які штовхнули їх на такий контакт з іншими людьми, а так само про ті цілі, які вони ставлять перед собою [217].

Мотивація розуміється як джерело активності і одночасно як система збудників будь-якої діяльності, в психологічних дослідженнях вона вивчається в самих різних аспектах, в силу чого, це поняття трактується науковцями по-різному. Згідно психологічній енциклопедії Р.Корсіні та А.Ауербаха, мотивація є причиною поведінки, яка вказує на внутрішні стани організму, що стоїть за спонукою, наполегливістю, енергією і напрямом поведінки [92, с.419]. У словнику під редакцією А.Петровського мотивація визначається як спонукка, що викликає активність організму та визначає її спрямованість [80, с.190]. Відповідно до словника-довідника практичного психолога під редакцією М.Конюхова, мотивація є сукупністю стійких мотивів, спонук, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності особистості, її поведінки [182, с.81].

Ряд авторів дотримується процесуального підходу у визначенні мотивації. Так, М.Магомед-Емінов розглядає мотивацію як процес психічної регуляції конкретної діяльності [169], Є.Ільїн – як динамічний процес формування мотиву (як підстави вчинку) [73]. Мотивація як процес зміни станів і відносин особистості ґрунтується на мотивах, під якими розуміються конкретні спонукання, причини, що змушують особистість діяти, робити вчинки [144].

В.Леонт'єв виділяє два типи мотивації: первинну, яка проявляється у формі потреб, потягів, драйвів, інстинктів, і вторинну, яка виявляється у формі мотиву. Мотив як форма мотивації, виникає тільки на рівні особистості і забезпечує особистісне обґрунтування рішення діяти в певному напрямі для досягнення певних цілей [103].

Мотив (від лат. *movere* – приводити до руху, штовхати) – складне інтегральне (системне) психологічне утворення, що спонукає до свідомих дій і вчинків та служить для них основою (обґрунтуванням) [73]. Погляди на сутність мотиву у психологів суттєво розходяться. Але, незважаючи на це, всі вони сходяться в одному: за мотив приймається будь-який один конкретний психологічний феномен (але різний у різних авторів).

Трактування «мотиву» співвідносить це поняття або з потребою (драйвом) (Ж.Ньютенн, А.Маслоу), або з переживанням цієї потреби і її задоволенням (С.Рубінштейн), або з предметом потреби (О.Леонтьєв) [198].

На думку О.Леонтьєва, потреба сама собою не може викликати цілеспрямовану діяльність, вона є передумовою, внутрішньою умовою діяльності. До свого першого задоволення потреба не «знає» свого предмета, він ще повинен бути знайдений. Лише в результаті такого виявлення потреба набуває своєї наочності, а сприйнятий предмет – своєї спонукальної і спрямовуючої діяльнісної функції, тобто стає мотивом [102, с.13]. Тому очевидно, що вирішення питання про сутність мотиву як підстави і спонукача активності людини можливе лише при об'єднанні існуючих поглядів в єдиній і несуперечливій концепції. А.Маклаков, спираючись на Б.Ломова відзначає, що в дослідженні психічних явищ спроба шукати одну-єдину детермінанту того чи іншого явища – це безперспективний шлях. Будь-яке явище визначається системою детермінант [109].

Оскільки мотив є фактором побудови діяльності, важливо те яку функцію виконує той чи інший мотив. По-перше, мотив здійснює реальне спонукання до діяльності, тобто запускає, включає її, забезпечує енергетично. Але «спонукати» зовсім не обов'язково означає «спонукати» реально, привести до наявної діяльності. Спонукань і устремлінь в особистості більше, ніж виражених діяльних реалізацій. Друга функція мотиву полягає в доданні спрямованості виробленої діяльності. Недостатньо лише запустити діяльність і постійно «підживлювати». Її необхідно вести, реалізовувати. Це функція управління активними процесами, приведення їх до запланованого результату. Діяльність спрямована на свій предмет, яким, за О.Леонтьєвим, і виступає мотив. Третьою функцією мотиву є смислоутворення, завдяки якому поняття мотиву виходить на суб'єктивний, особистісний рівень. Суб'єктивний смисл народжується в діяльності, у відносинах мотиву та мети. Смисл – це відповідь на питання: «Навіщо, для чого потрібен особистості предмет її потреби і діяльності?». Для розвиненої

особистості таке питання може виявитися вирішальним. Тому смислоутворююча функція мотиву стає психологічно головною. Якщо немає переконливого особистісного смислу, мотив як стимул просто не спрацює. Діяльності не буде як такої, хоча нереалізований мотив залишиться [109]. Також виділяють структуруючу функцію мотиву, виходячи з припущення про те, що мотив є фактором побудови діяльності [112].

К.Обухівський замінюючи слово «процес» словом «формулювання», вважає, що мотив – це формулювання мети і засобів. Він навмисно звужує поняття «мотив», не включаючи до нього спонукальні чинники, пов'язані зі станом напруги як наслідком потреби; за мотивом залишається тільки змістовна сторона (мотив як довід, аргумент, який може бути наведений і іншою людиною, тому автор пише, що мотив можна вселити). К.Обухівський розглядає мотив як фактор, який дає можливість людині сформулювати рішення про початок діяльності [138, с.175]. В.Селіванов трактує мотиви, як свідомі спонуки. Мотивами діяльності можуть бути бажання, почуття, інтереси й інші явища свідомості [177, с.107]. На думку Б.Додонова, про мотив можна говорити лише в тому випадку, якщо предмет потреби не тільки буде визнаний як такий, але і викличе після цього той чи інший акт цілепокладання [59, с.128]. Разом із тим Л.Божович зазначає, що оперувати терміном «мотив», розуміючи його як деякий об'єктивний предмет, неможливо. Так, наводячи приклад з вирішення завдань, вона говорить про те, що за однієї і тієї ж мети у різних учнів можуть бути різні мотиви: оцінка, схвалення вчителя, обіцяний подарунок, інтерес до самого завдання. Л.Божович визначає мотив, як «все, що спонукає активність дитини», відносячи до даного поняття не тільки предмети об'єктивної дійсності і явища свідомості, але і потреби [23, с.4]. В.Віллунас пропонує взагалі відмовитися від терміну «мотив», замінивши його конкретними побудниками активності [35].

Г.Балл розуміє під мотивом відносно стійку інтенціональну (тобто предметно віднесену, хоча не завжди усвідомлювану) психічну причину дій,

точніше, психічну ланку в ланцюзі їх причинної детермінації [13]. За визначенням Г.Фортунатова та О.Петровського, «потреби, актуалізуючись, стають тими або іншими мотивами діяльності, що спонукають до неї, що сприяють здійсненню одних дій і перешкоджають виконанню інших» [121, с.27]. В.Мерлін під мотивами розуміє психічні умови і властивості особистості, які характеризують будь-яке порівняно вузьке, приватне і мінливе ставлення людини до певних предметів і явищ зовнішнього світу. В.Мерлін указує на зв'язок мотиву і потреби. Ним висловлено думку про те, що потреба, яка не тільки переживається емоційно, але й усвідомлюється як брак у чомусь об'єктивному, є справжнім мотивом цілеспрямованих дій. Таку необхідність, що переживається і усвідомлюється, він називає потребою. «В цьому і лише в цьому значенні будь-який мотив є потребою». Автор зазначає, що для того, щоб дія була цілеспрямованою, людина повинна усвідомлювати, в чому вона має потребу. Іншими словами, людина повинна знайти предмет, який задовольняє її потреби [121, с.199].

Отже, найбільш універсальним на сьогодні в психологічній науці, на наш погляд, є уявлення про те, що мотив – це складне психологічне утворення, що спонукає людину до свідомих дій і вчинків та служить для них підставою [210, с.74]. Мотив є продуктом мотивації, тобто «психічної діяльності, кінцевою метою якої є формування основи активності людини і спонукання до досягнення обраної мети» [210, с.76]. На основі критичного аналізу існуючих трактувань мотиву і мотивації, мотивацію необхідно трактувати як динамічний процес формування мотиву [149].

1.2.2. Мотивація учіння в студентському віці. Студентський вік в основному припадає на період юності – напруженого періоду формування моральної свідомості, вироблення ціннісних орієнтацій та ідеалів, стійкого світогляду, громадянських якостей особистості [38]. Студентський вік відкриває щабель індивідуалізації і збігається з періодом кризи юності (17-21 рік) [180]. Ступінь індивідуалізації представляє етап в духовному житті

людини, пов'язаний з визначенням своєї самобутності та унікальності. Центральною проблемою молодого людини є знаходження індивідуального, справді власного ставлення до соціальної реальності, до своєї культури і до свого часу. На щаблі індивідуалізації вперше починається авторство у становленні своїх здібностей, свідомий і цілеспрямований саморозвиток [180].

І.Кон центральним психологічним процесом юнацького віку вважає розвиток самосвідомості. Винятково важливою інстанцією самосвідомості, яка багато в чому закладається в ранній юності, є самоповага. Оскільки висока самоповага асоціюється з позитивними, а низька – з негативними емоціями, мотив самоповаги – це особиста потреба максимізувати переживання позитивних і мінімізувати переживання негативних установок по відношенню до себе [90].

Численні дослідження свідчать про те, що ефективно вирішення проблем самосвідомості, самовизначення, самоствердження юнаків неможливо поза спілкуванням з оточуючими людьми та без їхньої допомоги [62]. У юнацькому віці відзначаються дві протилежні тенденції в спілкуванні: розширення його сфери з одного боку, і зростаючу індивідуалізацію, відокремлення – з іншого. Спілкуючись з людьми, юнаки та дівчата відчують потребу в знаходженні своєї позиції в їх середовищі, свого «Я». Але осмислення цієї потреби і шляхів її реалізації можливо при наявності потреби в самоті [130].

В юності загострюється здатність до відчуття стану інших осіб, та здатність переживати емоційно ці стани, як свої. Саме тому юність може бути настільки сенситивною, настільки тонка у своїх проявах до інших людей, в ідентифікації з ними. Ідентифікація робить тоншою сферу відчуття людини, роблячи її багатшою і одночасно сприятливішою [131].

Важливе місце в індивідуальному розвитку молодих людей займають питання професійного самопізнання. У зв'язку з домінуванням у свідомості студентів екзистенціальних питань, в обраній професії в першу чергу

виділяються питання призначення і сутності професії, її суспільної, культурної та соціальної цінності, професійних норм і цінностей, самовизначення і самопізнання. У студентському віці нерідкі і розчарування в професійному та життєвому виборі, невідповідність очікувань і уявлень про професію і реальність її освоєння [38; 47; 225].

Під час навчання у вузі формується міцна основа професійної діяльності. Освоєння професії – процес тривалий, який має внутрішні закономірності і якісно своєрідні етапи. Кожен етап освоєння професії важливий і специфічний. Але особливе значення в становленні професіонала має період початкового входження в учбово-професійну діяльність. Молодий чоловік повинен випробувати різні ролі дорослої людини, підтвердити правильність вибору професії, адаптуватися до нового способу життя, побудувати нові зв'язки і стосунки з іншими. У студентів молодших курсів відношення до майбутньої професії не носить ще вираженого характеру. Лише поступово, з набуттям професійних знань, студенти глибше осмислюють тонкощі своєї майбутньої професії та своє «Я» в ній [107].

Починаючи навчання у вузі, колишній школяр стикається з низкою змін: по-перше, різко знижується рівень зовнішнього контролю над діяльністю студента, по-друге, змінюється структура самої навчальної діяльності – мотиви учіння доповнюються і тісно переплітаються з професійними мотивами, по-третє, відбувається входження в нову соціальну спільноту – «студентство» [154].

У світлі таких змін особливо важливим стає питання про мотивацію учбової діяльності студентів. У вітчизняній психолого-педагогічній науці проблема мотивації згрупована навколо спільного методологічного підходу - діяльнісного. Він спирається на принцип єдності людської психіки і діяльності і задає системність у вивченні потребнісно-мотиваційної сфери людини. У діяльносному підході мотив є цілісним способом організації активності індивіда, інтегральним побудником і регулятором діяльності, у тому числі і учбової.

Весь період навчання у вузі можна розділити на послідовні етапи підготовки студентів до професійної діяльності (початковий, основний, заключний). На даних етапах навчання студентів у вузі відбувається зміна видів навчальної діяльності від навчально-пізнавальної до навчально-дослідницької, а потім навчально-професійної, що призводить до мотиваційних змін [139; 143].

Оскільки загальною кінцевою метою навчання у вузі є професійна підготовка фахівців, то ставлення студентів до своєї майбутньої професії можна розглядати як форму і міру прийняття кінцевих цілей навчання. Найбільш узагальненою формою ставлення людини до професії є професійна спрямованість, яка характеризується як інтерес до професії і схильність займатися нею. Н.Кузьміна виділяє такі властивості професійної спрямованості, як об'єктивність, специфічність, опірність, валентність, задоволеність, узагальненість, стійкість [97]. Розвиток професійної спрямованості студентів у вузі визначається попередніми і більш ранніми формами вираження позитивного ставлення до професії і мотивами, які стоять за цим ставленням [9].

На думку А.Маркової, професійна мотивація – це те, заради чого людина діє, до чого вона готова, прагне, на що налаштована, заради чого розвиває свої професійні здібності. Цей компонент виконує ряд функцій (спонукаючу, спрямовуючу, регулюючу) і фіксує бажаний для людини стан професійної діяльності, якого може ще і не бути в наявності. Мотивами професійної діяльності А.Маркова називає внутрішні спонуки, що визначають спрямованість активності людини в професійній поведінці в цілому та її орієнтації на різні сторони як професійної, так і позапрофесійної сфери. Крім цього, мотиви, згідно даної теорії, є компонентами складно ієрархічно структурованої системи професійної мотивації, в яку входять покликання, професійні наміри, потреба в праці, професійна схильність, ціннісні орієнтації, мета, домагання, очікування, смисл, установки, готовність

до професійної діяльності, професійні інтереси і потреби, спрямованість, а також задоволеність професійною діяльністю [114].

Крім цього А.Маркова вважає, що всі професійні мотиви можна об'єднати в чотири групи: мотиви розуміння призначення професії; мотиви професійної діяльності (діяльнісно-процесуальні і діяльнісно-результативні); мотиви професійного спілкування (мотиви престижу професії в суспільстві, соціальної співпраці в професії, міжособистісного спілкування в професії); мотиви прояву особистості в професії (мотиви розвитку і самореалізації в професії). Різні спонуки, що входять в професійну мотивацію, знаходяться між собою в складному нелінійному співвідношенні. Одна і та ж потреба може виражатися в різних мотивах і, навпаки, на основі декількох різних потреб може виникнути один мотив [114].

Є.Чугунова, даючи загальну характеристику професійної мотивації, підкреслює, що вона може мати різний характер: домінантний (орієнтація на зміст професійної діяльності, творчість в ній, вибіркову активність на справу, стабільно високий рівень домагань); ситуативний (залежність діяльності від обставин, орієнтація на зовнішні чинники, такі як заробіток або місце проживання, виконавську діяльність); конформістський характер (залежність від оточення, емоційна нестійкість, відчуття дискомфорту) [208]. На думку Ю.Агаркова, мотивацію професійного становлення особистості доцільно розглядати як сукупність всіх спонук, які детермінують і регулюють процес професійного і особистісного розвитку [4].

Загальне ставлення студентів до професії, тобто до цілей навчання у вузі, його багатозначність наповнюють професійним смислом і змістом протікання самої учбової діяльності, яка виступає відносно професійних цілей навчання як засіб їх досягнення. Ставлення до навчання як до засобу досягнення цілей учіння утворює мотивацію учіння.

У психолого-педагогічній літературі не вдалося зустріти прямого визначення терміна «навчальна мотивація», «мотивація учіння» та «учбовий мотив». Напевно, це пов'язано з термінологічної неясністю, яка існує в

загальній психології. Ці терміни переважно використовуються як синоніми в широкому або вузькому смислі.

Учбова діяльність, як і будь-яка інша діяльність людини, характеризується насамперед суб'єктністю, активністю, предметністю, цілеспрямованістю и усвідомленістю. Так, Д.Ельконін, вважаючи учбову діяльність специфічним видом людської діяльності, наголошує на її соціальному характерові: за змістом, оскільки вона спрямована на засвоєння вироблених людством досягнень культури і науки; за смислом, оскільки вона суспільно значуща і соціально оцінюється; за формою, оскільки вона відповідає суспільно виробленим нормам спілкування і здійснюється у спеціальних громадських закладах (школах, вузах тощо) [71].

Навчальна мотивація визначається як вид мотивації, яка включена в діяльність навчання, учбову діяльність. Будучи першим компонентом структури навчальної діяльності (мотивацію як перший обов'язковий етап поетапного формування розумових дій за П.Гальперінім), мотивація є суттєвою характеристикою самого суб'єкта діяльності [41; 71].

Мотивація учбової діяльності – це співвіднесення цілей, що стоять перед студентом, і внутрішньої активності особистості. У навчанні мотивація виражається в прийнятті студентом цілей і завдань навчання як особистісно-значущих і необхідних. Навчальна мотивація визначається низкою факторів: освітньою системою, освітнім закладом, де здійснюється навчальна діяльність; організацією освітнього процесу; суб'єктними особливостями учня (вік, стать, здібності, рівень домагань, самооцінка, його взаємодія з іншими учнями тощо); суб'єктними особливостями педагога і, перш за все, системою його ставлення до учня, до справи; специфікою навчального предмета [71].

Мотивація навчання визначається не тільки тим, які мотиви і потреби учнів реально залучені в навчальний процес, а й тими емоційними і раціональними оціночними процесами, якими буквально пронизаний мотиваційний процес. Інакше кажучи, мотивація учіння є не лише простим

спонуканням та не просто станом (бажання, інтерес) певної виборчої спрямованості учнів на освоєння навчального змісту [22; 23].

Мотиваційну сферу стосовно учбової діяльності, А.Маркова підкреслює ієрархічність її будови, куди входять: потреба, смисл, мотив, мета, емоції, ставлення та інтерес. Кожна зі сторін мотиваційної сфери навчання може мати ряд змістовних і динамічних характеристик. До змістовних характеристик можуть бути віднесені ті, які пов'язані із внутрішніми особливостями навчальної діяльності. До динамічних – ті, які прямо не пов'язані з особливостями навчальної діяльності та відчувають на собі вплив психофізіологічних особливостей студента [115].

Крім того, необхідно зазначити, що термін «навчально-пізнавальна діяльність» вказує на діяльнісний характер цієї категорії навчального процесу, процесу двостороннього, що включає в себе діяльність навчання і діяльність учня. У свою чергу «вчення» студента, як діяльність, включається в цей двосторонній процес, як підпроцес, керований процесом викладання, який здійснюється викладачем [181, с.73-80].

Мотивація навчання – це загальна назва для процесів, методів, засобів спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, до активного освоєння змісту освіти [44]. Тобто, мотивацію учбової діяльності, яку «тримають в своїх руках» викладачі можна називати «мотивацією навчання», а мотивацію, якою керуються студенти – «мотивацією учіння».

1.2.3. Види учбово-професійних мотивів та процес їх формування.

Вивчаючи навчальну мотивацію, центральним питанням стає питання про види мотивів навчання. Спроби класифікувати мотиви робилися неодноразово і з різних позицій. При цьому виділення видів мотивів та їх класифікація залежать у багатьох авторів від того, як вони розуміють сутність мотиву (Б.Додонов, Є.Ільїн, О.Леонт'єв, В.Мясіщев, С.Рубінштейн, П.Сімонов, Д.Узнадзе).

Мотив навчання розуміється як спрямованість активності (діяльності) студента на ті чи інші сторони навчальної діяльності [115]. Залежно від соціальної значущості, поділяють соціальні мотиви і вузькоособистісні мотиви (П.Якобсон). До соціальних мотивів відносяться борг, відповідальність, розуміння соціально значущої діяльності; прагнення зайняти певну позицію. До вузькоособистісних – орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною, підвищення рівня матеріального благополуччя, підвищення культурного рівня та інші. Так само виділяють граничні і позамежні мотиви. Граничні мотиви – це ті цінності, якими дана діяльність безпосередньо «обдаровує» її учасників і суспільство. Позамежні мотиви – це ті найважливіші цілі, які в кінцевому рахунку обумовлюють дану діяльність у соціальному та особистісному плані, хоча в ній самій вони безпосередньо ще не досягнуті [115].

К.Обухівський, так же виділяє захисні мотиви – це мотиви, в основі яких лежать потреби, які як би «прикриваються», в яких людині важко зізнатися самій. Прояв захисного мотиву має місце тоді, коли дії не суперечать меті, але пов'язані з нею тільки частково [138]. Розподіл мотивів на особистісні та суспільні, егоїстичні і суспільно значимі пов'язаний з установками особистості, її моральністю, спрямованістю (Л.Божович) [21].

Є.Ільїн поділяє мотиви у відповідності до їх структури: первісні (абстрактні) – з наявністю тільки абстрактної цілі; вторинні – з наявністю конкретної цілі; вторинні діляться на повні (з присутністю компонентів усіх блоків: потребнісного, «внутрішнього фільтра» та цільового) і укорочені (які сформувалися без участі блоку «внутрішнього фільтра») [73, с.83].

Так само виділяють безпосередні та опосередковані мотиви. Безпосередні включаються в сам процес діяльності і відповідають її соціально значущим цілям і цінностям; опосередковані ж пов'язані з цілями і цінностями, що лежать поза самою діяльністю, але хоча б частково в ній задовольняються. До безпосередніх мотивів відносяться пізнавальні (прагнення до творчої дослідницької діяльності, процес вирішення

пізнавальних завдань, самоосвіта, орієнтація на нові знання) і мотиви розвитку особистості (потреба в постійному інтелектуальному і духовному зростанні, прагнення розширити кругозір та ерудицію, підвищити свій загальнокультурний рівень). У структурі опосередкованих мотивів розрізняють соціальні (свідомість потреби вищої освіти, престижність вищої освіти, бажання стати повноцінним членом суспільства, обов'язок і відповідальність, соціальна ідентифікація, певне положення в групі, схвалення викладачів) і мотиви досягнення (краще підготуватися до професійної діяльності та отримати високооплачувану роботу) [166, с.91].

А.Маркова виділяє дві групи мотивів учіння: пізнавальні і соціальні. Пізнавальні мотиви спрямовані на процес пізнання, підвищення ефективності його результатів – знань, умінь, навичок, а також на способи пізнання і придбання знань, прийоми і методи навчальної роботи, на підвищення ефективності цих способів і методів пізнання. Їх рівні: широкі пізнавальні мотиви – спрямованість на знання; навчально-пізнавальні – спрямованість на способи добування знань; мотиви самоосвіти – спрямованість на способи самостійного поповнення знань. Соціальні мотиви характеризують активність учня по відношенню до тих чи інших сторін взаємодії з іншою людиною в ході навчання, до результатів спільної діяльності і засобів цих взаємодій, до підвищення ефективності результатів і способів цих взаємодій. Їх рівні: широкі соціальні мотиви – борг, відповідальність; вузькі соціальні або позиційні мотиви – прагнення до схвалення оточуючих; мотиви соціального співробітництва – прагнення опанувати способами взаємодії з оточуючими людьми [115].

Мотиви названих видів і рівнів можуть проходити в своєму становленні наступні етапи: актуалізація первинних мотивів, постановка на основі цих мотивів нових цілей, позитивне підкріплення мотиву при реалізації цих цілей, поява на цій основі нових мотивів, супідрядність різних мотивів [71].

Мотиви учіння різноманітні, але більшість дослідників погоджуються з виділенням двох основних видів мотивації: внутрішньої та зовнішньої [27; 164]. Про внутрішні мотиви можна говорити, якщо діяльність значима для особистості сама по собі. Якщо ж в її основі лежить прагнення до задоволення інших потреб, не пов'язаних з самою діяльністю (мотиви соціального престижу, зарплати і т.д.), то в даному випадку прийнято говорити про зовнішні мотиви. Зовнішні мотиви диференціюються на позитивні і негативні [111].

На думку Л.Божович, мотиви учіння також поділяються на зовнішні (не пов'язані з навчальним процесом) і внутрішні (похідні від різних характеристик навчання). До внутрішніх джерел навчальної мотивації відносяться пізнавальні та соціальні потреби (прагнення до соціально схвалюваних дій і досягнень). Зовнішні джерела навчальної мотивації визначаються умовами життєдіяльності учня, до якої відносяться вимоги, очікування та можливості. Вимоги пов'язані з необхідністю дотримання соціальних норм поведінки, спілкування і діяльності. Очікування характеризують відношення суспільства до навчання як до норми поведінки, яка приймається людиною і дозволяє долати труднощі, пов'язані із здійсненням учбової діяльності. Можливості – це об'єктивні умови, які необхідні для розгортання навчальної діяльності [22].

Потрібно сказати, що розмежування понять внутрішнього і зовнішнього мотиву взагалі вимагає встановлення деяких однозначних критеріїв. Щодо чого мотив є внутрішнім або зовнішнім? Будь який мотив породжується всередині суб'єкта, в той же час цілі навчального процесу саме в силу своєї соціальної зумовленості, в силу своєї інтрапсихічної природи можуть приймати інтрапсихічний характер, внутрішньо об'єднуючись з мотивом у предметі діяльності. Як відзначає Є.Ільїн, в ряді випадків основою для поділу мотивів є приналежність стимулів, що викликають потреби, до зовнішніх або внутрішніх [73].

Х.Хекхаузен відзначає, що мотив є зовнішнім, якщо головною причиною поведінки є отримання чого-небудь за межами саме цієї поведінки. Внутрішній мотив – це в принципі невідчужуваний від людини стан радості, задоволеності і задоволення від своєї справи. На відміну від зовнішнього, внутрішній мотив ніколи не існує до і поза діяльністю. Він завжди виникає в самій цій діяльності, кожен раз будучи безпосереднім результатом, продуктом взаємодії людини та її оточення. У цьому сенсі внутрішній мотив неповторний, унікальний і завжди представлений у безпосередньому переживанні [197].

У цьому контексті О.Леонтьєв говорить про «мотиви, які розуміються» і «реально діючі мотиви». «Мотиви, які розуміються» позбавлені функції спонукання, смислоутворення. Вони використовуються у функції мотивування благодійних причин, можуть мати статус стереотипів, ідеалів. На певному рівні розвитку, всі мотиви спочатку виступають «як тільки знаємі», як можливі, як ті, що ще не спонукали ніяких дій [101, с.210]. У свою чергу, «реально діючі мотиви» поділяються на «мотиви-стимули» та на «смислоутворюючі мотиви». «Смислоутворюючі мотиви» завжди займають більш високе ієрархічне місце. Виступаючи у якості провідних у житті особистості, вони можуть залишатися неусвідомленими для самого суб'єкта. «Мотив-стимул», хоч і спонукає, «динамізує» діяльність, позбавлений головної функції – функції смислоутворення (породження особистісних смислів) [101, с. 204].

Але поведінка особистості може будуватися, підпорядковуючись вимогам зовнішньої необхідності або загальноприйнятих взірців, не визначаючись особистими життєвими відношеннями й потребами суб'єкта. Така діяльність залишається як би сторонньою по відношенню до тих структур особистості, які визначаються різними дослідниками по різному: «Я», «ядро-Я», «Я-сам», «Я-концепція». Тому окрім особистісного смислу може діяти і прагматичний смисл (значення, які виконують функції спонукання в системі адаптивних соціальних взаємодій) [136].

Прагматичний смисл, який виникає із усвідомлення практичної користі дій людини, благорозуміння та зовнішньої необхідності, релевантний «зовнішнім мотивам-стимулам». Під «зовнішніми» тут необхідно розуміти зовнішні по відношенню до Я-концепції, тобто до сфери глибоких смислових, особистісних характеристик людини. «Внутрішні мотиви-стимули» належать до Я-концепції, і фактично є потенційно смислоутворюючими мотивами, але актуально не проявляють свою смислоутворюючу функцію. Це ті ж самі смислоутворюючі мотиви, але переведені на фоновий рівень, де виконують в складі конкретної діяльності функцію додаткового спонукання по відношенню до актуально діючого смислоутворюючого мотиву. Злитність з «образом Я» (Я-концепцією), відчуття внутрішньої необхідності дії, слід вважати однією із основних суб'єктивних ознак смислового утворення, смислоутворюючого мотиву [136].

Повний розквіт та самоактуалізація особистості можливі у тому випадку, коли основні діяльності життєвого циклу спонукаються смислоутворюючими мотивами, роблячи життя повним і творчим. В.Іванніков вважає, що процес мотивації починається з актуалізації мотиву [72]. Мотив – це предмет задоволення потреби, тобто мотив даний людині як би готовим. Його не треба формувати, а треба просто актуалізувати (викликати у свідомості людини його образ) [101].

К.Роджерс також висунув гіпотезу про те, що вся поведінка надихається і регулюється об'єднуючим мотивом, який він назвав тенденцією актуалізації. Він являє собою «властиву організму тенденцію розвивати всі свої здібності, щоб зберегти розвиток особистості». Ця фундаментальна тенденція є єдиним мотиваційним конструктом, визначеним К.Роджерсом. При відсутності зовнішніх обмежень тенденція актуалізації природно виразиться за допомогою різноманітних форм поведінки [168].

У теорії мотивації А.Маслоу, прагнення індивіда до безперервного розвитку відзначається як провідний мотив. Мотиви визначаються

потребами, які мають декілька рівнів: від біологічних потреб до потреб самоактуалізації. Поведінка залежить від потреб і здібностей і визначається внутрішніми і зовнішніми мотивами [116]. На думку А.Маркової, мотивація є стартовим майданчиком будь-якої діяльності і тому займає провідне місце в її структурі. У той же час мотиваційна сфера сама по собі – складне утворення. Рівень розвитку мотиваційної сфери залежить від сформованості потреб, мотивів, інтересів, цілей та інших її компонентів [115].

За Е.Десі, зовнішня мотивація – це конструкт для опису детермінації поведінки в тих ситуаціях, коли фактори, які його ініціюють і регулюють, знаходяться поза «Я» особистості або поза поведінкою. Досить ініціюючим і регулюючим чинникам стати зовнішніми, як вся мотивація набуває характеру зовнішньої. Внутрішня мотивація – це конструкт, що описує такий тип детермінації поведінки, коли ініціюючі і регулюючі його чинники виникають зсередини особистісного «Я» і повністю знаходяться всередині самої поведінки. Внутрішньо мотивовані діяльності не мають заохочень, крім самої активності. Люди втягуються в цю діяльність заради неї самої, а не для досягнення яких-небудь зовнішніх нагород. Така діяльність є самоціллю, а не засобом для досягнення якоїсь іншої мети [226].

У якості внутрішніх мотивів учіння у роботах вітчизняних авторів розглядаються пізнавальні мотиви [41; 71; 111; 189; 224], до яких додають мотиви самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку [30; 31; 74; 114; 115; 124; 136; 219], а також професійні мотиви [28; 178]. Мотивація учіння завжди має полімотивований характер, у структурі навчальної мотивації окремих студентів провідну роль можуть відігравати мотиви однієї або іншої групи, що і визначає загальний характер мотивації в цілому.

Висновки до розділу 1

За результатами аналізу поглядів дослідників на динамічну структуру самосвідомості, професійної Я-концепції та мотивації учіння майбутніх психологів, можна зробити такі висновки:

1. Професійна самосвідомість, як різновид соціально-специфічної самосвідомості, являє собою особливий феномен людської психіки, що обумовлює саморегуляцію особистістю своїх дій у професійній сфері на основі пізнання своїх професійних можливостей у відповідності до професійних вимог та емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Професійна Я-концепція, як продукт професійної самосвідомості, – це проекція всіх структурних компонентів самосвідомості на професійну діяльність. Вона через мотиви особистості професіонала, який самоактуалізується, пов'язана з реальною професійною діяльністю.

2. Продуктом професійної самосвідомості виступає професійна Я-концепція, структура якої представлена когнітивним, емоційно-ціннісним (або емоційно-оцінним) та поведінковим компонентами. У межах останнього можуть бути виокремлені операційний та мотиваційний компоненти. Когнітивний компонент реалізується у самопізнанні, емоційний – у саморозумінні, операційний – у саморегуляції, мотиваційний – у самоактуалізації.

3. У студентському віці професійна Я-концепція набуває вигляду учбово-професійної і визначається як сукупність уявлень студента про себе як про суб'єкта навчальної діяльності та майбутнього професіонала, що усвідомлюється, актуалізується й розвивається в учбово-професійній діяльності; становлення професійної Я-концепції майбутніх фахівців здійснюється в процесі професійної ідентифікації, супроводжується усвідомленням професійно важливих якостей, пов'язується з їх мотиваційною спрямованістю на самоактуалізацію.

4. Мотив є продуктом мотивації, тобто психічної діяльності, кінцевою метою якої є формування основи активності людини і спонукання до досягнення обраної мети. Мотивація як динамічний процес формування мотиву може бути як внутрішньою, коли в процесі самоактуалізації формуються внутрішні мотиви, так і зовнішньою, обумовленою зовнішніми подразниками (оточуючим середовищем, іншими людьми), що призводить або до активізації самоактуалізації або до формування особистістю зовнішніх мотивів-стимулів.

5. Мотивація учіння студентів визначається розвитком їх навчальної діяльності, яка залежно від етапу навчання у вищому навчальному закладі (початкового, основного, заключного) змінюється від навчально-пізнавальної до навчально-дослідницької, а потім навчально-професійної. Мотиви учіння студентів різноманітні, але більшість учених погоджуються з виділенням двох основних видів мотивації: зовнішньої та внутрішньої. У якості внутрішніх можуть виступати пізнавальні мотиви, до яких деякі автори додають мотиви самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку та професійні мотиви.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В ЗАЛЕЖНОСТІ ВІД ЇХ МОТИВАЦІЇ УЧІННЯ

2.1. Організаційні та методичні засади дослідження особливостей професійної Я-концепції та мотивації учіння майбутніх психологів на різних етапах підготовки

На сьогодні робіт, присвячених аналізу різних аспектів діяльності психолога, в цілому немало. Об'єктом вивчення ставали проблеми професійного становлення, адаптації, умови успішності функціонування психолога в різних галузях соціальної практики: в області ведення тренінгу (М.Молоканов), в педагогічному колективі (Т.Леві), в учбовому закладі (О.Красило, А.Новгородцев), в організаційних системах (Т.Ромасловський), в службі допомоги породіллі (Л.Суркова), в кадровій службі сфери бізнесу (С.Манухіна) та ін. [11]. Проте більшість із них можна віднести або до проблемного, або до галузевого підходів і, по суті, немає робіт, що досліджують становлення професійної Я-концепції студентів-психологів з урахуванням сукупного впливу об'єктивних чинників, що зумовлюються діяльністю людини у певному середовищі, та суб'єктивних чинників, що зумовлюються особистісними передумовами, до яких належить і мотивація суб'єкта [29; 95; 97; 117; 142; 153; 162; 163; 211; 212; 215].

Характеризуючи професійне становлення психолога, вчені вказують, в першу чергу, на складність, широту і різноманіття кола питань, ним вирішуваних, що пред'являє особливі вимоги до його особистості, формує особливий «комплекс мотивів» професіоналізації. Так, на думку Л.Фальковської, основними мотиваційними детермінантами життя і діяльності психолога є прагнення до саморозвитку і розвитку інших, висока

пізнавальна активність, мотиви відповідальності та прагнення до емоційних стосунків [192].

Особистість психолога являє собою унікальний феномен, оскільки психолог працює з людьми і їхніми проблемами. Професійним інструментарієм психолога є не тільки особливі технології роботи, але також і власна особистість фахівця, оскільки, як професіонал, він керується власними особистісними мотивами саморозвитку і «співрозвитку» разом із клієнтом. Саме в результаті такого процесу відбувається свого роду «зрощення» особистісної і професійної мотивації, що, безумовно, є відмінною рисою професії психолога, а також визначає своєрідність його мотиваційної сфери [192].

Виходячи із об'єкта, предмета, мети та основних завдань роботи для проведення емпіричного дослідження ми сформулювали наступні завдання емпіричного дослідження:

1. Теоретично обґрунтувати емпіричне дослідження особливостей професійної Я-концепції майбутніх психологів в залежності від їх мотивації учіння.
2. Визначити динаміку становлення професійної Я-концепції майбутніх психологів на різних етапах підготовки.
3. Встановити особливості розвитку мотивації учіння майбутніх психологів упродовж всього періоду професійного навчання у ВНЗ.
4. Визначити особливості становлення професійної Я-концепції майбутніх психологів з різними профілями учбово-професійної мотивації.

Однією з внутрішніх умов соціалізації людини є навчання. В процесі взаємодії і встановлення єдності людини із зовнішнім світом, який постійно змінюється, змінюється її поведінка, з'являються нові форми діяльності та психічні властивості, активно формуються розумові дії. Основним змістом навчання є засвоєння та придбання суспільно-історичного досвіду, відтворення його у індивідуальній діяльності суб'єкта. У ході навчання засвоюються не тільки знання, уміння й навички, але й відносини – між

людьми, до людей, до творчості, природи. Формою діяльності, в умовах якої відбувається навчання, є навчальна діяльність. Особистість є і об'єктом, і суб'єктом цієї діяльності [34].

Основною метою і результатом навчальної діяльності студентів є зміна самого студента, його особистості, його мотиваційної сфери та професійної Я-концепції; основного змісту професійних знань, умінь і навичок, наукових понять і узагальнених способів діяльності [211; 215].

Основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від актуально здійснюваної навчальної діяльності студента до засвоєваної їм професійної діяльності: в рамках одного типу діяльності необхідно «зростити» принципово іншу. З позиції загальної теорії діяльності, такий перехід йде, перш за все, по лінії трансформації мотивів, оскільки саме мотив є констатуючою ознакою діяльності. Проте якщо учбовій діяльності відповідають учбові мотиви, то професійній діяльності – професійні [112].

Мотивація учіння студентів певним чином визначається розвитком їх навчальної діяльності, і залежно від етапу навчання у вузі (початкового, основного, заключного) змінюється від навчально-пізнавальної до навчально-дослідницької, а потім навчально-професійної [139]. Перехід від навчально-пізнавальної діяльності студента до професійної діяльності фахівця передбачає формування внутрішніх мотивів і трансформації зовнішніх мотивів, сформованих під дією зовнішньої мотивації, у внутрішні, в процесі самоактуалізації [91; 136; 206].

Принциповим етапом освоєння діяльності є її прийняття студентом рішення про це визначається тим, наскільки уявлення людини про професію відповідає її потребам, наскільки вони актуальні для неї. Людина, обираючи професію, як би проектує свою мотиваційну структуру на структуру чинників, пов'язаних з професійною діяльністю, через які можливе задоволення потреб. Чим більше усвідомлювані потреби людини, тим більше високі вимоги вона висуває до діяльності, але одночасно вона може отримати і більше задоволення від праці. Тільки людина з широкими життєвими

інтересами, з усвідомленими потребами, особисто виявленими нею в процесі її самоактуалізації, здатна на натхненну, творчу працю і високу громадську активність [75].

