

ПРИВАТНЕ АКЦІОНЕРНЕ ТОВАРИСТВО
«ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«МІЖРЕГІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ»

«До захисту допущено»

Завідувач

кафедри _____
(підпис)

доктор філ. наук, доцент

Нерубаська Алла Олександрівна

(наукове звання, науковий ступінь, прізвище
та ініціали)

« ____ » _____ 202 ____ р

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

на тему: «Особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-
психологів»

Виконала:

студентка групи ТУод-4-24-М1ПС (2,0зс)
(шифр групи)

Освітньої програми: «Психологія»

Спеціальності: 053 Психологія

(код і найменування спеціальності)

Голубєва Тетяна Борисівна

(ПБ студента)

(підпис студента)

Керівник: доктор філософії галузі знань

05 «Соціальні та поведінкові науки»,

спеціальності 053 «Психологія», доцент

кафедри Єрмакова Аліса Сергіївна

(підпис наукового керівника)

2026 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ- ПСИХОЛОГІВ.....	9
1.1. Проблема професійно-ціннісної сфери особистості у психології.....	9
1.2. Роль суб'єктної активності в процесі становлення ціннісних орієнтацій студентів- психологів	21
1.3. Теоретичні засади дослідження ціннісних орієнтацій студентів- психологів.....	28
Висновки до першого розділу.....	36
РОЗДІЛ 2. ЕТАПИ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	38
2.1. Етапи теоретико-емпіричного дослідження динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів	38
2.2. Методи дослідження динаміки ціннісних орієнтацій студентів- психологів	40
Висновки до другого розділу	52
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ- ПСИХОЛОГІВ	54
3.1. Психологічні складові ціннісних орієнтацій студентів- психологів.....	54
3.2. Особливості мотивів ставлення та смисложиттєвих орієнтацій студента- психолога	62
3.3. Методичні рекомендації з розвитку ціннісних орієнтацій студентів- психологів.....	69
Висновки до третього розділу.....	75
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	85

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасних умовах інтенсивних соціокультурних трансформацій суспільство висуває нові вимоги до підготовки фахівців психологічної галузі. Психолог як професіонал не лише повинен володіти високим рівнем професійних знань і практичних компетенцій, але й мати сформовану систему цінностей, що забезпечує здатність відповідально, етично та ефективно діяти в професійних і життєвих ситуаціях. Саме ціннісні орієнтації є тим психологічним феноменом, який визначає мотиваційно-ціннісний фундамент особистості, спрямовує поведінкові реакції, професійний самовибір та самореалізацію індивіда.

Цінності виступають як системоутворюючий компонент особистості, що інтегрує когнітивні, мотиваційні та емоційно-ціннісні змісти у структуру особистісного розвитку. Для студентів-психологів процес становлення ціннісних орієнтацій є особливо значущим, оскільки в майбутній професійній діяльності вони будуть виступати не лише як фахівці, а й як провідники психологічних змін у житті клієнтів, колег та суспільних груп. Це зумовлює потребу глибокого дослідження динаміки системи цінностей у студентські роки — період активної персональної та професійної ідентифікації.

Науково-педагогічні дослідження останніх років підкреслюють, що ціннісні орієнтації молоді не є статичними; вони зазнають суттєвих змін під впливом освітнього середовища, соціального досвіду, особистісного зріння та професійної рефлексії. Особливо це стосується студентів психологічних спеціальностей, для яких академічна підготовка включає не лише нагромадження спеціальних знань, але й активну роботу над саморефлексією, морально-етичними принципами, емпатійною чутливістю та професійною ідентичністю. У зв'язку з цим вивчення особливостей динаміки ціннісних орієнтацій саме в студентські роки стає важливим чинником оцінювання якості освітнього процесу, прогнозування професійної адаптації та самореалізації майбутніх психологів.