Виходячи з цього, при вивченні мотивації учіння студентів необхідним є вивчення вираженості у них не тільки внутрішніх та зовнішніх учбових мотивів, а й професійних мотивів.

Професійна самосвідомість, як різновид соціально-специфічної самосвідомості, являє собою особливий феномен людської психіки, що обумовлює саморегуляцію особистістю своїх дій у професійній сфері на основі пізнання своїх професійних можливостей у відповідності до професійних вимог та емоційного ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності [95; 145; 148; 209].

Продуктом професійної самосвідомості виступає професійна Я-концепція, в структурі якої більшість дослідників виділяють такі ж компоненти, як і у структурі загальної Я-концепції: когнітивний, емоційно-ціннісний (або емоційно-оцінний) та поведінковий [50; 76; 108; 118-120; 127].

При виділенні компонентів професійної Я-концепції студентів-психологів ми ґрунтувалися на поглядах А.Деркача і О.Москаленко, які виділяючи когнітивний, емоційний компонент та у межах поведінкового виокремлюють операційний та мотиваційний компоненти [53; 54; 129; 152].

Когнітивний компонент реалізується у самопізнанні, емоційний – у саморозумінні, операційний – у саморегуляції, мотиваційний – у самоактуалізації.

На думку даних учених, самопізнання є початковою ланкою самосвідомості. Самопізнання людини може здійснюватися лише через ставлення людини до інших, яке породжується у ході спілкування в процесі діяльності або в інших формах взаємодії. Пізнання інших починається зі спостереження за зовнішніми їх проявами в діяльності або в спілкуванні, бо психологічні особливості особистості, зміст її внутрішнього світу завжди проявляються або прямо, або в різноманітних непрямих формах у тих або

інших діях, учинках, у цілісній лінії поведінки. Критерієм оцінок знань про інших людей є моральні установки особистості. На думку А.Деркача та О.Москаленко, індивідуальні особливості їх переломлення у кожній особистості позначаються, в свою чергу, на характері самих цих критеріїв, на змісті оцінки знання про інший. Пізнаючи особливості іншого в процесі спілкування, людина виділяє й свою схожість та відмінність від них [53; 54].

Людина більшу частину свого життя присвячує професійній діяльності. Кожна професія пред'являє систему вимог до особистості, до професійної діяльності. Для розуміння професійної свідомості та самосвідомості професіоналів важливо з'ясування характеристик людини як суб'єкта професійної діяльності. Дані характеристики представляють прообраз «образу Я» професіоналів [76; 85]. Так, у своїх дослідженнях, Є.Клімов розкриває узагальнені типові характеристики суб'єкта в різнотипних професіях, з'ясовує склад структури характеристик суб'єкта діяльності в різнотипних професіях, яка складається з комплексу багато якісних різнорідних характеристик [76].

Встановлена вченими своєрідність в образі суб'єкта професійної діяльності у представників різнотипних професій дозволяє нам припустити, що у професійній Я-концепції майбутніх психологів буде міститися істотна своєрідність професійних якостей, обумовлених специфікою професії.

Одним із головних психічних механізмів самосвідомості є ідентифікація. Ідентифікація – це спосіб пізнання, при якому встановлюється подібність об'єктів шляхом знаходження спільного та відмінного в їхніх ознаках. У сучасній психологічній науці ідентифікацію розглядають як процес виявлення подібності одного конкретного індивіда до іншого, або до певної групи, а також як ототожнення людиною себе, своїх властивостей з персонажами художньо-мистецьких творів, з життєвими зразками поведінки і т.д. [47; 119; 156; 158]. Ідентифікацію також тлумачать як «психологічний процес, за допомогою якого суб'єкт привласнює якості іншої людини і перетворює себе – цілком або частково – за її зразком» [181, с.183]. Стійке

уявлення про себе, що склалося в процесі ідентифікації та самоідентифікації в психології називається ідентичністю особистості, яка у своєму розвитку проходить шлях від конкретного, парціального до цілісного і узагальненого Я-образу [158].

Ідентифікація може здійснюватися в різних формах, які відрізняються психологічним механізмом, характером засвоєваних видів діяльності, ролей, норм і цінностей, а також ступенем ефективності цього засвоєння. Серед форм ідентифікації найчастіше виділяють: ідентифікацію з особистістю (реальною або ідеальною), ідентифікацію з реальною групою й ідентифікацію з номінальною групою [94; 108].

Професійна ідентичність розглядається «як динамічне, системне, багаторівневе утворення, що характеризується прийняттям провідних професійних ролей, цінностей і норм, та виступає результатом когнітивно-емоційно-поведінкового процесу ототожнення себе з професією і професійною спільнотою» [47, с.132]. Набуття професійної ідентичності через професійну ідентифікацію та самоідентифікацію розглядається як основна мета і результат фахового навчання. Саме набуття професійної ідентичності забезпечує людині змогу різнобічної самоактуалізації, професійної самореалізації [37; 47; 53; 54].

На думку О.Єрмолаєвої, професійна ідентичність виступає регулятором розвитку професійної Я-концепції майбутнього професіонала, виконуючи стабілізуючу та перетворюючу функцію. На її думку, статус професійної ідентифікації залежить від цінності професії в суспільній свідомості і тієї ролі, яку вона відіграє в конкретному суспільстві. У державах із традиційно високим соціальним статусом педагога, професійна ідентичність останнього виступає провідним чинником соціального благополуччя особистості студента. Вона дає відчуття стабільності навколишнього світу і впевненості у своїх силах, тобто певний баланс із соціальним середовищем [66]. Т.Міщенко професійну ідентичність теж визначає, як розуміння людиною професії,

прийняття себе в професії, вміння добре та з користю для інших виконувати свої професійні функції [128].

Л.Шнейдер зазначає, що стійка професійна ідентичність реалізується через власний професійний досвід, діяльність, результати якої приносять фахівцю задоволення (успішна професійна ситуація); через ототожнення (ідентифікацію) себе з професійною групою, яка оцінюється позитивно, і дистанціювання від інших професійних спільнот (успішні професійні стосунки); через себе, розкриття власного функціонального потенціалу, самоздійснення (позитивний образ професійного Я) [216].

Л.Шнейдер виділяє зовнішні та внутрішні джерела формування професійної ідентичності. Зокрема до внутрішніх джерел становлення професійної ідентичності відносяться емоційно-позитивний фон, на якому відбувалось отримання інформації про професію; позитивне сприйняття себе у якості суб'єкта професійної діяльності; емоційно-позитивне сприйняття своєї приналежності до професійної спільноти; вдале засвоєння (присвоєння) прав та обов'язків, норм та правил професійної діяльності; готовність спеціаліста прийняти на себе професійну відповідальність; характер прояву та самоприйняття екзистенційного та функціонального Я; мотиваційна активність до реалізації себе у вибраній професії. При цьому Л.Шнейдер підкреслює пріоритетність зовнішніх джерел розвитку професійної ідентичності на початковому етапі навчання, до яких відносить інформаційно-насичене оточуюче середовище [216].

Ж.Вірна виділила наступні форми професійної ідентифікації: контрастно-позитивна форма (повний збіг в оцінюванні реального Я, ідеального Я і професійного Я); контрастно-негативна форма (повна розбіжність в оцінюванні реального, ідеального і професійного Я); перспективно-позитивна форма (повний збіг в оцінці реального та ідеального Я, а також професійного та ідеального Я); перспективно-негативна форма (збіг в оцінці професійного та ідеального Я при неадекватному оцінюванні реального і професійного, а також ідеального і реального Я); проміжна форма

(характеризується порушенням усвідомлення ідеального і професійного образу, що є результатом не тільки неадекватної самооцінки, але й розбіжності в усвідомлення цілей і способів професійної діяльності з власними можливостями людини) [37].

Ідентифікація виступає як процес об'єднання людиною себе з іншим індивідом або групою, що дозволяє прийняти соціальні ролі при входженні в групу і засвоїти її норми, цінності, зразки поведінки як власні. Значущі для суб'єкта учбово-професійної діяльності професіонали, як персоніфіковані носії своєї професії, в процесі професійного спілкування розкривають професійні цінності, норми, етику професійної поведінки, вимоги професії до особистості, тим самим сприяють формуванню у молодого професіонала «ідеального Я», що є ціннісною перспективою становлення особистості професіонала. Таким чином, професійне співтовариство є одною з умов, джерел розвитку професіонала [50; 108].

Виходячи із означених положень, у межах когнітивного компоненту професійної Я-концепції студентів-психологів передбачалося вивчення представленості в образі-Я професіонала професійно важливих якостей психолога, ідентифікацій з особистістю професіонала, представленості та актуалізованості у свідомості компонентів образу-Я, які мають відношення до учбово-професійної сфери самореалізації.

Емоційний компонент Я-концепції реалізується в саморозумінні, яке надає людині можливість стати собою, сформувати себе як особистість, залишитися самим собою, незважаючи на негативні впливи. Саморозуміння не зводиться ні до самопізнання, ні до ставлення до себе. Процес саморозуміння обумовлює зміну уявлень про себе. За допомогою формування проблем, завдань і їх розв'язку відбувається співвіднесення нового знання із системою цінностей особистості [53; 54].

На думку дослідників, саморозуміння функціонує як процес побудови й корекції Я-образу Я (наповнення самосвідомості змістом). Через оцінки й цінності інших людей, включених у відносини особистості, суб'єкт здобуває

своє місце, місце свого «Я» у суспільстві, приймає себе, критично до себе ставиться, характеризує й переживає самого себе як носія систем соціальних відносин. Змістом саморозуміння, зокрема, є не тільки фактична сторона досягнень людини, але й усвідомлення можливостей (Я-реальне), а також того, який вона прагла б стати (Я-ідеальне). Бажані ціннісні орієнтири Я-ідеального, якості, до формування яких прагне індивід визначають близькі й далекі цілі в саморегуляції індивіда; відмінність між Я-ідеальним і Я-реальним може забезпечити необхідне джерело мотивації для досягнення бажаного. Саморозуміння емоційно пофарбоване, приносить задоволення або незадоволення собою, певними своїми якостями. Емоційна сторона саморозуміння являє собою свого роду сплав загального емоційного ставлення до себе й ставлення власно оцінного [53; 54].

Вивчення емоційно-ціннісного компоненту професійної Я-концепції майбутніх психологів здійснювалося нами, виходячи з положень щодо особистісного смислу «Я», розкритих у роботах О.Леонтьєва і В.Століна [101; 102; 187]. Ґрунтуючись на поглядах О.Леонтьєва про особистісний смисл як про суб'єктивну значущість для індивіда тих або інших предметів, В.Столін відзначає, що «Я», розглянуте діючим суб'єктом як умова самореалізації, набуває особистісного смислу. Смисл «Я» породжується як відношення якостей суб'єкта до його мотиву або мети. Якості суб'єкта можуть служити умовою, яка сприяє досягненню мети, і тоді вони здобувають позитивний особистісний смисл, а можуть, навпаки, виступати перешкодою в досягненні мети, здобуваючи негативний особистісний смисл. Особистісний смисл виражається в констатації суб'єктом у себе певних рис і в переживаннях, наприклад, у невдоволенні собою або гордості за свої досягнення. Саме смисл «Я» розглядається В.Століним як одиниця самосвідомості [187]. А смисл певних особистісних рис щодо професійної сфери реалізації особистості може розглядатися у якості одиниці аналізу професійної Я-концепції особистості [55].

Як зазначає Ж.Вірна, професійне становлення людини передбачає ознайомлення з вимогами, які перед нею ставить суспільство та професія, оцінювання власних можливостей і усвідомлення їх відповідності цим вимогам. Переживання цієї відповідності Ж.Вірна трактує як почуття задоволеності обраною професією, яке виражає рівень співвідношення людиною своїх актуальних і потенційних можливостей, її актуального рівня розвитку з вимогами професійного середовища [37].

У нашому дослідженні показником рівня розвитку емоційно-ціннісного компоненту професійної Я-концепції студентів-психологів виступала ціннісно-сміслова визначеність образу-Я професіонала. Тільки за умов наявності такої визначеності, усвідомлення того, які особистісні риси можуть сприяти або перешкоджати успішній професійній самореалізації, можливий процес професійного саморозвитку, який обумовлюється необхідністю розвивати в собі професійно бажані риси і коректувати ті якості власної особистості, що переживаються як перешкода на шляху на успішної професіоналізації.

Зміст мотиваційного компоненту професійної Я-концепції, на думку А.Деркача, Т.Корень, О.Москаленко, А.Піддубної, реалізується через самоактуалізацію. Самоактуалізація як постійний процес розвитку своїх потенційних можливостей припускає реалізацію особистісного потенціалу й самовдосконалення людини. Важливим моментом самоактуалізації є прийняття відповідальності за свої дії [53; 54; 91; 152; 204].

Таким чином, емпіричне дослідження професійної Я-концепції студентів-психологів у єдності її когнітивного, емоційно-ціннісного та мотиваційного компонентів передбачало вивчення: представленості в образі-Я професіонала професійно важливих якостей психолога; ідентифікацій з особистістю професіонала; актуалізованості у свідомості компонентів образу-Я студентів, які мають відношення до учбово-професійної сфери; ціннісно-сміслові визначеності Я-образу професіонала; особливостей самоактуалізації.

У відповідності до виділених структурних компонентів професійної Я-концепції та їх змістовного наповнення були обрані наступні методики дослідження:

- для дослідження когнітивного компоненту професійної Я-концепції майбутніх психологів використовувалися методика репертуарних решіток (вивчення представленості в образі-Я професіонала професійно важливих якостей психолога та ідентифікації з особистістю професіонала) і «Тест двадцяти висловлювань «Хто Я?» М.Куна, Т.Макпартленда в модифікації Т.Румянцевої (визначення в структурі образу-Я студентів компонентів, що мають відношення до учбово-професійної сфери, їх актуалізованості у свідомості);

- для дослідження емоційно-ціннісного компоненту професійної Я-концепції студентів використовувався метод репертуарних решіток, за допомогою якого шляхом порівняння експериментально встановленої та декларованої значущості професійно важливих якостей психолога визначався рівень ціннісно-сміслової визначеності Я-образу професіонала;

- для вивчення мотиваційного компоненту професійної Я-концепції студентів-психологів було застосовано опитувальник самоактуалізації (тест САМОАЛ) Е.Шострома в адаптації Л.Гозмана та Н.Каліної.

Оскільки основним видом діяльності студентів є учбово-професійна, мотивація учіння студентів-психологів досліджувалася із використанням методики для діагностики учбової мотивації студентів А.Реана та В.Якуніна в модифікації Н.Бадмаєвої (вивчалися показники комунікативних мотивів, мотивів уникнення, професійних та соціальних мотивів, мотивів творчої самореалізації та учбово-пізнавальних мотивів), методики вивчення мотивації професійної діяльності К.Замфір в модифікації А.Реана (вивчалися внутрішні та зовнішні професійні мотиви).

Для вивчення когнітивного та емоційно-ціннісного компонентів професійної Я-концепції майбутніх психологів нами застосовувався **метод репертуарних решіток на базі дослідження професійно важливих**

якостей, необхідних для досягнення успіху у професійній сфері [213]. Метод репертуарних решіток детально описаний англійськими психологами Ф.Франселлом та Д.Банністером [194]. Цей метод вперше був запропонований автором теорії конструктів (яка є теоретичною та методологічною базою всього напрямку) Джорджем Келлі [82].

Репертуарна решітка представляє собою матрицю, яка заповнюється самим досліджуваним. Стовбцям матриці відповідає певна група об'єктів (елементів). У нашому випадку елементами виступали значимі для студента-психолога успішні професіонали, яких він задавав особисто. Після чого, досліджуваний за допомогою власної уяви визначав найбільш характерну професійну якість для кожного з визначених професіоналів та ранжував їх за значимістю для нього як майбутнього психолога, після чого проводилася обробка бланків методики. Цей метод дозволив нам зняти проблему несиметричного конструкта [213].

Порівняння експериментальної (об'єктивна оцінка значимості професійних якостей для досліджуваного) та декларованої (суб'єктивна оцінка досліджуваним значимості професійно важливих якостей) оцінки професійно важливих якостей майбутнього психолога здійснювалося нами за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Ч.Спірмена. Отриманий коефіцієнт відображає рівень ціннісно-сислової визначеності Я-образу професіонала – показник рівня розвитку емоційно-ціннісного компоненту професійної Я-концепції досліджуваного. Алгоритм обробки даних, отриманих у ході застосування методики репертуарних решіток наведений у додатку Б.

З метою характеристики когнітивного компоненту професійної Я-концепції майбутніх психологів, виділені ними професійно важливі якості значимих професіоналів були систематизовані та проаналізовані.

Професійним інструментарієм психолога є не тільки особливі технології роботи, але також і власна особистість фахівця, оскільки, як професіонал, він керується власними особистісними мотивами саморозвитку

і «співрозвитку» разом із клієнтом. За результатами аналізу, представленого у першому розділі дисертації було визначено, що розвиток професійної Я-концепції майбутніх фахівців в області психології пов'язується з їх мотиваційною спрямованістю на самоактуалізацію і визначається як постійний процес задоволення потреби в зростанні і розвитку [11].

Таким чином, ефективність діяльності психолога залежить від його особистісних та професійних якостей. Професійне і особистісне в діяльності психолога дуже часто буває тісно пов'язане. Важко бути в особистісному плані одним, а у професійній діяльності абсолютно іншим. Тому особистісні якості становлять важливий фундамент професійної успішності психолога[34].

У літературних джерелах, присвячених вивченню якостей особистості, які можуть розглядатися як професійно важливі якості психолога, вказується, що практичний психолог, незалежно від спеціалізації, повинен мати такі якості: шанобливе ставлення до людей, чуйність, альтруїстичність, гуманність, інтелігентність, доброзичливість та низьку агресивність. Ці якості необхідні не тільки для встановлення довірливого спілкування, а й для зменшення ризику зашкодити клієнту [33].

Велике значення для практичного психолога мають комунікативні якості: вміння розуміти інших людей і психологічно коректно впливати на них. Психолог повинен вміти працювати з людьми, розбиратися в характерах, володіти не тільки психологічними знаннями, а й психологічної інтуїцією. Комунікативними якостями психолога, важливими для його професійної діяльності, можна вважати: привабливість, товариськість, тактовність, ввічливість, вміння слухати і зрозуміти іншу людину. Загалом комплекс цих якостей часто називають «талантом спілкування». Крім того, психологу-тренеру бажано мати організаторські здібності, аби здійснювати керівництво взаємостосунками в тренінговій групі, а психотерапевту – експресивні, для використання виразності як інструменту психотерапії [33].

Загальне ставлення до життя і діяльності проявляється в таких значущих для психолога особистісних якостях, як відповідальність, організованість, оптимізм, відкритість, допитливість, спостережливість, самостійність суджень, креативність, гнучкість поведінки, здатність до рефлексії своїх переживань [78].

Для психолога важливі такі емоційні прояви особистості, як невимушеність, природність і щирість у спілкуванні, стійкість до стресу, емоційна стабільність. До необхідних вольових якостей психолога відносяться наполегливість, терплячість, самовладання [84].

До необхідних особистісних якостей практичного психолога відносять здатність до емпатії (співпереживання). Ця якість полягає, з одного боку, в спрямованості на інтереси клієнта при відсутності домінування (мотивації влади), в умінні слухати, з іншого – в умінні побачити проблеми клієнта його очима, краще відчуті і зрозуміти їх, а також в безоцінному прийнятті клієнта таким, який він є. Однак важливо і вміння зберігати деяку дистанцію. При недотриманні цього психогігієнічного правила у психолога може виникнути синдром згоряння та комунікативного перевантаження [6].

Більшість дослідників проблеми ефективної професійної діяльності психологів, перш за все, вказують на значущість вираженості певних спеціальних здібностей до даного виду діяльності. Так, серед професійно важливих якостей особистості психолога прийнято особливо виділяти здатність до емпатії, рефлексії, і до професійного психологічного мислення, особливістю якого є необхідність узагальненого і опосередкованого пізнання психологічного механізму вчинків, які ведуть до знаходження способів ефективної взаємодії в умовах професійної діяльності [204].

Професійному психологу важливо мати адекватну самооцінку, розуміти індивідуальні особливості своєї особистості, свої здібності, сильні і слабкі сторони характеру. При цьому корисно знати способи компенсації власних особистісних недоліків [78].

Крім названих якостей, велику роль для практики має високий рівень інтелекту, абстрактного мислення (особливо в психодіагностичних та експертних функціях). Він необхідний для розуміння такої складної реальності, якою є психіка людини. Психодіагност, експерт і психоконсультант має володіти такими перцептивними здібностями, як спостережливість, уміння помічати на перший погляд малозначущі деталі, що дає повнішу оперативну інформацію [60].

Гнучкість мислення необхідна психологу-практику, щоб не замикатися на помилкових версіях та висновках, а вміти щоразу перебудувати як модель психологічної картини клієнта, так і стратегію її формування, коли цього вимагатимуть об'єктивні дані. Висока ригідність, навпаки, може сприяти закріпленню помилок діагнозу та нав'язуванню клієнту неправильного бачення ситуації [62].

Важливою є і спрямованість на проблему, тобто на допомогу клієнту (мотивація психологічної допомоги та певний альтруїзм). Якщо людина прийшла в психологію для розв'язання власних психологічних проблем (егоцентрична мотивація), то вона здебільшого не тільки не зможе зрозуміти та розділити проблеми клієнта, а переноситиме на нього власні [15].

Далеко не в усіх випадках психологу вдається зробити висновки на основі логічного аналізу даних. Часто йому доводиться діяти в ситуаціях, коли одних даних явно не вистачає, інших, навпаки, надто багато, неможливо їх відрефлексувати, або вони дуже суперечливі. Де безсилий логічний аналіз, там може допомогти інтуїтивний пошук, який у поєднанні з досвідом і знаннями перетворюється в сильний інструмент психологічного дослідження[84].

Для практичного психолога необхідна впевненість у поведінці з клієнтом. В іншому випадку він не вартий довіри клієнта. У той же час важливим виявляється відсутність надмірної самовпевненості та віри у непогрішність своїх психологічних висновків. Нетактовність психолога проявляється в його схильності приписувати своїй професії надмірної

значущості і винятковості. Демонстративність поведінки та самомилування психолога відштовхує клієнта. Ефективності професійної діяльності психолога перешкоджають: психічна та емоційна неврівноваженість; агресивність; замкнутість; нерішучість; відсутність схильності до роботи з людьми; невміння зрозуміти позицію іншої людини; ригідність мислення; низький інтелектуальний рівень розвитку [84].

Психологу бажано мати не просто конгломерат перелічених якостей, а їх гармонійне поєднання, яке можливе при досить високому рівні особистісного розвитку.

Як бачимо, вимоги до професійно важливих якостей практичного психолога не тільки досить високі, але й недостатньо систематизовані. Тому для подальшого аналізу професійно важливих якостей практичного психолога, які безпосередньо впливають на успішність його діяльності, ці якості були розділені нами на чотири блоки. Блоки виділені, виходячи з аналізу психологічного змісту професійної діяльності психолога та професіограми практичного психолога, запропонованої М.Дебольським [52].

1 блок. «Морально-етичні якості» – розвинені моральні якості, досягнення успіху, прагнення надавати допомогу іншим людям, совісність, почуття обов'язку, готовність до дотримання всіх нормативних приписів, шанобливе ставлення до людей, відсутність корисливих потреб, жадібності до грошей, професійна обізнаність тощо.

2 блок. «Емоційно-вольова сфера» – впевненість у собі, сміливість, рішучість, наполегливість, емоційна стійкість, толерантність, вимогливість до себе, рефлексивність, самоконтроль, самовладання.

3 блок. «Комунікативні здібності» – потреба у спілкуванні, готовність витримувати великі і тривалі контакти з різними людьми, емпатія, тактовність, вміння викликати до себе довіру, згладжувати «гострі кути», не провокувати конфлікти.

4 блок. «Інтелектуальні здібності» – інтелектуальність, розвинуте абстрактне мислення, практичність і соціальна спрямованість мислення,

вміння оцінювати ситуацію за неповними даними (в умовах інформаційного дефіциту), прогнозувати поведінку людей, логічно мислити, розвинена психологічна інтуїція.

Для аналізу учбово-професійних ідентифікацій майбутніх психологів використовувався «Тест двадцяти тверджень» М.Куна, Т.Макпартленда в модифікації Т.Румянцевої [176].

У відповідності до інструкції методики Куна-Макпартленда студентам пропонувалося за 15 хв. написати 20 відповідей на запитання «Хто Я?». Питання «Хто Я?» безпосередньо пов'язане з характеристиками власного сприйняття людиною самої себе, тобто з її Я-концепцією в цілому.

При аналізі самоописів досліджуваних були виділені категорії, що відповідають сфері професійної самореалізації або професійного становлення, до яких увійшли категорії «студент» (студент, учень, староста, одногрупник, однокурсник тощо), «психолог» (психолог, психотерапевт, консультант, практичний психолог тощо), «майбутній психолог», а потім визначалася відсоткова частка відповідей цих категорій відносно загальної кількості відповідей, наданих досліджуваними. Наявність у самоописі досліджуваного тих якостей або ролей, що відповідають сфері професійної самореалізації або професійного становлення, кількість таких ролей може виступати критеріями розвиненості професійної Я-концепції особистості [76].

Крім того, характеристики самого себе, які людина записує на початку свого списку, найбільш актуалізовані в її свідомості та є в більшій мірі значимими для суб'єкта [76; 176]. Виходячи з даного положення, при кількісній обробці даних методики Куна-Макпартленда кожній з самохарактеристик визначених категорій у залежності від її порядкового номеру у списку досліджуваного присуджувалася певна кількість балів: 1-4 відповідь – 5 балів, 5-8 відповідь – 4 бали, 9-12 відповідь – 3 бали, 13-16 відповідь – 2 бали, 17-20 відповідь – 1 бал. Після чого підраховувалася кількість балів, набраних за кожною з категорій учбово-професійних ідентифікацій.

Студент в процесі навчання фактично не займається професійною діяльністю (операційний компонент професійної Я-концепції тільки формується), тому при вивченні поведінкового компоненту ми зосередилися на дослідженні його мотиваційної складової – самоактуалізації, яка й забезпечує активізацію та прояв особистісних та професійних якостей майбутнього фахівця.

Мотиваційний компонент професійної Я-концепції майбутніх психологів нами вивчався за допомогою **опитувальника самоактуалізації (Тест САМОАЛ) Е.Шострома (Personal Orientation Inventory, POI)**, створеного в 1963 році та адаптованого Л.Гозманом та Н.Каліною [77].

Даний опитувальник вимірює самоактуалізацію за однією загальною та десятьма додатковими шкалами. Кожен пункт опитувальника відноситься до шкали, яка відображає загальний показник самоактуалізації і до однієї або більше додаткових шкал. Таким чином, додаткові шкали фактично включені в основну, вони змістовно складаються з тих же пунктів, що і шкала загальної самоактуалізації. Тому в рамках завдань нашого дослідження основну увагу було приділено показникам загальної самоактуалізації студентів на різних етапах їх підготовки. Крім того, з метою більш ретельного аналізу особливостей розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів нами були використані показники окремих шкал опитувальника, які, на нашу думку, в більшій мірі, ніж інші характеризують даний феномен: орієнтація у часі, потреба в пізнанні, автономність, саморозуміння та аутосимпатія. Показники решти шкал опитувальника були враховані нами у складі показника загальної самоактуалізації [77].

Шкала орієнтації у часі показує, наскільки людина живе сьогоденням, не відкладаючи своє життя «на потім» і не намагаючись знайти підтримку у минулому. Високий результат характерний для осіб, що добре розуміють екзистенційну цінність життя «тут і тепер», здатних насолоджуватися актуальним моментом, не порівнюючи його з минулими радостями й не знецінюючи передчуттям прийдешніх успіхів. Низький результат вказує на

людину, невротично занурену в минулі переживання, із завищеним прагненням до досягнень, недовірливу й невпевнену в собі [77].

Висока потреба в пізнанні характерна для особистості, що самоактуалізується, завжди відкритої новим враженням. Ця шкала описує здатність до буттєвого пізнання – безкорисливу спрагу нового, інтерес до об'єктів, не пов'язаний прямо із задоволенням певних потреб. Таке пізнання, на думку А.Маслоу, є більш точним та ефективним, оскільки його процес не спотворюється бажаннями й потягами, людина при цьому не схильна судити, оцінювати й порівнювати. Вона просто бачить те, що є й цінує це [77; 116].

Автономність, на думку більшості гуманістичних психологів є головним критерієм психічного здоров'я особистості, її цілісності й повноти. Це поняття тяжіє до таких рис, як життєвість і самопідтримка, керованість зсередини, зрілість. Особистість, що самоактуалізується, автономна, незалежна й вільна, однак це не означає відчуження й самотність. У термінах Е.Фромма автономність – це позитивна «свобода для» на відміну від негативної «свободи від» [77].

Саморозуміння. Високий показник по цій шкалі свідчить про чутливість, сензитивність людини щодо своїх бажань і потреб. Такі люди незначною мірою піддані психологічному захисту, що відокремлює особистість від власної сутності, вони не схильні підмінювати власні смаки й оцінки зовнішніми соціальними стандартами. Низький бал за даною шкалою властивий людям невпевненим у собі, таким, що орієнтуються на думки оточуючих [77].

Аутосимпатія – природня основа психічного здоров'я й цілісності особистості. Низькі показники мають люди невротичні, тривожні, невпевнені у собі. Аутосимпатія зовсім не означає простого самовдоволення або некритичного самосприйняття, це просто добре усвідомлювана позитивна Я-концепція, що служить джерелом стійкої адекватної самооцінки [77].

Для діагностування мотивів учіння студентів застосовувалася методика А.Реана та В.Якуніна в модифікації Н.Бадмаєвої [12; 161], за

допомогою якої визначається вираженість у студентів мотивів уникнення, престижу, творчої самореалізації, професійних, комунікативних, учбово-пізнавальних та соціальних мотивів.

Учбово-пізнавальні мотиви пов'язані зі змістом навчальної діяльності й процесом її виконання; свідчать про орієнтацію студента на оволодіння новими знаннями та навичками; визначаються глибиною інтересу до знань. Також до цієї групи відносяться мотиви, які свідчать про орієнтацію студентів на оволодіння способами добування знань: інтерес до прийомів самостійного придбання знань, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації власної навчальної праці. Учбово-пізнавальні мотиви відбивають прагнення студентів до самоосвіти, спрямованість на самостійне вдосконалювання способів добування знань [12].

Мотиви творчої самореалізації пов'язані із прагненням до більш повного виявлення й розвитку своїх здатностей і їх реалізації, творчим підходом до вирішення завдань [12].

Комунікативні мотиви пов'язані з потребою студентів у спілкуванні.

Мотиви запобігання невдач пов'язані з усвідомленням можливих неприємностей, незручностей, покарань, які можуть виникнути у випадку невиконання діяльності [12; 46; 228].

Мотиви престижу пов'язані із прагненням одержати або підтримати високий соціальний статус [12].

Соціальні мотиви пов'язані із різними видами соціальної взаємодії з іншими людьми, з прагненням зайняти певну позицію у стосунках з іншими людьми, одержати їхнє схвалення, заслужити авторитет [12].

Професійні мотиви пов'язані із бажанням одержати необхідні знання й навички в обраній професійній області, стати кваліфікованим фахівцем [12].

Для визначення внутрішніх та зовнішніх професійних мотивів застосовувалася методика вивчення мотивації професійної діяльності **К.Замфір в модифікації А.Реана** [161].

Внутрішній тип професійної мотивації включає мотиви, що спонукають до діяльності «самої по собі» (задоволення від самого процесу праці, його змістовності, позитивних результатів, а також можливість найповнішої самореалізації саме в цій діяльності). Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх по відношенню до самої діяльності, то в даному випадку вважається, що мотивація зовнішня [161].

Зовнішні професійні мотиви диференціюються на позитивні і негативні. До зовнішніх позитивних мотивів відносяться: бажання заробити більше грошей, прагнення до кар'єрного підвищення, потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших. До зовнішніх негативних мотивів належать: прагнення уникати можливих неприємностей, напруження, покарань або прагнення уникати критики з боку керівника чи колег. Внутрішні і зовнішні позитивні професійні мотиви вважаються сприятливими для професійної діяльності, а зовнішні негативні – несприятливими [161].

Важливим виявляється не тільки вираженість кожного з виду професійних мотивів, але й їх співвідношення. Найбільш оптимальним є співвідношення, коли найбільш вираженими є внутрішні професійні мотиви, зовнішні позитивні професійні мотиви виражені так само, як внутрішні, або дещо менше, а найменш вираженими є зовнішні негативні професійні мотиви. Найгіршим мотиваційним комплексом вважається таке співвідношення професійних мотивів, коли найбільш вираженими є зовнішні негативні мотиви, а найменш вираженими внутрішні мотиви [161].

Дослідження проводилося на базі факультету психології та соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди на протязі 2011-2013 рр. Всього у дослідженні взяли участь 394 студента: 62 студента першого, 106 студентів другого, 76 студентів третього, 86 студентів четвертого та 64 студента п'ятого курсів.

Як зазначається у роботах дослідників, на розвиток професійної самосвідомості особистості впливають, як суб'єктивні чинники, що зумовлюються особистісними передумовами (мотивація, спрямованість, здібності, креативність), так і об'єктивні чинники, що зумовлюються діяльністю людини у певному середовищі [97; 117; 125; 126; 127].

До об'єктивних чинників розвитку професійної Я-концепції студентів, на нашу думку, можуть бути віднесені обсяг вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу та проходженням студентами практики.

У роботах ряду сучасних авторів вивчається вплив педагогічної практики на становлення професійної самосвідомості студентів педагогічного ВНЗ, зазначається, що виробнича практика неоднозначно впливає на структурні компоненти професійної самосвідомості студентів, сприяючи, з однієї, сторони, деякому зниженню самооцінки й рівня домагань, деталізації й конкретизації своїх професійних цінностей і цілей, з іншого боку – посиленню їх неузгодженості між собою [79; 146]. Але слід зазначити, що вказані дослідження головним чином стосуються студентів педагогічних спеціальностей, тоді як вплив практики на становлення професійної самосвідомості і професійної Я-концепції студентів-психологів, які навчаються у педагогічному університеті залишається недослідженим.

Разом із тим, майбутні психологи проходять під час професійної підготовки як практику, що передбачає їх знайомство із роботою практичного психолога, відпрацювання певних професійних психологічних навичок, так і практику, яку студенти проходять у літніх дитячих оздоровчих таборах у ролі вихователів. На нашу думку, ці варіанти проходження практики різною мірою можуть позначатися на становленні професійної Я-концепції майбутніх психологів.

Дані міркування були враховані нами при організації дослідження. Вибір певних періодів для проведення дослідження був обумовлений перебігом навчального процесу та його змістовним наповненням, яке є типовим для педагогічного ВНЗ, а саме обсягом вивчення дисциплін

психолого-педагогічного циклу та проходженням практики студентами, що є важливим для контролю впливу об'єктивних чинників на становлення професійної Я-концепції студентів-психологів.

Дослідження на першому і другому курсах проводилися наприкінці другого семестру, та третьому курсі – у другому семестрі після проходження практики (ознайомлення із роботою практичного психолога у закладах освіти), на четвертому курсі – у першому семестрі в період між проходженням педагогічної практики у дитячих оздоровчих таборах і практики в школі (відпрацювання навичок роботи практичного психолога), на п'ятому курсі – у першому семестрі після проходження практики (відпрацювання навичок роботи практичного психолога або викладацька практика у вищій школі).

Дослідження будувалося із використанням методу поперечних зрізів, які проводилися на різних етапах підготовки майбутніх психологів. Можливість застосування методу зрізів при вивченні становлення професійної Я-концепції студентів-психологів і розвитку їх мотивації учіння обумовлено тим, що метод поперечних зрізів дозволяє зібрати цінну інформацію про різні вікові групи досліджуваних за незначний проміжок часу. Крім того, як зазначає М.Роговін, сукупність поперечних зрізів в цілому можна розуміти як повздовжні зрізи, що дає можливість характеризувати загальну картину розвитку певних психологічних явищ по показникам окремих вікових груп [167]. За таким принципом побудовано дослідження пам'яті О.Леонт'євим: на основі встановлених особливостей функціонування пам'яті у дітей та підлітків деяких вікових груп визначалася загальна картина розвитку пам'яті [167].

У зв'язку з тим, що кожна досліджувана група належить до нормально розподіленої генеральної сукупності (критерій Колмогорова-Смірнова) та кількість таких груп не більше п'яти, порівняння середніх показників здійснювалося за допомогою методу множинних порівнянь Бонферроні після встановлення значимих розрізень між цими показниками методом

однофакторного дисперсійного аналізу, що дає змогу зменшити ймовірність похибки першого роду. Крім того при статистичній обробці даних було використано критерій χ^2 Пірсона і кластерний аналіз методом «к-середніх». Розрахунки проводилися із використанням статистичного пакету SPSS [96].

2.2. Особливості професійної Я-концепції майбутніх психологів на різних етапах підготовки

2.2.1. Особливості когнітивного компоненту професійної Я-концепції майбутніх психологів на різних етапах підготовки.

Аналіз результатів вивчення когнітивного компоненту професійної Я-концепції майбутніх психологів на різних етапах підготовки за показником представленості в образі-Я професіонала професійно важливих якостей представлено у табл.2.1.

Таблиця 2.1

Розподіл професійно важливих якостей психологів, визначених студентами різних курсів

Курс	Професійно важливі якості психологів								Всього	χ^2
	Морально-етичні якості		Емоційно-вольова сфера		Комунікативні здібності		Інтелектуальні здібності			
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%		
1	161	25,9	224	36,1	99	16,1	136	21,9	620	8,5*
2	286	26,9	276	26,1	244	23,1	254	23,9	1060	0,38
3	252	33,1	143	18,7	257	33,7	108	16,3	760	9,04*
4	301	35,2	112	12,9	327	38,1	120	13,8	860	21,9**
5	212	33,2	70	10,9	282	44,1	76	11,8	640	32,2**

Примітка: * - розрізнення значущі на рівні $p < 0,05$; ** - розрізнення значущі на рівні $p < 0,001$

Результати показали, що на першому курсі найбільш значущими професійно важливими якостями психолога для студентів є якості, які належать до емоційно-вольової сфери (36,1%), а саме: завзятість, напористість, терпіння, цілеспрямованість тощо, а також морально-етичні якості (25,9%): самовіддача, відповідальність, досвід та ін. Отримані результати свідчать про усвідомлення студентами відповідальності за результати своєї діяльності після вступу до вузу.

Разом із тим, спостерігається відносно мала представленість якостей блоку «Комунікативні здібності», серед яких ними виділяються чуттєвість, тактовність, доброта, любов до дітей .

Студенти другого курсу практично всі якості визнають однаково необхідними: «морально-етичні якості» – 26,9%, «емоційно-вольова сфера» – 26,1%, «комунікативні здібності» – 23,1%, «інтелектуальні здібності» – 23,9%. Другий рік навчання є важливим етапом у професійному та особистісному розвитку студента. Отриманні в ході вивчення психологічних дисциплін знання про різноманіття психологічних проявів особистості дозволяють другокурснику усвідомити різноманітні професійно важливі якості. Але слід зазначити, що у зв'язку з відсутністю достатніх знань у професійній сфері, ці якості студентами другого курсу не диференціюються.

Третій рік навчання характеризується кризою професійної ідентичності. На 1 і 2 курсі, цінності для прийняття та ідентифікації з професійним співтовариством, на думку студентів, повинні носити соціально активний, самостійний, творчий характер, вони більше орієнтовані на навчання, тут розвивається навчально-академічна ідентичність. На 4 та 5 курсі, після кризи професійної ідентичності, тенденція змінюється в бік пріоритету виконавських цінностей, що носять неактивний характер [128].

Головним способом подолання кризи професійної ідентичності є активність у придбанні практичних навичок, спроба зануритися в професійне середовище (робота за фахом, волонтерство, відвідування тренінгів, взаємодія з більш досвідченими колегами). У результаті даної активності

відбувається зростання професіоналізму суб'єкта, формується професійна позиція, відбувається ідентифікація з професією [70]. У зв'язку з цим у студентів формується більш чітке уявлення про морально-етичні та комунікативні професійні якості, які їм знадобляться для майбутньої роботи. На перше місце третьокурсники ставлять «морально-етичні якості» – 33,1% (відповідальність, справедливість, професійні знання, досвід, компетентність) та «комунікативні здібності» – 33,8% (емпатія, чутливість, доброзичливість).

Але крім позитивного виходу з кризи професійної ідентичності існує і негативний, коли криза може призвести до професійної деформації особистості, професійної апатії [70].

На четвертому курсі студенти ще менш важливими для професії психолога якостями вбачають якості емоційно-вольової сфери (12,9%) та інтелектуальні здібності (13,8%). На перших місцях серед професійно значущих перебувають морально-етичні якості – 35,2% та комунікативні здібності – 38,1%. Слід зазначити, що на старших курсах студенти використовують більш різноманітні якості, ніж студенти молодших курсів, все частіше з'являється професійна психологічна термінологія (самовпевненість, терплячість, цілеспрямованість, почуття гідності, творчість, увага до інших людей, харизма, прискіпливість, відкритість, талант, проникливість, комунікабельність тощо), що вказує на збільшення диференційованості професійно важливих якостей.

Студенти останнього року навчання найбільшою мірою наділяють образи успішних професіоналів комунікативними рисами (44,1%), але достатньо представленими залишаються і морально-етичні якості – 33,2%. Серед якостей даного блоку найчастіше зустрічаються такі професійно важливі якості, як компетентність, досвід, цілеспрямованість, відповідальність, професіоналізм тощо. Значно меншою мірою в образі-Я професіонала представлені інтелектуальні здібності (11,8%) і емоційно-вольові якості (10,9%).

У визначеннях професійно важливих якостей психолога на старших курсах все частіше можна зустріти професійну термінологію. Студенти переходять з загальної на більш науковий мову, наприклад, замість «співпереживання» все частіше можна зустріти «здатність до емпатії», не тільки «впевнений у собі», а й «з адекватною самооцінкою». Також з'являються такі визначення, як «компетентний», «зберігаючий конфіденційність», «гуманний», «логічно мислячий», «центрований на клієнті», «емоційно стабільний» тощо. Студенти старших курсів, визначаючи професійно важливі якості психолога, вже оперують поняттями, засвоєними в процесі професійної освіти.

Аналіз отриманих результатів показав, що найбільш представленими в образі Я професіонала, починаючи з третього курсу навчання, виявилися якості, які відносяться до блоків «Комунікативні здібності» (емпатія, проникливість, вміння зрозуміти, доброзичливість, терпимість та ін.) та «Морально-етичні якості» (відповідальність, совісність, почуття обов'язку, професіоналізм та ін.). Питома вага цих якостей в образі-Я професіонала студентів-психологів суттєво збільшується на останніх курсах навчання. Разом із тим, відзначається недооцінка якостей, які входять до блоків «Емоційно-вольова сфера» та «Інтелектуальні здібності».

З метою аналізу ідентифікацій студентів різних курсів із особистістю професіоналів, яких вони задавали особисто в бланках тесту репертуарних решіток, нами було виділено три категорії, до яких можна віднести всі професійні ідентифікації, зазначені досліджуваними:

- до першої категорії увійшли викладачі та психологи, з якими студенти безпосередньо взаємодіють в процесі учбово-професійної підготовки на протязі всього навчання;

- до другої категорії увійшли видатні вітчизняні та іноземні психологи, з якими майбутні психологи ідентифікуються на основі ознайомлення з їх творчістю та біографією;

- до третьої категорії було віднесені ідентифікації студентів з успішними професіоналами, які не пов'язані з професією психолога.

В подальшому, ідентифікації майбутніх психологів із особистістю професіонала були проаналізовані у відповідності до виділених категорій по кожному курсу навчання. Отриманий розподіл було перевірено на значимість розрізень за допомогою критерію Пірсона χ^2 (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Показники ідентифікації студентів різних курсів із особистістю професіонала

Курс	Професійні ідентифікації студентів із особистістю професіонала						Всього	χ^2
	Викладачі та психологи		Видатні психологи		Інші			
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%		
1	74	11,9	167	26,9	379	61,2	620	38,3**
2	339	31,9	233	22	488	46,1	1060	8,8*
3	311	40,9	136	17,9	313	41,2	760	10,6**
4	379	44,1	288	33,5	193	22,4	860	7,06*
5	294	45,9	230	35,9	116	18,2	640	11,8**

Примітка: * - розрізнення значущі на рівні $p < 0,05$; ** - розрізнення значущі на рівні $p < 0,001$

У результаті було встановлено, що студенти першого курсу найбільше ідентифікуються з успішними професіоналами різних сфер, які не пов'язані з професією психолога (61,2%). Тобто, об'єктами професійної ідентифікації для першокурсника є професіонали взагалі, які зробили кар'єру, мають вплив в певній професійній сфері та володіють певним набором загальних якостей

(розумний, відкритий, чуйний, уважний, з сильним характером і глибокими знаннями).

На другому курсі, студенти все більше ідентифікуються зі своїми безпосередніми викладачами (31,9%), але залишаються високими і показники ідентифікації з успішними професіоналами інших сфер (46,1%). Крім того, спостерігається зменшення ідентифікацій з видатними психологами, що може бути пов'язане з деякою дезорієнтацією в несистематизованій та неусвідомленій учбовій інформації.

Порівняно з другим курсом спостерігається збільшення кількості ідентифікацій з викладачами (40,9%), за рахунок зменшення кількості ідентифікацій з успішними професіоналами (41,2%) та з видатними психологами (17,9%), що на нашу думку пов'язано з кризою професійної ідентичності.

Починаючи з четвертого курсу, студенти все більше ідентифікуються з викладачами (44,1%) та видатними психологами (33,5%). Своїх максимальних показників професійна ідентифікація з видатними психологами (35,9%) та викладачами (45,9%) набуває серед студентів п'ятого курсу навчання.

Таким чином, ідентифікація з викладачами, знайомими практичними психологами та з видатними психологами, як один з механізмів професійного становлення студентів-психологів, більшою мірою проявляється на старших курсах навчання. Для студентів 1 та 2 курсів, які переважно ідентифікуються з успішними професіоналами різних сфер, що не пов'язані з психологією, більш значущими виявляються ті якості особистості, які, з їх точки зору, сприяють досягненню професійною успішності, незалежно від сфери професійної самореалізації.

Виходячи з того, що збільшення кількості ідентифікацій з представниками обраної професії може трактуватися як показник зростання усвідомленості своєї приналежності до певної професійної спільноти, здатності співвідносити свою особистість із образом професіонала,

професійними зразками, цінностями та ідеалами, отримані результати вказують на більш високий рівень розвитку образу-Я професіонала студентів-психологів старших курсів порівняно із студентами молодших курсів.

Для визначення учбово-професійної ідентифікації майбутніх психологів в їх само описах, нами були проаналізовані окремі відповіді студентів на питання «Хто Я?», зазначені у бланках «тесту двадцяти висловлювань», та виділені відповіді, які входять до категорій «студент», «психолог», «майбутній психолог», що відповідають сфері професійної самореалізації або професійного становлення. Така ідентифікація вказує на те, наскільки молодій людині важлива приналежність до тієї чи іншої соціальної групи.

До категорії «студент» увійшли всі ідентифікації, пов'язані з даною соціальною роллю: студент, учень, однокурсник, дипломник та ін. До групи «психолог» увійшли всі професійні ідентифікації, які відображають усвідомлення приналежності студента до своєї професії: психолог, консультант, психотерапевт, психоаналітик тощо. Особливу увагу було приділено показникам перспективної професійної ідентифікації (образ майбутнього професійного Я), тобто ідентифікаційним характеристикам, які пов'язані з перспективами, намірами, бажаннями, мріями в професійній сфері: майбутній психолог, майбутній спеціаліст, майбутній викладач, майбутній професіонал тощо. Наявність цілей та планів на майбутнє має велику значущість для характеристики внутрішнього світу людини в цілому, відображає часовий аспект ідентичності, спрямований на подальшу життєву перспективу та на розвиток професійної Я-концепції. Представленість даних категорій у студентів різних курсів відображена у табл. 2.3.

На першому курсі більшість учбово-професійних ідентифікацій студентів належать до групи «студент» – 65%. Це зумовлюється тим, що більшість першокурсників, вступивши у ВНЗ, досягли поставленої раніше мети та забезпечили собі, на їх думку, деяке стабільне існування на

найближчі роки. До закінчення навчання ще довгі чотири-п'ять років, тому першокурсники ще погано уявляють себе майбутніми фахівцями в сфері психології («майбутні психологи» – 10%, «психологи» – 25%). Крім того, отриманий результат може відображати недостатню усвідомленість професійного вибору багатьох першокурсників.

На 2 курсі студенти пройшли процес адаптації та отримали первинні професійні психологічні знання, тому у студентів другого курсу значно зменшуються професійні ідентифікації, які відносяться до групи «студентів» (з 65% до 47,6% відповідно) та збільшуються ідентифікації з професією психолога (30%) і майбутньою професійною діяльністю («майбутній психолог» – з 10% до 22,4% відповідно).

Таблиця 2.3

**Представленість учбово-професійних ідентифікацій студентів
різних курсів у їх самоописах**

Курси навчання	Професійні ідентифікації студентів						Всього:	χ^2
	«Студент»		«Психолог»		«Майбутній психолог»			
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%		
1	52	65	20	25	8	10	80	48,5*
2	76	47,6	48	30	36	22,4	160	10,03*
3	68	55,7	36	29,4	18	14,9	122	25,7*
4	80	45,7	67	38,1	28	16,2	175	14,08*
5	52	33,9	79	51,3	24	14,8	155	20*

Примітка: * - розрізнення значущі на рівні $p < 0,001$

На третьому курсі криза професійної ідентичності та зростання кількості профілюючих дисциплін в учбовому плані, посилює у майбутніх психологів ідентифікацію з соціальною роллю «студента» (55,7%). Разом із

тим, значно зменшується представленість категорії «майбутній психолог» (14,9%).

Досліджувані, які навчаються на четвертому курсі теж здебільшого ідентифікуються з соціальною роллю студента (45,7%), але вже починають замислюватися про професійне майбутнє і будувати плани, які хотіли б реалізувати в житті, що грає важливу роль у розвитку професійної Я-концепції. Крім того, наближається перспектива отримання диплома бакалавра та початок самостійної професійної діяльності, що підсилює рефлексію, проявляється у збільшенні ідентифікацій з професією психолога (38,1%). Але деякі студенти ще в належній мірі не замислюються про те, чи зможуть вони реалізувати поставлені перед собою цілі, пов'язані із професійною реалізацією, про що свідчать порівняно низькі показники ідентифікацій «майбутній психолог» (16,2%).

На 5 курсі відбувається зниження частки відповідей, що вказують на приналежність до студентства (33,9%), і збільшення частки професійних ідентифікацій в структурі Я-концепції («психолог» – 51,3%). На 5 курсі проблеми невизначеності майбутнього, проблеми працевлаштування встають перед студентами впритул. Судячи з отриманих результатів, згідно яких ідентифікації категорії «майбутній психолог» склали всього 14,8% від загальної кількості ідентифікацій в самоописах п'ятикурсників, їх плани на майбутнє у якості професіонала психолога є досить песимістичними.

Сукупний відсоток учбово-професійних ідентифікацій по відношенню до загальної кількості відповідей на запитання «Хто Я?» на першому курсі склав – 6,5%, на другому курсі – 7,6%, на третьому – 8,03%, на четвертому – 10,2% та на п'ятому – 12,1%, тобто, частка учбово-професійних ідентифікацій (студент, психолог, майбутній професіонал та ін.) хоча і збільшується від курсу до курсу, але залишається несуттєвою у складі загальної Я-концепції студентів, що, на нашу думку, відображає певні негативні явища у професійному становленні майбутніх фахівців-психологів.

Розподіл середніх показників актуалізованості у свідомості учбово-професійних ідентифікацій майбутніх психологів на всіх етапах підготовки відображений на рис.2.1.

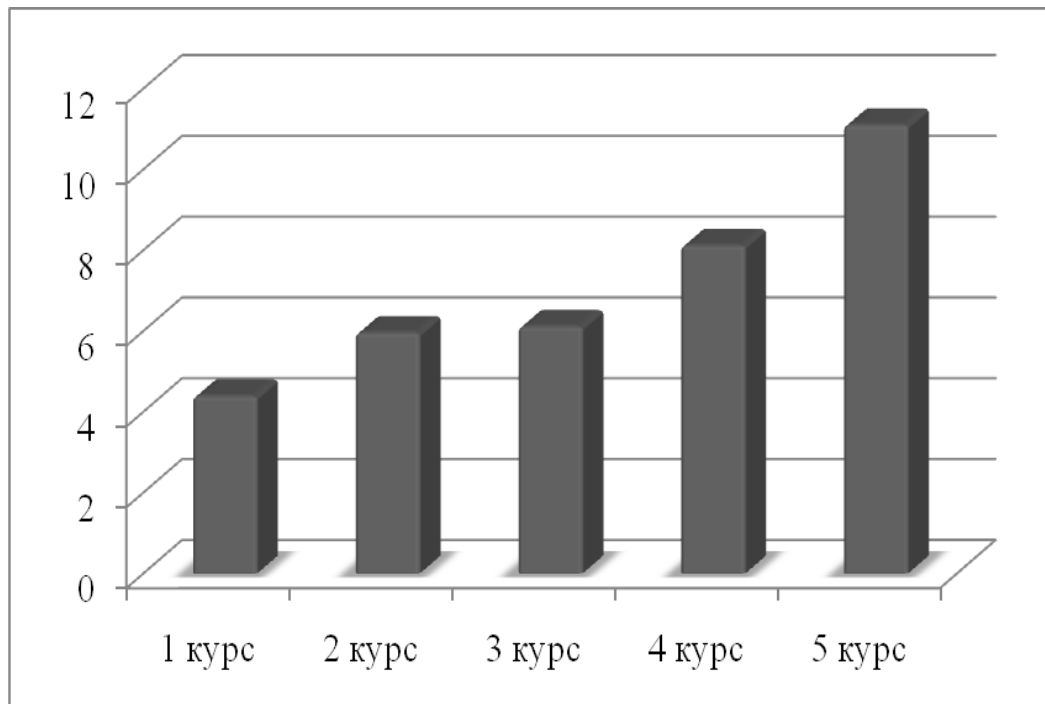


Рис. 2.1 Порівняння середніх показників актуалізованості у свідомості учбово-професійних ідентифікацій майбутніх психологів на кожному етапі підготовки

Динаміка показника актуалізованості у свідомості учбово-професійних ідентифікацій від першого до п'ятого курсу, відображена на рис 2.1, свідчить, що даний показник розвитку когнітивного компоненту професійної Я-концепції майбутніх психологів характеризується зростанням від курсу до курсу.

За результатами однофакторного дисперсійного аналізу встановлено, що зазначені показники розрізняються на різних курсах навчання ($F=14,4$; $p<0,001$). З метою більш ретельного аналізу, ми застосували метод Бонфероні (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

**Результати множинних порівнянь середніх показників актуалізованості
у свідомості учбово-професійних ідентифікацій студентів**

Курси, які порівнюються		М	Б	р
1	2	1,57517	0,88347	-
	3	1,71817	0,94563	
	4	3,72918	0,92060	0,001
	5	6,67540	0,98465	0,001
2	3	0,14300	0,83054	-
	4	2,15401	0,80192	-
	5	5,10024	0,87471	0,001
3	4	2,01102	0,86993	-
	5	4,95724	0,93746	0,001
4	5	2,94622	0,91220	0,05

Спираючись на результати, відображені у табл. 2.4, ми бачимо, що актуалізованість у свідомості учбово-професійних ідентифікацій студентів першого і другого курсів характеризується значно нижчими показниками, ніж на старших курсах, а на третьому курсі – нижчими показниками у порівнянні із п'ятим курсом. Найбільшої вираженості даний показник набуває на п'ятому курсі навчання.

Тобто п'ятикурсникам стає зрозумілим, що у професійному розвитку важливо не просто пасивно асимілювати професійні якості, а важливо проявляти себе як психолог. У цей період у студентів не тільки збільшуються показники професійних ідентифікацій, але й проявляється значне збільшення актуалізованості у свідомості цих ідентифікацій щодо інших складових загальної Я-концепції. На думку Р.Каламаж, актуалізованість у свідомості

професійних ідентифікацій вказує на їх значущість для студента, на підвищенні рівня відповідальності за рішення і дії в сфері професійного навчання, що може полегшити входження у нову професійну групу, пом'якшити зіткнення з специфічними реаліями професії [76].

Оскільки п'ятикурсники перебувають у ситуації переходу до нового соціального статусу практичного психолога, що може викликати нову кризу професійної ідентичності, майбутні фахівці з більш актуалізованою у свідомості професійною ідентичністю більшою мірою готові до вирішення даної кризи.

Підсумовуючи отримані на даному етапі дослідження результати, можна зазначити, що загальна динаміка становлення когнітивного компоненту професійної Я-концепції студентів-психологів характеризується поступовим переходом від ідентифікацій з успішними професіоналами, незалежно від сфери професійної реалізації, до ідентифікацій із особистістю професіонала у сфері психології, зростанням усвідомленості своєї приналежності до певної професійної спільноти і рівня актуалізованості у свідомості професійної ідентичності, зростанням насиченості Я-образу професіонала комунікативними та морально-етичними професійно важливими якостями.

2.2.2. Характеристика емоційно-ціннісного компоненту професійної Я-концепції студентів-психологів. Дослідження емоційно-ціннісного компоненту професійної Я-концепції студентів на різних етапах підготовки, показником якого у нашому дослідженні виступала ціннісно-сміслова визначеність образу-Я професіонала показало збільшення цього показнику від першого до третього курсу, зниження його четвертому курсі з подальшим підвищенням на п'ятому (рис.2.2).

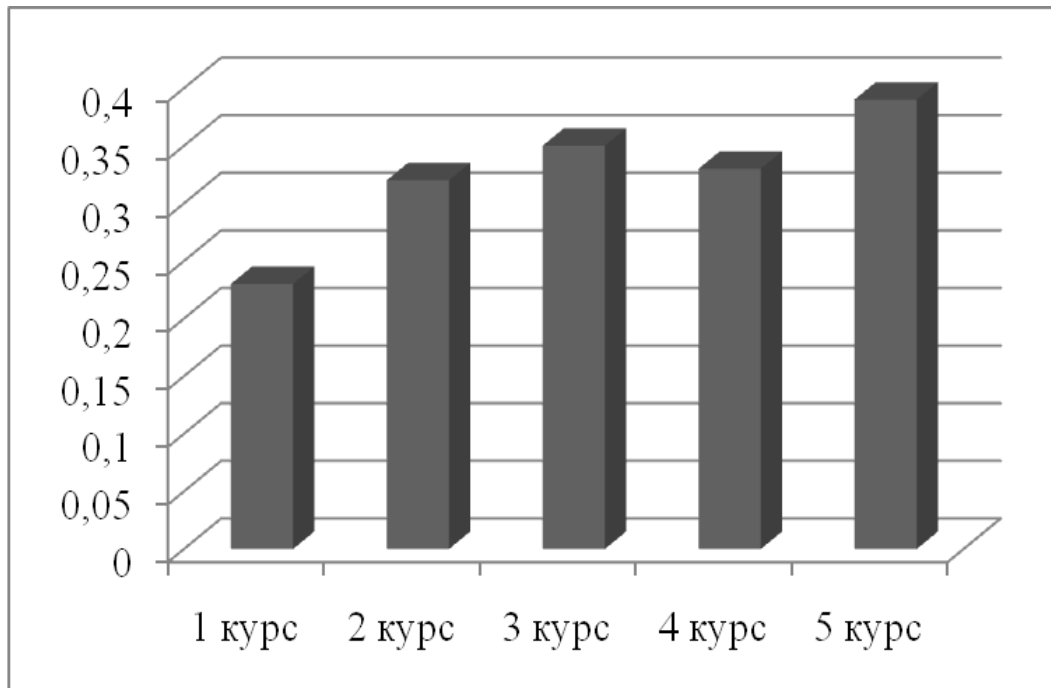


Рис. 2.2. Порівняння середніх показників ціннісно-сислової визначеності образу-Я професіонала у студентів на різних курсах навчання

З метою порівняння отриманих середніх показників було застосовано однофакторний дисперсійний аналіз та метод множинних порівнянь середніх Бонфероні. За результатами однофакторного дисперсійного аналізу були визначені відмінності у показниках ціннісно-сислової визначеності образу-Я професіонала на різних курсах ($F=3,475$, при $p<0,01$), що підтверджується і результатами множинних порівнянь (таблиці 2.5).

У ході дослідження емоційно-ціннісного компоненту професійної Я-концепції студентів визначене збільшення показників ціннісно-сислової визначеності образу-Я професіонала від 1 до 3 курсу, зниження цього показника на 4 курсі з подальшим підвищенням на 5 курсі. Статистично значущі відмінності у вираженості даного показника спостерігаються між результатами, отриманими по 1 і 5 курсам ($p<0,01$).

У ході дослідження емоційно-ціннісного компоненту професійної Я-концепції студентів визначене збільшення показників ціннісно-сислової визначеності образу-Я професіонала від 1 до 3 курсу, зниження цього показника на 4 курсі з подальшим підвищенням на 5 курсі. Статистично

значущі відмінності у вираженості даного показника спостерігаються між результатами, отриманими по 1 і 5 курсам ($p < 0,01$).

Таблиця 2.5

Результати множинних порівнянь середніх показників ціннісно-сислової визначеності образу-Я професіонала

Курси, які порівнюються		М	Б	р
1	2	0,09147	0,04131	-
	3	0,11317	0,04422	-
	4	0,10153	0,04305	-
	5	0,15841	0,04604	0,01
2	3	0,022	0,0388	-
	4	0,037	0,0375	-
	5	0,067	0,0409	-
3	4	0,015	0,0407	-
	5	0,045	0,0438	-
4	5	0,03	0,0427	-

Зростання ціннісно-сислової визначеності образу-Я професіонала у студентів-психологів упродовж їх навчання у ВНЗ, досягнення максимального рівня цього показника розвитку емоційно-ціннісного компоненту професійної Я-концепції у студентів-випускників п'ятого курсу вказує на те, що вони більшою мірою здатні оцінювати свої особистісні якості, як такі, які сприяють або перешкоджають досягненню професійного успіху, професійної майстерності, що відкриває можливості для їх власного саморозвитку та самокорекції.

2.2.3. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів на різних етапах підготовки. Відповідно до програми нашого дослідження, ми дослідили та порівняли показники самоактуалізації майбутніх психологів на різних курсах навчання. Усереднені показники вимірюваних шкал самоактуалізації студентів на кожному етапі їх підготовки представлені у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Усереднені показники самоактуалізації майбутніх психологів на різних етапах підготовки

Показники самоактуалізації	Етапи підготовки									
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	М	Б	М	Б	М	Б	М	Б	М	Б
Самоактуалізація	54,7	10,1	58,6	8,5	58,9	9,1	56,7	10,7	64	6,8
Орієнтація в часі	5,6	2,04	6,5	1,5	6,5	1,7	6,5	2,08	6,9	1,2
Потреба в пізнанні	5,9	1,8	3,7	1,5	6,3	1,5	5,6	1,6	6,4	1,3
Автономність	7,5	2,4	8,4	2,5	8,4	2,6	8,1	2,9	9,3	1,9
Саморозуміння	5,2	1,5	5,4	1,8	5,9	1,6	5,4	2,3	7,3	1,4
Аутосимпатія	7,2	2,9	8,3	2,7	9,03	2,8	8,5	2,9	9,6	2,3

Виходячи з даних, представлених на рис. 2.3., загальний показник самоактуалізації підвищується від першого до другого курсу, залишається майже незмінним на третьому курсі, знижується на четвертому курсі і значно підвищується на п'ятому.

В результаті більш ретельного порівнянні отриманих середніх по кожному показнику самоактуалізації методом Бонфероні ми встановили, що середні показники загальної самоактуалізації значно розрізняються між першим і п'ятим курсом та між четвертим і п'ятим курсом, тобто, рівень загальної самоактуалізації майбутніх психологів на першому і четвертому курсах характеризується значно нижчими показниками, порівняно з п'ятим курсом (табл. 2.7).

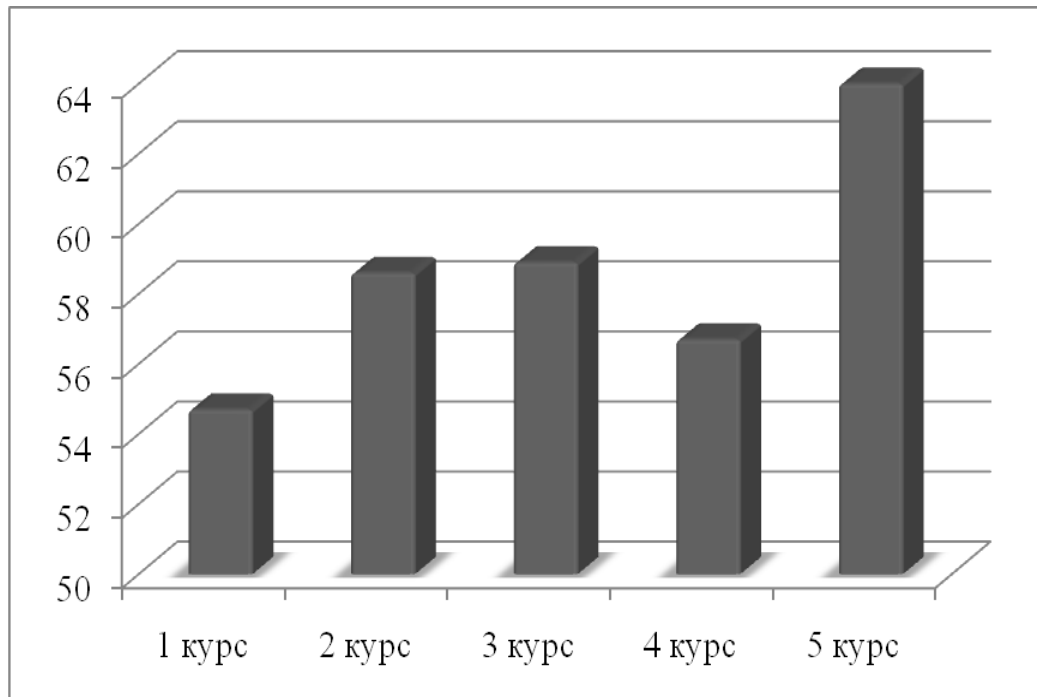


Рис. 2.3 Розподіл середніх показників самоактуалізації майбутніх психологів на різних етапах підготовки

Підвищення показників самоактуалізації на 5 курсі ми пов'язуємо з тим, що перспектива швидкого закінчення вузу сприяє формуванню більш чітких практичних установок на майбутню професійну діяльність студентів. Проявляються та стають більш актуальними нові цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним становищем, місцем роботи тощо. Студенти поступово відходять від колективних форм життя вузу, що сприяє «зануренню в себе».

Аналіз даних щодо динаміки окремих складових самоактуалізації від курсу до курсу, наведених на рис. 2.4, показав, що середні показники самоактуалізації та аутосимпатії характеризуються підвищенням від курсу до курсу, зниженням на четвертому курсі і значним зростанням на п'ятому курсі. Показники орієнтації у часі нижчі на першому курсі, ніж на інших курсах навчання, а на п'ятому курсі досягають найвищого рівня. Середні показники потреби у пізнанні у студентів другого курсу навчання істотно менші за аналогічні показники на інших курсах.

Таблиця 2.7

**Результати множинних порівнянь середніх показників рівня
самоактуалізації майбутніх психологів**

Курси, які порівнюються		М	Б	р
1	2	3,84297	2,07680	-
	3	4,15280	2,22293	-
	4	2,00225	2,16409	-
	5	9,28931	2,31467	0,001
2	3	0,30983	1,95238	-
	4	1,84072	1,88511	-
	5	5,44634	2,05622	-
3	4	2,15055	2,04499	-
	5	5,13651	2,20372	-
4	5	7,28706	2,14435	0,01

Показники автономності незначною мірою підвищуються від першого курсу до другого курсу, знижуються на четвертому курсі та підвищуються на п'ятому. Порівняння показників за шкалою саморозуміння показало, що вони незначною мірою підвищуються від першого до третього курсу, знижуються на четвертому і значно підвищуються на п'ятому курсі навчання.

За результатами однофакторного дисперсійного аналізу визначено статистично значущі розрізнення у показниках «орієнтації в часі» ($F=2,61$; $p<0,05$), «потреби в пізнанні» ($F=21,754$; $p<0,001$), «автономності» ($F=2,172$; $p<0,05$) та «саморозуміння» ($F=7,667$; $p<0,001$) між групами студентів різних курсів.

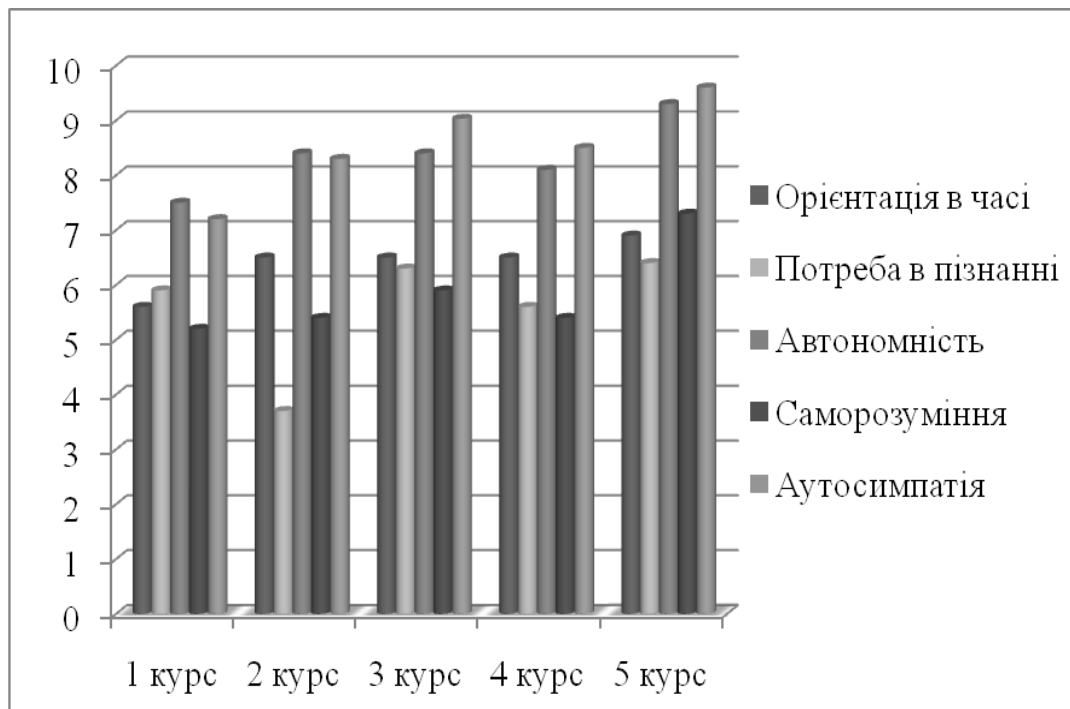


Рис. 2.4. Порівняння усереднених показників складових самоактуалізації студентів різних курсів навчання

Середні показники орієнтації у часі значно розрізняються лише між першим та п'ятим курсом (табл.2.8). Першокурсники або живуть минулим (коли вони навчалися в школі та були ближче до сім'ї), або майбутнім (коли вони стануть самостійними та отримають спеціальність), тобто їх цілі не пов'язані з поточною учбово-професійною діяльністю, а минулий досвід мало впливає на поведінку. Першокурсники меншою мірою, ніж п'ятикурсники, живуть «тут і зараз», усвідомлюють сенс і значимість здійснюваних вчинків. На першому курсі активізуються адаптивні процеси, спрямовані на пристосування до умов вузівського навчання. На останньому курсі навчання студенти навпаки стають більш компетентними у часі. Завдання, які стоять перед випускниками, сприяють тому, що їх надії та побажання розумно пов'язані з поставленими в теперішньому часі цілями, а також із тим досвідом, який було отримано у минулому.

Таблиця 2.8

Результати множинних порівнянь середніх показників орієнтації у часі студентів різних курсів

Курси, які порівнюються		М	б	р
1	2	0,90992	0,39525	-
	3	0,99830	0,42306	-
	4	0,93098	0,41186	-
	5	1,35685	0,44052	0,05
2	3	0,08838	0,37157	-
	4	0,02106	0,35877	-
	5	0,44693	0,39133	-
3	4	0,06732	0,38919	-
	5	0,35855	0,41940	-
4	5	0,42587	0,40810	-

В результаті множинного порівняння середніх показників такої складової самоактуалізації, як потреба в пізнанні, ми встановили, що показники студентів другого курсу значно відрізняються від показників на всіх інших етапах підготовки майбутніх психологів (табл.2.9).

Низькі показники потреби в пізнанні свідчать, що другокурсники не отримують задоволення від пізнавальної діяльності. Насамперед, це пов'язано з тим, що другий курс - період навчання, коли вперше студент стикається із значним обсягом теоретичних знань зі спеціальності, що може викликати певне розчарування у здійсненому професійному виборі. Крім того падіння пізнавального інтересу саме на цьому етапі навчання може бути пов'язано із необхідністю переробки та засвоєння великого обсягу

теоретичних знань з дисциплін, які напряду не пов'язані в уявленнях студентів з успішністю їх професійного становлення.

Таблиця 2.9

**Результати множинних порівнянь середніх показників
потреби в пізнанні студентів різних курсів**

Курси, які порівнюються		М	б	р
1	2	2,16190	0,35352	0,001
	3	0,38031	0,37839	-
	4	0,35409	0,36837	-
	5	0,43952	0,39401	-
2	3	2,54220	0,33234	0,001
	4	1,80781	0,32089	0,001
	5	2,60142	0,35001	0,001
3	4	0,73439	0,34810	-
	5	0,05921	0,37512	-
4	5	0,79360	0,36501	-

Майбутні психологи на п'ятому курсі значно краще розуміють себе, ніж студенти інших курсів (табл. 2.10). Саморозуміння тісно пов'язане із самоприйняттям, позитивною самооцінкою і дає особистості можливість більш повно проживати своє життя, «бути собою» у максимальному ступені. Завдяки саморозумінню людина реально будує або перебудовує свою Я-концепцію, аналізує свій ціннісний світ, реалізує діяльність самопізнання, самовизначення.

Таблиця 2.10

**Результати множинних порівнянь середніх показників
саморозуміння студентів різних курсів**

Курси, які порівнюються		М	Б	р
1	2	0,23494	0,40592	-
	3	0,81239	0,43448	-
	4	0,25731	0,42298	-
	5	2,11996	0,45241	0,001
2	3	0,57746	0,38160	-
	4	0,02238	0,36845	-
	5	1,88502	0,40190	0,001
3	4	0,55508	0,39970	-
	5	1,30757	0,43072	0,05
4	5	1,86265	0,41912	0,001

За результатами множинних порівнянь середніх показників «автономності» (табл. 2.11) та «аутосимпатії» (табл. 2.12) майбутніх психологів на різних етапах їх підготовки, було встановлено, що значні відмінності у цих показниках, як і у показниках орієнтації у часі, існують лише між першим та п'ятим курсом.

Високі показники автономії особистості передбачають високий рівень володіння собою, здатності самостійно визначати власну долю, прийняття відповідальності за свої дії й почуття, свободу вибору способу поведінки, доречного у певній ситуації. Але часто студенти-випускники відчують ілюзію автономії особистості, вважаючи, що діють у згоді з власним рішенням, але насправді знаходяться в полоні у громадської думки,

батьківських приписів або неусвідомлених почуттів (наприклад, почуття протесту, яке змушує людину діяти прямо протилежно приписам).

Таблиця 2.11

**Результати множинних порівнянь середніх показників
автономності студентів різних курсів**

Курси, які порівнюються		М	Б	р
1	2	0,89349	0,57478	-
	3	0,88455	0,61523	-
	4	0,58590	0,59894	-
	5	1,82863	0,64062	0,05
2	3	0,00894	0,54035	-
	4	0,30759	0,52173	-
	5	0,93514	0,56909	-
3	4	0,29865	0,56598	-
	5	0,94408	0,60991	-
4	5	1,24273	0,59348	-

Аутосимпатія відображає те, які почуття на адресу власного «Я» найбільш притаманні людині. Почуття прив'язаності до себе, прийняття власної особистості, її духовної цінності не передбачає порівняння себе з соціально заданими нормами-еталонами. Але за рахунок позитивного емоційного ставлення до себе індивід може ставитися до себе більш чесно і відкрито, а отже має можливість адекватно сприймати не тільки власні переваги, але й власні недоліки [186; 187].

Як довела у спеціально організованому дослідженні Ж.Вірна, зміст ставлення до себе досліджуваних з позитивною формою професійної

ідентифікації характеризується вірою у свої сили, здібності, енергію, самостійністю, інтересом до самих себе, своїх думок і почуттів, а також упевненістю у своїй привабливості для інших, що разом із тим не заважає критичному ставленню до себе. У межах негативної форми професійної ідентифікації ставлення до себе демонструє готовність до самостійності, контролювання власного життя, самокерівництва.