Попередні дослідження свідчать про неоднорідність змін ціннісних орієнтацій у студентів різних спеціальностей, зокрема психологічного профілю. Частина науковців вказує на тенденцію до переорієнтації від зовнішньо-соціальних цінностей на користь внутрішньо-особистісних, таких як саморозвиток, самореалізація та гуманістичні мотиви професійної діяльності. Це, у свою чергу, корелює з підвищеною вимогою до особистісної рефлексії, моральної чутливості та відповідальності, що є ключовими компетентностями сучасного психолога.

Разом із тим залишається недостатньо вивченим як саме відбувається ця динаміка, які механізми та фактори (освітні, соціальні, професійні) впливають на посилення або ослаблення окремих ціннісних орієнтацій у різні періоди навчання, та які наслідки ці зміни мають для подальшого особистісного й професійного розвитку. Аналізуючи сучасні наукові підходи до вивчення ціннісної сфери особистості, можна стверджувати, що комплексне дослідження динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів сприятиме уточненню теоретико-методологічних основ психологічної освіти, розробленню ефективних корекційно-розвивальних програм та педагогічних стратегій формування професійно-значущих цінностей.

Отже, дослідження **особливостей динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів** є надзвичайно актуальним як з точки зору сучасних тенденцій у психолого-педагогічній науці, так і з позицій практичної потреби підвищення якості підготовки психологів, здатних відповідати вимогам часу, етичним нормам професії та соціальним викликам сучасного суспільства.

Мета дослідження: теоретичне дослідження та емпіричне вивчення особливостей динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів.

Для досягнення поставленої мети в процесі дослідження ставилися такі **основні завдання:**

1. Розглянути теоретичні засади дослідження ціннісних орієнтацій особистості.

2. Укласти методичний комплекс для вивчення динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів.
3. Провести емпіричне дослідження ціннісних орієнтацій студентів-психологів 2 та 4 курсів.
4. Укласти методичні рекомендації з розвитку ціннісних орієнтацій студентів-психологів.

Об'єкт дослідження- особистість студента-психолога.

Предмет дослідження - особливостей динаміки ціннісних орієнтацій

с

Методи дослідження. Для реалізації завдань дослідження було використано системний метод; метод теоретичного аналізу та узагальнення наукових першоджерел за досліджуваною проблематикою; метод наукового епостереження; психодіагностичний метод та метод математичної статистики (кореляційний аналіз).

т До психодіагностичного комплексу увійшли такі методики: для діагностики показників ціннісно-сислової сфери застосовувалися: тест-питальник „Рівень співвідношення цінності і доступності в різних життєвих сферах”, автор Є.Б.Фанталова, „Тест смисложиттєвих орієнтацій», автор Д.О.Леонт'єв”; для діагностики індивідуально-психологічних властивостей особистості майбутніх практичних психологів використовувалися: тест-питальник „Спрямованість особистості”, автори В.Смекал і М.Кучера, опитувальник «Локус контролю», автор Дж.Роттер; питальники «Потреба в досягненнях» та «Структура мотивації», автор Ю.М.Орлов.

л Вибірка містила в собі 60 студентів 2 та 4 курсів.

о **Теоретичне значення** дослідження проблеми особливостей динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів полягає у поглибленні наукових уявлень про закономірності формування та трансформації ціннісно-сислової сфери особистості на етапі професійного становлення. Отримані результати розширюють концептуальні підходи до аналізу ціннісних орієнтацій як

складного, ієрархічно організованого та динамічного утворення, що зазнає змін під впливом вікових, соціальних і професійно-освітніх чинників.

Дослідження сприяє уточненню психологічного змісту поняття «ціннісні орієнтації» у контексті професійної підготовки майбутніх психологів, дозволяє розкрити специфіку їх структурної організації, взаємозв'язків із мотиваційною, когнітивною та рефлексивною сферами особистості. У межах теоретичного аналізу акцентується увага на тому, що ціннісні орієнтації студентів-психологів виступають не лише регуляторами поведінки, а й важливими детермінантами професійної ідентичності, етичної позиції та гуманістичної спрямованості майбутньої фахової діяльності.

Важливим теоретичним здобутком є виявлення та систематизація механізмів динаміки ціннісних орієнтацій у процесі навчання у закладі вищої освіти. Це дозволяє доповнити існуючі теорії особистісного та професійного розвитку уявленнями про роль освітнього середовища, професійної рефлексії, міжособистісної взаємодії та ціннісно-орієнтованого навчального контенту у зміні ціннісних пріоритетів студентської молоді. У цьому контексті дослідження уточнює положення суб'єктного, аксіологічного та гуманістичного підходів у психології.

Теоретичне значення роботи також полягає у розширенні наукового дискурсу щодо взаємозв'язку між динамікою ціннісних орієнтацій і професійною готовністю майбутніх психологів. Аналіз емпіричних даних дає змогу обґрунтувати положення про те, що трансформація системи цінностей у студентів-психологів є необхідною умовою становлення професійної зрілості, розвитку відповідальності, емпатії та здатності до етичного саморегулювання.

Таким чином, результати дослідження мають суттєве теоретичне значення для розвитку психологічної науки, оскільки вони сприяють інтеграції знань про ціннісну сферу особистості з теоріями професійного становлення та освіти, уточнюють понятійно-категоріальний апарат аксіологічної психології та створюють підґрунтя для подальших теоретичних і прикладних досліджень проблеми ціннісних орієнтацій у контексті підготовки майбутніх психологів.

Практичне значення дослідження проблеми особливостей динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів полягає у можливості цілеспрямованого використання отриманих результатів для вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти. Виявлені закономірності трансформації ціннісних орієнтацій у процесі навчання дозволяють оптимізувати освітній процес з урахуванням особистісних, мотиваційних та аксіологічних особливостей студентської молоді.

Результати дослідження можуть бути використані при розробленні та впровадженні навчальних програм, спецкурсів і тренінгових модулів, спрямованих на формування професійно значущих цінностей майбутніх психологів, зокрема гуманістичної спрямованості, етичної відповідальності, емпатійності, толерантності та орієнтації на особистісний розвиток клієнта.

Знання про особливості динаміки ціннісних орієнтацій дає змогу викладачам і практичним психологам здійснювати більш адресний психолого-педагогічний вплив на різних етапах професійного становлення студентів.

Практична значущість дослідження також полягає у можливості застосування його результатів у діяльності психологічних служб закладів вищої освіти.

Отримані емпіричні дані можуть слугувати підґрунтям для розроблення програм психологічного супроводу студентів-психологів, спрямованих на розвиток рефлексивних здібностей, ціннісного самовизначення, профілактику професійного вигорання та формування внутрішньої готовності до майбутньої професійної діяльності.

Крім того, результати дослідження можуть бути використані у процесі індивідуального та групового консультування студентів, зокрема з питань професійної ідентичності, життєвого та кар'єрного самовизначення. Усвідомлення динаміки власних ціннісних орієнтацій сприяє підвищенню рівня особистісної зрілості студентів, розвитку навичок саморегуляції та відповідального прийняття професійних рішень.

Таким чином, практичне значення дослідження полягає у його спрямованості на підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх психологів, забезпечення цілісного розвитку їх особистості та формування ціннісних основ фахової діяльності, що відповідають сучасним вимогам психологічної практики та соціальним запитам суспільства.

Структура дипломної роботи визначена метою та завданнями магістерського дослідження. Дипломна робота складається зі вступу, трьох розділів, які поділені на підрозділи, висновків, списку використаних джерел (80 найменувань). Загальний обсяг роботи – 94 друкованих сторінок, обсяг основної частини роботи складає 84 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ- ПСИХОЛОГІВ

1.1. Проблема ціннісної сфери особистості у психології

У професійному становленні особистості ціннісні орієнтації відіграють визначальну роль, оскільки вони зумовлюють ставлення майбутнього фахівця до професійних цілей, завдань і вимог та виступають психологічною основою його професійної самореалізації. Усвідомлення професійної спрямованості сприяє ідентифікації особистості з обраною професією та формує систему цінностей, у якій фахова діяльність набуває пріоритетного значення [19].