Таблиця 2.12

**Результати множинних порівнянь середніх показників
аутосимпатії студентів різних курсів**

Курси, які порівнюються		М	Б	р
1	2	1,08947	0,62160	-
	3	1,83277	0,66533	-
	4	1,31808	0,64772	-
	5	2,40020	0,69279	0,01
2	3	0,74330	0,58436	-
	4	0,22861	0,56422	-
	5	1,31073	0,61544	-
3	4	0,51469	0,61207	-
	5	0,56743	0,65958	-
4	5	1,08212	0,64181	-

Загалом дружелюбне ставлення до свого «Я» супроводжується довірою до себе та позитивною самооцінкою, однак постійне очікування антипатійного ставлення інших до себе та самозвинувачення призводять до загострення уваги на власних недоліках, що відображається у втраті впевненості й самоприйняття. Таким чином, аутосимпатія як прояв ставлення особистості до себе, полягає не лише у виявленні актуальних емоцій та

почуттів, а й у пробудженні нових переживань, нових емоцій і почуттів, що формує стан емоційної готовності до самозмінювання і саморозвитку [37].

За отриманими у нашому дослідженні результатами саме студенти п'ятого курсу набувають таких якостей позитивного ставлення до себе (ауто симпатії), які забезпечують їм можливість здійснювати певні кроки у напрямку самозмінювання і саморозвитку.

Таким чином, дослідження особливостей мотиваційного компоненту професійної Я-концепції майбутніх психологів показало, що середні показники самоактуалізації та ауто симпатії характеризуються підвищенням від курсу до курсу, зниженням на четвертому курсі і значним зростанням на п'ятому курсі. Показники орієнтації у часі значно нижчі на першому курсі, ніж на інших курсах навчання, але статистичної значущості набувають відмінності лише між показниками, отриманими по першому та п'ятому курсах. Середні показники потреби у пізнанні у студентів другого курсу навчання істотно менші за аналогічні показники на інших курсах. Показники автономності незначною мірою підвищуються від першого курсу до другого курсу, знижуються на четвертому курсі та підвищуються на п'ятому курсі, але статистично значущими виявилися лише розрізнення у показниках автономності студентів першого і п'ятого курсів. Порівняння показників саморозуміння показало, що вони незначною мірою підвищуються від першого до третього курсу, знижуються на четвертому і значно підвищуються на п'ятому курсі навчання.

2.3. Особливості мотивації учіння майбутніх психологів на різних етапах підготовки

2.3.1. Особливості мотивів учіння майбутніх психологів на різних етапах підготовки. З метою дослідження видів учбових мотивів майбутніх психологів на кожному етапі підготовки, нами було досліджено їх мотиви уникнення, мотиви престижу, професійні мотиви, мотиви творчої

самореалізації, учбово-пізнавальні та соціальні мотиви за методикою А.Реана та В.Якуніна в модифікації Н.Бадмаєвої. Для аналізу зазначених учбових мотивів нами було визначено їх середні значення (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

Середні значення показників учбових мотивів майбутніх психологів

Види учбових мотивів	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	М	Б	М	Б	М	Б	М	Б	М	Б
Комунікативні мотиви	3,77	0,5	3,71	0,7	3,8	0,6	3,58	0,7	3,76	0,5
Мотиви уникнення	3,14	1,04	3,12	0,69	3,1	0,97	2,66	0,8	3	1,05
Мотиви престижу	1,86	0,71	1,92	1,01	2,8	0,97	2,53	0,83	2,16	0,82
Професійні мотиви	4,06	0,78	4,26	0,67	4,39	0,5	4,27	0,63	4,58	0,27
Мотиви творчої самореалізації	3,81	1,04	3,97	0,91	3,83	0,75	3,68	0,81	3,97	0,74
Учбово-пізнавальні мотиви	3,69	0,52	3,42	0,76	3,79	0,59	3,35	0,75	3,66	0,6
Соціальні мотиви	3,59	0,6	3,43	0,76	3,47	0,49	3,37	0,61	3,46	0,81

Порівняння середніх значень різних видів учбових мотивів за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу показало, що показники комунікативних мотивів, мотивів уникнення, мотивів творчої самореалізації та соціальних мотивів, отримані по п'яти курсам, майже не відрізняються статистично ($F=0,864$; $p>0,05$ та $F=2,136$; $p>0,05$ та $F=0,840$; $p>0,05$ та $F=0,538$; $p>0,05$ відповідно). Мотиви престижу збільшуються до 3 курсу навчання, після чого втрачають свою значимість ($F=7,65$; $p<0,001$). Професійні мотиви збільшуються від 1 до 5 курсу із зменшенням на 4 курсі ($F=3,288$; $p<0,05$), а учбово-пізнавальні мотиви характеризуються низькими показниками на 2 та 4 курсах ($F=3,299$; $p<0,05$).

Таблиця 2.14

**Результати множинних порівнянь середніх показників
мотивів престижу студентів різних курсів**

Курси, які порівнюються		М	Б	р
1	2	0,05679	0,20177	-
	3	0,95857	0,21596	0,001
	4	0,66249	0,21025	0,05
	5	0,29788	0,22488	-
2	3	0,90179	0,18968	0,001
	4	0,60570	0,18314	0,05
	5	0,24110	0,19977	-
3	4	0,39608	0,19868	-
	5	0,66069	0,21410	0,05
4	5	0,26461	0,20833	-

За методом множинних порівнянь Бонфероні також встановлено, що показники комунікативних мотивів, мотивів уникнення, мотивів творчої самореалізації та соціальних мотивів на різних етапах підготовки студентів-психологів не розрізняються на статистично значущому рівні, тобто носять сталий характер на протязі всього періоду їх навчання.

Також було встановлено, що вираженість мотивів престижу у майбутніх психологів значно більша на третьому і четвертому курсах, ніж на першому та другому, а на третьому також більша, ніж на п'ятому (табл. 2.14, рис. 2.5).

Вираженість професійних мотивів підвищується від 1 до 5 курсу із зниженням на четвертому курсі, але статистично значущими виявилися лише розрізнення між показниками, отриманими по 1 та 5 курсах (табл.2.15).

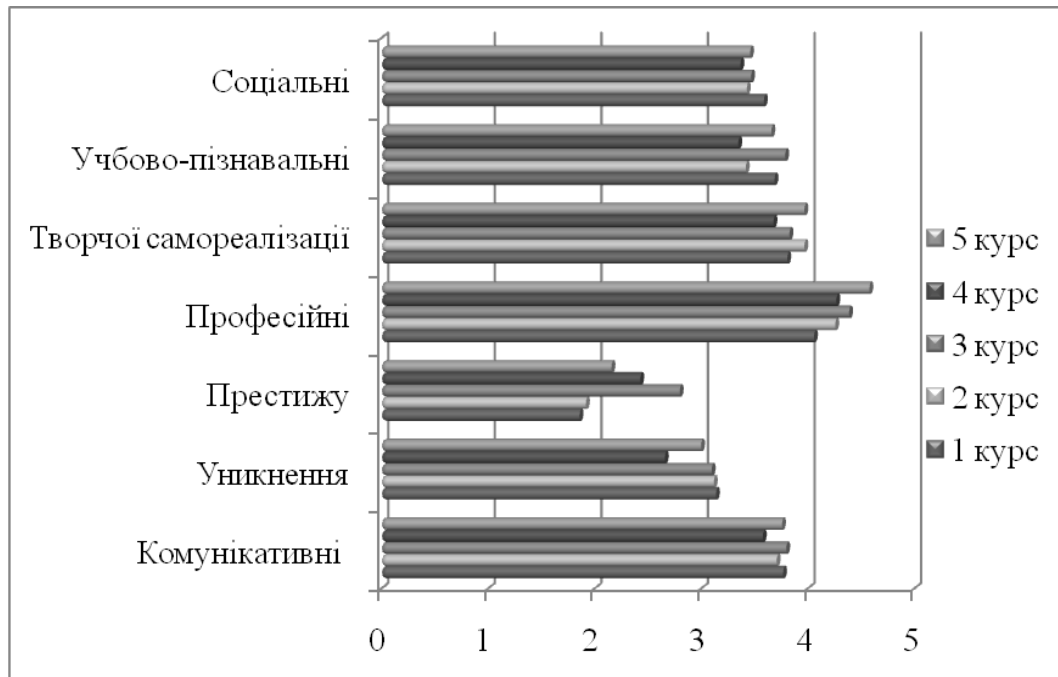


Рис. 2.5. Порівняння середніх показників мотивів учіння майбутніх психологів на різних курсах навчання

Таблиця 2.15

Результати множинних порівнянь середніх показників професійних мотивів студентів різних курсів

Курси, які порівнюються		М	Б	р
1	2	0,20286	0,13619	-
	3	0,33081	0,14578	-
	4	0,20615	0,14192	-
	5	0,52308	0,15179	0,01
2	3	0,12795	0,12804	-
	4	0,00329	0,12362	-
	5	0,32022	0,13485	-
3	4	0,12466	0,13411	-
	5	0,19227	0,14452	-
4	5	0,31693	0,14062	-

Професійний мотив – це складне особистісне утворення, яке виникає в процесі учбово-професійної діяльності і являє собою суб'єктивне ставлення

до конкретної професійної діяльності, що усвідомлюється і переживається особистістю. Низькі показники професійної мотивації пов'язані з тим, що студенти 1 курсу не мають достатньо повного уявлення про свою професію. Ця ситуація змінюється в кращий бік з кожним курсом навчання [122].

За результатами порівняння показників вираженості учбово-пізнавальних мотивів виявилось, що найбільш низькими вони є на другому та четвертому курсах навчання, а у студентів третього курсу дані мотиви виявилися більш вираженими, ніж у студентів четвертого курсу (табл.2.16).

Таблиця 2.16

**Результати множинних порівнянь середніх показників
учбово-пізнавальних мотивів студентів різних курсів**

Курси, які порівнюються		М	Б	р
1	2	0,27279	0,15098	-
	3	0,09856	0,16160	-
	4	0,34704	0,15732	-
	5	0,03730	0,16827	-
2	3	0,37135	0,14193	-
	4	0,07424	0,13704	-
	5	0,23550	0,14948	-
3	4	0,44559*	0,14866	0,05
	5	0,13586	0,16020	-
4	5	0,30974	0,15589	-

2.3.2. Особливості професійних мотивів майбутніх психологів на різних етапах підготовки. Усереднені показники внутрішніх та зовнішніх професійних мотивів студентів 1, 2, 3, 4 та 5 курсів наведені у табл. 2.17.

Таблиця 2.17

Середні показники та стандартні відхилення вираженості внутрішніх та зовнішніх професійних мотивів студентів різних курсів

Показники професійних мотивів	Етапи підготовки майбутніх психологів									
	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс		5 курс	
	М	Б	М	Б	М	Б	М	Б	М	Б
Внутрішні	4,34	0,7	4,51	0,64	4,57	0,54	4,56	0,53	4,83	0,3
Зовнішні позитивні	4,18	0,58	4,29	0,56	4,35	0,5	4,04	0,66	4,42	0,39
Зовнішні негативні	2,83	1,03	2,77	0,71	2,71	1,22	2,64	1,04	2,57	0,99
Зовнішні	3,53	0,7	3,6	0,65	3,57	0,67	3,33	0,69	3,5	0,58

За результатами однофакторного дисперсійного аналізу визначено статистично значущі відмінності у вираженості внутрішніх професійних мотивів ($F=3,113$; $p<0,05$) і зовнішніх позитивних професійних мотивів ($F=2,796$; $p<0,05$) у студентів різних курсів.

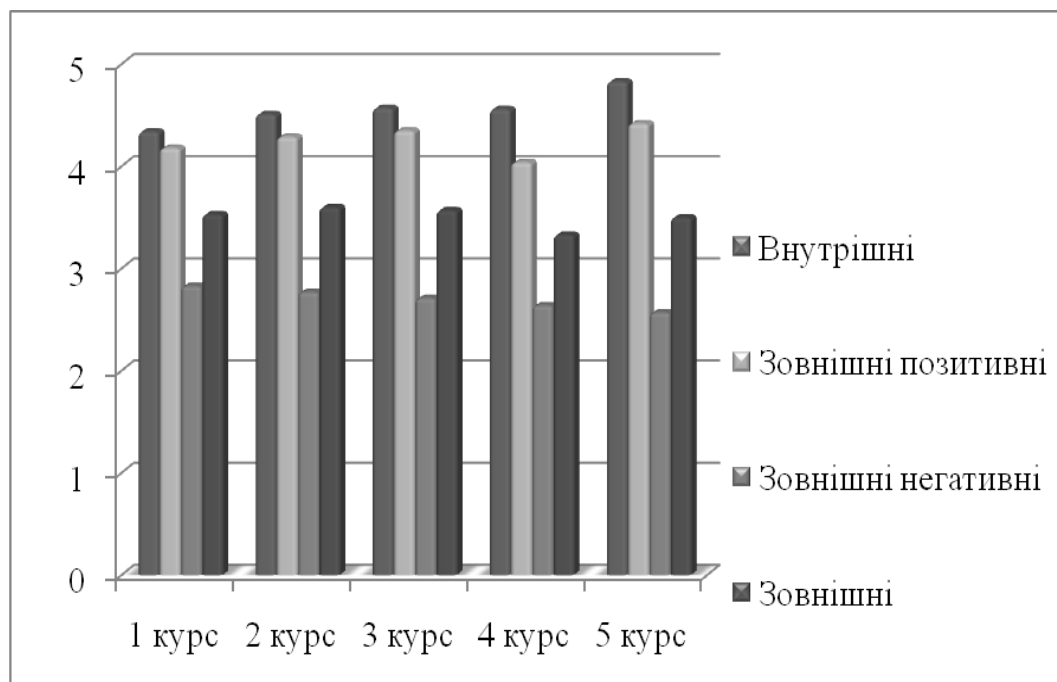


Рис. 2.6 Вираженість професійних мотивів майбутніх психологів на різних етапах підготовки

Вираженість зовнішніх негативних професійних мотивів зменшується від курсу до курсу, а загальних зовнішніх професійних мотивів – характеризуються своєю сталістю зі спадом на 4 курсі (рис. 2.6), але відмінності у розподілі останніх двох показників не підтверджуються статистично ($F=0,383$; $p>0,05$ та $F=1,126$; $p>0,05$ відповідно).

Вираженість внутрішніх професійних мотивів характеризується збільшенням від курсу до курсу (рис. 2.6, але статистичної значущості набувають відмінності лише між результатами, отриманими по першому та п'ятому курсам (табл. 2.18).

Таблиця 2.18

**Результати множинних порівнянь вираженості
внутрішніх професійних мотивів студентів різних курсів**

Курси, які порівнюються		М	Б	р
1	2	-0,17072	0,12738	-
	3	-0,22708	0,13634	-
	4	-0,21943	0,13273	-
	5	-0,48942	0,14197	0,01
2	3	-0,05636	0,11975	-
	4	-0,04871	0,11562	-
	5	-0,31869	0,12612	-
3	4	0,00765	0,12543	-
	5	-0,26234	0,13516	-
4	5	-0,26999	0,13152	-

Також спостерігається зменшення вираженості зовнішніх позитивних професійних мотивів студентів на 4 курсі та збільшення її на 5 курсі (рис. 2.6), що підтверджується статистично (табл. 2.19).

Таблиця 2.19

Результати множинних порівнянь вираженості зовнішніх позитивних професійних мотивів студентів різних курсів

Курси, які порівнюються		М	Б	р
1	2	-0,10426	0,12522	-
	3	-0,17199	0,13403	-
	4	0,14111	0,13048	-
	5	-0,23810	0,13956	-
2	3	-0,06773	0,11772	-
	4	0,24537	0,11366	-
	5	-0,13384	0,12398	-
3	4	0,31310	0,12330	-
	5	-0,06612	0,13287	-
4	5	-0,37922	0,12929	0,05

Таким чином, вивчення учбово-професійних мотивів студентів-психологів 1-5 курсів дозволило визначити, що показники комунікативних мотивів, мотивів уникнення, мотивів творчої самореалізації, соціальних мотивів та зовнішніх професійних негативних мотивів на різних етапах підготовки практично не відрізняються. Вираженість мотивів престижу у майбутніх психологів підвищується на третьому і четвертому курсах, а до п'ятого курсу знижується. Вираженість професійних мотивів підвищується від першого до п'ятого курсу із тенденцією до зниженням на 4 курсі. Вираженість учбово-пізнавальних мотивів виявилася найменшою на другому і четвертому курсах навчання, а у студентів третього курсу дані мотиви виявилися більш вираженими, ніж у студентів четвертого курсу. Вираженість внутрішніх професійних мотивів підвищується від курсу до курсу. Зовнішні позитивні мотиви практично однаковою мірою виражені у студентів від першого до третього курсів, на четвертому курсі їх вираженість зменшується, а на 5 підвищується.

Вивчення динаміки становлення професійної Я-концепції та мотивації учіння студентів-психологів від першого до п'ятого курсу навчання дозволило визначити певні особливості у показниках мотивації учіння і компонентів професійної Я-концепції студентів другого та четвертого курсів, які відрізняють їх від студентів інших курсів. На нашу думку, дані особливості можуть бути пояснені, виходячи з того, що дані етапи професійної підготовки виступають, як найбільш кризові при підготовці студентів-психологів, які отримують освіту у педагогічному вищому навчальному закладі.

Е.Зеєр під кризами професійного становлення розуміє нетривалі за часом періоди (до року) кардинальної перебудови професійної свідомості, діяльності та поведінки особистості, зміни вектора її професійного розвитку. Серед інших він виділяє кризу професійного вибору (16-18 років чи 19-21 рік) на стадії професійної освіти. На його думку, ця криза пов'язана з незадоволеністю професійною освітою і професійною підготовкою, можливою зміною соціально-економічних умов життя та з перебудовою провідної діяльності – з учбової на професійну. Факт вступу до вузу укріплює віру молодого людини у власні сили й можливості, породжує надію на повнокровне й цікаве життя. Разом з тим на 3 курсі нерідко виникає питання щодо правильності вибору вузу, спеціальності, професії. Це насамперед пов'язано з тим, що якраз до 3-го курсу закінчуються загальні дисципліни і починається конкретна спеціалізація, що дає, нарешті, зрозуміти, що ж за професію вибрав студент [70].

Т.Міщенко в ході дослідження становлення професійної ідентичності у студентів педагогічного вузу природничо-географічного факультету теж описує кризу професійної ідентичності на 3 курсі, яка супроводжується значимим зниженням прийняття себе як професіонала та тенденцією до зниження прийняття професії, і пов'язується із переходом від учбово-академічної ідентичності, яка характерна для студентів першого і другого курсів, до учбово-професійної. Уявлення студента-третьокурсника про

професію, її зміст, умови діяльності змінюються з ідеальних на реальні, що авторка пов'язує з першою ознайомлювальною педагогічною практикою в школі. Криза ідентичності на 3 курсі проявляється і у трансформації цінностей, які студентами сприймаються як цінності професійного співтовариства, що Т.Міщенко також пов'язує із проходженням першої педагогічної практики на 3 курсі [128].

Кризові тенденції у формуванні професійної ідентичності студентів 3 курсу педагогічного університету (до сукупної вибірки дослідження увійшли майбутні вчителі фізичної культури, реабілітологи, практичні психологи та соціальні педагоги) описує у своєму дослідженні Д.Гошовська. Ці тенденції вона пов'язує із певним розчаруванням у професійному виборі, невідповідністю очікувань та уявлень про професію та реальністю її освоєння[47].

Проводячи дослідження із студентами педагогічного коледжу та вищого педагогічного навчального закладу, Ю.Поваренков визначив, що в процесі фахової підготовки студенти переживають такі кризи професійного навчання: криза 2-го курсу – усвідомлення і прийняття студентами нової соціальної ситуації розвитку (дана криза долається через формування академічної форми навчання); криза 4-го курсу – проходження педагогічної практики як перевірка професійної компетентності і спроможності (ця криза долається через формування професійно-педагогічної діяльності). Обидві кризи Ю.Поваренковим визначаються як адаптаційні [151].

О.Столярчук вивчаючи кризи фахового навчання у майбутніх педагогів з урахуванням наявності у сучасних ВНЗ такого рівня освітньої підготовки, як бакалавр, виокремила наступні кризи: криза адаптації, яка розгортається на першому курсі і зумовлюється пристосуванням студента до нових умов навчання в педагогічному ВНЗ та входженням в професійно спрямоване освітнє середовище, криза апробації, переживання якої відбувається на третьому курсі, спричинюючись проходженням студентом активної педагогічної практики та випробуванням себе в ролі вчителя, криза фахової

готовності, яка має місце щодо студентів випускного курсу і зумовлюється перспективами складання державних іспитів, подальшого працевлаштування та початку професійної діяльності. Наявність даних криз підтверджено О.Столярчук в ході емпіричного дослідження [188].

Головний спосіб подолання кризи професійної ідентичності дослідники вбачають в підвищенні активності у придбанні практичних навичок, спробі зануритися в професійне середовище (робота за фахом, волонтерство, відвідування тренінгів та ін.). У результаті даної активності відбувається зростання професіоналізму суб'єкта, формується професійна позиція, відбувається ідентифікація з професією [70; 128].

Ґрунтуючись на уявленнях щодо криз фахової підготовки майбутніх педагогів та отриманих у ході нашого дослідження емпіричних результатах, вважаємо за можливе виділити такі кризи при підготовці психологів у педагогічному університеті:

- криза 1 курсу, пов'язана із адаптацією до умов навчання у вищій школі;

- криза 2 курсу – адаптаційна, яка супроводжується зниженням потреби у пізнанні, вираженості учбово-пізнавальних мотивів, і пояснюється певною втратою інтересу до навчання, викликаною вивченням значної кількості навчальних психолого-педагогічних дисциплін, які спрямовані, головним чином, на фундаментальну теоретичну підготовку майбутніх фахівців;

- криза 3 курсу – криза професійної ідентичності, коли провідним протиріччям стає неузгодженість між вимогами до спеціаліста-психолога як професіонала і уявленнями студента про себе як фахівця; подолання кризи професійної ідентичності можливе за умови активності студента в учбово-професійній сфері, негативний вплив кризи професійної ідентичності призводить до професійної деформації особистості;

- криза 4 курсу – криза апробації, яка ініціюється проходженням літньої педагогічної практики у дитячих оздоровчих таборах, у ході якої

практично вперше здійснюється апробація професійної компетентності й спроможності студентів-психологів в умовах підвищеної відповідальності;

- криза фахової готовності, яка у сучасних умовах може відбуватися не тільки на 5, але й на 4 щодо тих студентів, які планують завершити навчання у вузі, отримавши кваліфікацію бакалавра.

Таким чином, значна вираженість кризових проявів саме на четвертому курсі навчання обумовлена тим, що для певної кількості студентів криза апробації накладається на кризу фахової готовності, а в деяких випадках і на негативний вплив кризи професійної ідентифікації.

Крім того, слід зазначити, що емпіричне дослідження професійної Я-концепції та мотивації учіння проводилося нами та третьому курсі після того, як студенти пройшли практику, у ході якої вони знайомилися із роботою практичного психолога у закладах освіти, на четвертому курсі в період між проходженням педагогічної практики у дитячих оздоровчих таборах і практики в школі, спрямованої на відпрацювання навичок роботи практичного психолога, а на п'ятому курсі після проходження практики, яка полягала у відпрацюванні навичок роботи практичного психолога (спеціалісти) або ж це була викладацька практика у вищій школі (магістри).

Виходячи з результатів, які були отримані по групі студентів четвертого курсу, педагогічна практика у дитячих оздоровчих таборах, яка для студентів-педагогів може виступати формою активності, за результатами якої відбувається зростання професіоналізму, формується професійна позиція, відбувається ідентифікація з професією, для студентів-психологів виявилася чинником поглиблення кризи професійної ідентичності, яка припадає на третій рік навчання у вищому навчальному закладі. Отриманий результат відображає необхідність перегляду змісту даної практики для студентів-психологів, розробки психолого-педагогічного її супроводу, програм педагогічної практики в аспекті становлення професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів.

Вирішення даних завдань є нагальною необхідністю, оскільки, якщо людині не вдається впоратися з кризами як природним супроводом професійного зростання, то можуть виникати різноманітні професійно зумовлені деформації, тобто спотворення конфігурації особистісного профілю за рахунок згасання позитивних установок і посилення негативного ставлення до себе або інших людей. Все це, у свою чергу, впливає на продуктивність професійної діяльності та знижує мотивацію до неї [70].

Перебіг криз фахової підготовки може супроводжуватися більш чи менш яскравою вираженістю кризових тенденцій у окремих студентів. На нашу думку, ступінь вираженості кризових проявів багато в чому обумовлена специфікою мотивації учіння студентів. Перевірка даного припущення була здійснена на наступному етапі нашого дослідження.

2.4. Загальна характеристика професійної Я-концепції студентів-психологів з різними особливостями мотивації учіння

Виходячи з того, що загальний характер мотивації учіння в цілому визначається сполученням мотивів та домінуванням певних мотивів у структурі навчальної мотивації окремих студентів, для визначення особливостей професійної Я-концепції студентів-психологів з різним сполученням мотивів нами було здійснено кластеризацію даних, отриманих за допомогою методики діагностики учбової мотивації студентів А.Реана та В.Якуніна в модифікації Н.Бадмаєвої та методики вивчення мотивації професійної діяльності К.Замфір в модифікації А.Реана.

У зв'язку з тим, що в процесі навчання у вищому навчальному закладі учбова діяльність студентів переходить в професійну [122], ми виділили наступні показники для кластерного аналізу: учбово-пізнавальні мотиви, мотиви творчої самореалізації, комунікативні мотиви, мотиви уникнення, мотиви престижу, соціальні мотиви, професійні мотиви, внутрішні

професійні мотиви, зовнішні професійні позитивні мотиви, зовнішні професійні негативні мотиви.

В результаті проведеного кластерного аналізу було отримано три кластери спостережень:

- 1 кластеру увійшли 86 студентів-психологів (22%), мотиваційний профіль яких характеризується домінуванням зовнішніх професійних позитивних мотивів, вираженістю комунікативних і зовнішніх професійних негативних мотивів при низьких показниках мотивів творчої самореалізації, учбово-пізнавальних мотивів та мотивів престижу;

- 2 кластеру увійшли 156 студентів-психологів (40%), мотиваційний профіль яких характеризується домінуванням внутрішніх професійних і професійних мотивів, вираженістю мотивів творчої самореалізації та зовнішніх професійних позитивних мотивів, низькими показниками мотивів уникнення, престижу, зовнішніх негативних мотивів;

- по 3 кластеру, до якого увійшли 152 студенти-психологи (38%) отримано відносно згладжений мотиваційний профіль з найбільш високими показниками зовнішніх професійних позитивних мотивів, комунікативних та учбово-пізнавальних мотивів, низькими показниками зовнішніх професійних негативних мотивів і мотивів престижу.

В ході порівняння середніх показників учбово-професійних мотивів між отриманими кластерами за допомогою методу Бонфероні встановлено, що найбільш суттєві розрізнення спостерігаються по показниках учбово-пізнавальних ($F=5,05$; $p<0,05$), професійних мотивів ($F=3,89$; $p<0,05$), мотивів творчої самореалізації та уникнення невдачі ($F=4,7$; $p<0,05$ та $F=8,65$; $p<0,001$).

Мотивація учіння завжди має полімотивований характер, у структурі навчальної мотивації окремих студентів провідну роль можуть відігравати мотиви однієї або іншої групи, що і визначає загальний характер мотивації в цілому. У відповідності до вираженості і співвідношення показників зовнішніх та внутрішніх мотивів учіння у представників кожного з кластерів профілі учбово-професійної мотивації отримали назви зовнішнього

мотиваційного, внутрішнього мотиваційного і змішаного мотиваційного. Мотиваційні профілі студентів представлені на рис. 2.7.

Як показав аналіз літературних джерел уявлення стосовно того, які мотиви слід відносити до внутрішніх різняться, так деякі автори вважають, що до внутрішніх відносяться тільки пізнавальні мотиви [41; 71; 111; 189; 224]. Інші автори вважають, що крім пізнавальних до внутрішніх належать і мотиви самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку [30; 31; 74; 114; 115; 124; 136; 219]. Сучасні дослідники додають до них і професійні мотиви [28; 178].

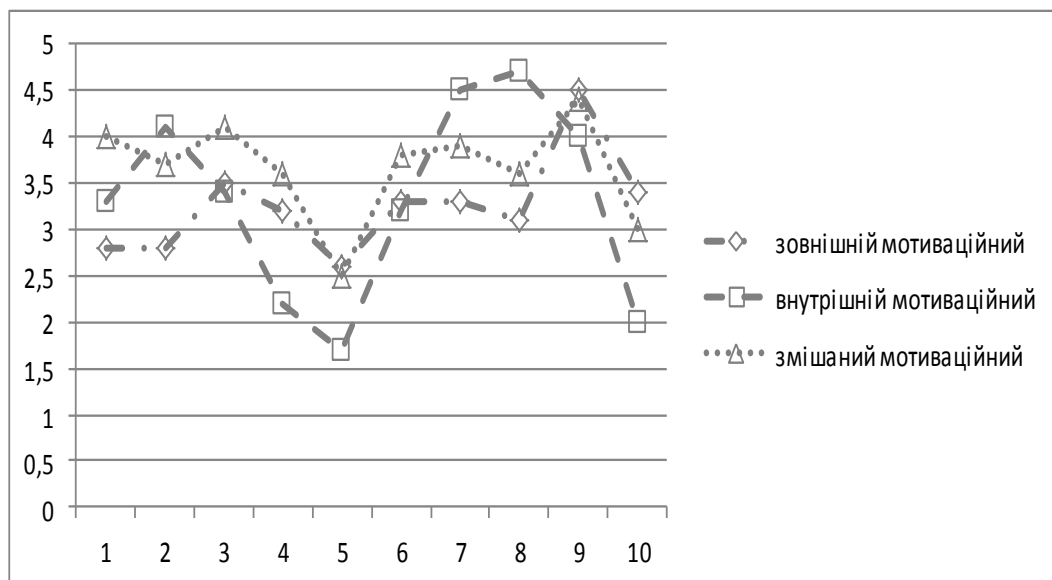


Рис. 2.7. Профілі учбово-професійної мотивації студентів-психологів

Примітка: 1 – учбово-пізнавальні мотиви, 2 – мотиви творчої самореалізації, 3 – комунікативні мотиви, 4 – мотиви уникнення, 5 – мотиви престижу, 6 – соціальні мотиви, 7 – професійні мотиви, 8 – внутрішні професійні мотиви, 9 – зовнішні професійні позитивні мотиви, 10 – зовнішні професійні негативні мотиви.

Виходячи із зазначеного, до внутрішніх мотивів учіння ми відносили учбово-пізнавальні мотиви, мотиви творчої самореалізації і внутрішні професійні мотиви. Учбово-пізнавальні мотиви пов'язані зі змістом навчальної діяльності й процесом її виконання; свідчать про орієнтацію

студента на оволодіння новими знаннями та навичками; визначаються глибиною інтересу до знань. Також до цієї групи відносяться мотиви, які свідчать про орієнтацію студентів на оволодіння способами добування знань: інтерес до прийомів самостійного придбання знань, до методів наукового пізнання, до способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації власної навчальної праці. Учбово-пізнавальні мотиви відбивають прагнення студентів до самоосвіти, спрямованість на самостійне вдосконалювання способів добування знань. Мотиви творчої самореалізації пов'язані із прагненням до більш повного виявлення й розвитку своїх здатностей і їх реалізації, творчим підходом до вирішення завдань. Внутрішні професійні мотиви пов'язані не тільки з бажанням одержати необхідні знання й навички в обраній професійній області, стати кваліфікованим фахівцем, а й самореалізуватися в професії [44].

До зовнішніх мотивів учіння були віднесені комунікативні мотиви, які пов'язані з потребою студентів у спілкуванні; мотиви запобігання невдач, пов'язані з усвідомленням можливих неприємностей, незручностей, покарань, які можуть виникнути у випадку невиконання діяльності; мотиви престижу, пов'язані із прагненням одержати або підтримати високий соціальний статус; соціальні мотиви, пов'язані із різними видами соціальної взаємодії студента з іншими людьми, мотиви, що виражаються в прагненні зайняти певну позицію у стосунках з іншими людьми, одержати їхнє схвалення, заслужити авторитет [44].

Звертає на себе увагу, що співвідношення зовнішніх професійних позитивних мотивів, зовнішніх професійних негативних мотивів і внутрішніх професійних мотивів виявляється різним у представників трьох виділених профілів, що на думку К.Замфір є важливим [161].

Найбільш оптимальним є співвідношення, коли найбільш вираженими є внутрішні професійні мотиви, зовнішні позитивні професійні мотиви виражені так само, як внутрішні, або дещо менше, а найменш вираженими є

зовнішні негативні професійні мотиви [161]. Саме таке співвідношення спостерігається у студентів із внутрішнім мотиваційним профілем.

У студентів із зовнішнім і змішаним мотиваційними профілями співвідношення різних професійних мотивів подібне: найбільш вираженими є зовнішні позитивні професійні мотиви, а внутрішні професійні і зовнішні негативні професійні мотиви розташовані приблизно на однаковому рівні (рис. 2.7).

Розподіл студентів п'яти курсів з різними мотиваційними профілями представлений у табл. 2.20.

Таблиця 2.20

Розподіл студентів з різними мотиваційними профілями

Етапи підготовки	Профілі			χ^2
	Зовнішньо мотивований	Внутрішньо мотивований	Змішано мотивований	
1 курс	29,0%	35,5%	35,5%	0,84
2 курс	28,3%	26,4%	45,3%	6,49*
3 курс	21,0%	39,5%	39,5%	6,84*
4 курс	39,6%	30,2%	30,2%	1,76
5 курс	9,4%	50,0%	40,6%	27,1**

Примітка: * - розрізнення значущі на рівні $p < 0,05$; ** - розрізнення значущі на рівні $p < 0,01$

Аналіз розподілу студентів 1-5 курсів по групах з різними мотиваційними профілями показав, що від курсу до курсу зменшується кількість студентів із зовнішнім мотиваційним профілем із збільшенням їх на 4 курсі (1 курс - 29% від загальної чисельності студентів, 2 курс - 28,3%, 3 курс - 21%, 4 курс - 39,6%, 5 курс - 9,4%). Студенти з внутрішнім мотиваційним профілем на 1 курсі складають 35,5% від загальної чисельності, на 2 курсі - 26,4%, на 3 курсі - 39,5%, на 4 курсі - 30,2%, на 5

курсі – 50%, тобто при загальній тенденції до зростання кількості студентів із внутрішнім мотиваційним профілем спостерігається її зменшення на 2 курсі. Студентів зі змішаним мотиваційним профілем на 1 курсі 35,5%, на 2 курсі – 45,3%, на 3 курсі – 39,5%, на 4 курсі – 30,2%, на 5 курсі – 40,6%, тобто спостерігається збільшення студентів з даним профілем на другому курсі і певне їх зменшення на 4 курсі (рис.2.8)

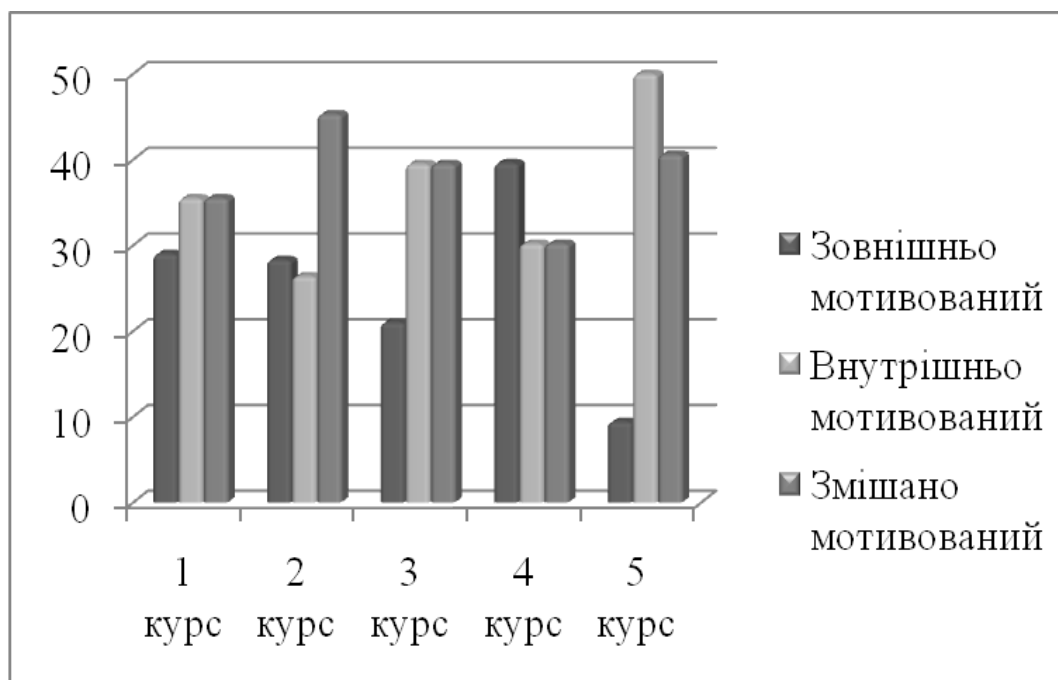


Рис.2.8 Розподіл студентів 1,2,3,4 та 5 курсів з різними мотиваційними профілями

Слід зазначити, що на першому курсі значимих розрізень в мотивації студентів не виявлено, що може свідчити про труднощі першокурсників, пов'язані з їх адаптацією до навчання у вищому навчальному закладі. Невелику кількість внутрішньо мотивованих студентів на другому курсі можна пояснити тим, що на цьому етапі підготовки активізуються соціально психологічні явища, які мають істотний вплив на поведінку і особистість студента: громадська думка, колективний настрій, традиції, що може сприяти формуванню соціально адаптивних мотивів та зовнішніх до Я-концепції студентів учбово-професійних мотивів. Зменшення змішаної та внутрішньої

мотивації та значне збільшення зовнішньої мотивації на четвертому курсі пояснюється кризами фахової підготовки, які припадають на цей період навчання.

З метою аналізу змісту когнітивного компоненту професійної Я-концепції майбутніх психологів з різними мотиваційними профілями ми, по-перше, дослідили відмінності у представленості професійно важливих якостей в їх образі-Я професіонала (таблиця 2.21).

Таблиця 2.21

**Розподіл професійно важливих якостей психолога
у студентів з різними мотиваційними профілями**

Профілі	Професійно важливі якості психолога								χ^2
	Морально-етичні якості		Емоційно-вольова сфера		Комунікативні здібності		Інтелектуальні здібності		
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	
Зовнішній	266	30,9	116	13,4	206	24,1	272	31,6	8,55*
Внутрішній	476	30,5	308	19,7	555	35,6	221	14,2	11,5**
Змішаний	470	31	401	26,4	448	29,4	201	13,2	7,86*

Примітка: * - розрізнення значущі на рівні $p < 0,05$; ** - розрізнення значущі на рівні $p < 0,001$

В образі-Я професіонала студентів із зовнішнім мотиваційним профілем найбільш представленими виявилися професійно важливі якості, які відносяться до блоків «Морально-етичні якості» (30,9%) і «Інтелектуальні здібності» (31,6%), а найменш представлений блок «Емоційно-вольова сфера» (13,4%).

В образі-Я професіонала студентів з внутрішнім і змішаним мотиваційними профілями найменш представлені професійно важливі якості блоку «Інтелектуальні здібності» (14,2% і 13,2% відповідно), а більш

представлені якості блоків «Комунікативні здібності» (35,6% і 29,4% відповідно) та «Морально-етичні якості» (30,5% і 31% відповідно).

Таким чином, можна зазначити, що образ-Я професіонала студентів-психологів, незалежно від особливостей учбово-професійної мотивації, характеризується значною представленістю морально-етичних якостей професіонала-психолога. Разом із тим, у студентів із зовнішнім мотиваційним профілем слабо представлені емоційно-вольові, а у студентів з внутрішнім і змішаним мотиваційними профілями – інтелектуальні професійно важливі якості.

Слід зазначити, що при визначенні професійно важливих якостей, студенти внутрішнього мотивованого та змішаного мотивованого профілю використовують більш професійну термінологію, ніж зовнішньо мотивовані студенти (наприклад замість «професіоналізм» – «компетентність», замість «добродота», «здатність зрозуміти» – «емпатія» тощо).

Таблиця 2.22

Розподіл показників ідентифікації студентів із особистістю професіонала у відповідності до мотиваційних профілів

Профілі	Професійні ідентифікації студентів із особистістю професіонала						Всього	χ^2
	Викладачі та психологи		Видатні психологи		Інші			
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%		
Зовнішній	220	25,6	113	13,1	527	61,3	860	37,5**
Внутрішній	474	30,4	697	44,7	389	24,9	1560	6,27*
Змішаний	703	46,3	244	16	573	37,7	1520	14,6**

Примітка: * - розрізнення значущі на рівні 95% ($p < 0,05$); ** - розрізнення значущі на рівні 99,9% ($p < 0,001$)

З метою характеристики показників ідентифікацій студентів з різними профілями учбово-професійної мотивації з особистістю професіонала, нами

було проаналізовано їх відповіді у бланках тесту репертуарних решіток. Отриманий розподіл було перевірено на значимість розрізень за допомогою критерію χ^2 (таблиця 2.22).

Серед ідентифікацій з особистістю професіонала студентів із зовнішнім мотиваційним профілем переважають ідентифікації з успішними професіоналами різних сфер життєдіяльності, які не пов'язані з професією психолога (61,3%), що ми пов'язуємо із їх загальною налаштованістю на успіх у житті, який розуміється, виходячи з його зовнішніх атрибутів. Найбільш низький рівень внутрішньої професійної мотивації і професійної мотивації в цілому, визначений у студентів із зовнішнім мотиваційним профілем, вказує на те, що їх навчання у вищому навчальному закладі найменшою мірою, порівняно з іншими студентами, керується бажанням одержати необхідні знання й навички в обраній професійній області, стати кваліфікованим фахівцем, самореалізуватися в професії.

По групі студентів із змішаним мотиваційним профілем переважають ідентифікації з їх викладачами та знайомими психологами-практиками (46,3%). Достатньо високий рівень вираженості учбово-пізнавальної мотивації у цих студентів вказує на те, що вони прагнуть оволодіти знаннями, методами самостійної роботи, придбати професійні вміння та навички, шукають способи раціоналізації учбової діяльності. Учбова діяльність для них – необхідний шлях до оволодіння обраною професією. Вони непогано вчаться з усіх предметів навчального циклу. Інтереси цих студентів зачіпають широке коло знань, ширший, ніж передбачено програмою. Вони активні в усіх сферах навчальної діяльності. Студенти цієї групи самі активно шукають аргументи, додаткові обґрунтування, порівнюють, зіставляють, знаходять істину, активно обмінюються думками з товаришами. В професійній сфері, для них еталоном вважається саме їх безпосередній викладач, який своїми особистісними або професійними якостями притягує їх до навчання.

По групі студентів із внутрішнім мотиваційним профілем переважають ідентифікації з видатними психологами (44,7%). Ідентифікуючись з видатними психологами, студент будує образ-Я професіонала та своєї майбутньої професії, вкладаючи в нього найбільш важливі характеристики, які знайшли своє підтвердження у часі. Зазначене зумовлює «поглиблення у себе» тобто актуалізацію власних мотивів, а як наслідок активізує процеси самосвідомості, в тому числі і професійної. Крім того, переважна ідентифікація з видатними психологами може пояснюватися наявністю достатньо виразної у цих студентів мотивації творчої самореалізації.

Ідентифікація являє собою процес ототожнення індивідом себе з іншою людиною або соціальною групою, який допомагає йому успішно опанувати різні види діяльності, а змістом цього процесу є встановлення такої рольової взаємодії, при якій суб'єкт ідентифікації засвоює і прагне реалізувати цінності об'єкта [47; 94; 108].

Виходячи з цього, становлення професійної Я-концепції студентів із внутрішнім та змішаним мотиваційними профілями відбувається із прийняттям професійних норм, цінностей, зразків поведінки, носіями яких виступають представники психологічної спільноти, на відміну від студентів із зовнішнім мотиваційним профілем, для більшості з яких своєрідними регуляторами поведінки, еталонами виступають успішні професіонали взагалі, що може обумовлювати більш низький рівень розвитку як когнітивного компоненту, так і професійної Я-концепції цих студентів в цілому.

На більш низький рівень розвитку когнітивного компоненту професійної Я-концепції студентів із зовнішнім мотиваційним профілем вказують і результати аналізу їх ідентифікацій в самоописах. Так в самоописах майбутніх психологів із зовнішнім мотиваційним профілем значущо переважають ідентифікації із соціальною роллю «студент» (59,3% від загальної кількості ідентифікацій, що відповідають сфері професійної самореалізації або професійного становлення). Зовнішньо мотивовані

студенти погано уявляють себе майбутніми фахівцями в сфері психології, тому найбільше ідентифікуються із соціальною роллю студента (табл. 2.23).

Студенти із змішаним і внутрішнім мотиваційними профілями меншою мірою ідентифікують себе з даною соціальною групою (48,6% і 41,7% відповідно).

Таблиця 2.23

Розподіл показників учбово-професійної ідентифікації студентів з різними мотиваційними профілями

Профілі	Професійні ідентифікації студентів в самоописах						Всього	χ^2
	«Студент»		«Психолог»		«Майбутній психолог»			
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%		
Зовнішній	64	59,3	32	29,6	12	11,1	108	35,5*
Внутрішній	121	41,7	129	44,5	40	13,8	290	17,3*
Змішаний	143	48,6	89	30,3	62	21,1	294	11,76*

Примітка: * - розрізнення значущі на рівні 99,9% ($p < 0,001$)

Студенти із змішаним мотивованим профілем краще уявляють себе в своїй майбутній професійній діяльності («майбутні психологи» – 21,1%), що насамперед пов'язано з їх спрямованістю на отримання знань. Але все ж переважно вони ідентифікують себе як «студента» – 48,6%.

Перевага в мотиваційній сфері студентів внутрішніх мотивів підсилює їх професійну рефлексію, вони переважно ідентифікуються з професією «психолог» – 44,5%.

Але слід зазначити, що середні показники частоти використання у самоописах студентів категорій «психолог», «майбутній психолог» складають по групі студентів із зовнішнім мотиваційним профілем 0,51, по групі студентів із внутрішнім мотиваційним профілем 1,08, по групі

студентів із змішаним мотиваційним профілем 0,99, що, на нашу думку, є недостатнім.

Для виявлення та аналізу закономірностей впливу мотивації учіння на актуалізованість у свідомості студентів-психологів учбово-професійних ідентифікацій було визначено середній бал, отриманий за ідентифікаціями «студент», «психолог», «майбутній психолог» по групах студентів з різними профілями учбово-професійної мотивації (табл.2.24).

Таблиця 2.24

**Порівняння середніх показників за компонентами
професійної Я-концепції майбутніх психологів
з різними мотиваційними профілями**

Показники професійної Я-концепції	Мотиваційні профілі					
	зовнішній		внутрішній		змішаний	
	М	Б	М	Б	М	Б
Актуалізованість у свідомості учбово-професійних ідентифікацій	4,78	2,9	7,96	4,07	7,38	5
Ціннісно-смілова визначеність Я-образу професіонала	0,24	0,17	0,39	0,18	0,32	0,18
Самоактуалізація	52,26	8,2	62,19	8,5	58,3	9,36
Орієнтація у часі	5,1	1,8	7,06	1,66	6,55	1,47
Потреба в пізнанні	4,39	1,68	6,11	1,53	5,28	1,99
Автономність	7,48	2,26	8,97	2,66	8,11	2,5
Саморозуміння	5,3	1,88	6,35	1,85	5,44	1,86
Аутосимпатія	8,09	2,63	9,07	2,86	8,18	2,8

Відмінності у показниках актуалізованості у свідомості учбово-професійних ідентифікацій студентів з різними мотиваційними профілями досягають рівня статистичної значущості ($F=8,2$; $p<0,05$).

Таблиця 2.25

Результати множинних порівнянь середніх показників за компонентами професійної Я-концепції студентів з різними мотиваційними профілями

Показники професійної Я-концепції	Показники розрізень між порівнюваними профілями за «методом Бонфероні»		
	1 та 2	1 та 3	2 та 3
Актуалізованість у свідомості учбово-професійних ідентифікацій	3,19*	2,61*	0,58
Ціннісно-смилова визначеність Я-образу професіонала	0,16*	0,08*	0,07*
Самоактуалізація	9,93*	6,05*	3,89*
Орієнтація у часі	1,94*	1,43*	0,51
Потреба в пізнанні	1,72*	0,89*	0,82*
Автономність	1,48*	0,63	0,86
Саморозуміння	1,03*	0,12	0,91*
Аутосимпатія	0,98	0,09	0,89

Примітка: * – розрізнення значущі на рівні $p<0,05$; 1 – зовнішній мотиваційний профіль, 2 – внутрішній мотиваційний профіль, 3 – змішаний мотиваційний профіль

В результаті застосування методу Бонфероні, ми встановили, що статистично значущими є відмінності у показниках актуалізованості у свідомості учбово-професійних ідентифікацій студентів із внутрішнім і

зовнішнім мотиваційним профілями, а також студентів із змішаним і зовнішнім мотиваційним профілями. Між групами студентів із внутрішнім і змішаним мотиваційними профілями розрізнення не досягають рівня статистичної значущості (табл. 2.25).

Таким чином, у студентів-психологів із внутрішнім та змішаним мотиваційними профілями учбово-професійні ідентифікації більш актуалізовані у свідомості, а отже більшою мірою виступають у якості регулятора їх професійного становлення, а у зовнішньо мотивованих студентів дані ідентифікації найменш актуалізовані у свідомості.

Для аналізу емоційно-ціннісного компоненту професійної Я-концепції майбутніх психологів в залежності від мотивації учіння, ми порівняли середні показники ціннісно-сислової визначеності Я-образу професіонала студентів з різними мотиваційними профілями (табл. 2.24).

В результаті встановлено, що найбільш високі показники ціннісно-сислової визначеності Я-образу професіонала у студентів із внутрішнім мотиваційним профілем, а найменші – у студентів із зовнішнім мотиваційним профілем. Крім того, необхідно зазначити, що у майбутніх психологів зі змішаним мотиваційним профілем визначені середні, відносно студентів з іншими мотиваційними профілями, показники ціннісно-сислової визначеності Я-образу професіонала ($F=11,1$; $p<0,05$). Відмінності у показниках ціннісно-сислової визначеності Я-образу професіонала студентів з різними мотиваційними профілями були підтверджені із застосуванням методу Бонфероні (табл. 2.25).

Отримані результати свідчать про те, що рівень розвитку емоційно-ціннісного компоненту професійної Я-концепції студентів-психологів прямо пропорційно залежить не тільки від вираженості зовнішніх і внутрішніх мотивів учіння, але й від особливостей внутрішньої мотивації. Так, найвищий рівень емоційно-ціннісного компоненту професійної Я-концепції визначений у студентів із переважанням мотивації творчої самореалізації і внутрішніх професійних мотивів (внутрішній мотиваційний профіль)

порівняно із студентами, у яких переважає учбово-пізнавальна мотивація (змішаний мотиваційний профіль).

З метою визначення загальних закономірностей впливу мотивації учіння на самоактуалізацію майбутніх психологів (мотиваційний компонент професійної Я-концепції) порівнювалися середні показники за складовими самоактуалізації, отримані по групах студентів з різними мотиваційними профілями (табл. 2.24).

Найбільший рівень загального показнику самоактуалізації визначено у психологів з внутрішнім мотиваційним профілем, а найменший – у студентів із зовнішнім мотиваційним профілем ($F=17,73$; $p<0,05$). Відмінності у показниках самоактуалізації студентів з різними мотиваційними профілями підтверджені із застосуванням методу Бонфероні (табл. 2.25)

Відмінності у показниках орієнтації у часі студентів з різними мотиваційними профілями досягають рівня статистичної значущості ($F=20,22$; $p<0,05$). В результаті застосування методу Бонфероні, встановлено, що статистично значущими є відмінності у показниках орієнтації у часі студентів із внутрішнім і зовнішнім мотиваційним профілями, а також студентів із змішаним і зовнішнім мотиваційним профілями. Між групами студентів із внутрішнім і змішаним мотиваційними профілями розрізнення не досягають рівня статистичної значущості (табл. 2.25).

Таким чином, студенти-психологи із внутрішнім та змішаним мотиваційними профілями краще, ніж студенти із зовнішнім мотиваційним профілем, орієнтуються у часі, здатні жити «тут і тепер», не відкладаючи своє життя «на потім», добре розуміють екзистенційну цінність життя, що є важливим для практикуючих психологів, які повинні донести необхідність такого ставлення до свого життя до клієнтів.

Найбільш високі показники потреби у пізнанні визначені у студентів із внутрішнім мотиваційним профілем, а найменші – у студентів із зовнішнім мотиваційним профілем. У студентів-психологів зі змішаним мотиваційним профілем визначені середні, відносно студентів з іншими мотиваційними

профілями, показники потреби у пізнанні ($F=13,65$; $p<0,05$). Відмінності у показниках потреби у пізнанні у студентів з різними мотиваційними профілями були підтверджені із застосуванням методу Бонфероні (табл.2.25).

Найбільший рівень автономності визначено у майбутніх психологів з внутрішньо мотиваційним профілем, а найменший – у студентів із зовнішнім мотиваційним профілем ($F=5,02$; $p<0,05$), але на статистично значущому рівні розрізняються лише середні показники автономності у студентів із зовнішнім та внутрішнім мотиваційними профілями (табл. 2.25). Оскільки автономність, на думку більшості гуманістичних психологів, є головним критерієм психічного здоров'я особистості, її зрілості, можна зазначити, що дані характеристики більш притаманні студентами із особливостями мотивації учіння, що відповідають внутрішньому мотиваційному профілю.

Визначено і відмінності у рівні саморозуміння, як складової самоактуалізації особистості, між групами студентів з різними мотиваційними профілями ($F=6,23$; $p<0,05$). За результатом множинних порівнянь середніх показників саморозуміння методом Бонфероні, було встановлено, що значимими є відмінності між групами студентів із внутрішнім та зовнішнім мотивованими профілями, а також між студентами із внутрішнім та змішаним мотивованими профілями. Показники саморозуміння у студентів зі змішаним і зовнішнім профілями учбово-професійної мотивації статистично не відрізняються. Тобто, студенти із змішаним та зовнішнім мотиваційними профілями більш невпевнені у собі і схильні орієнтуватися на думки оточуючих, ніж студенти з внутрішнім мотиваційним профілем (табл. 2.25). Даний результат побічно підтверджує дані, отримані при вивченні рівня ціннісно-сислової визначеності Я-образу професіонала студентів з різними мотиваційними профілями, який є показником саморозуміння у рамках емоційно-ціннісного компоненту професійної Я-концепції.

За рівнем аутосимпатії не було визначено статистично значущих розрізень по групах студентів з різними мотиваційними профілями.

Таким чином, самоактуалізації майбутніх психологів сприяє поєднання мотивів учіння, яке характеризується домінуванням внутрішніх професійних і професійних мотивів, вираженістю мотивів творчої самореалізації та зовнішніх професійних позитивних мотивів, низькими показниками мотивів уникнення, престижу, зовнішніх негативних мотивів.

Чим більшою мірою у профілі учбово-професійної мотивації студентів виражені зовнішні мотиви учіння порівняно із внутрішніми, тим нижчими виявляються можливості їх самоактуалізації. Так більш високі показники за більшістю складових самоактуалізації визначені у студентів зі змішаним мотиваційним профілем, порівняно із групою студентів із зовнішнім мотиваційним профілем.

2.5. Характеристика професійної Я-концепції студентів з різними особливостями мотивації учіння на кожному етапі їх підготовки

Аналіз середніх значень за показниками компонентів професійної Я-концепції студентів-психологів першого курсу із різними мотиваційними профілями із використанням однофакторного дисперсійного аналізу показав, що значимими є відмінності у показниках професійної Я-концепції, як актуалізованість у свідомості учбово-професійних ідентифікацій, орієнтація у часі та потреба у пізнанні (табл. 2.26).

За методом Бонфероні було уточнено:

- показники актуалізованість у свідомості учбово-професійних ідентифікацій значно нижчі у студентів із зовнішнім мотиваційним профілем, порівняно із студентами інших двох груп;
- показники орієнтації у часі та потреби у пізнанні значно вищі по групі першокурсників із внутрішнім мотиваційним профілем, ніж у їх однокурсників із зовнішнім мотиваційним профілем.

Таблиця 2.26

**Порівняння середніх показників за компонентами
професійної Я-концепції студентів-психологів 1 курсу
з різними мотиваційними профілями**

Показники професійної Я-концепції	Мотиваційні профілі						F
	зовнішній		внутрішній		змішаний		
	М	Б	М	Б	М	Б	
Актуалізованість у свідомості учбово-професійних ідентифікацій	2,44	2,12	5,18	2,89	5,18	3,54	3,17*
Ціннісно-смилова визначеність Я-образу професіонала	0,18	0,1	0,28	0,18	0,22	0,13	1,2
Самоактуалізація	50	6,32	56,6	10,37	56,7	11,58	1,45
Орієнтація у часі	4,22	1,64	6,36	2,38	5,9	1,51	3,4*
Потреба в пізнанні	4,44	1,01	6,9	1,58	6,18	2,04	5,84*
Автономність	6,44	1,88	7,8	2,4	8	2,8	1,18
Саморозуміння	5,22	2,38	5,18	1,25	5,09	0,94	0,02
Аутосимпатія	6,89	1,36	6,46	3,67	8,18	3,02	1,02

Примітка: * - розрізнення значущі на рівні $p < 0,05$

По другому курсу навчання між групами студентів з різними мотиваційними профілями було визначено лише статистично значущу відмінність у показниках ціннісно-смилової визначеності Я-образу професіонала: даний показник виявився вищим у студентів із внутрішнім мотиваційним профілем у порівнянні з іншими двома групами студентів (табл. 2.27).

Таблиця 2.27

**Порівняння середніх показників за компонентами
професійної Я-концепції студентів-психологів 2 курсу
з різними мотиваційними профілями**

Показники професійної Я-концепції	Мотиваційні профілі						F
	зовнішній		внутрішній		змішаний		
	М	Б	М	Б	М	Б	
Актуалізованість у свідомості учбово-професійних ідентифікацій	5,4	2,8	5,7	3,02	6,5	3,96	0,49
Ціннісно-смилова визначеність Я-образу професіонала	0,31	0,22	0,41	0,12	0,28	1,18	3,11*
Самоактуалізація	55,9	9,22	62	9,77	58,25	6,8	1,94
Орієнтація у часі	6	2,07	6,93	1,49	6,54	1,14	1,33
Потреба в пізнанні	3,67	1,63	4,36	1,28	3,5	1,41	1,61
Автономність	8,4	2,35	8,43	3,13	8,33	2,18	0,01
Саморозуміння	5,27	1,67	5,64	2,02	5,33	1,79	0,18
Аутосимпатія	8,87	2,87	8,64	3,05	7,71	2,51	0,97

Примітка: * - розрізнення значущі на рівні $p < 0,05$

Разом із тим, порівняння показників професійної Я-концепції студентів третього курсу з різними мотиваційними профілями показало відмінності за більшістю параметрів, окрім таких складових самоактуалізації, як саморозуміння і аутосимпатія (табл. 2.28).

Найбільш суттєві відмінності між групами третьокурсників з різними мотиваційними профілями (на рівні значущості $p < 0,01$) спостерігаються за

показниками ціннісно-сислової визначеності образу-Я професіонала, актуалізованості у свідомості учбово-професійних ідентифікацій та автономності, менш значущі, але суттєві відмінності (на рівні значущості $p < 0,05$) спостерігаються між загальним показником самоактуалізації, показниками орієнтації у часі та потреби у пізнанні.

Таблиця 2.28

Порівняння середніх показників за компонентами професійної Я-концепції студентів-психологів 3 курсу з різними мотиваційними профілями

Показники професійної Я-концепції	Мотиваційні профілі						F
	зовнішній		внутрішній		змішаний		
	М	Б	М	Б	М	Б	
Актуалізованість у свідомості учбово-професійних ідентифікацій	3,38	1,41	7,93	3,92	5,73	2,12	6,71*
Ціннісно-сислова визначеність Я-образу професіонала	0,15	0,1	0,46	0,14	0,34	0,22	9,1*
Самоактуалізація	48,38	6,35	62,8	4,81	60,6	9,82	10,36**
Орієнтація у часі	5	1,6	7,13	1,68	6,87	1,3	5,54**
Потреба в пізнанні	5	1,93	6,93	1,22	6,4	1,12	5,34**
Автономність	6,5	1,41	9,67	2,58	8,07	2,63	4,68*
Саморозуміння	5,13	1,46	6,53	1,36	5,87	1,77	2,21
Аутосимпатія	7	2,83	9,93	2,21	9,2	2,84	3,15

Примітка: *- розрізнення значущі на рівні $p < 0,05$; ** - розрізнення значущі на рівні $p < 0,01$

В ході проведення множинних порівнянь ці результати були уточнені: відмінності в показниках актуалізованості у свідомості учбово-професійних ідентифікацій, потреби в пізнанні, автономності визначені між групами студентів із зовнішнім та внутрішнім мотиваційними профілями, а саме: у третьокурсників з внутрішнім мотиваційним профілем вони виявилися вищими.

Відмінності в показниках ціннісно-сислової визначеності образу-Я професіонала, загальної самоактуалізації та орієнтації у часі визначені між групою студентів із зовнішнім мотиваційним профілем у порівнянні із студентами як із внутрішнім, так і зі змішаним мотиваційними профілями. Між останніми двома групами значущих відмінностей за даними показниками визначено не було.

Оскільки найбільш суттєві відмінності у мотивації учіння студентів із внутрішнім та змішаним мотиваційними профілями, з однієї сторони, та зовнішнім мотиваційним, з іншої, полягають у вираженості учбово-пізнавальних мотивів, мотивів творчої самореалізації та професійних мотивів, отриманий результат може вказувати на те, що саме у третьокурсників, які у своїй професійній підготовці більшою мірою керуються саме такими мотивами, більш активно розвивається емоційно-ціннісний компонент професійної Я-концепції, а також здійснюється самоактуалізація, особливо за параметром орієнтації у часі.

Порівняння показників професійної Я-концепції студентів четвертого курсу з різними мотиваційними профілями також показало наявність відмінностей за показниками когнітивного та мотиваційного компонентів професійної Я-концепції. В результаті застосування однофакторного дисперсійного аналізу значимі відмінності визначені за показниками актуалізованості у свідомості учбово-професійних ідентифікацій, загальної самоактуалізації, орієнтації у часі, потреби в пізнанні, саморозуміння (табл.2.29).

Таблиця 2.29

**Порівняння середніх показників за компонентами
професійної Я-концепції студентів-психологів 4 курсу
з різними мотиваційними профілями**

Показники професійної Я-концепції	Мотиваційні профілі						F
	зовнішній		внутрішній		змішаний		
	М	Б	М	Б	М	Б	
Актуалізованість у свідомості учбово-професійних ідентифікацій	6,38	3,07	9,6	4,7	6,61	3,84	3,13*
Ціннісно-смилова визначеність Я-образу професіонала	0,27	0,16	0,39	0,21	0,36	0,17	1,05
Самоактуалізація	49	7,71	61,8	9,44	52,9	10,55	6,8**
Орієнтація у часі	4,25	1,04	7,55	1,6	6,15	2,15	11,3**
Потреба в пізнанні	4,25	1,7	6	1,1	5,7	1,97	3,9*
Автономність	7,5	2,72	8,77	2,8	7,23	3,4	1,28
Саморозуміння	5,13	2,36	6,23	1,99	4,23	2,31	3,57*
Аутосимпатія	9,25	2,8	8,9	2,6	7,38	3,3	1,5

Примітка: *- розрізнення значущі на рівні $p < 0,05$; ** - розрізнення значущі на рівні $p < 0,01$

В ході проведення множинних порівнянь встановлено такі статистично значущі розрізнення:

- значно вищі показники актуалізованості у свідомості учбово-професійних ідентифікацій та загального показнику самоактуалізації у

студентів з внутрішнім мотиваційним профілем порівняно з іншими двома групами;

- значно нижчі показники орієнтації у часі та потреби у пізнанні у студентів із зовнішнім мотиваційним профілем у порівнянні із групою студентів з внутрішнім мотиваційним профілем;

- значно нижчі показники саморозуміння у студентів із змішаним мотиваційним профілем у порівнянні із групою студентів з внутрішнім мотиваційним профілем.

Порівняння показників професійної Я-концепції студентів п'ятого курсу з різними мотиваційними профілями показало наявність відмінностей за показниками всіх компонентів професійної Я-концепції. В результаті застосування однофакторного дисперсійного аналізу значимі відмінності визначені за показниками актуалізованості у свідомості учбово-професійних ідентифікацій, ціннісно-сислової визначеності образу-Я професіонала, само розуміння, аутосимпатії (табл. 2.30).

За допомогою методу множинних порівнянь Бонфероні були встановлені такі статистично значущі розрізнення:

- значно вищі показники актуалізованості у свідомості учбово-професійних ідентифікацій у студентів із змішаним мотиваційним профілем порівняно з іншими двома групами;

- значно нижчі показники ціннісно-сислової визначеності образу-Я професіонала у студентів із зовнішнім мотиваційним профілем у порівнянні з іншими двома групами;

- значно нижчі показники саморозуміння у студентів із змішаним мотиваційним профілем у порівнянні із групою студентів з внутрішнім мотиваційним профілем;

- значно нижчі показники аутосимпатії у студентів із зовнішнім мотиваційним профілем у порівнянні із групою студентів з внутрішнім мотиваційним профілем.

Таблиця 2.30

**Порівняння середніх показників за компонентами
професійної Я-концепції студентів-психологів 5 курсу
з різними мотиваційними профілями**

Показники професійної Я- концепції	Мотиваційні профілі						F
	зовнішній		внутрішній		змішаний		
	М	Б	М	Б	М	Б	
Актуалізованість у свідомості учбово-професійних ідентифікацій	8	2,65	9,56	2,97	13,62	6,6	3,23*
Ціннісно-смилова визначеність Я-образу професіонала	0,18	0,14	0,41	0,17	0,41	0,18	3,18*
Самоактуалізація	59,7	2,08	66,13	5,78	62,5	8,01	1,8
Орієнтація у часі	6	1	6,94	1,24	7,15	1,2	1,1
Потреба в пізнанні	6,7	0,57	6,5	1,3	6,15	1,57	0,3
Автономність	8,7	2,08	9,87	2,03	8,77	1,64	1,4
Саморозуміння	7	1	7,8	1,38	6,7	1,5	3,21*
Аутосимпатія	7,7	1,5	10,7	1,57	8,7	2,29	5,65**

Примітка: *- розрізнення значущі на рівні $p < 0,05$; ** - розрізнення значущі на рівні 99% ($p < 0,01$)

Таким чином, у ході дослідження було визначено відмінності між групами студентів з різними мотиваційними профілями на всіх етапах їх професійної підготовки. Найбільш актуалізованими у свідомості ідентифікації, що відповідають сфері професійної самореалізації й професійного становлення, виявилися на 1 курсі у досліджуваних з

внутрішнім та змішаним мотиваційним профілем, на 3 і 4 курсі – у досліджуваних з внутрішнім мотиваційним профілем, на 5 курсі – у досліджуваних зі змішаним мотиваційним профілем. На всіх курсах навчання найменша значущість професійних ідентифікацій спостерігається у студентів із зовнішнім мотиваційним профілем, але на другому курсі відмінності не досягають статистичної значущості. Найбільш високі показники рівня ціннісно-сислової визначеності Я-образу професіонала встановлено у студентів з внутрішнім мотиваційним профілем на другому, третьому і п'ятому курсах навчання. Найвищі показники самоактуалізації у студентів з внутрішнім мотиваційним профілем, середні – у студентів із змішаним мотиваційним профілем і найнижчі – у студентів із зовнішнім мотиваційним профілем спостерігаються за такими її складовими: на 1 курсі за орієнтацією у часі і потребою у пізнанні; на 3 курсі за орієнтацією у часі, потребою у пізнанні, автономністю; на 4 курсі – за орієнтацією у часі, потребою у пізнанні, саморозумінням, на 5 курсі – за саморозумінням та аутосимпатією.

Отримані результати вказують на те, що від курсу до курсу навчання студентів-психологів внутрішні учбово-професійні мотиви відіграють все більш вагому роль в процесі розвитку когнітивного, емоційного та мотиваційного компонентів їх професійної Я-концепції.

Відмінності за найбільшою кількістю показників розвитку професійної Я-концепції студентів, визначені на третьому, четвертому і п'ятому курсах навчання, що вказує на більш конструктивне щодо розвитку професійної Я-концепції вирішення криз професійної ідентичності, апробації та фахової готовності студентами із внутрішнім профілем учбово-професійної мотивації і ускладнення щодо такого вирішення у студентів із зовнішнім мотиваційним профілем.

Висновки до розділу 2

1. Методичний комплекс дослідження побудовано у відповідності до структурних компонентів професійної Я-концепції (когнітивний, емоційно-ціннісний і мотиваційний компоненти) та їх змістовного наповнення. Емпіричне дослідження професійної Я-концепції студентів-психологів передбачало визначення: представленості в образі-Я професіонала професійно важливих якостей психолога; ідентифікації з особистістю професіонала; актуалізованості у свідомості компонентів образу-Я, які мають відношення до учбово-професійної сфери; ціннісно-сислової визначеності Я-образу професіонала; особливостей самоактуалізації. Мотивація учіння студентів-психологів досліджувалася із використанням методик для діагностики учбової мотивації студентів і мотивації професійної діяльності. Організація дослідження була обумовлена необхідністю контролю впливу об'єктивних чинників на становлення професійної Я-концепції студентів-психологів.

2. Визначено позитивну динаміку показників становлення професійної Я-концепції студентів-психологів від першого до п'ятого курсу. Разом із тим, особливості у показниках мотивації учіння та компонентів професійної Я-концепції студентів другого і четвертого курсу, які відрізняють їх від студентів інших курсів, вказують на дані етапі професійної підготовки, як на кризові, що відповідає уявленням сучасних дослідників щодо типових криз професійного навчання майбутніх учителів, які припадають саме на ці курси.

3. Визначено групи студентів з різними профілями учбово-професійної мотивації. Зовнішній мотиваційний профіль характеризується домінуванням зовнішніх професійних позитивних мотивів, вираженістю комунікативних і зовнішніх професійних негативних мотивів при низьких показниках мотивів творчої самореалізації, учбово-пізнавальних мотивів та мотивів престижу. Внутрішній мотиваційний профіль характеризується домінуванням внутрішніх професійних і професійних мотивів, вираженістю мотивів творчої

самореалізації та зовнішніх професійних позитивних мотивів, низькими показниками мотивів уникнення, престижу, зовнішніх негативних мотивів. Змішаний мотиваційний профіль виявився відносно згладженим з найбільш високими показниками зовнішніх професійних позитивних мотивів, комунікативних та учбово-пізнавальних мотивів, низькими показниками зовнішніх професійних негативних мотивів і мотивів престижу. Найбільш суттєві розрізнення за всіма кластерами спостерігаються по показниках учбово-пізнавальних, професійних мотивів, мотивів творчої самореалізації та уникнення невдачі.

4. Студенти із зовнішнім мотиваційним профілем в цілому по вибірці та на всіх етапах навчання відрізняються більш низьким, а студенти з внутрішнім мотиваційним профілем більш високим рівнем розвитку когнітивного, емоційного та мотиваційного компонентів професійної Я-концепції. Відмінності за найбільшою кількістю показників розвитку професійної Я-концепції студентів визначені на третьому, четвертому і п'ятому курсах навчання, які відповідають кризам професійної ідентичності, апробації та фахової готовності.

РОЗДІЛ 3

ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ Я-КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

3.1. Теоретичне обґрунтування програми психологічного стимулювання розвитку професійної Я-концепції студентів-психологів

За результатами досліджень сучасних вітчизняних науковців та вчених близького зарубіжжя було визначено, що одним з головних чинників активізації навчальної діяльності студентів та підвищення її ефективності є формування учбово-професійної мотивації, яка характеризується превалюванням внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації навчання, а також зростанням кількісних показників власне професійних мотивів перетворення, комунікації та досягнення [11; 68; 122; 124; 139; 165; 206].

Так С.Занюк, зазначає, що одним із головних чинників розвитку мотивації учіння у студентів є посилення почуття компетентності. Нею виокремлено п'ять проміжних детермінант, які, актуалізуючись почуттям компетентності, посилюють мотивацію учіння у студентів: це – очікування успіху, самоповага, виклик, внутрішня мотивація, самореалізація [68].

Н.Ковальчишина, в ході дослідження змін у мотиваційній сфері особистості слідчих на ранніх стадіях професіоналізації теж встановила, що переважаючим типом мотивації професійного навчання є внутрішня та зовнішня позитивна мотивація [87].

Х.Дмитерко-Карабин при розробці та перевірці концептуальної моделі довготривалої мотиваційної готовності психологів, зміст якої відображає стрижневі характеристики їх майбутньої діяльності, встановила, що якісні показники блоку навчально-професійної мотивації характеризуються превалюванням внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації навчання, а

також зростанням кількісних показників власне професійних мотивів перетворення, комунікації та досягнення [58].

Виходячи з цього, стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів передбачалося здійснювати шляхом формування внутрішньої та зовнішньої позитивної учбово-професійної мотивації.

В проведеного емпіричного дослідження було встановлено, що студенти, діяльність яких мотивована внутрішніми учбово-професійними мотивами, не мають заохочень, крім самої активності, тому у процесі навчання важливо не задавати певні мотиви учбової та професійної діяльності, а створювати умови для їх активізації та усвідомлення [136].

Активізацію ми розуміємо як створення умов для активності особистості. Важливо створити умови сприятливі не для зовнішнього впливу, а для саморозвитку учасників навчального процесу. Саме тому розвиток професійної Я-концепції майбутніх фахівців в області психології ми пов'язуємо з їх мотиваційною спрямованістю на самоактуалізацію і визначаємо її як постійний процес задоволення потреби в зростанні і розвитку [199].

Студент, який прагне до саморозвитку, усвідомлює нові знання як узагальнені засоби дії в предметному та соціальному світі. У цих умовах мотивація навчання буде активізувати внутрішні цілі учіння, засвоювані значення породжуватимуть особистісні смисли, буде формуватися його професійна Я-концепція [115].

Спираючись на зазначене, для організації учбової діяльності стає надзвичайно важливим положення про можливість та продуктивність формування мотивації через цілепокладання учбової діяльності. Спочатку учбово-пізнавальний мотив починає діяти, потім стає домінуючим та набуває самостійності і лише після усвідомлюється, тобто першою умовою є організація, становлення самої учбової діяльності. При цьому сама дієвість мотивації більш ефективно формується при спрямованості на засоби, ніж на результат діяльності [115].

Метою називають той безпосередньо усвідомлюваний результат, на який в даний момент направлена дія, пов'язана з діяльністю, що задовольняє актуалізовану потребу [48]. Психологічно мета є тим мотиваційно-спонукальним вмістом свідомості, який сприймається людиною як безпосередній і найближчий очікуваний результат її діяльності.

У сучасній психології одним із головних механізмів формування нових мотивів вважається зміщення мотиву на ціль. Робота цього механізму пов'язана: з розумінням студентом цілей та завдань, які поставлені перед ним, прийняттям цих завдань та цілей, реалізацією мети, вирішенням задачі, отриманням задоволення від процесу та результату, підкріпленням в деяких випадках результатом або похвалою. Підсумком стає перетворення цілі на мотив. Цей мотив може стати постійним за умови неодноразового повторення ситуацій вирішення учбових і пізнавальних завдань і досягнення відповідних цілей. Зовнішньо-задані цілі, на які ці дії були направлені, набувають статусу самостійного повноцінного мотиву. Народжується і новий мотив і нова діяльність, а в той же час і нові потреби. У іншому випадку, дії, які раніше були направлені на досягнення цілей, підпорядкованих якомусь певному мотиву, можуть набувати самостійного значення, як набуває самостійного внутрішнього значення раніше зовнішньо-задана ціль [24; 25].

А.Маркова також вважає, що мотив створює установку до дії, а пошук і осмислення цілей забезпечує реальне виконання дії. Крім того, вона зазначає, що учбовий зміст, який в учбовій діяльності займає місце мети, краще усвідомлюється і легше запам'ятовується. Наявність умінь постановки цілей є показником зрілості мотиваційної сфери [115].

Однією із основних умов формування мотивації навчання також необхідно вважати наявність у студентів інтересу. У загальнопсихологічному визначенні інтерес – це певне емоційне переживання пізнавальної потреби. Згідно А.Марковою, інтерес може бути широким, плануючим, результативним, процесуально-змістовним, учбово-пізнавальним і вищий рівень – перетворюючий інтерес [115].

Інтерес є віддзеркаленням складних процесів, що відбуваються в діяльності та мотиваційній сфері. Таке розуміння інтересів витікає з психологічного аналізу. Зробити учбовий предмет цікавим, це означає зробити його дієвим або створити новий мотив та відповідні цілі [24]. Г.Щукіна теж вважає, що процес формування інтересу, відбувається в діяльності, структура якої (її завдання, зміст, способи та мотиви) складає об'єктивну основу розвитку пізнавальних інтересів [218].

В.Грабал називає інтересом особливий мотиваційний стан пізнавального характеру, який, як правило, напряду не пов'язаний з якоюсь одною, актуальною у даний час потребою. Інтерес до себе може викликати будь-яка несподівана подія, яка мимоволі залучила до себе увагу. Будь-який новий предмет, що з'явився в полі зору, будь-який слуховий або інший подразник, який виник випадково [48].

Таким чином, необхідною умовою створення у студентів інтересу до змісту навчання і до самої учбової діяльності є можливість проявити в навчанні розумову самостійність та ініціативність. Чим активніше методи навчання, тим легше ними зацікавити студентів. Основний засіб виховання стійкого інтересу до учіння – використання таких завдань, вирішення яких вимагає від студентів активної пошукової діяльності, що сприятиме актуалізації процесів самопізнання.