У наукових дослідженнях, присвячених проблемам становлення майбутнього практичного психолога (Х. М. Дмитерко-Карабин, С. В. Крутько, А. А. Фурман та ін.), питання професійно-ціннісних орієнтацій розглядається фрагментарно, що не дає змоги сформувати цілісне уявлення про їхню структуру та динаміку в контексті інтегрального розвитку особистості фахівця.

Окремі автори підкреслюють провідну роль ціннісно-сислової сфери у структурі особистості майбутнього психолога, виокремлюючи її як складову професійної готовності. Зокрема, у структурі професійно важливих якостей виділяються рефлексивний, емоційний, когнітивний, поведінковий, комунікативний та ціннісно-сисловий компоненти, що відображають гуманістичну спрямованість, етичні принципи та мотиваційно-сислові настанови. Водночас наукові підходи засвідчують недостатню розробленість питання індивідуально-особистісних та професійних детермінант ціннісних орієнтацій.

Ціннісні орієнтації розглядаються як важливий чинник особистісного й професійного розвитку майбутнього психолога, зокрема у взаємозв'язку з рівнем самоактуалізації, професійної адаптації та реалізації особистісного потенціалу. Водночас емпіричні дані окремих досліджень свідчать про недостатню усвідомленість студентами власних життєвих і професійних цінностей, слабку орієнтацію на обрану професійну сферу та труднощі в узгодженні особистісних і професійних пріоритетів.

Таким чином, аналіз наукових підходів засвідчує необхідність подальшого теоретико-емпіричного дослідження професійно-ціннісних орієнтацій студентів-психологів як динамічного утворення, що відіграє ключову роль у процесі їхнього професійного становлення та самореалізації.

Більш диференційований підхід до аналізу професійно-ціннісних орієнтацій особистості представлено у працях Н. Л. Перевезенцевої, яка обґрунтовує систему психологічних чинників, що визначають їх формування у молоді.

До таких чинників авторка відносить особистісну зрілість, орієнтацію на іншу людину, креативність мислення, а також сформованість низки особистісних і професійно значущих якостей, зокрема відповідальності, рефлексивності, комунікативної компетентності та емпатійності [цит. за 16].

Водночас у межах цього підходу ціннісні орієнтації фактично ототожнюються зі сформованими професійними якостями, що, на нашу думку, методологічно звужує розуміння їх динаміки у студентському віці.

У межах нашого дослідження динаміки ціннісних орієнтацій розглядаються не як стабілізований результат професійного становлення, а як динамічне особистісне утворення, що перебуває у процесі активного формування, особливо на ранніх етапах професійної підготовки.

Ми виходимо з положення, що у студентів молодших курсів специфічні професійні якості ще не мають завершеного змістового наповнення, а отже не можуть повною мірою виступати структурними компонентами професійно-ціннісних орієнтацій. Натомість визначальними є загальноособистісні

цінності, мотиваційні настанови та смислові орієнтири, які лише поступово професіоналізуються впродовж навчання.

Цю позицію опосередковано підтверджують результати досліджень О. К. Кардовської, яка зазначає, що ціннісні орієнтації у студентів перших курсів мають недостатньо виражений характер і суттєво актуалізуються лише на завершальних етапах професійної підготовки, зокрема до четвертого курсу навчання [5]. Водночас ми вважаємо, що вирішальним чинником такої трансформації є не лише вплив професійного середовища під час навчальної практики [9], а й накопичення особистісного рефлексивного досвіду, що забезпечує переосмислення індивідуальних життєвих цінностей у площині майбутньої професійної діяльності.

У цьому контексті ми поділяємо положення Н. Л. Перевезенцевої щодо особливої значущості студентського віку для особистісного й професійного становлення, проте розширюємо його, наголошуючи на динамічному характері переосмислення цінностей як механізму конструктивного подолання криз професійного самовизначення. Саме здатність до смислової рефлексії, на нашу думку, є системоутворюючим чинником розвитку професійно-ціннісних орієнтацій, а не лише наявність окремих професійно важливих якостей.