Погоджуючись з Х.Хекхаузенем, ми вважаємо, що найважливішу роль у формуванні мотивації грають еталони, з якими людина порівнює отримані результати діяльності [197].

С.Рубінштейн теж вважав, що образи себе і ставлення до себе – вторинні відносно первинно виникаючих уявлень про іншого і оцінок його особистості. Він зазначає, що продовження подібних взаємооцінок спостерігається у «відображеному відношенні до світу і у взаємодії з ним. Середовище виступає не як «деміург» особистості, а як умова її саморозвитку. Справжнє людське буття – в людській активності, яка полягає в «зміненні обставин» та «самозміненні». Саме тому особистість «тим

значніше, чим більше в індивідуальному заломленні в ній представлене усе загальне» [171, с.68].

У свою чергу, О.Леонт'єв вважав, що внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і цим сам себе змінює. По суті, О.Леонт'єв не протистояв ідеям С.Рубінштейна, а пропонував свій варіант визначення активності людини. Активність ним визначається тим особистісним смислом, який зв'язує людину з реальністю самого її життя у цьому світі, з її мотивами. Особистісний смисл і створює упередженість людської свідомості [101].

Л.Виготський розробив теорію, яка показує, як через інших ми стаємо самими собою, чому з необхідністю усе внутрішнє у вищих формах було зовнішнім, і довів, що усі вищі психічні функції з необхідністю проходять через зовнішню стадію розвитку, тому що функція є спочатку соціальною. Він вважав це центром усієї проблеми поведінки [40].

Механізм пізнання себе, як зазначає Л.Виготський, той самий як і при пізнання інших, і усвідомлення себе відбувається тим самим способом, що й усвідомлення інших «Ми усвідомлюємо самі себе... оскільки самі є для себе іншим» [40, с.196]

Вітчизняні вчені А.Деркач і О.Москаленко теж вважають основною умовою самопізнання динамізм найреальнішої дійсності і взаємодій з іншими людьми. Пізнаючи особливості іншого в процесі спілкування, ми виділяємо і свою відмінність від нього. Пізнаючи іншого, людина починає вдивлятися в себе, порівнюючи себе з ним [54].

Не слід, проте, думати, що образ самого себе, який творить людина в різних формах самосвідомості, завжди адекватний своєму предмету – реальній людині і її свідомості. Нерідко людина помиляється в осмисленні окремих образів: наприклад, помилково локалізує у просторі та часі предмет того або іншого спогаду, невірно співвідносить цей образ з тією або іншою особистістю і так далі. Якщо ж людина намагається рефлексивно усвідомити особливості своєї особистості, осмислити себе в цілому, то можливість помилки ще більша. Річ у тому, що людина в цілому не відкривається собі в

акті індивідуальної рефлексії, а виявляється найбільш всебічно у своїх стосунках з іншими людьми, у своїх діях і соціально значимих вчинках [196].

Д. Трунов зазначає, що ніколи не відомо, наскільки можна довіряти моїм свідкам самого себе – завжди є ризик потрапити в поле впливу неякісного свідка, «кривого дзеркала». Якість того або іншого свідка можливо оцінити лише в зіставленні його з іншими свідками, у тому числі в зіставленні з іншими «кривими дзеркалами» [191].

Явні механізми самосвідомості, коли ті або інші феномени свідомості стають предметом самопізнання суб'єкта, носять назву рефлексії [134]. Згідно І.Кону, самопізнання – це психічний процес відображення у свідомості суб'єкта його власних особливостей і якостей, які приймають участь разом з самовідчуттям і саморегуляцією у формуванні «Я». Рефлексивні акти є основним інструментом розвитку і підтримки цілісності концепції «Я» [89].

А.Брушлінський визначає, що саме в ході рефлексії людина формує і розвиває свої цілі, тобто цілі діяльності, спілкування, поведінки, споглядання і інших видів активності [26, с.20 – 21].

В.Мухіна розуміє рефлексію – як здатність людини аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви і співвідносити їх з загальнолюдськими цінностями, а також з діями, вчинками, мотивами інших людей. Вона також вважає, що рефлексія сприяє адекватній поведінці людини [131; 132].

А.Карпов зазначає, що особистісна рефлексія закономірно передбачає наявність самоаналізу, дослідження людиною свого внутрішнього світу і поведінки, у зв'язку з переживаннями інших людей як активних чи пасивних учасників соціальної взаємодії. У результаті розгортання такого внутрішнього дослідницького процесу, вона постає перед собою в новому особистісному наповненні, оскільки співвіднесення своїх почуттів і переживань з почуттями та переживаннями інших (навколишніх), аналіз і розуміння своєї поведінки дозволяють йому побачити конфліктну ситуацію й себе ніби з боку, сприяють більш адекватній самооцінці своєї поведінки [81].

Важливо відмітити, що рефлексія – це завжди не просто усвідомлення того, що є в людині, а одночасно і зміна самої людини, спроба виходу за межі того рівня розвитку особистості, який був досягнутий. Сама рефлексія над станами свідомості, над особливостями тієї або іншої особистості завжди виникає в контексті усвідомлюваного або неусвідомлюваного завдання прояснення системи свідомості і особистості [196].

Для С.Рубінштейна, самопізнання – це усвідомлення самого себе як свідомого суб'єкта, реального індивіда, а зовсім не усвідомлення своєї свідомості. «Я» як предмет самосвідомості передбачає єдність суб'єкта й об'єкта. «Я» виступає як «Я», що має предметом ставлень самого себе. Неподільність двох форм, у яких «Я» протиставляє себе собі самому, являє собою саму природу поняття «Я». У самопізнанні «Я» як спільність має своїм об'єктом «Я» як часткове, одиничне [171, с.331].

Для того щоб зробити себе самого об'єктом свого аналізу, суб'єкт немовби відсторонює своє «Я» і в такий спосіб перетворює його на об'єкт, подібний до інших об'єктів. Кожна людина розташовує себе як об'єкт всередині свого символічного оточення [214].

Таким чином, вступаючи у суб'єктно-об'єктну взаємодію, індивід перетворює певну сукупність своїх якостей, властивостей (в тому числі і мотивів) на об'єкт пізнання та розглядає їх нібито збоку, він намагається опанувати їх так, як опановує інші речі.

Одним із головних факторів, сприяючих формуванню у студентів позитивного учбово-професійного мотиву є вибір завдань, які створюють проблемні ситуації в структурі учбової та професійної діяльності. Зштовхуючись з труднощами, студенти переконуються в необхідності здобуття нових знань або використання старих в новій ситуації [42].

Професія психолога є унікальним феноменом. Психолог працює з людьми та їх проблемами. Його професійний інструментарій – не лише спеціальні знання, основний психологічний інструмент – його власна особистість. Мотиваційні протиріччя психолога проєктуються на його

взаємини з оточуючими, та можуть бути суб'єктивною перешкодою продуктивної співпраці. Мотиваційні конфлікти можуть лежати в основі труднощів психолога, що суб'єктивно сприймаються ним як непереборні [106].

Тобто, однією з умов формування професійних та учбових мотивів майбутніх психологів є наявність у них конфлікту мотивів, який з одного боку є сильним джерелом невизначеності, а з іншого боку, активізує процеси самопізнання та сприяє зародженню нових смислоутворюючих мотивів учбової та професійної діяльності.

У даному контексті формування адекватних смислоутворюючих мотивів навчальної діяльності має характер малопередбачуваного, нелінійного і необоротного переходу до нової смислової ідентичності [94].

Умовою отримання стабільності й критерієм сформованості даних мотивів в таких умовах є конструювання навчальною групою загального смислового простору, що знімає колишні смислові суперечності. У основі їх конструювання лежать відповідні процеси смислової динаміки, а саме, процеси смислобудівництва. Психологічним механізмом, що відповідає за протікання процесів смислобудівництва в цьому випадку виступає так зване зіткнення смислів [104; 141]. Даний механізм передбачає, що, вирішуючи проблему зіставлення різних учбово-професійних мотивів, студент вибудовує їх певну ієрархію та удосконалює свою мотиваційну сферу.

Спираючись на зазначене, завдання стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів шляхом формування учбово-професійної мотивації вирішувалося із використанням системи методів, до якої увійшли: метод теоретичної підготовки, психодіагностичний метод, біографічний метод, метод проблематизації навчання та соціально-психологічний тренінг [199].

Метод теоретичної підготовки студентів-психологів використовувався для засвоєння ними теоретичних аспектів психології

мотивації та самосвідомості і передбачав ознайомлення з механізмами та процесами формування мотиваційної сфери особистості.

Використання **психодіагностичних методик** під час роботи зі студентами мало орієнтує та стимулює значення. Поінформованість студентів про особливості власної особистості сприяє зростанню у них зацікавленість, тобто внутрішніх мотивів до засвоєння нових знань в сфері психології самосвідомості та мотивації.

Для оптимізації процесів розвитку професійної самосвідомості нами використовувався **біографічний метод**. На прикладі біографій видатних дослідників в галузі психології ХХ-ХХІ століття студенти-психологи усвідомлювали особливості власної мотиваційної сфери та важливі професійно значущі якості. Порівняння себе з «еталоном» зумовлює поглиблене самопізнання, активізує пошук нової інформації про обрану професію, зіставлення її вимог з власними особистісними особливостями, процес набуття професійних знань та подальше вдосконалення своїх професійних якостей і вмінь.

Стимулювання усвідомлення досліджуваними власних мотивів учбово-професійної діяльності та розвиток їх мотиваційної сфери здійснювався за допомогою **методу проблематизації**, який полягає в актуалізації конфлікту мотивів в мотиваційній сфері особистості студента-психолога. Завдяки запропонованому методу, майбутній психолог отримує доступ до сфери особистісних смислів, і, таким чином, може вирішувати свої внутрішні протиріччя, пов'язані з професійною і особистісною сферою, актуалізуючи нові смислоутворюючі мотиви або вибудовуючи ієрархію існуючих. Реалізація зазначеного методу передбачає подальше його постійне самостійне використання майбутніми спеціалістами.

Особливо ефективним методом формування мотивації учіння в умовах вищого навчального закладу видається нам **соціально-психологічний тренінг**. Мотивація учіння студентів пов'язана з цілепокладанням в учбово-професійній діяльності та перешкодами в досягненні цілей, уявленнями про

самого себе, про свої здібності, про рівень своїх результатів та можливі причини їх отримання. Ці уявлення людини відносно змінні та динамічні, тому на них можна впливати, їх можна змінювати і як результат – коректувати процес мотивації [86; 197].

Соціально-психологічний тренінг виконує в структурі підготовки майбутніх психологів подвійну функцію: з одного боку, він може розглядатись як майданчик для відпрацювання набутих практичних навичок в умовах, наближених до реальних умов професійної діяльності, з іншого – як можливість для особистісного розвитку та корекції своєї мотиваційної сфери, розв'язання індивідуальних та групових психологічних проблем.

Не менш важливу роль у формуванні професійних якостей майбутнього спеціаліста відіграє створення особливих умов для **самостійної роботи** студентів [199]. Використання самостійної роботи у межах корекційно – розвивальної програми полягало в наступному: студенту надається конкретне учбово-пізнавальне завдання, зацікавивши його одним із вже наявних у нього сильних мотивів (наприклад, прагнення до самоствердження, бажання спілкування, націленість на рішення особистих проблем, досягнення успіху тощо); підбір змісту діяльності і організація процесу її подальшого протікання здійснювалися в такий спосіб, щоб при цьому створювалися все більш вагомні передумови для переходу пізнавальних і професійних мотивів з рангу додаткових в ранг провідних. У нашому дослідженні це досягалося за допомогою біографічного методу та методу проблематизації навчання.

Дієвість перелічених методів стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів шляхом формування учбово-професійної мотивації забезпечується насамперед їх системністю, тобто нерозривним взаємозв'язком як на рівні теоретичної розробки й планування, так і на етапі практичного впровадження.

3.2. Загальна характеристика програми стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів за допомогою формування учбово-професійної мотивації

З метою виконання поставлених в дисертаційному дослідженні завдань та з метою впровадження та перевірки ступеню ефективності запропонованих вище методів формування учбово-професійної мотивації нами була розроблена та апробована програма стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів (табл. 3.1., додаток В).

Основна мета програми полягає у стимулюванні розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів за допомогою формування учбово-професійної мотивації.

Завданнями програми стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів за допомогою формування учбово-професійної мотивації є:

- формування сприятливого соціально-психологічного клімату та оптимізація міжособистісних стосунків в тренінговій групі;
- підвищення рівня знань студентів-психологів про сутність поняття самосвідомості, професійної Я-концепції, самоактуалізації та мотивації учіння, як механізму розвитку професійної Я-концепції;
- стимулювання розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів шляхом усвідомлення власних індивідуально-психологічних особливостей, професійно важливих якостей та учбово-професійних мотивів;
- формування позитивного ставлення до професії психолога;
- стимулювання розвитку мотивації самовдосконалення майбутнього психолога, усвідомлення особистих перешкод на шляху професійної самореалізації;
- стимулювання розвитку мотиваційно-сислової сфери особистості майбутнього психолога та активізація процесів самопізнання;

- активне застосування усвідомлених учасниками експериментальної групи змін в мотиваційній сфері та професійній самосвідомості в подальшій учбово-професійній діяльності.

Запропонована розвивальна програма була побудована на таких **основних принципах**:

- принцип відповідності змісту експериментальних впливів особливостям формування мотивації учіння майбутніх психологів, направлено на стимулювання розвитку їх професійної Я-концепції;

- принцип пріоритетності внутрішньої мотивації над зовнішнім впливом; реалізація цього принципу передбачає створення умов для актуалізації тенденції до саморозвитку майбутнього психолога, тобто до самоактуалізації;

- принцип рефлексивності мотивів, який розгортається у процесі пізнання та вдосконалення власної мотиваційної сфери студентом-психологом шляхом перенесення своїх мотивів на іншого та споглядання їх нібито збоку;

- принцип активності, який полягає в тому, що процес формування мотивації учіння студента-психолога повинен включати в себе пізнавальну активність студентів як у процесі групової взаємодії, так і в ході самостійного пізнання та самовдосконалення;

- принцип проблематизації полягає в тому, що актуалізація конфлікту мотивів в мотиваційній сфері особистості студентів-психологів активізує процеси смислоутворення, що сприяє розвитку їх професійної самосвідомості;

- принцип наступності етапів і завдань формуючого експерименту, який забезпечує перенос результатів у реальну соціальну діяльність;

- принцип цілісного розвитку особистості, який полягає в тому, що будь який вплив направлений на розвиток або вдосконалення певних якостей майбутнього психолога сприяє розвитку його особистості в цілому.

Таблиця 3.1

**Структура програми стимулювання розвитку професійної Я-концепції
майбутніх психологів за допомогою формування
учбово-професійної мотивації**

Блоки	Методи та цілі блоків	
1	2	3
Інформацій- ний	Теоретичний метод	Підвищення рівня знань студентів-психологів щодо ролі внутрішньої та зовнішньої позитивної учбово-професійної мотивації в розвитку професійної Я-концепції майбутнього фахівця
Інструмен- тальний	Психодіагно- стичний метод	Розвиток уявлень студентів про особливості їхньої Я-концепції, рівень розвитку професійно важливих якостей, особливості мотивації навчання
Мотиваційно- комуніка- тивний	Соціально- психологічний тренінг учбово- професійної мотивації	Формування позитивної мотивації до участі у програмі. Оптимізація міжособистісних стосунків
Мотивацій- ний		Розвиток учбово-професійної мотивації
Когнітивний	Біографічний метод	Стимулювання студентів до розвитку у себе професійно важливих якостей у ході групового аналізу біографій видатних вітчизняних та зарубіжних психологів
Регулятив- ний	Метод проблематизації	Формуванні нових смислоутворюючих мотивів учбової та професійної діяльності майбутніх психологів шляхом вирішення актуалізованого конфлікту мотивів

Продовження таблиці 3.1

1	2	3
Рефлексив- ний	Рефлексія студентами змін у власній мотиваційній сфері та професійній самосвідомості та прийняття таких змін для активного використання в учбово-професійній діяльності	

Критеріями вимірювання **ефективності** формувального впливу ми визначили:

- збагачення мотиваційної сфери майбутніх психологів, що відображається в зростанні їх внутрішніх мотивів учбово-професійної діяльності;

- активізація внутрішньої мотивації студентів-психологів, направлена на формування мотивів самовдосконалення та саморозвитку в професійній сфері, що виражається в зростанні рівня їх самоактуалізації;

- розвиток професійної самосвідомості особистості досліджуваних, про що свідчить зростання рівня їх професійної Я-концепції.

Розроблена нами програма складалася з трьох етапів: підготовчого, основного та рефлексивного.

Підготовчий етап розвивальної програми реалізувався у межах інформаційного, інструментального та мотиваційного блоків.

Інформаційний блок програми стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів за допомогою формування учбово-професійної мотивації передбачав курс міні-лекцій та бесід, спрямованих на ознайомлення студентів-психологів з основними поглядами на розвиток мотивації та самосвідомості (табл. 3.1).

Мета інформаційного блоку полягала в підвищенні рівня знань студентів-психологів про сутність поняття самосвідомості, професійної Я-концепції, самоактуалізації та мотивації учіння, як механізму розвитку професійної Я-концепції.

Студентам-психологам було запропоновано п'ять міні-лекцій з наступних тем: «Сутність поняття самосвідомості, її структура та рівнева будова», «Професійна Я-концепція, як різновид соціально-специфічної самосвідомості», «Самоактуалізація, як головний процес формування професійної Я-концепції психолога», «Співвідношення мотивації та мотиву в сучасних психологічних дослідженнях», «Особливості мотивації учіння в студентському віці та проблема формування мотивів». В кінці кожної міні-лекції проводилася бесіда, основним завданням яких було підведення студентів до усвідомлення ролі внутрішньої (самоактуалізації) та зовнішньої позитивної мотивації в розвитку їх професійної Я-концепції.

Застосування *інструментального блоку* програми було спрямовано на розвиток та формування об'єктивного уявлення майбутніх психологів про власні індивідуально-психологічні особливості, про рівень розвитку професійно важливих якостей та структуру учбово-професійних мотивів. В ході реалізації цього блоку, зі студентами експериментальної групи було проведено п'ять психодіагностичних методик, ознайомлення з результатами яких дало можливість досліджуваним краще зрозуміти себе, аналізувати та співставляти результати власних спостережень з отриманими під час діагностування, осмислювати власну поведінку та розуміти її причини, стимулювати самооцінювальну діяльність. Студенти-психологи набули навичок саморегуляції та керування власними емоційними реакціями та психічними станами, поведінкою, почали краще розуміти себе та інших.

Метою інструментального блоку було стимулювання розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів, шляхом усвідомлення власних індивідуально-психологічних особливостей, професійно важливих якостей та учбово-професійних мотивів.

З метою усвідомлення студентами-психологами власних учбових-професійних мотивів, було застосовано методику вивчення учбових мотивів А.Реана та В.Якуніна в модифікації Н.Бадмаєвої [12; 161]. В результаті якої, кожен з досліджуваних визначив власні показники учбових мотивів:

комунікативних, уникнення, престижу, професійних, творчої самореалізації, учбово-пізнавальних та соціальних. Задля стимулювання внутрішньої направленості мотивації навчання, студентам пропонувалося визначити та проаналізувати, які з визначених мотивів відносяться до внутрішніх, зовнішніх позитивних та зовнішніх негативних.

Для визначення мотивації досягнення в учбово-професійній діяльності майбутніх психологів застосовувалася модифікація тесту-опитувальника А.Мехрабіана, запропонована М.Магомед-Еміновим [170]. За результатами діагностування, студенти визначали який з мотивів, прагнення до успіху чи уникнення невдачі, домінує, що сприяло активізації професійної самосвідомості.

Л.Виготський вважав, що становлення самосвідомості полягає в інтеграції образу самого себе, переміщення його ззовні у середину. Тобто, відбувається зміна деякого об'єктивістського погляду на себе ззовні на суб'єктивну, динамічну позицію зсередини. Тому локус контролю, є результатом осмислення навколишнього світу і власного місця в ньому, процесу, інтегрованого у формування Я-концепції [39].

Визначення направленості особистості (локусу контролю) студентів-психологів нами здійснювалося за допомогою тесту смисложиттєвих орієнтацій Д.Леонтьєва, за результатами якого кожен з студентів визначив наявність або відсутність у власному житті цілей в майбутньому, інтересу та емоційної насиченості, задоволеності самореалізацією, внутрішньої направленості та розуміння необхідності керуваності життя [104].

В подальшому, для усвідомлення майбутніми психологами власної Я-концепції та з метою стимулювання її розвитку ми застосували «Тест-опитувальник ставлення до себе» (В.Столін, С.Пантілеєв) та «Тест знаходження кількісного вираження рівня самооцінки» (С.Будассі) [186].

В ході життя людина пізнає себе та накопичує про себе знання, ці знання складають змістовну частину її уявлень про себе. Проте знання про саму себе, природно, їй небайдужі: те, що в них розкривається, виявляється

об'єктом її емоцій, оцінок, стає предметом її більш менш стійкого самовідношення. Тому студенти-психологи другого курсу навчання мали можливість визначити за допомогою «Тесту-опитувальника ставлення до себе» показники глобального самовідношення (прийняття/неприйняття себе), аутосимпатії, самоінтересу, самоприйняття, самокерівництва, самообвинувачення, встановити наскільки вони вірять у власні сили, наскільки вони залежні від інших, оцінити свої можливості контролювати життя та найбільш головне – усвідомити наскільки вони розуміють себе.

Оцінюючи себе і свої можливості, особистість враховує рівень свого інтелекту і риси характеру, керованість емоційно – вольовими процесами і здатність викликати пошану у людей, власну зовнішність і авторитет в колективі, здібності і творчі прояви [67]. Тому для успішної учбово-професійної діяльності майбутнім психологам важливо мати адекватну самооцінку. Об'єктивні показники рівня самооцінки, студенти психологи визначали за допомогою «Тесту знаходження кількісного вираження рівня самооцінки».

Мотиваційний блок підготовчого етапу був направлений на формування позитивної мотивації до участі у програмі та оптимізацію міжособистісних стосунків і представляв собою комунікативний блок соціально-психологічного тренінгу учбово-професійної мотивації.

Основний етап розвивальної програми складався з мотиваційного, когнітивного та регулятивного блоків.

Мотиваційний блок основного етапу був спрямований на розвиток учбово-професійної мотивації майбутніх психологів та представляв собою мотиваційний блок соціально-психологічного тренінгу учбово-професійної мотивації.

Соціально-психологічний тренінг учбово-професійної мотивації.

Розробка засобів активної дії на особистість є одним з напрямів вітчизняних та зарубіжних практико-орієнтованих психологічних досліджень в сучасній системі освіти і виховання. Ефективним методом надання

допомоги студентам на дорозі їх професійного становлення є соціально-психологічний тренінг.

Термін «тренінг» має низку значень: виховання, навчання, підготовка, тренування тощо. Ю.Ємельянов визначає тренінг як групу методів, спрямованих на розвиток здібності до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності [65]. А.Зімічев, Г.Нікіфоров розглядають тренінг як багатофункціональний метод психологічного впливу на людину з метою навчання, формування професійно важливих якостей і властивостей, особистісних характеристик. До основних функцій тренінгу науковці відносять перетворюючу, коректуючу, профілактичну, адаптаційну [137].

Соціально-психологічний тренінг – це форма спеціально організованого спілкування, психологічний вплив якого базується на активних методах групової роботи. В процесі тренінгу ефективніше вирішуються питання розвитку особистості, успішно формуються комунікативні навички. Тренінг дозволяє учасникам переглянути раніше сформовані стереотипи та розв'язати свої особистісні проблеми [190].

Основним завданням психологічного тренінгу є стимулювання дій суб'єкта, направлених на зміну власної поведінки. Першим етапом на цьому шляху стає зміна смислових установок особистості. «Смислова установка викликається мотивом діяльності і виражає в діяльності особистісний смисл у вигляді готовності, тенденції до збереження спрямованості на дану діяльність в цілому» [10, с.537].

В.Давидов, продовжуючи традиції історичної школи Л.Виготського, зазначає, що деякі форми діяльності у початковому своєму вигляді постають як колективні діяльності, які виконуються колективним суб'єктом. Тільки згодом на основі колективної діяльності, що здійснюється колективним суб'єктом, виникає індивідуальна діяльність, яка здійснюється індивідом, індивідуальним суб'єктом [51]. Тому процес тренінгу в рамках будь-якої теоретичної парадигми має принаймні три ключові етапи: виведення з внутрішнього плану в зовнішній неконструктивних елементів і моделей

поведінки; побудова моделі ідеальної поведінки в зовнішньому плані; модифікація поведінки учасників групи у бік максимального наближення до еталону і закріплення його у внутрішньому плані.

Л.Мітіною була запропонована модель конструктивної зміни поведінки, що включає стадії і процеси, які відбуваються на кожній стадії. Виділяються чотири стадії зміни поведінки учасника тренінгу: підготовка, усвідомлення, переоцінка, дія. Модель об'єднує основні процеси зміни: мотиваційні (I стадія), когнітивні (II стадія), афективні (III стадія) та поведінкові (IV стадія) [125; 126].

В психологічній науці існує досить широкий спектр методичних форм соціально-психологічного тренінгу, який характеризується різноманітністю завдань, що розв'язуються в процесі тренінгу [65; 150].

Найбільш повну класифікацію методів тренінгу, об'єднуючи активні групові методи в три основні блоки наводить Ю.Ємельянов: дискусійні методи (групова дискусія, аналіз випадків із практики та ситуацій вибору); ігрові методи: дидактичні, творчі та рольові ігри (поведінкове навчання, ігрова психотерапія, психодраматична корекція, транзактний метод усвідомлення комунікативної поведінки); сенситивний тренінг (тренування міжособистісної чуттєвості й сприйняття себе) [65, с.16].

Існують певні загальні вимоги, які висуваються до ведучого тренінгу – тренера. Він повинен: володіти інформацією щодо теми тренінгу; знати методику проведення тренінгових занять; вміти працювати з аудиторією і володіти методикою навчання дорослих; володіти навичками ведення тренінгової групи (регулювати групові процеси, знати, як зацікавити учасників, зняти напруження, спрямувати групу на конструктивне розв'язання проблеми тощо); постійно підвищувати свій тренерський потенціал; знати методи оцінювання результатів тренінгу і вміти їх застосовувати; знати про відстрочені результати впливу тренінгу, як очікувані, так і неочікувані, бо після завершення тренінгу не всі його результати осмислюються учасниками одразу. Повною мірою ефект тренінгу

з'ясовуватиметься пізніше, коли учасники застосовуватимуть набуті знання та зміни в практиці, повсякденному реальному житті [65].

Але головне завдання ведучого в групі соціально-психологічного тренінгу – задавати і підтримувати норми групового спілкування. Л.Петровська виділяє такі принципи спілкування [150]:

- принцип «тут і тепер». У відповідності до цього принципу група повинна перетворитись на своєрідне об'ємне дзеркало, в якому кожен учасник побачив би себе під час виконання вправ. Це досягається тим, що у групі повинен існувати інтенсивний зворотний зв'язок, що ґрунтується на довірливому міжособистісному спілкуванні;

- принцип персоніфікації висловлювань, що означає добровільну відмову від безособових мовних форм, приховування власної позиції;

- принцип наголошування на мові почуттів. У відповідності до нього учасники групи повинні концентрувати увагу на емоційних станах і проявах (своїх власних і партнерів з групи) під час зворотного зв'язку. Перед кожним учасником ставиться завдання перебудувати свій стиль спілкування і виробити вміння чітко ідентифікувати та адекватно висловлювати свої почуття;

- принцип активності. Кожен учасник повинен бути включений до інтенсивної групової взаємодії з метою цілеспрямованого споглядання себе, партнера, групи загалом;

- принцип конфіденційності полягає в рекомендації не розголошувати зміст спілкування, що розвивається в процесі тренінгу, за межі групи. Це сприяє довірливості та відвертості учасників.

Вибір тренінгової форми роботи був обумовлений наступними причинами:

- соціально-психологічний тренінг є ефективною формою розвитку учбово-професійної мотивації навчання майбутнього психолога в плані досягнення відчутних змін за короткий термін в порівнянні з умовами звичного навчального процесу;

- в процесі рефлексії взаємодії, що відбувається в групі, учасники тренінгу мають можливість ідентифікувати себе з іншими та на основі значимих емоційних зв'язків оцінювати власні відчуття, установки, програми поведінки. Механізм рефлексії забезпечує переосмислення змісту свідомості суб'єкта і усвідомлення ним прийомів власної активності. Отримані в тренінгу нові емоційно-насичені відомості про себе та інших людей, про свої мотиви учбово-професійної діяльності спонукають до переосмислення фрагментів професійної Я-концепції майбутніх психологів, що, в свою чергу, в подальшому активізує процеси самосвідомості;

- специфіка психологічного тренінгу дозволяє, з одного боку, зробити досвід групової роботи тісно пов'язаним з професійно-спрямованою навчальною діяльністю студентів, а з іншого боку – надає значну свободу для конструювання і реалізації власних цілей розвитку. З одного боку, це актуалізує суперечність між суспільно значущими і особистісними смислами навчальної діяльності, а з іншого боку – сприяє актуалізації у студентів потреби самостійно конструювати зону свого найближчого розвитку [199].

До переваг тренінгу слід додати ще й те, що під час занять учасник тренінгу відчуває себе прийнятим іншими й активно приймаючим інших. Він користується повною довірою групи й не боїться довіряти свої думки, почуття, переживання й сумніви іншим. Оскільки в групі створюються умови, за яких кожен її член відчуває до себе увагу, теплоту, а за необхідності допомогу, то в нього виникає впевненість у підтримці з боку інших учасників тренінгу, і він також прагне підтримувати інших.

Загальна *мета* соціально-психологічного тренінгу: стимулювання розвитку учбово-професійної мотивації навчання майбутнього психолога.

Досягнення цілі тренінгу забезпечувалося рішенням наступних *завдань*:

- створення сприятливого соціально-психологічного клімату в тренінговій групі;

- сприяння усвідомленню студентами власних учбово-професійних мотивів та професійно важливих якостей;
- формування позитивного відношення до професії психолога;
- формування внутрішніх та зовнішніх позитивних мотивів учбово-професійної діяльності;
- стимулювання розвитку мотивації самовдосконалення майбутнього психолога, усвідомлення особистих перешкод на шляху професійної самореалізації;
- стимулювання розвитку професійної Я-концепції студентів-психологів.

З метою виконання завдань програми стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів за допомогою формування учбово-професійної мотивації нами було відібрано 40 тренінгових вправ, п'ять з яких було впроваджено на підготовчому етапі (комунікативний блок), 32 – на основному етапі запропонованої розвивальної програми (мотиваційний блок) та 3 вправи – на заключному етапі (рефлексивний блок) (додаток Д).

Комунікативний блок тренінгу був направлений на формування позитивної мотивації до участі у програмі та оптимізацію міжособистісних стосунків. Мотиваційний блок тренінгу був спрямований на розвиток учбово-професійної мотивації, рефлексивний блок – на рефлексію змін майбутніх психологів у власній мотиваційній сфері та в професійній Я-концепції [199].

Підбір вправ мотиваційного тренінгу зумовлювався необхідністю впливу тренінгових занять на формування у студентів насамперед внутрішніх та зовнішніх позитивних учбово-професійних мотивів навчання, мотивів досягнення, саморозвитку та соціальної ідентифікації та з огляду на необхідність розвивати у студентів-психологів здатність до самокерування своєю власною мотивацією.

При проведенні мотиваційного тренінгу нами використовувалися наступні форми роботи: робота в групі, в малих групах, в парах та

індивідуально. Учасники групи майже завжди сидять по колу, таким чином, щоб кожний міг бачити іншого.

Робота всією групою використовувалася для:

- інформування учасників тренінгу;
- дискусії – в ситуації дискусії учасники та ведучий у вільній формі обговорюють заявлену тему, при цьому ведучий стежить, щоб всі дотримувалися основних правил, ставить уточнюючі та доповнюючі питання. Також необхідно приділити увагу членам групи, що мовчать і не беруть участь в дискусії. Ведучий може окремо запропонувати таким учасникам поділитися своєю точкою зору. На різних етапах дискусії ведучий тренінгу узагальнює та підводить підсумки обговорення;

- підведення підсумків роботи після окремих тренінгових вправ. В кінці тренінгових вправ учасникам надається можливість обговорити вправу та виявити свої почуття, відповідаючи на запитання: «Що відбулося?», «Що Ви помітили?», «Що Ви відчували?», «Що Ви думаєте з приводу даної вправи?», «Яким чином Ви це зможете використати в професійній діяльності?».

Робота в малих групах. Учасники тренінгу поділяються на групи для виконання окремих завдань. У малих групах використовуються наступні варіанти роботи:

1. Ролева гра. Учасники групи програють різні ситуації, а потім також в групі обговорюють отримані результати відповідно до питань ведучого.

2. Творчі завдання. Група готує ситуацію і будь-яким іншим творчим чином представляє запропоновану для творчої роботи тему.

3. Група підтримки. Учасники по колу відповідають на поставлене ведучим питання. Кожному надається рівний час на вислів. Під час того, як говорить одна людина, всі інші мовчать і уважно його слухають. Робота направлена на розрядку емоцій і переоцінку наявного досвіду.

Робота в парах. Кожен учасник по черзі відповідає на питання, запропоноване ведучим тренінгу. Основна мета подібної роботи – це

усвідомлення і промовляння (здобуття підтримки) кожним учасником по заявленій темі.

Індивідуальна робота. Індивідуальна робота може проходити у вигляді учбово-терапевтичної демонстрації (на великому крузі ведучий проводить консультацію з учасником, після чого, за згодою останнього, відбувається розбір) або у вигляді внутрішньої роботи учасників (учасник виконує вправу, на підставі вказівок ведучого) [199].

Когнітивний та регулятивний блоки програми були спрямовані на стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів та реалізовувалися за допомогою біографічного методу та методу проблематизації. Основним підґрунтям реалізації зазначених блоків основного етапу виступала самостійна робота майбутніх психологів, яка полягала в самостійній підготовці біографії видатного вітчизняного чи зарубіжного психолога на вибір та власної ситуації конфлікту учбово-професійних мотивів кожним студентом-психологом до відповідного заняття.

Крім того, з метою самопізнання й подальшого саморозвитку студенти вели у довільній формі власні щоденники. У такий спосіб вони мали можливість контролювати процес власного навчання, розвитку, формування умінь, навичок, якостей. Члени групи робили у щоденниках записи щодо: проблем, з якими вони зіштовхнулися, і як ці проблеми були розв'язані; використання нових набутих умінь, навичок, якостей і пов'язані з цим труднощі; умінь, навичок, якостей, яких потрібно набути у майбутньому; питань особистісного розвитку та додаткові коментарі.

На кожному занятті відводився час для роботи зі щоденником, після чого учасникам пропонувалося зачитати свої записи та обговорити їх у парах, в малих групах та в групі в цілому.

Когнітивний блок основного етапу полягав в ознайомленні студентів з професійно значущими якостями фахівців в сфері психології, особливостями саморозвитку у професійній діяльності психолога та з впливом учбово-

професійної мотивації на професійну діяльність психолога на базі вивчення біографій видатних вітчизняних та зарубіжних психологів.

Реалізація когнітивного блоку ґрунтувалася на особистісному підході, в основі якого лежить твердження С.Рубінштейна про те, що у «поясненні будь-яких психічних явищ особистість виступає як воедино пов'язана сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються всі зовнішні впливи» [172, с.308]. Вирішальний вплив на особистість здійснює система суб'єктивно-оцінних, індивідуально-вибіркових ставлень до оточення, що склалися в неї, причому сама ця система також є певною мірою продуктом самосвідомості, оскільки передбачає наявність свідомих індивідуально-значущих еталонів.

Навіть якщо інший свідчить не про мене і не про себе, а ще про когось, – будь-то буденна мова або художній твір, – навіть якщо інший говорить не про людину, а про іншу істоту або зовсім про щось неживе, то і в цьому випадку інший допомагає мені пізнавати себе. Його висловлювання про світ, так само як і мої висловлювання про світ, я можу легко перенести на себе, побачивши в них екзистенційно-насуцні для мене метафори і символи [191].

Мета когнітивного блоку полягала в стимулюванні розвитку професійно значущих якостей майбутніх психологів.

Задля досягнення поставленої мети кожному студенту експериментальної групи було запропоновано підготувати на вибір біографію одного з видатних вітчизняних чи зарубіжних психологів та визначити його професійні якості. Результати такої пошуково-дослідницької роботи, кожен з майбутніх психологів повинен був висвітлити на заняттях в ході проведення корекційно-розвивальної програми.

Важливою умовою стимулювання розвитку професійно важливих якостей майбутніх психологів в рамках запропонованої розвивальної програми стає створення рефлексивного оточення. Колективний аналіз біографій видатних вітчизняних та зарубіжних психологів сприяє доступності власного досвіду людини для іншого і відкритість досвіду

іншого для себе. Це передбачає не тільки демонстрацію еталонів професійної діяльності, а й взаємний обмін рефлексивним досвідом учасників психологічної взаємодії. У якості суб'єктивного рефлексивного оточення кожного студента-психолога виступають його партнери-однокурсники [69].

Так, чимало науковців [5; 174; 180] вважають, що саме за спеціально організованого колективного розв'язування проблем найефективніше здійснюється породження рефлексивних процесів, виявляються умови їх виникнення і функціонування. Це передбачає, по-перше, виявлення студентом професійно важливих якостей психолога на базі вивчення біографій видатних вітчизняних та зарубіжних вчених і, по-друге, розгортання внутрішнього діалогу студента. Проектуючи себе у ролі психолога, студент прагне розвинути в собі виділені ним професійно важливі якості.

Таким чином, діалогічна взаємодія з біографіями видатних психологів спонукає студента до внутрішнього діалогу із самим собою. Студент досягає розуміння професійно важливих якостей психолога завдяки особистісній позиції, яка інтегрує його власні учбово-професійні мотиви й інтереси, досвід та прагнення до саморозвитку.

Діалогічна взаємодія студента з біографією видатного психолога досягалася за допомогою: аналізу біографії та оцінки професійних якостей розглядаємого студентом психолога, який самостійно готував цю біографію до заняття; визначення та взаємоаналізу наявних важливих професійних якостей у розглядаємого психолога в парах; обговорення виявлених важливих професійних якостей всією групою; самостійного визначення особистісно-значимих професійних якостей кожним студентом.

На всіх етапах діалогізації взаємодії студента з біографією видатного психолога наші зусилля були спрямовані на поетапне розширення предмету особистісної рефлексії майбутніх психологів (професійно важливі якості психолога, професійна Я-концепція, самосвідомість), розширення спектру рефлексивних дій та формування рефлексивної позиції. Особлива увага

зверталася на аналіз мотиваційної сфери видатних психологів, який полягав у співвідношенні їх ідеалів, установок, переконань, цінностей, інтересів та бажань, що, в свою чергу, сприяло розкриттю кожним студентом експериментальної групи власних внутрішніх смислів.