Специфіку професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів ми вбачаємо в їх інтегративному та багаторівневому характері, а також у функціонуванні на перетині потребнісно-мотиваційної, діяльнісно-операційної, ціннісно-смислової та орієнтаційної сфер особистості (А. А. Фурман).

Проте, на відміну від підходів, у яких ціннісні орієнтації постають переважно як регулятори професійної діяльності, у нашому дослідженні вони розглядаються як внутрішній механізм формування професійної позиції, що визначає вибір, смисл і спрямованість професійної активності ще до її повної реалізації.

Отже, на відміну від наявних підходів, які зосереджуються переважно на результативних характеристиках ціннісних орієнтацій, запропонована нами концепція акцентує увагу на їх динаміці, віковій зумовленості та ролі смислової рефлексії як провідного механізму становлення професійної ідентичності студента- психолога.

У науковій літературі заслуговують на увагу дослідження, у яких процес професійного становлення особистісної та ціннісної сфер студента-психолога інтерпретується крізь призму професійної самосвідомості як інтегрованої та цілісної системи (С. В. Васьківська, О. В. Кардовська).

У межах цих підходів доведено, що провідними психологічними умовами розвитку професійної самосвідомості психолога виступають як якісні, так і кількісні характеристики її структурних компонентів, серед яких вагоме місце посідає ціннісна складова.

Водночас низка дослідників, аналізуючи особистість студентів-психологів у контексті професіоналізації, не здійснюють безпосереднього аналізу їхньої ціннісної сфери. Зокрема, А. Г. Петрова, визначаючи критерії професійного становлення майбутнього психолога, зосереджується переважно на суб'єктивних показниках задоволеності професійною діяльністю, обраною професією, кар'єрою та власною особистістю, а також на рівні самоактуалізації, водночас розглядаючи рефлексію як системоутворюючий чинник професіоналізації, а не професійно-ціннісні орієнтації [цит. за 3].

Узагальнюючи наявні наукові підходи, вважаємо, що саме категорія «ціннісні орієнтації» найбільш адекватно відображає ціннісну парадигму студента- психолога. Вона розглядається нами як цілісна система професійної спрямованості та ставлення до обраної професії, яка водночас виступає соціально значущою цінністю і базовим критерієм оцінювання професійної діяльності фахівця.

Аналіз результатів наукових досліджень дає підстави трактувати ціннісні орієнтації особистості як інтегративний, багатовимірний конструкт,

що виконує функцію провідного орієнтира у виборі, засвоєнні та здійсненні професійної діяльності.

Такі орієнтації характеризуються різним ступенем домінування, усвідомленості та динамічності, мають певну спрямованість і формуються вже на початкових етапах навчання у закладі вищої освіти.

Ціннісні орієнтації студентів- психологів у нашому дослідженні розглядаються як відображення у свідомості особистості стратегічних професійних цілей і світоглядних орієнтирів, що зумовлюють трансформацію загального бачення світу та ставлення до власної особистості.

Таким чином, результати попередніх досліджень дозволяють виокремити низку чинників та емпіричних передумов, що забезпечують становлення ціннісних орієнтацій студентів- психологів. До них належать загальні характеристики ціннісної сфери особистості, індивідуально- психологічні особливості (локус контролю, спрямованість, потреба у досягненнях), а також специфіка мотиваційної сфери та смисложиттєвих орієнтацій студентів- психологів.

Зупинимось коротко на характеристиці кожного з окреслених чинників.

Загальні особливості ціннісних орієнтацій студентів- психологів. У сучасній психологічній науці існує значна кількість критеріїв і показників, за допомогою яких досліджується ціннісна сфера особистості.

Серед них виокремлюють генетичні, культурно- історичні, емоційно- оцінні та соціальні характеристики, а також параметри локалізації діяльності, реальності, стійкості та ситуативної мінливості цінностей.

Попри значну кількість наукових праць, присвячених проблематиці цінностей та професійного становлення особистості, аналіз наявних підходів засвідчує їхню фрагментарність щодо пояснення динаміки ціннісних орієнтацій студентів- психологів. Переважна частина досліджень зосереджена або на загальних класифікаціях цінностей, або на описі окремих особистісних чи мотиваційних чинників, не розглядаючи професійно- ціннісні орієнтації як цілісне, динамічне та професійно зумовлене утворення.

У межах нашого магістерського дослідження ми принципово відходимо від трактування цінностей виключно як відносно стабільних диспозицій особистості. Натомість ціннісні орієнтації студента- психолога розглядаються нами як багатовимірна система, що перебуває у постійному розвитку протягом професійної підготовки, зазнаючи якісних і кількісних змін залежно від етапу навчання, особистісного досвіду та включеності у професійно зорієнтовану діяльність.

На відміну від підходів, у яких системоутворюючим чинником професіоналізації вважається рефлексія або рівень задоволеності професійним вибором, провідну інтегративну роль відіграють саме ціннісні орієнтації. Саме вони задають вектор професійної спрямованості, визначають смислове наповнення діяльності та опосередковують формування професійної ідентичності студента- психолога.

У цьому контексті ми спираємося на класичні класифікації цінностей (генетичний підхід, функціональний поділ на термінальні та інструментальні, диспозиційні типології), однак використовуємо їх не описово, а як методологічне підґрунтя для побудови власної моделі ціннісних орієнтацій.

Важливим для нашого дослідження є положення про можливість трансформації інструментальних цінностей у термінальні в процесі професійної діяльності, що дозволяє пояснити зміну смислів і професійних пріоритетів студентів-психологів у динаміці їхнього навчання.

Наш підхід ґрунтується на положенні, що професійно-ціннісні орієнтації не зводяться до сукупності окремих цінностей, а функціонують як цілісна смислова парадигма, яка:

- інтегрує особистісні, мотиваційні та світоглядні компоненти;
- виконує регулятивну функцію щодо професійної поведінки;
- визначає способи професійної самореалізації та самоактуалізації;
- є чутливою до соціально-освітнього контексту та внутрішніх змін особистості.

У межах цього підходу ціннісні орієнтації студента- психолога інтерпретуються нами як відображення у свідомості суб'єкта стратегічних професійних цілей, професійних смислів і життєвих орієнтирів, що зумовлюють не лише вибір професії, а й трансформацію ставлення до себе, інших і професійної діяльності загалом.

Таким чином, у магістерському дослідженні обґрунтовується положення, що саме динаміка ціннісних орієнтацій є ключовим психологічним механізмом професійного становлення студента- психолога, а їх формування детермінується сукупністю особистісних характеристик (локус контролю, спрямованість, потреба в досягненнях), мотиваційних чинників і смисложиттєвих орієнтацій. Такий підхід дозволяє подолати описовість попередніх досліджень і забезпечує цілісне бачення процесу професійного розвитку студентів-психологів.

Вважаємо, що ціннісні орієнтації студента- психолога формують базис для становлення його життєвої позиції. Опираючись на концепцію К. О. Абульханової-Славської, можна стверджувати, що структура життєвої позиції включає не лише сукупність ціннісних орієнтацій, а й суб'єктивно значущі ставлення особистості до соціального оточення, до себе та до світу загалом, а також способи реалізації цих ставлень у житті [цит. за 1].

Ціннісно-смилова складова розвитку студента- психолога виступає джерелом ключових смислів і індивідуальних цінностей особистості. У цьому контексті ціннісні орієнтації ми розглядаємо як центральний механізм професійної самореалізації, оскільки вони визначають ставлення до професійних цілей, завдань та вимог, а також створюють умови для ефективного формування професійної ідентичності.

Особливе значення мають окремі риси особистості, такі як локус контролю, спрямованість та потреба у досягненнях. Згідно з концепцією Дж. Роттера, локус контролю є фундаментальним типом узагальнених очікувань, що відображає здатність особистості усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між власними діями та досягненням бажаного [27]. Інтернальні та

екстернальні типи локусу контролю формуються в процесі соціалізації і виступають відносно стабільними рисами особистості.