Регулятивний блок розвивальної програми полягав в формуванні нових смислоутворюючих мотивів учбової та професійної діяльності майбутніх психологів, шляхом вирішення актуалізованого конфлікту мотивів.

В ході реалізації даного блоку формувальний вплив на студентів-психологів здійснювався за допомогою методу проблематизації, в основу якого було покладено концептуальну модель формування смислоутворюючих мотивів навчальної діяльності в умовах керованої мотиваційної кризи [163].

Використання методу проблематизації, організація колективного пошуку, підтримка смислотворчої активності студентів сприяють переосмисленню ними своїх учбово-професійних мотивів, загальних та професійних здібностей та спричиняє зміни в їх професійній Я-концепції.

У ході застосування зазначеного методу між студентами-психологами також утворюється рефлексивне середовище, коли на противагу загально-психологічному розумінню рефлексії як активності, що спрямована на усвідомлення власних дій, осмислення й переосмислення вчинків, об'єктом рефлексії стають феномени свідомості оточуючих, їх образи та уявлення про соціальний світ [99; 100]. В якості суб'єктивного рефлексивного середовища учасника тренінгу виступають його партнери [135].

Метою регулятивного блоку було стимулювання розвитку мотиваційно-сислової сфери особистості майбутнього психолога та активізація процесів самопізнання.

В основу регулятивного блоку було покладено групову роботу по наданню допомоги окремому студенту в розв'язанні його конфлікту мотивів. Кожному студенту-психологу експериментальної групи пропонується самостійно визначити для себе один найбільш актуальний із наявних

конфліктних мотивів та висвітлити його на занятті в ході проведення запропонованої програми. Після чого інші учасники формулюють власне бачення даної проблеми та пропонують альтернативи її розв'язання.

Робота з індивідуальними конфліктами мотивів будується по типу психологічної допомоги, де клієнтом виступає студент, чий конфлікт розглядається. Суттю групової роботи в цьому випадку є допомога групи в проясненні мотивів, які перебувають у конфлікті між собою, формулюванні проблеми, що стоїть перед таким студентом, та її розв'язанні.

Зміни в мотиваційній сфері студента-психолога в ході групового обговорення відображають, таким чином, процес формування нових смислоутворюючих мотивів. Кінцевим продуктом групової роботи є нова більш розвинута мотиваційна сфера студента: в якості основи вона включає початковий набір його мотивів і, в той же самий час, враховує нові смислоутворюючі мотиви, усвідомлені ним за допомогою групи.

Групова робота з конфліктом мотивів студента на занятті мала декілька етапів:

1. Пред'явлення одним із студентів експериментальної групи власного найбільш актуального конфлікту мотивів.
2. Уточнення і прояснення групою суті конфлікту за допомогою додаткових питань.
3. Формулювання проблеми автором самостійно або за допомогою групи, для чого студенти пропонують свої варіанти бачення суті проблеми.
4. Дослідження проблеми. На даному етапі група висуває гіпотези, пропонує студенту різні стратегії і підходи до вирішення проблеми. Завдяки цьому, досліджуваний розширює поле бачення своєї проблеми, отримує більш цілісну картину світу. В ході роботи постійно фіксуються та висвітлюються зміни як учасників групової дискусії, так і самого студента, чий конфлікт розглядається.
5. Перевірка розв'язання конфлікту мотивів за допомогою усвідомлення нових смислоутворюючих мотивів. Студент дає зворотний

зв'язок групі і визначає варіант вирішення проблеми, який на даний момент його найбільш влаштовує.

У ході впровадження регулятивного блоку також враховувалося, що участь групи у вирішенні індивідуального конфлікту мотивів, як правило, не відбувається, доки учасники групи не досягнуть ситуації власної мотиваційно-сміслової невизначеності і не визначаться з новими пріоритетами своєї діяльності. Як правило, виникнення ситуацій мотиваційно-сміслової невизначеності безпосередньо пов'язане з тим, що учасники не готові брати на себе відповідальність за зміст власної учбово-професійної діяльності, відчувають невдоволення і роздратування через втрату звичних навчальних установок [165].

Робота з проблемними мотиваційно-смісловими установками учасників перш за все передбачала пошук групою відповідей на запитання про смисли учбово-професійної діяльності, що неминуче тягнуло за собою актуалізацію питань особистісного і професійного самовизначення. Це штовхає учасників до більш активних дій, пошуку ресурсів для вирішення власних проблем та надання допомоги іншим студентам експериментальної групи в розв'язанні індивідуальних проблем [165].

Заключний етап програми стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів за допомогою формування учбово-професійної мотивації містив у собі рефлексивний блок, у межах якого відбувалася рефлексія учасниками програми змін у власній мотиваційній сфері, професійній самосвідомості та прийняття таких змін для активного використання в учбово-професійній діяльності.

Метою рефлексивного блоку було усвідомлення студентом результатів участі у корекційно-розвивальній програмі та забезпечення їх активного використання в учбово-професійній та інших сферах життєдіяльності [199].

Реалізація рефлексивного блоку відбувалася за допомогою аналітичного та узагальнюючого підетапів та полягала в роботі студентів з власними щоденниками, в яких відображена рефлексія їх участі у програмі.

Аналітичний підетап передбачав досягнення такої *мети*: деталізація та усвідомлення результатів програми, як особистих досягнень її учасників.

У межах аналітичного підетапу з майбутніми психологами проводилася бесіда, змістом якої були:

- аналіз учбово-професійних мотивів та професійно важливих якостей сформованих в ході розвивальної програми;
- фіксація позитивної динаміки розвитку мотиваційної сфери та професійної самосвідомості студентів [199].

Студентам, пропонувалося, спираючись на отриманий досвід та на записи у щоденнику, надати відповіді на такі запитання:

- Які нові знання отримано в ході розвиваючої програми?
- Які зміни відбулися у мотиваційній сфері?
- Які професійно-важливі якості психолога усвідомлені та визначені як значимі в ході розвиваючої програми?
- Який характер носять зміни в мотиваційній сфері та професійної самосвідомості, позитивний чи негативний? Чому?

Мета узагальнюючого підетапу полягала в активному застосуванні усвідомлених учасниками експериментальної групи змін в мотиваційній сфері та професійній самосвідомості в подальшій учбово-професійній діяльності [199].

Реалізація узагальнюючого етапу теж здійснювалася в ході групової бесіди, змістом якої було: деталізація та усвідомлення учасниками програми сфер застосування отриманих здібностей; узагальнення результатів участі в розвивальній програмі [199].

Мета узагальнюючого підетапу досягалася за допомогою наступних питань:

- На що направлений розвиток учбово-професійної мотивації?
- Які професійно-важливі якості повинен мати психолог-практик, а які – психолог-теоретик?
- Що є чинником розвитку професійної Я-концепції?

- Чи допоможуть результати участі у програмі в подальшій учбово-професійній діяльності?

Крім того, для реалізації мети рефлексивного блоку розвивальної програми кожному учаснику було запропоновано письмово оцінити у власному щоденнику участь в програмі на основі отриманих результатів та визначити перспективи саморозвитку професійної Я-концепції. За результатами такої роботи, зі студентами було проведено бесіду, в кінці якої було досягнуто висновку про необхідність постійного саморозвитку та самовдосконалення на шляху професійного становлення.

3.3. Результати контрольного дослідження ефективності програми стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів

При впровадженні розвиваючої програми ми спиралися на загальноприйняті методологічні та методичні засади організації експериментального дослідження та тренінгової роботи. В основу організації проведення формуючого експерименту було покладено план для двох груп з попереднім та підсумковим тестуванням [60; 83].

У формуючому експерименті брали участь 72 студенти другого курсу факультету психології та соціології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди, 36 з яких увійшли до експериментальної групи і 36 до контрольної.

Вибір у якості учасників програми саме студентів другого курсу був зумовлений тим, що в ході емпіричного дослідження мотивації учіння, як чинника розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів, ми встановили що на даному етапі професійної підготовки у студентів-психологів спостерігається певне зниження учбово-пізнавальної потреби, що може негативно відобразитися на їх подальшому професійному становленні.

Запроваджена нами програма складалася з 40 занять, які проводилися два рази на тиждень на протязі п'яти місяців (додаток В).

До початку реалізації розвивальної програми, з метою встановлення відсутності розрізень за показниками учбово-професійної мотивації та професійної Я-концепції студентів-психологів експериментальної та контрольної груп було застосовано комплекс методик, до якого увійшли: модифікована нами методика вивчення мотивів учбової діяльності А.Реана та В.Якуніна, методика вивчення мотивації професійної діяльності К.Замфір в модифікації А.Реана, опитувальник самоактуалізації (тест САМОАЛ) Е.Шострома в адаптації Л.Гозмана та Н.Каліної, метод репертуарних решіток для визначення ціннісно-сислової визначеності образу-Я професіонала та показників ідентифікації з особистістю професіонала.

З метою вивчення внутрішніх та зовнішніх учбових мотивів нами було модифіковано методику вивчення мотивів учбової діяльності А.Реан та В.Якуніна [12; 161].

Спираючись на проведений аналіз літературних джерел за проблемою учбової мотивації, основою для поділу мотивів виступала приналежність стимулів, що викликають потреби, до зовнішніх або внутрішніх. Внутрішні мотиви носять особистісно-значущий характер та обумовлені пізнавальною потребою суб'єкта, задоволенням, одержуваням від процесу пізнання і реалізації свого особистісного потенціалу. Домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом високої пізнавальної активності студента в процесі навчальної діяльності. Оволодіння навчальним матеріалом є і мотивом, і метою навчання. Студент безпосередньо залучений в процес пізнання, і це приносить йому емоційне задоволення [62].

Зовнішні мотиви характеризуються тим, що оволодіння змістом навчального предмета не є метою навчання, а виступає засобом досягнення інших цілей. Це може бути отримання хорошої оцінки (атестата, диплома), отримання стипендії, підпорядкування вимогам викладача або батьків, отримання похвали, визнання товаришів тощо. При зовнішній мотивації студент, як правило, відчужений від процесу пізнання, виявляє пасивність, переживає безглуздість того, що відбувається, або його активність має

вимушений характер. Зміст навчальних предметів не є для студента особистісно-значущим [62].

Виходячи з цього, методика А.Реана та В.Якуніна була трансформована нами у варіант напівструктурованого інтерв'ю. Прояви внутрішніх мотивів учбової діяльності вбачалися у позитивних відповідях на такі пункти методики:

- стати високоякісним спеціалістом;
- отримати глибокі та міцні знання;
- забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності;
- отримати інтелектуальне задоволення.

Прояви зовнішніх мотивів учбової діяльності вбачалися у позитивних відповідях на такі пункти методики: отримати диплом; успішно продовжити навчання на наступних курсах; успішно навчатися, здавати екзамени на «добре» та «відмінно»; постійно отримувати стипендію; бути постійно готовим до наступних занять; не запускати вивчення предметів учбового циклу; не відставати від однокурсників; виконувати педагогічні вимоги; завоювати повагу викладачів; бути прикладом для однокурсників; домогтися схвалення батьків та оточуючих; уникнути засудження та покарання за погане навчання.

Студенту пропонувалося вибрати з наданого йому списку 16-ти мотивів п'ять найбільш значимих для нього та оцінити кожний з них від 1 до 5 балів. Обробка отриманих даних проводилася шляхом підрахунку загальної кількості балів, отриманих по кожному із видів учбових мотивів (внутрішніх та зовнішніх).

Встановлено, що відмінності між показниками професійної Я-концепції та мотивації учіння у досліджуваних контрольної та експериментальної групи перед застосуванням розвивальної програми не досягали рівня статистичної значущості, що було статистично підтверджено за допомогою критерію Мана-Уїтні (U) (табл. 3.2.).

Таблиця 3.2

Показники професійної Я-концепції та мотивації учіння по контрольній та експериментальній групі до реалізації розвивальної програми

Вимірювані показники	Експериментальна група		Контрольна група		Показник критерію Мана-Уїтні, (U)
	М	σ	М	σ	
Внутрішні учбові мотиви	11,7	5,23	11,92	4,4	641,5
Зовнішні учбові мотиви	9	4,6	9,08	4,5	633
Внутрішні професійні мотиви	4,42	0,8	4,44	0,59	602
Зовнішні професійні мотиви	3,4	0,74	3,2	0,82	576,5
Рівень самоактуалізації	57,7	9,35	57,6	9,6	636
Орієнтація у часі	6,3	1,34	6,27	1,75	633
Потреба в пізнанні	5,86	1,6	6,28	1,2	524
Автономність	7,9	2,66	7,9	2,14	637
Саморозуміння	5,7	1,34	5,7	1,3	630
Аутосимпатія	8,28	2,2	8,47	2,89	612
Ціннісно-смілова визначеність образу-Я професіонала	0,32	0,19	0,329	0,17	630

Примітка: * - розрізнення значущі на рівні $p < 0,01$, ** - на рівні $p < 0,001$

Після реалізації програми стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів за допомогою формування учбово-професійної мотивації було здійснено контрольне дослідження із використанням тих же методик, що і перед реалізацією програми. У ході

дослідження ефективності розвивальної програми здійснювалося порівняння результатів констатуючого та контрольного зрізів по контрольній групі (табл. 3.3), а також порівняння результатів отриманих до та після розвивальної програми по експериментальній групі (табл. 3.4). Достовірність змін в контрольній та експериментальній групі перевірялася за допомогою критерію Вілкоксона (T).

Таблиця 3.3

**Показники професійної Я-концепції та мотивації учіння
студентів контрольної групи**

Показники	Констатуючий зріз		Контрольний зріз		Показник критерію Вілкоксона, (T емп.)
	М	σ	М	σ	
Внутрішні учбові мотиви	11,92	4,4	12,08	4,9	194
Зовнішні учбові мотиви	9,08	4,5	9,03	4,9	196
Внутрішні професійні мотиви	4,44	0,59	4,45	0,69	66
Зовнішні професійні мотиви	3,2	0,82	3,19	0,77	100,5
Рівень самоактуалізації	57,6	9,6	58,08	9,51	225,5
Орієнтація у часі	6,27	1,75	6,3	1,89	59,5
Потреба в пізнанні	6,28	1,2	6,42	1,18	28
Автономність	7,9	2,14	8,1	2,1	80
Саморозуміння	5,7	1,3	5,7	1,14	153
Аутосимпатія	8,47	2,89	8,5	2,2	119
Ціннісно-смилова визначеність образу-Я професіонала	0,329	0,17	0,338	0,16	226,5

Примітка: * - розрізнення значущі на рівні $p < 0,01$, ** - на рівні $p < 0,001$

У ході порівняння показників учбово-професійної мотивації та професійної Я-концепції, отриманих у ході констатуючого та контрольного вимірювання по контрольній групі, встановлено зростання показників внутрішніх учбово-професійних мотивів, самоактуалізації, рівня саморозуміння майбутніми психологами професійно важливих якостей та зменшення показників зовнішніх учбово-професійних мотивів, але жодна з таких відмінностей не досягає рівня статистичної значущості.

Таблиця 3.4

Показники професійної Я-концепції та мотивації учіння студентів експериментальної групи до та після реалізації розвивальної програми

Показники	До реалізації розвивальної програми		Після реалізації розвивальної програми		Показник критерію Вілкоксона, (T)
	М	σ	М	σ	
Внутрішні учбові мотиви	11,7	5,23	14,6	4,7	26**
Зовнішні учбові мотиви	9	4,6	6,6	4,14	15**
Внутрішні професійні мотиви	4,42	0,8	4,8	0,42	3*
Зовнішні професійні мотиви	3,4	0,74	2,35	0,7	32**
Рівень самоактуалізації	57,7	9,35	64,9	10,8	28,5**
Орієнтація у часі	6,3	1,34	7,6	1,13	25**
Потреба в пізнанні	5,86	1,6	7,27	1,32	24,5**
Автономність	7,9	2,66	9,6	1,9	26**
Саморозуміння	5,7	1,34	7,75	1,02	10**
Аутосимпатія	8,28	2,2	9,9	1,86	10**
Ціннісно-смилова визначеність образу-Я професіонала	0,32	0,19	0,45	0,18	8**

Примітка: * - розрізнення значущі на рівні $p < 0,01$, ** - на рівні $p < 0,001$

В експериментальній групі в результаті створених умов для активізації та усвідомлення учбово-професійних мотивів при застосуванні запропонованої програми суттєво зросли показники внутрішніх учбових та професійних мотивів ($T=26$; $p<0,001$ та $T=3$; $p<0,01$), а показники зовнішніх учбових та професійних мотивів значно зменшилися ($T=15$; $p<0,001$ та $T=32$; $p<0,001$) (рис.3.1).

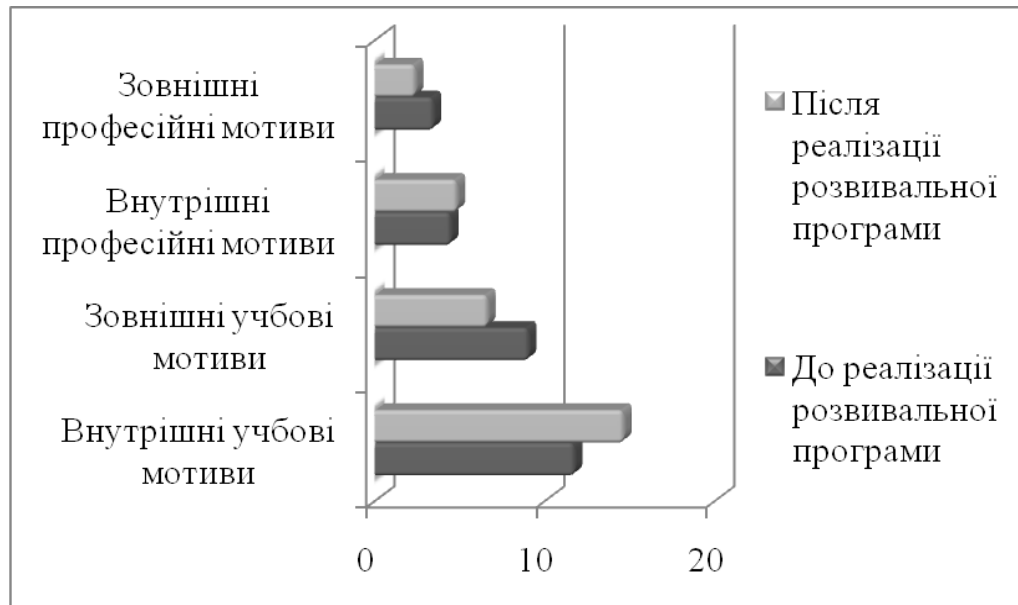


Рис. 3.1. Графічне порівняння показників учбово-професійних мотивів в експериментальній групі до та після реалізації розвивальної програми

Також було встановлено, що після реалізації програми стимулювання розвитку професійної Я-концепції у студентів експериментальної групи значно зросли показники самоактуалізації:

- загальний рівень самоактуалізації з 57,8 до 64,9 ($T=28,5$; $p<0,001$);
- показник орієнтації у часі з 6,3 до 7,6 ($T=25$; $p<0,001$);
- показник потреби у пізнанні з 5,86 до 7,28 ($T=24,5$; $p<0,001$);
- показник автономності з 7,9 до 9,6 ($T=26$; $p<0,001$);
- показник саморозуміння з 5,7 до 7,8 ($T=10$; $p<0,001$);
- показник аутосимпатії з 8,3 до 9,9 ($T=10$; $p<0,001$) (рис.3.2 та рис.3.3).

Як ми бачимо, застосування запропонованої розвивальної програми стимулює у майбутніх психологів прагнення до самоактуалізації, що

активізує внутрішні цілі учбово-професійної діяльності. Отриманні знання щодо професії породжуватимуть особистісні смисли, що в свою чергу впливає на розвиток професійної Я-концепції.

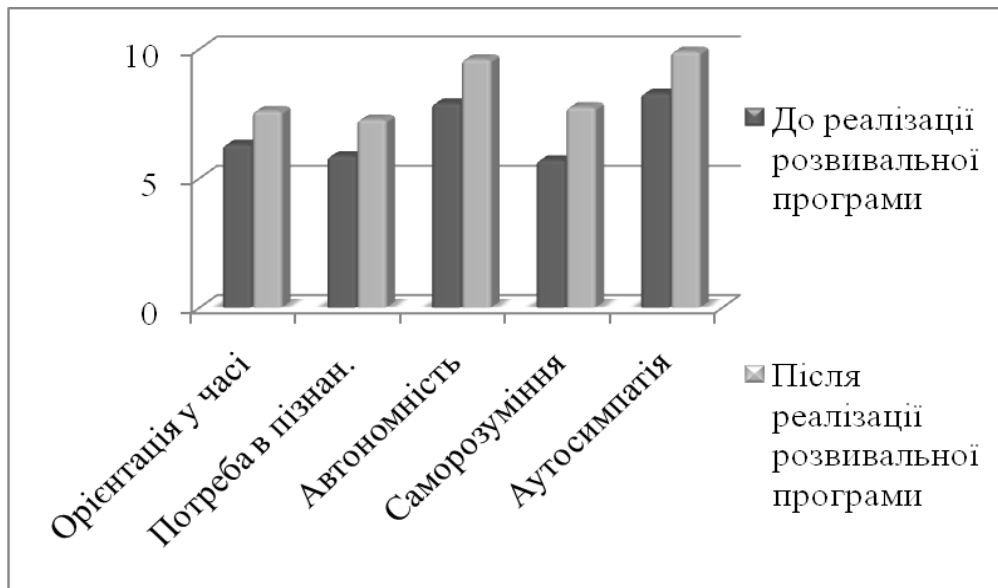


Рис. 3.2. Графічне порівняння показників складових самоактуалізації в експериментальній групі до та після реалізації розвивальної програми

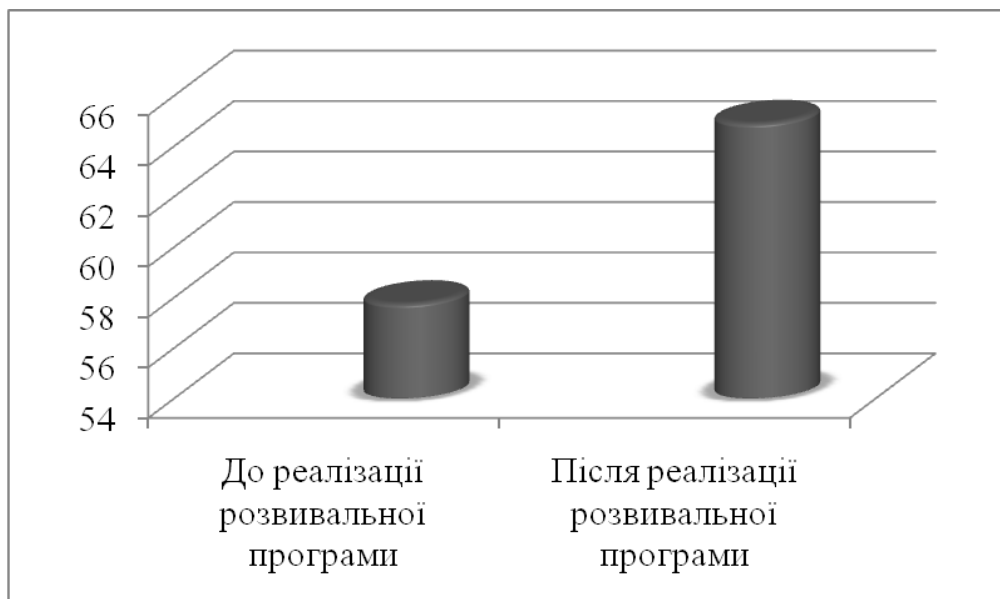


Рис. 3.3. Графічне порівняння показників загальної самоактуалізації в експериментальній групі до та після реалізації розвивальної програми

Зазначене було підтверджено результатом запровадження програми стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів шляхом формування учбово-професійної мотивації щодо статистично

значимого підвищення ціннісно-сислової визначеності образу-Я професіонала. Так, було встановлено, що після проведення розвивальної програми даний показник виріс з 0,32 до 0,45 ($T=8; p<0,001$) (рис.3.4).

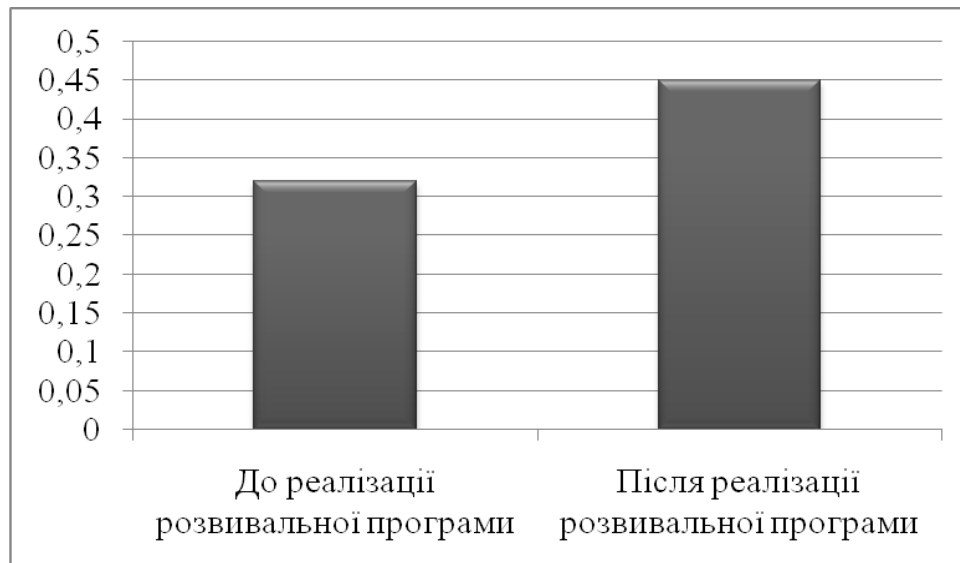


Рис. 3.4. Графічне порівняння показників ціннісно-сислової визначеності образу-Я професіонала в експериментальній групі до та після реалізації розвивальної програми

З метою аналізу якісних змін в структурі когнітивного компоненту професійної Я-концепції в результаті застосування програми стимулювання її розвитку, нами було порівняно представленість в образі-Я професіонала професійно важливих якостей психолога та їх ідентифікацій з особистістю професіонала, які вони відображали в бланках методики репертуарних решіток до та після розвивальної програми.

Розглядаючи динаміку представленості в образі-Я професіонала професійно важливих якостей психолога, отримані показники ми аналізували у відповідності до раніше виділених блоків (табл. 3.5).

До реалізації програми у другокурсників експериментальної групи практично всі професійно важливі якості в образі-Я професіонала представлені однаковою мірою ($\chi^2 = 0,2; p>0,05$) (рис. 3.5.).

Але після колективного аналізу біографій видатних вітчизняних та зарубіжних психологів у студентів формується більш чітке уявлення про

важливість комунікативних та морально-етичних якостей для майбутньої професійної діяльності ($\chi^2 = 12,8$; при $p < 0,001$).

Таблиця 3.5

Порівняння представленості в образі-Я професіонала професійно важливих якостей психолога по експериментальній групі до та після реалізації розвивальної програми

Етап дослідження	Професійно важливі якості психологів								χ^2
	Морально-етичні якості		Емоційно-вольова сфера		Комунікативні здібності		Інтелектуальні здібності		
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	
До реалізації розвивальної програми	91	25,3	92	25,6	83	23,1	94	26	0,2
Після реалізації розвивальної програми	119	33,1	68	18,9	124	34,4	49	13,6	12,8*

Примітка: * - розрізнення значущі на рівні 99,9% ($p < 0,001$)

Після участі у програмі в образі-Я професіонала студентів збільшилася представленість «комунікативних здібностей», які становлять 34,4% від загальної кількості виділених якостей (емпатія, чуйність, доброзичливість, комунікабельність). Збільшилася і кількість морально-етичних якостей, які склали 33,1% від загальної кількості виділених якостей (відповідальність, справедливість, професійні знання). Це стало можливим за рахунок зменшення важливості інтелектуальних здібностей (з 26% до 13,6%) та якостей, що представляють емоційно-вольову сферу особистості (з 25,6% до 18,9%) (рис. 3.5.).

Отриманий результат свідчить, що студенти за результатами участі у програмі усвідомили більшу значущість саме комунікативних та морально-

етичних якостей для успішної професійної самореалізації. Нажаль суттєвих змін у кількості емоційно-вольових якостей, що є важливими для роботи психолога, не відбулося.

Крім того, в результаті демонстрації еталонів професійної діяльності та взаємного обміну рефлексивним досвідом учасників програми, у визначеннях професійно важливих якостей професійна термінологія зустрічається все частіше. Студенти переходять з побутової на більш наукову мову.

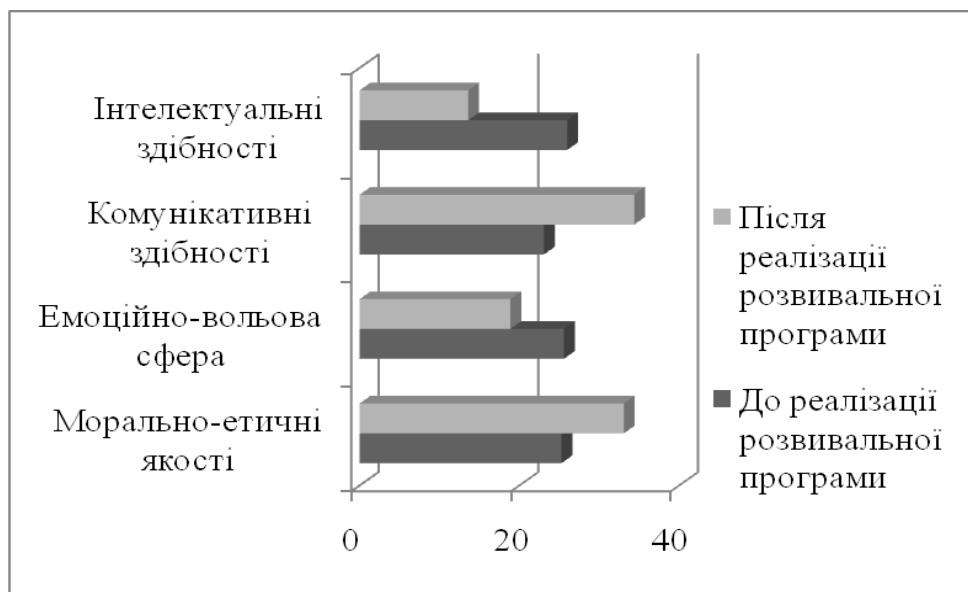


Рис. 3.5. Графічне порівняння представленості в образі-Я професіонала професійно важливих якостей психолога по експериментальній групі до та після реалізації розвивальної програми

Зміни у ідентифікаціях майбутніх психологів з особистістю професіонала, які відбулися під час їх участі у розвивальній програмі зображені на рис. 3.6.

Як вже зазначалося, у зв'язку з недостатністю об'єктів професійної ідентифікації на перших етапах учбово-професійної підготовки (відсутність професійних знань та незнання творчості та біографій видатних психологів) у студентів експериментальної групи до початку реалізації розвиваючої програми була визначена найбільша кількість ідентифікацій з успішними

професіоналами, які не мають відношення до психології (45,6%), та із своїми безпосередніми викладачами і практичними психологами (32,5%) (табл. 3.6).

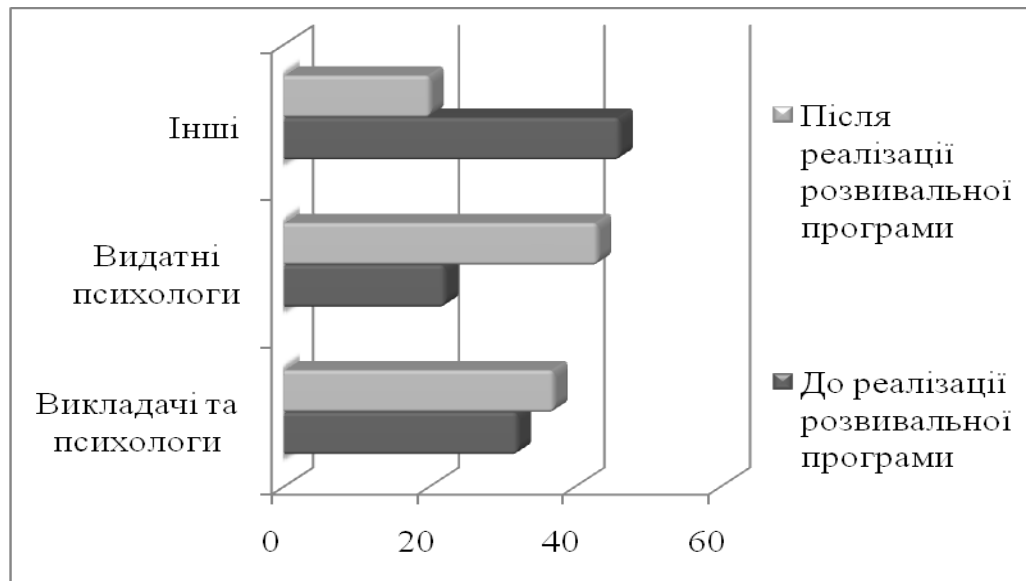


Рис. 3.6. Графічне порівняння ідентифікацій студентів експериментальної групи з особистістю професіонала до та після реалізації розвивальної програми

Після стимулювання розвитку професійної Я-концепції студентів експериментальної групи за допомогою формування учбово-професійної мотивації у них спостерігається суттєве збільшення кількості ідентифікацій з видатними психологами (з 21,9% до 43,3%) та з викладачами психології і практичними психологами (з 32,5% до 36,9%).

Важливим результатом застосування розвивальної програми є зменшення кількості ідентифікацій студентів з успішними представниками інших професійних сфер (з 45,6% до 19,7%).

Зміни у ідентифікаціях студентів із особистістю професіонала вказують на позитивні зміни у професійній Я-концепції в цілому. Усвідомлення свої приналежності до певної професійної групи, ідентифікація з нею розглядається багатьма дослідниками, як один з найвагоміших показників сформованості професійної Я-концепції суб'єкта. Втрата ж професійної

ідентичності, байдужість до професійних обов'язків і норм, заміщення професійних цінностей і моралі цінностями і цілями іншого професійного або позапрофесійного середовища розглядається науковцями як професійний маргіналізм [66].

Таблиця 3.6

Показники ідентифікацій студентів з особистістю професіонала в експериментальній групі до та після реалізації розвивальної програми

Експериментальна група	Професійно важливі якості психологів						χ^2
	Викладачі та психологи		Видатні психологи		Інші		
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%	
До реалізації розвивальної програми	117	32,5	79	21,9	164	45,6	8,45*
Після реалізації розвивальної програми	133	36,9	156	43,3	71	19,7	8,94*

Примітка: * - розрізнення значущі на рівні 95% ($p < 0,05$)

Отримані емпіричні результати дозволяють підтвердити, що ідентифікація студентів з видатними психологами в ході вивчення та обговорення їх біографій, усвідомлення внутрішніх мотиваційних конфліктів спонукає студента до внутрішнього діалогу з самим собою та активізує процес самоактуалізації, а як наслідок стимулює розвиток та збагачення професійної Я-концепції майбутніх психологів. Студент досягає розуміння професійно важливих якостей психолога завдяки особистісній позиції, яка інтегрує його власні учбово-професійні мотиви й інтереси, досвід та прагнення до саморозвитку.

Висновки до розділу 3

1. За результатами досліджень сучасних вітчизняних науковців та вчених близького зарубіжжя було визначено, що одним з головних чинників активізації навчальної діяльності студентів та підвищення її ефективності щодо професійного становлення майбутнього фахівця є формування учбово-професійної мотивації, яка характеризується превалюванням внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації навчання, а також зростанням кількісних показників професійних мотивів. Виходячи з цього, та спираючись на результати, отримані у ході констатувального дослідження, стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів передбачалося здійснювати шляхом розвивального впливу на учбово-професійну мотивацію, засобом чого виступила спеціально розроблена розвивальна програма.

2. Програма стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів за допомогою формування учбово-професійної мотивації складається з трьох етапів: підготовчого, основного та рефлексивного. Підготовчий етап розвивальної програми реалізувався у межах інформаційного, інструментального та мотиваційного блоків. Основний етап розвивальної програми складався з мотиваційного, когнітивного та регулятивного блоків. Заключний етап програми містив у собі рефлексивний блок, реалізація якого відбувалася за допомогою аналітичного та узагальнюючого підетапів. Програма включає 40 занять, які проводилися два рази на тиждень.

3. Оцінка ефективності розвивальної програми була підтверджена результатами проведеного контрольного дослідження, у ході якого були визначені зміни як учбово-професійної мотивації, так і компонентів професійної Я-концепції, а саме: збільшення вираженості внутрішніх учбових і професійних мотивів, зниження показників зовнішніх учбових і професійних мотивів; суттєве підвищення середніх показників рівня

ціннісно-сміслової визначеності Я-образу професіонала, загального показника самоактуалізації, показників орієнтації у часі, потреби у пізнанні, автономності, саморозуміння, аутосимпатії, збільшення представленості комунікативних та морально-етичних якостей в образі-Я професіонала, збільшення кількості ідентифікацій з представниками психологічної професії (видатними психологами, викладачами, практичними психологами).

4. Підтверджено, що використання системи таких методів, як метод теоретичної підготовки, психодіагностичний метод, біографічний метод, метод проблематизації та соціально-психологічний тренінг, є ефективним засобом стимулювання розвитку професійної Я-концепції майбутніх психологів і їх мотивації навчання.

ВИСНОВКИ

У дисертації наведене теоретичне обґрунтування і нове розв'язання актуального наукового завдання, що виявляється у вивченні особливостей впливу мотивації учіння на розвиток професійної Я-концепції майбутніх психологів. Отримані в ході дослідження результати дозволили сформулювати такі висновки:

1. Професійна Я-концепція студента може бути визначена як сукупність його уявлень про себе як про суб'єкта навчальної діяльності та майбутнього професіонала, що усвідомлюється, актуалізується, переживається й розвивається в учбово-професійній діяльності. Становлення професійної Я-концепції студентів у єдності її когнітивного, емоційно-ціннісного та мотиваційного компонентів відбувається під впливом об'єктивних та суб'єктивних чинників, до яких зокрема належать перебіг та змістовне наповнення навчального процесу у вищому навчальному закладі та мотивація учіння студентів. Мотивація учіння студентів – динамічний процес формування мотивів, який спонукає та направляє особистість до засвоєння її майбутньої професійної діяльності. Мотивація учіння завжди має полімотивований характер, у структурі мотивації окремих студентів провідну роль можуть відігравати зовнішні або внутрішні мотиви, що і визначає загальний характер мотивації учіння в цілому.