Локус контролю визначає схильність людини приписувати результати власної діяльності зовнішнім обставинам (екстернальний тип) або своїм здібностям та зусиллям (інтернальний тип). Він є важливою складовою професійно-ціннісних орієнтацій майбутнього психолога, формуючи його професійний підхід до виконання обов'язків і сприяючи підвищенню ефективності підготовки у закладі вищої освіти.

Студенти з інтернальним локусом контролю частіше демонструють успішність у навчанні, самостійно розв'язують проблеми, відповідально підходять до навчальної та практичної діяльності, а також готові відмовлятися від миттєвих задоволень на користь досягнення стратегічних цілей (С. В. Крутько).

Емпіричні дані свідчать, що інтернали відзначаються високою соціальною активністю, послідовністю поведінки, когнітивною активністю та продуктивністю у процесі ухвалення рішень. Вони демонструють здатність відтермінувати миттєве задоволення заради досягнення довгострокових цілей [10].

У межах теоретико-методологічного аналізу важливим є дослідження взаємозв'язку локалізації відповідальності з самоконтролем, рівнем усвідомленості власних дій та станів, а також здатністю особистості ефективно регулювати себе у різних професійних ситуаціях.

Такий підхід дозволяє визначити механізми формування професійної компетентності та смислового підґрунтя професійної діяльності студента-психолога.

У психології спрямованість особистості розглядається як система стабільних мотивів, що визначають поведінку та діяльність людини незалежно від конкретних ситуацій. Спрямованість особистості завжди проявляється через її інтереси, переконання, цінності та ідеали, відображаючи світогляд людини [14]. Тобто спрямованість є складною особистісною структурою, яка

визначає як актуальні, так і потенційні форми поведінки професіонала, а також його ставлення до себе та оточення.

Деякі автори виділяють трьохаспектний зміст спрямованості:

по-перше, це сукупність цінностей і орієнтирів, сформованих у попередньому досвіді;

по-друге, актуалізація цих цінностей у вигляді конкретних прагнень і бажань;

по-третє, прояв ознак майбутніх планів і мотивацій, що поєднують минуле і теперішнє.

Інші дослідники розглядають спрямованість як підструктуру особистості, що встановлює смислові орієнтири, визначає мотиви поведінки та спрямовує діяльність. Так, Н. В. Гусева підкреслює, що спрямованість включає стійкі мотиви, що орієнтують особистість незалежно від ситуації, та характеризується її цінностями, переконаннями і цілями [3].

У контексті дослідження ціннісних орієнтацій доцільним є розгляд спрямованості як системи ставлень особистості через тріаду: спрямованість на взаємодію з іншими, на себе та на результат діяльності.

Кожен із цих компонентів відіграє важливу роль у професійній підготовці студента- психолога:

- Спрямованість на взаємодію відображає потребу у спілкуванні та прагнення до плідних взаємовідносин з оточенням, сприяє формуванню зацікавленості у взаємодії з клієнтом та досягненні цілей корекційної чи формувальної діяльності;
- Спрямованість на задачу характеризує мотиви, породжені самою діяльністю: оволодіння знаннями, розвиток навичок, прагнення до пізнання нового, що стимулює продуктивність роботи та позитивну атмосферу у групі;
- Спрямованість на себе включає мотиви власного благополуччя, прагнення до престижу або домінування, що може призводити до

зосередженості на власних почуттях та переживаннях і меншої чутливості до потреб клієнта.

Особливо важливим є формування спрямованості, у якій інші люди займають центральне місце у системі цінностей психолога, а не залишаються на периферії [32]. Вибір пріоритету «я», «ти» чи «ми» визначає здатність глибоко розуміти іншого, будувати ефективні професійні взаємини та забезпечувати якість психологічної допомоги.

Не менш значущим є аспект мотивації, оскільки академічна успішність студентів залежить не лише від здібностей, а й від рівня розвитку професійної мотивації. Дослідження показують, що студенти з різними рівнями успішності відрізняються насамперед мотиваційними характеристиками, а не когнітивними здібностями [цит. за 18].