2. Загальна динаміка становлення професійної Я-концепції студентів-психологів упродовж їх навчання у вищому навчальному закладі характеризується поступовим переходом від ідентифікацій з успішними професіоналами, незалежно від сфери професійної реалізації, до ідентифікацій із особистістю професіонала у сфері психології (викладач, практичний психолог, видатні психологи); зростанням усвідомленості своєї приналежності до певної професійної спільноти і рівня актуалізованості у свідомості професійної ідентичності; зростанням насиченості Я-образу професіонала комунікативними та морально-етичними професійно

важливими якостями; зростанням ціннісно-сміслової визначеності Я-образу професіонала; підвищенням загального рівня самоактуалізації, аутосимпатії, орієнтації у часі, автономності, саморозуміння. Найбільшої вираженості показники професійної Я-концепції за всіма компонентами набувають на п'ятому курсі навчання.

Разом із тим, визначено зниження потреби у пізнанні на другому курсі навчання, а також дисбаланс у становленні компонентів професійної Я-концепції студентів-психологів на четвертому курсі навчання. Якщо становлення когнітивного компоненту в цілому відповідає загальній динаміці, то у межах емоційно-ціннісного і мотиваційного компонентів спостерігається зменшення ціннісно-сміслової визначеності Я-образу професіонала, рівня самоактуалізації, аутосимпатії, автономності, саморозуміння.

3. У студентів-психологів від першого до п'ятого курсу значно зростає вираженість професійних мотивів за наявності тенденції до її зменшення на четвертому курсі. Разом із тим, комунікативні і соціальні мотиви, мотиви уникнення, творчої самореалізації приблизно однаковою мірою виражені у студентів усіх курсів. Учбово-пізнавальна мотивація має тенденцію до зниження на другому та четвертому курсах, а мотивація престижу – до підвищення на третьому і четвертому курсах.

4. Особливості у показниках мотивації учіння та компонентів професійної Я-концепції студентів другого і четвертого курсу, які відрізняють їх від студентів інших курсів, вказують на дані етапи професійної підготовки, як на кризові. Кризовість саме цих курсів пов'язана із перебігом та змістовним наповненням навчального процесу у педагогічному університеті. Так зниження потреби у пізнанні, вираженості учбово-пізнавальних мотивів у студентів другого курсу пояснюється певною втратою інтересу до навчання, викликаною вивченням значної кількості психолого-педагогічних дисциплін, які спрямовані, головним чином, на фундаментальну теоретичну підготовку майбутніх фахівців. Криза

професійного становлення студентів четвертого курсу ініціюється проходженням літньої педагогічної практики у дитячих оздоровчих таборах, у ході якої практично вперше здійснюється апробація їх професійної компетентності й спроможності в умовах підвищеної відповідальності. Значна вираженість кризових проявів на четвертому курсі навчання обумовлена й тим, що криза апробації накладається на кризу фахової готовності, яка має місце щодо тих студентів, які планують завершити навчання у вузі, отримавши кваліфікацію бакалавра.

5. Визначено групи студентів-психологів з різними профілями учбово-професійної мотивації, що відображають специфіку сполучення найбільш і найменш виражених у них учбово-професійних мотивів. Зовнішній мотиваційний профіль характеризується домінуванням зовнішніх професійних позитивних мотивів, вираженістю комунікативних і зовнішніх професійних негативних мотивів при низьких показниках мотивів творчої самореалізації, учбово-пізнавальних мотивів та мотивів престижу. Внутрішній мотиваційний профіль відрізняється домінуванням внутрішніх професійних і професійних мотивів, вираженістю мотивів творчої самореалізації та зовнішніх професійних позитивних мотивів, низькими показниками мотивів уникнення, престижу, зовнішніх негативних мотивів. Змішаний мотиваційний профіль виявився досить згладженим з найбільш високими показниками зовнішніх професійних позитивних мотивів, комунікативних та учбово-пізнавальних мотивів, низькими показниками зовнішніх професійних негативних мотивів і мотивів престижу. Найбільш суттєві розрізнення між всіма профілями спостерігаються за показниками учбово-пізнавальних, професійних мотивів, мотивів творчої самореалізації та уникнення невдачі.

6. Визначені відмінності у ідентифікаціях з особистістю професіонала як важливого механізму формування професійної Я-концепції у студентів-психологів з різними мотиваційними профілями. Об'єктами ідентифікації для студентів зі змішаним мотиваційним профілем переважно виступають

викладачі та знайомі практичні психологи, для студентів з внутрішнім мотиваційним профілем – видатні психологи, а для студентів із зовнішнім мотиваційним профілем – успішні професіонали взагалі, що призводить до ускладнень у засвоєнні та прийнятті професійних норм, цінностей, зразків поведінки, професійно важливих якостей, носіями яких виступають представники психологічної спільноти. Відмінності у об'єктах професійної ідентифікації значною мірою обумовлюють і інші відмінності у становленні професійної Я-концепції студентів з різними мотиваційними профілями. Так студенти із зовнішнім мотиваційним профілем на всіх етапах навчання відрізняються більш низьким, а студенти з внутрішнім мотиваційним профілем більш високим рівнем розвитку когнітивного, емоційно-ціннісного та мотиваційного компонентів професійної Я-концепції. Відмінності за найбільшою кількістю показників розвитку професійної Я-концепції студентів визначені на третьому, четвертому і п'ятому курсах навчання, що відображає більш позитивну динаміку становлення професійної Я-концепції в умовах криз професійної ідентичності, апробації та фахової готовності у студентів із внутрішнім мотиваційним профілем у порівнянні із студентами з іншими мотиваційними профілями.

7. Формування мотивації учіння як одного із найбільш вагомих чинників розвитку професійної Я-концепції студентів-психологів можливе за допомогою застосування наступних методів цілеспрямованого впливу: методу теоретичної підготовки, психодіагностичного і біографічного методів, методу проблематизації та соціально-психологічного тренінгу. Перевірка ефективності запропонованої розвивальної програми показала наявність позитивних зрушень у показниках як внутрішньої учбово-професійної мотивації, так і у показниках компонентів професійної Я-концепції студентів-психологів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми становлення професійної Я-концепції особистості. Воно може бути продовжене в напрямку вивчення впливу мотиваційних чинників на

становлення професійної Я-концепції психологів на різних етапах їх професійного становлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агапов В.С. Методики изучения Я-концепции личности / В.С.Агапов. – М.: МГСА, 2000. – 265 с.
2. Агапов В.С. Становление Я-концепции личности: теория и практика / В.С.Агапов. – М.: Ин-т молодежи, 1999. – 164 с.
3. Агапов В.С. Я-концепция личности в отечественной психологии / В.С.Агапов, А.В.Иващенко, И.В.Барышникова. – М.: МГСА, 2000. – 155 с.
4. Агарков Ю.А. Структурно-типологическая модель мотивации профессионального становления студентов-психологов: дисс ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Ю.А.Агарков. – Тамбов, 2005. – 198 с.
5. Алексеев Н.Г. Направления изучения рефлексии (вместо предисловия) / Н.Г.Алексеев, И.С.Ладенко // Проблемы рефлексии. Современный комплексные исследования. – Новосибирск: Наука, 1987. – С.3–12.
6. Аминов Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 5. – С. 104–110.
7. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г.Ананьев. – М., Воронеж.: МОДЭК, 1996. – 384 с.
8. Андрійчук І.П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.П. Андрійчук. - К., 2003. - 20 с.
9. Аришина Э.С. Формирование ценностного отношения у студентов ВУЗа к профессиональной деятельности: дис. ... канд.пед.наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Э.С.Аришина. – Магнитогорск, 2004. – 179 с.

10. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г.Асмолов. – М.: МПСИ, 1996. – 768 с.
11. Бабич С.С. Теоретичні аспекти проблеми мотивації в професійному становленні психолога / С.С.Бабич // Вісник ХНПУ імені Г.С.Сковороди. Психологія. - Харків: ХНПУ, 2010. – Вип. 35. – С. 5–8.
12. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей / Н.Ц.Бадмаева. – Улан-Удэ, 2004. – 151 с.
13. Балл Г.А. «Мотив»: уточнение понятия / Г.А.Балл // Психологический журнал. – 2004. – №4. – 87 с.
14. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин: [Сост. С.Г.Бочаров]. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
15. Бачманова Н.В. К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н.В.Бачманова, Н.А.Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып. №5. – Л., 1985. – С.77–78.
16. Белобрыкина О.А. Психологические условия и факторы развития самооценки личности на ранних этапах онтогенеза: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология» / О.А. Белобрыкина – Н., 2000. – 37 с.
17. Бердяев Н.А. Самопознание / Н.А. Бердяев. – М.: СП «ДЭМ», 1990. – 160 с.
18. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание / Р.Бернс. – М.: «Прогресс», – 1986. – 416 с.
19. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р.Битянова . – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
20. Бодалев А.А. Общая психодиагностика / А.А.Бодалев, В.В.Столин, В.С.Аванесов. – СПб.: Изд-во «Речь», 2000. – 440 с.
21. Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л.И.Божович; [под ред. Д.И.Фельдштейна]. – Москва: Международная педагогическая академия, 1995. – 212 с.

22. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И.Божович, Л.В.Благонадежная. – М: Педагогика, 1972. – 352с.
23. Божович Л.И. Развитие мотивов учения школьников / Л.И.Божович, Н.Г.Морозова, Л.С.Славина // Психологический журнал. – 1990. – Вып. № 36. – С.4.
24. Боришевский М.Й. О саморегуляции поведения подростков в процессе учебной деятельности / М.Й.Боришевский, С.Д.Максименко // Вопр. психологии – 1977. – Вып. №3. – С.57–64.
25. Боришевский М.Й. Психологические особенности самосознания подростка / М.Й.Боришевский. – К.: Вища школа, 1980. – С.5–38.
26. Брушлинский А.В. Субъект, мышление, учение, воображение / А.В.Брушлинский. – Москва, Воронеж, 1996. – 392 с.
27. Бугрименко А.Г. Внешняя и внутренняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза / А.Г. Бугрименко // Психологическая наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 51–60.
28. Бугрименко А.Г. Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогическая психология» / А.Г. Бугрименко. – М., 2007. – 24с.
29. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: автореф. дис. д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.С. Булах. - К., 2004. – 42 с.
30. Буянова М.В. Социально-психологические факторы мотивации достижения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. «Социальная психология» / М.В. Буянова. – СПб., 2004. – 179 с.
31. Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием / И.А.Васильев, М.Ш.Магомед – Эминов. – М.: Изд. МГУ, 1991. –144 с.
32. Вачков И.В. Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии: автореф. дисс... докт. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития» / И.В.Вачков. – М., 2002. – 19 с.

33. Верняева Т.А. Профессионально-личностный портрет психолога : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда» / Т.А.Верняева. – Санкт–Петербург, 1997. – 200 с.
34. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посібник / [Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук та ін.] – К. : Просвіта; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова, 2001. – 416с.
35. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. - 288 с.
36. Виноградова Т.В. Личность ученого (социально-психологический портрет) / Т.В.Виноградова. – М.: ИНИОН АН СССР, 1983. – 238 с.
37. Вірна Ж.П. Професійна ідентифікація: побудова і валідація тесту кольорових відношень для діагностики усвідомлення професійного образу [Текст] / Ж.П. Вірна // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 3. – С. 21-24.
38. Волков Б.С. Психология юности и молодости: учебное пособие / Б.С.Волков. – М.: Академический Проект; Трикста, 2006. – 256 с.
39. Выготский Л.С. Педология подростка. Проблемы возраста: собр. соч. в 6–ти т./ Л.С.Выготский: [под ред. А.М.Матюшкина]. – М.: Педагогика, 1983. – Т.4. – 432 с.
40. Выготский Л.С. Проблемы развития психики: собр. соч. в 6-ти т. / Л.С.Выготский: [под ред. А.М.Матюшкина]. – М.: Педагогика, 1983. – Т.3. – 368 с.
41. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин: [под ред. проф. А.К. Подольского]. – М: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.
42. Гебос А.И. Психология познавательной активности учащихся (в обучении) / А.И.Гебос. – Кишинев: Штиинца, 1975. – 104 с.
43. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология личности / Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузыря, В.В.Архангельской. – Москва: АСТ, 2009. – 624 с.

44. Гордашников В.А. Оценка социальной адаптированности и вегетативной лабильности у студентов медицинского колледжа / В.А.Гордашников, А.Я.Осин // Успехи современного естествознания, 2009. – Вып. №5 – С.41–42.

45. Горностай П.П. Психологія рольової самореалізації особистості: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.05 «Соціальна психологія» / П.П.Горностай. – Київ, 2009. – 32 с.

46. Горчакова Е.Б. Мотив достижения успеха в структуре личности и деятельности будущих менеджеров: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е.Б.Горчакова. – Хабаровск, 2002. – 164 с.

47. Гошовська Д.Т. Генетично-психологічний принцип як методологічна засада вивчення професійної ідентичності студентів педагогічного університету / Гошовська Д.Т., Гошовський Я.О. // Молодіжна політика: проблеми і перспективи: зб. наукових праць / Наук. ред. С.А.Щудло. – Дрогобич : РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2010. – С. 132–138.

48. Грабал В. Мотивация достижения и развитие в процессе учебной деятельности / В.Грабал // Психолого-педагогические проблемы становления личности и индивидов в детском возрасте. – М.: Просвещение, 2002. – 456 с.

49. Грановская Р.М. Творчество и преодоление стереотипов / Р.М.Грановская, Ю.С.Крижанская. – СПб.: Питер, 1994. – 235 с.

50. Григорович С.С. Становление и развитие профессиональной Я-концепции у студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Григорович Сергей Сергеевич. - М., 2010. – 176 с.

51. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении / В.В.Давыдов. – М.: Педагогика, 1972. – 423 с.

52. Дебольский М.Г. Разработка профессиограммы психолога и ее использование при профотборе специалистов: Учебно-методические материалы для практических психологов / М.Г.Дебольский. – М.: Академия МВД России. – 39 с.

53. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А.Деркач. – М.: Издательство Московского психолого–социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
54. Деркач А.А. Технологии развития профессионального самосознания личности: [психолого-акмеологический практикум] / А.А.Деркач, О.В.Москаленко, В.А.Пятин, Е.А.Селезнева. – Астрахань: Изд-во АГПУ, 2000. – 169 с.
55. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный подход: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01/ Джанерьян Светлана Тиграновна. -Ростов н/Д, 2005. - 442 с.
56. Джеймс У. Введение в философию. Проблемы философии / У.Джеймс, Б. Рассел. – М.: Республика, 2000. – 318 с.
57. Диянова З.В. Самосознание личности: [учебн. пособие] / З.В.Диянова, Т.М.Щеголева. – Иркутск: Изд-во Иркут. Ун-та, 1993. – 55 с.
58. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Х.М. Дмитерко-Карабин. – Прикарп. ун-т ім. В.Стефаника. – Івано-Франківськ, 2004. — 20 с..
59. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б.И.Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – Вып. № 4. – С.126–130.
60. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 320 с.
61. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации / Т.Д.Дубовицкая // Вопросы психологии. – 2005. – Вып. №1. – С.73-79.
62. Дубровина И.В. Рабочая книга школьного психолога / И.В.Дубровина, М.К.Акимова, Е.М.Борисова: [под ред. И.В.Дубровиной]. М.: Просвещение, 1991. – 303 с.
63. Дубровский Д.И. Проблема идеального. Субъективная реальность/ Д.И.Дубровский. - М.: «Канон +», 2002. – 368 с.

64. Елдышова О.А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления / О.А.Елдышова // *Фундаментальные исследования*. – 2006. – Вып. № 7. – С.101–102.
65. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н.Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.
66. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е.П. Ермолаева // *Психол. обозрение*. – М., 1998. – № 2. – С. 34–39.
67. Ермолова Т.В. Временной аспект образа себя у старших школьников / Т.В.Ермолова, И.С.Комогорцева // *Вопросы психологии*, 1995. – Вып. №2 – С.47.
68. Занюк С.С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С.С.Занюк.– К., 2004. – 20 с.
69. Застело А.О. Рефлексивні методи розвитку особистості студента / А.О. Застело // *Сучасна психологія: актуальні проблеми й тенденції розвитку: матеріали Міжрегіон. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 28 січ. 2011 р.)* / За ред. В.Й. Бочелюка. – Запоріжжя, 2011. – С. 64 – 66.
70. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф.Зеер. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336с.
71. Зимняя И.А. Педагогическая психология: [учебник для вузов] / И.А.Зимняя. – М.: Логос, 2003. – 384 с.
72. Иванников В.А. Проблемы подготовки психологов / В.А.Иванников // *Вопросы психологии*. – 2006. – Вып. №1. – С.48–52.
73. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
74. Ительсон Л.Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л.Б.Ительсон. – Владимир, 1972 – 264 с.

75. Казанцева Т.А. Особенности личностного развития и профессионального становления студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11 «Політична психологія» / Т.А.Казанцева – М., 2000 – 216 с.

76. Каламаж Р.В. Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів: автореф. дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Р.В. Каламаж. – К., 2010. – 45 с.

77. Калина Н.Ф. О самоактуализации личности (вместо послесловия)/ Н.Ф.Калина // Психология бытия / А.Маслоу: [Пер. с англ.] – М.: «Рефл-бук», К.: "Ваклер" 1997 – 304 с.

78. Карандашев В.Н. Введение в профессию / В.Н. Карандашев. – М.: Смысл, 2000. – 288 с.

79. Кардовская Е.К. Развитие профессионального самосознания студентов в процессе учебной и производственной практик: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Кардовская Екатерина Константиновна. – Краснодар, 2011. – 166 с.

80. Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь / Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 505 с.

81. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В.Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т.24, Вып. № 5. – С.45–57.

82. Келли Дж. Теория личности. Психология личных конструктов / Дж.Келли. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.

83. Кембелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д.Кембелл: [пер. з англ. А.У.Хараша, Ю.М.Жукова, П.Б.Шошина]. – М.: Прогресс, 1980. – 390 с.

84. Килинская Н.В. Представления студентов о профессионально важных качествах психолога в процессе обучения в вузе [Текст] / Н.В.Килинская // Психологические науки: теория и практика: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 36–39.

85. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: [учеб. пособие] / Е.А.Климов. – М.: МГУ, 1995. – 224 с.
86. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И.Ковалев. – М.: АН СССР, Ин-т психологии, 1988. – 191 с.
87. Ковальчишина Н.І. Зміни у мотиваційній сфері особистості слідчих на ранніх стадіях професіоналізації: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.06 «Юридическая психология» / Ковальчишина Н.І.. – Харк. нац. ун-т внутр. справ. X. , 2008. – 20 с.
88. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
89. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367с.
90. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 256 с.
91. Корень Т.О. Професійна самосвідомість, як основа професійного розвитку майбутнього психолога / Т.О. Корень // Вісник Одеського національного університету. Психологія. – Одеса, 2011 – Том 16, Вип. № 12. – С.130–137.
92. Корсини Р. Психологическая энциклопедия / Р.Корсини, А.Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2003. – 1096 с.
93. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С.Костюк. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
94. Кричевский Р.Л. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении / Р.Л.Кричевский, Е.М.Дубовская // Психология межличностного познания / А.А.Бодалев. – М.: Педагогика, 1981. – С.92–122.
95. Крутько С. В. Психологічні особливості професійної Я-концепції особистості / С.В. Крутько // Наука і освіта: наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру НАПН України. - 2011. - № 11(Психологія). - С. 98-101.

96. Крыштановский А.О. Анализ социологических данных с помощью пакета SPSS: [учеб. пособие для вузов] / А.О.Крыштановский. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2006. – 281 с.
97. Кузьмина Н.В. Профессионализм педагогической деятельности / Н.В.Кузьмина, А.А.Реан. – СПб.: Рыбинск, 1993. – 185 с.
98. Кули Ч. Социальная самость / Ч.Кули – М.: Директ-Медиа, 2007. – 16. – Режим доступа : <http://www.biblioclub.ru/book/26529/>. – На рус.яз.
99. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий/ Ю.Н.Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / О.К.Тихомиров. – М.: Педагогика, 1979. – С.22–28.
100. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности / Ю.Н.Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – Вып. №2. – С.24–36.
101. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев.– М.: Смысл, 2005. – 352 с.
102. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н.Леонтьев. – М.: МГУ, 1971. – 197 с.
103. Леонтьев В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В.Г.Леонтьев. – Изд.–во: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. – 264 с.
104. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 488 с.
105. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И.Лисина: [под ред. А.Г.Рузской]. – М.: Изд–во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1997. – 384 с.
106. Лукьянченко Н.В. Особенности личностно – профессиональной мотивации педагогов – психологов / Н.В.Лукьянченко, Л.П.Фальковская // Материалы Второй национальной научно – практической конференции «Психология образования: региональный опыт». – М., 2005. – С.166.

107. Лях Т.И. Педагогическая психология: [учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности 03.19.00 «специальная психология»] / Т.И.Лях. – Тула: изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2005. – 295 с.

108. Макаренко П.В. Професійна «Я-концепція» майбутніх фахівців правоохоронної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / П.В. Макаренко. – Х., 2001. – 18 с.

109. Маклаков А.Г. Общая психология: [учеб. пособие для студентов вузов и слушателей курсов психологических дисциплин] / А.Г.Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.

110. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К.: Издательства ООО «КММ», 2006. – 240 с.

111. Малинаускас Р.К. Мотивация студентов разных периодов обучения / Р.К.Малинаускас // Социол. Исслед. - 2005. – Вып. №2. – 143 с.

112. Манукян С.П. Потребности личности и их место в педагогической концепции мотивов учения / С.П.Манукян // Вопросы психологии. – 1984. – Вып. № 4. – 168 с.

113. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учебное пособие / В.Г.Маралов. – М.: изд. дом «Академия», 2002 – 256 с.

114. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 312 с.

115. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: [пособие для учителя]/ А.К.Маркова.– М.: Просвещение, 1983.–96с.

116. Маслоу А. Мотивация и личность / А.Маслоу. – СПб: Питер, 2008. – 352с.

117. Мащенко Н.І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів: автореф. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.05 «соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / Н.І.Мащенко. – К., 2005. – 18 с.

118. Медникова А.И. Проблема определения самосознания в отечественной психологии / А.И. Медникова// Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. ст. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 16 (19). – С. 78–86.

119. Меднікова Г.І. Ідентичність як механізм генезису та функціонування самосвідомості особистості / Г.І. Меднікова // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. пр. Інституту психології ім.Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. - Т. ІХ, Ч. 1. – К.: ГНОЗІС, 2007. – С. 258-265.

120. Меднікова Г.І. Уявлення про самосвідомість в історії філософії і психології / Г.І.Меднікова // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України: Зб. наук. пр. – К.: Міленіум, 2007. – Вип. 34. – С.182–190.

121. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека: [учебное пособие] / В.С.Мерлин. – Пермь: ПГПИ, 1972. – 236 с.

122. Мешков Н.И. Становление учебно-профессиональной мотивации студентов в процессе подготовки педагогических кадров в университете: автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Н.И. Мешков. – С.-Пб., 1993. – 36с.

123. Мид Дж. Избранное: [сб. переводов] / Дж.Мид: [сост. и переводчик В.Г.Николаев., отв. ред. Д.В.Ефременко]. – М.: РАН. ИНИОН, 2009. – 290 с.

124. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В.Э.Мильман// Вопросы психологии. –1987. –№5. –С.129–138.

125. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях/ Л.М.Митина// Вопросы психологии. – 1997, Вып. №4. – С.28–38.

126. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М.Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

127. Митина О.А. Психологические детерминанты развития профессионального самосознания психологов социальной сферы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Митина О.А. – Тамбов, 2011. – 166 с.

128. Мищенко Т.В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза: дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогическая психология»/ Т.В. Мищенко. – Ярославль, 2005. – 224 с.

129. Москаленко О.В. Акмеологические основы профессионального самосознания личности / О.В.Москаленко. – Астрахань : Полпресс, 2000.–188с.

130. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблема самоопределения / А.В.Мудрик. – М.: Знание, 1977. – 64 с.

131. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: [учебник для студ. вузов] / В.С.Мухина – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

132. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности: Избранные психологические труды / В.С.Мухина. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 640 с.

133. Мухрыгина О.И. Особенности влияния смысловых структур сознания на саморегуляцию психических состояний студентов гуманитарных и технических специальностей : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.01 «общая психология» / О.И.Мухрыгина; [Место защиты: Казан. гос. ун–т]. – Казань, 2009. – 218 с.

134. Найдьонов М.І. Проблема суб'єкта в психології рефлексії / М.І.Найдьонов // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії/ В.О.Татенко. – К.: Либідь, 2006. – С.197-229.

135. Налчаджян А.А. Социально – психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А.А.Налчаджян. – Ереван: Изд–во АН Арм. ССР, 1988. – 263 с.

136. Насиновская Е.Е. Методы изучения мотивации личности. Опыт исследования личностно – смыслового аспекта мотивации: [учеб. –метод. пособие] / Е.Е.Насиновская. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988 – 80 с.

137. Никифоров Г.С. Психология профессиональной подготовки / Г.С.Никифоров, А.М.Зимичев и др.: [под ред. Г.С.Никифорова]. – СПб.: изд-во СПб, 1993. – 289 с.

138. Обуховский К. Галактика потребностей. Психология влечения человека / К.Обуховский. – СПб: Речь, 2003. – 296с.

139. Овчинников М.В. Динамика мотивации учения студентов педагогического ВУЗа и ее формирование: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / М.В. Овчинников. – Екатеринбург, 2008. – 20 с.

140. Олейник Л.Д. Индивидуальное самосознание и пути его формирования: автореф. дисс. ... канд. философ. Наук: 19.00.07 «педагогическая психология» / Л.Д.Олейник. – Л., 1974. – 25 с.

141. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / Г.Олпорт: [пер. с англ. Л.В.Трубицына, Д.А.Леонтьев; под общ. ред. Д.А.Леонтьева]. – М.: Смысл, 2002. – 286 с.

142. Отич Д.Д. Динаміка змін змісту Я-концепції майбутніх психологів у процесі професійної підготовки / Д.Д. Отич // Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – 2012. – N 4. – С. 75–79.

143. Пакулина С.А. Адаптивные способности студентов педвуза: структура, факторы и средства развития : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «педагогическая психология» / С.А.Пакулина – Челябинск, 2004. – 182 с.

144. Паламарчук В.Ф. Школа учит мыслить / В.Ф.Паламарчук. – М.: Просвещение, 1987. – 208 с.

145. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Истоки и перспективы / Б.Д. Парыгин. – СПб: СПбГУП, 2010. – 533 с.

146. Передельская С.А. Психологические условия становления профессионального самосознания студентов в процессе педагогической практики: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.А.Передельская – Волгоград, 2006. – 143 с.

147. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф.Петренко. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 208 с.

148. Петрова Г.Б. «Профессиональное самосознание» как научный конструкт и философский концепт: к проблеме истолкования смысла / Г.Б.Петрова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Серия: Педагогика и психология. – Киров: Вятский государственный гуманитарный университет, 2009. – № 1 (3). – С. 12–15.

149. Петрова С.М. Мотивационная обусловленность Я-концепции личности в юношеском возрасте: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «педагогическая психология» / С.М.Петрова. – СПб., 1995. – 220 с.

150. Петровская Л.А. Компетентность в общении: социально – психологический тренинг / Л.А.Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

151. Поваренков Ю.П. Психологический анализ профессионального становления учителя на стадии обучения в педагогическом вузе / Ю.П.Поваренков // Вестник Башкирского университета, 2006. – № 3. – С. 192–200.

152. Поддубная А.В. Структура и механизмы становления профессионального самосознания (Психология и жизнь) / А.В.Поддубная. – М.: МОСУ, РПО, 2000. – 357 с.

153. Поддубная Т.К. Динамика когнитивных компонентов профессионального самосознания студентов психологов в процессе профессионального обучения: дис. . канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «педагогическая психология»/ Т.К.Поддубная. - Белгород, 1998. – 175

154. Попова А.Ю. Психологические условия развития мотивации профессионального учения студентов-психологов: автореф. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «возрастная психология»/ А.Ю.Попова. – М., 2004. – 30с.

155. Прихожан А.М. Психокоррекционная работа с тревожными детьми / А.М.Прихожан // Актуальные методы в работе школьного психолога: сборник научных трудов / И.В.Дубровина. – М., 1990. – С.24–35.
156. Просекова В.М. Динамика профессионального самосознания психологов-практиков (психосемантический аспект): автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология» / В.М. Просекова. – Казань, 2001. – 23 с.
157. Психология личности: словарь справочник / [авт. – уклад. П.П.Горностай, Т.М.Титаренко]. – Киев: Рута, 2001. – 320 с.
158. Психологія: підр. для студентів вищ. навч. закл./ кол. авторів за ред. І.Ф.Прокопенко. – Х.: Фоліо, 2012. – 863 с.
159. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф.Райс. – СПб.: Из-во Питер, 2000. – 624 с.
160. Рамуль К.А. Введение в методы экспериментальной психологи / К.А.Рамуль. – Тарту: Тартусск. государственный университет, 1966. – 329 с.
161. Реан А.А. Практическая психодиагностика личности: учеб. пособие / А.А.Реан. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2001. – 224 с.
162. Реан А.А. Психологические проблемы акмеологии. Акмеология личности / А.А. Реан // Психологический журнал. – 2000. – №3. – С. 88–95
163. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А.Реан.– СПб.: Прайм–Еврознак, 2002. – 656 с.
164. Реан А.А. Социальная педагогическая психология / А.А.Реан, Я.Л.Коломинский. – СПб.: Питер, 1999. – 416 с.
165. Ржевська-Штефан З.О. Формування смислоутворюючих мотивів навчальної діяльності майбутніх психологів в процесі професійної підготовки: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 «педагогическая психология» /З.О. Ржевська-Штефан. – К., 2007. – 21 с.
166. Рогов М.Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов / Р.Г.Рогов // Высшее образование в России.–1998. –Вып.№4.–132с.

167. Роговин М.С. Введение в психологию / М.С.Роговин. – М.: Высшая школа, 1969. – 384 с.
168. Роджерс К. Консультирование и психотерапия: новейшие подходы в области практической работы: [клиент-центрированная терапия]: монография / К.Роджерс. – Москва : Психотерапия, 2006. – 512 с.
169. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е.С.Романова. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.
170. Романова Е.С. Психодиагностика: Учебное пособие / Е.С.Романова. – СПб: Питер, 2005. – 400 с.
171. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л.Рубинштейн. – СПб. [и др.]: Питер, 2003. – 508 с.
172. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
173. Рубинштейн С.Л. Самосознание личности и ее жизненный путь / С.Л.Рубинштейн // Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – С.634–644.
174. Рубцов В.В. Основы социально–генетической психологии / В.В.Рубцов. – М.: Изд–во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 38 с.
175. Рукавишникова Н.Г. Профессиональное самосознание студентов педагогического вуза / Н.Г.Рукавишникова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы II Всероссийской научно–практической конференции, 18–19 октября 2005, г. Ярославль: [под ред. Ю.П.Поваренкова]. – Ярославль: Изд–во «Канцлер», 2005. – С.235–237.
176. Румянцева Т.В. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) / Т.В.Румянцева // Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т.В.Румянцева – СПб.: Речь, 2006.– С.82–103.
177. Селиванов В.И. О побудительных силах поведения личности / В.И.Селиванов // Вопросы психологии. – 1957. – Вып. № 3. – С.106–113.

178. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб / З.І. Слєпкань. – К.: Вища шк., 2005. – 239 с.

179. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: [учебное пособие для вузов] / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.

180. Слободчиков В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания / В.И.Слободчиков // Экспериментальные исследования по проблемам общей, социальной психологии и дифференциальной психофизиологии. – М.: Изд-во НИИ ОПП, 1979. – С.15–20.

181. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю.Головин]. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.

182. Словарь-справочник практического психолога / [под ред. Н.И.Конюхова]. – Воронеж : МОДЭК, 1996. – 224 с.

183. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Е.Т.Соколова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 215 с.

184. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание / А.Г.Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 471с.

185. Становский З.Л. Актуальные проблемы профессионального становления личности будущих практических психологов / З.Л.Становский// Сб. материалов Всеукраинской науч.-практ. конференции 16-17 мая: проблемы подготовки и повышения квалификации практических психологов в ВУЗах: [под ред. С.Д.Максименко]. – М., Тернополь: Ника-центр, 2002. – С.49–52.

186. Столин В.В. Опросник самоотношения / В.В.Столин // Практикум по психодиагностике: психодиагностические материалы / В.В.Столин, С.Р.Пантилеев. – М., 1988. – С.123–130.

187. Столин В.В. Самосознание личности / В.В.Столин. – М.: МГУ, 1983. – 288 с.

188. Столярчук О.А. Дослідження динаміки криз фахового навчання майбутніх учителів / О.А. Столярчук // Педагогіка вищої та середньої школи. – Вип. 29. – Кривий Ріг, 2010. – С. 305–311.

189. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф.Талызина. – Саратов: СГУ, 1987. – 173 с.

190. Толстолужська Л.Г. Тренінг-курс ефективної взаємодії як метод розвитку професійної мотивації студентів / Л.Г.Толстолужська // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – Вип. №8. – С.18–24.

191. Трунов Д.Г. Другой как участник самопознания / Д.Г.Трунов // Я и другой в пространстве текста: [межвуз. сб. науч. тр.]. – Пермь–Любляна: Перм. гос. ун-т; Ун-т в Любляне, 2009. – Вып. № 2. – С.26–34.

192. Фальковская Л.П. Типологические особенности мотивационной сферы личности психологов образования: дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «педагогическая психология» / Л.П.Фальковская. – Красноярск, 2008 – 195 с.

193. Франкл В. Воля к смыслу / В.Франкл. – М.: Апрель Пресс; ЭКСМО–Пресс, 2000. – 368с.

194. Франсела Ф. Новый метод исследования личности: Руководство по индивидуальным личностным методикам / Ф.Франсела, Д.Баннистер: [Общ. ред. и предисл. Ю.М.Забродина и В.И.Похилько]. – М.: Прогресс, 1987. – 236с.

195. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции / З.Фрейд. – М.: Наука, 1989. – 456 с.

196. Фролов И.Т. Введение в философию: учебное пособие для ВУЗов / И.Т.Фролов. – М.: Республика, 2003. – 623 с.

197. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. / Х.Хекхаузен: [пер. с нем.] – М.: Педагогика. – В 2-х.т. – 1986. – 408 с.

198. Холостов В.И. Психологическая работа в войсках радиационной, химической и биологической защиты вооруженных сил РФ: учебно-методическое пособие / В.И.Холостов, В.Н. Орлов. – М., 2002. – 408с.

199. Хомуленко Т.Б. Развивающие программы в работе психолога системы образования: деятельностный подход. / Т.Б.Хомуленко. – Харьков: ФО–П Шейнина О.В., ХНПУ, 2012. – 399 с.

200. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К.Хорни. – М., 1993. – 464с.

201. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений / О.В.Хухлаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

202. Чамата П.Р. Вопросы самосознания личности в советской психологии / П.Р.Чамата // Психологическая наука в СССР: в 2 т. / АПН РСФСР. – М., 1960. – Т.2. – С.91–110.

203. Чепелева Н.В. Формирование профессиональной компетентности психолога / Н.В.Чепелева // Актуальные проблемы психологии: научные записки института психологии им. Г.С.Костюка АПН Украины: [под ред. С.Д. Максименко]. – К., Ника – Центр, 1999. – Вып. № 19. – 286 с.

204. Черный Е.В. Профессиональная идентичность практического психолога / Е.В.Черный // Практическая психология и социальная работа – 2000. – Вып. № 8. – С.36–39.

205. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И.Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

206. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – №3. – С.116–132.

207. Чистякова Г.Д. Развитие творческой активности школьников / Г.Д.Чистякова: [под ред. А.М.Матюшкина]. – М.: Педагогика, 1991. – С.105–125.

208. Чугунова Э.С. Социально-психологические особенности профессиональной мотивации в инженерной деятельности и проблемы творческой активности / Э.С.Чугунова // Психологический журнал. – 1985. – Т.6. – Вып. №4. – С.73–86.

209. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.
210. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: уч. пособие / В.Д.Шадриков. – М.: Логос, 1998. – 320 с.
211. Шварцкоп С.Г. Формирование профессионального самосознания практического психолога образования в процессе профессионализации: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 «социальная психология» / С.Г.Шварцкоп. – М., 2004. – 174 с.
212. Швидкий В.О. Особливості формування Я-концепції в професійному становленні особистості: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 «вікова та педагогічна психологія» / В.О. Швидкий. – К., 2007. – 196с.
213. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: учебн. для студ. вузов / Н.И.Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС. – 2001. – 512 с.
214. Шибутани Т. Социальная психология / Т.Шибутани: [пер. с англ. В.Б.Ольшанского]. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 539 с.
215. Шилов Ю.Е. Развитие Я-концепции студентов вуза в процессе профессионального становления: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 «психология развития» / Шилов Ю.Е. – Казань, 2006. – 225 с.
216. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография / Л.Б.Шнейдер. – М.: МОСУ, 2001. – 272 с.
217. Шорохова Е.В. Проблемы психологии личности / Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1982. – 246 с.
218. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И.Щукина. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
219. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

220. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризисы / Э.Эриксон: [пер. с англ. А.В.Толстых]. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.
221. Юдіна Н.О. Діагностика особливостей мотивації навчання студентів / Н.О. Юдіна // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки : [збірник наукових праць]. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. – № 17 (41). – Част. II. – С. 252–257.
222. Юм Д. Сочинения: в 2 т. / Д.Юм: [пер. с англ. С.И. Церетели]. – М.: Мысль, 1965. – Т.1. – 366 с.
223. Юнг К.Г. Аналитическая психология и воспитание: собрание сочинений / К.Г.Юнг: [перевод Т. Ребеко]. – М.: Канон, 2004. – 456 с.
224. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации / П.М. Якобсон. – Воронеж: Модэк; Москва: Институт практической психологии, 1998. – 304с.
225. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов : учебное пособие / В.А. Якунин М., 1994. – 155 с.
226. Deci E.L. Intrinsic motivation / E.L.Deci. –N.Y.: Plenum, 1975.–P.40.
227. Hebb D.O. The organization of behavior / D.O.Hebb. – N.Y.: John Wiley and Son, 1949. – P. –547.
228. MacClelland D. The achievement motive / D.MacClelland, AtkinsonJ.W., Clark R.A. and Lowell E.L. – N.Y., 1976. – 386 p.
229. Markus H.R. Possible Selves: The Interface between Motivation and the Self-Concept. / H.R.Markus, P.Nurius // Self and Identity: Psychosocial Perspectives. – Wiley, 1986. – P.41.
230. Rosenberg M. Society and the Adolescent Self – image / M.Rosenberg. – Princeton University Press, 1965. – P.70–74.
231. Staines J.W. A psychological and sociological investigation of the self as a significant factor in education unpublished / J.W.Staines. – Ph.D.Thesis: University of London, 1954. – P.83–87.
232. Super D.E. Self-concepts in vocational development / D.E.Super // Career development: Self–Concept Theory – New York: College Entrance Examination Board, 1963. – P.1–16.