Мотиваційна сфера студента- психолога є провідною протягом усього професійного становлення. А. А. Реан підкреслює, що незважаючи на велику кількість досліджень, відсутня єдина концептуальна узгодженість щодо визначення мотивації:

деякі автори трактують мотив як психічний стимул активності (К. К. Платонов),

інші — як спонукання до діяльності, що задовольняє потребу (О. М. Леонтьєв),

треті — як сукупність мотивів поведінки (В. І. Ковальов).

Для нашого дослідження підхід Леонтьєва є найбільш прийнятним, оскільки він розглядає мотив як предмет діяльності, матеріальний чи ідеальний, що завжди пов'язаний із реалізацією себе як особистості та професіонала [19].

Ми дотримуємося класичного розуміння мотиву як внутрішнього спонукання особистості до певного виду діяльності, поведінки чи спілкування, що пов'язане із задоволенням певної потреби. У якості мотивів виступають ідеали, інтереси, переконання та цінності особистості, а вся система

мотиваційних проявів або мотиваційний синдром особистості сприяє розвитку професійної діяльності на основі життєвої установки служіння.

У нашому дослідженні ключовим є не стільки кількісний аспект мотивації (слабка чи сильна), скільки її якісна характеристика.

Для розуміння ролі мотивації у структурі ціннісних орієнтацій студента-психолога важливо виділити дві взаємопов'язані форми:

1. Мотивацію досягнення, яка включає пізнавальний мотив, мотив прагнення до успіху, внутрішній мотив, а також оцінку складності завдань і власних результатів;
2. Мотивацію ставлення, що охоплює мотив ініціативності, самооцінку власного вольового зусилля, потенціалу, самообілізацію, осмислення виконуваної роботи та позитивні очікування результату.

Ми вважаємо, що така диференціація дозволяє максимально повно охарактеризувати ціннісну сферу студента-психолога та визначити специфіку його професійної мотивації.

Щодо смисложиттєвих орієнтацій особистості, їхнє значення у формуванні професійної ідентичності розкривали А. Адлер, Д. О. Леонт'єв, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, К. Г. Юнг та ін.

В українській психології ці аспекти досліджували Ж. П. Вірна, Х. М. Дмитерко-Карабин, Н. І. Пов'якель, І. М. Попович, Н. В. Чепелева та ін.

В. Е. Чудновський визначає смисл життя як відтворення в свідомості ієрархії цільових настанов, що виступають життєво важливими цінностями для особистості [цит. за 8].

Ми вважаємо, що дослідження ціннісних орієнтацій студентів-психологів відкриває додаткові можливості для аналізу смислової ідентифікації особистості. Серед важливих механізмів пошуку смислу життя автори виділяють поступове звільнення особистості від зовнішніх детермінант та внутрішніх природних обмежень.

Сучасні українські дослідники (Х. М. Дмитерко-Карабин, Т. Є. Тітова, А. А. Фурман та ін.) трактують ціннісні орієнтації практичного психолога як

ключовий компонент ціннісно-сміслової структури його особистості, що визначає спрямованість, пріоритети та життєві стратегії майбутнього фахівця.

Дослідження Х. М. Дмитерко-Карабин зосереджене на вивченні ролі смисложиттєвих орієнтацій у професійному становленні студентів-психологів.

Авторка запропонувала концептуальну модель довготривалої готовності студентів до професійної діяльності, яка відображає ключові характеристики майбутньої професійної практики та включає кілька взаємопов'язаних компонентів:

1. Ціннісно-смісловий блок – передбачає позитивне ставлення до професійної діяльності, інтеграцію професійно значущих цінностей, таких як самовдосконалення, збереження індивідуальності, духовне задоволення, креативність, а також навчально-професійна діяльність у системі смисложиттєвих орієнтацій майбутнього фахівця.
2. Блок професійної спрямованості – охоплює інтерес до обраної професії, задоволеність професійним вибором, прагнення працювати за спеціальністю, наявність професійних цілей та позитивних очікувань щодо самореалізації у професійній сфері.
3. Блок навчально-професійної мотивації – включає мотиви перетворення, досягнення та комунікації, що безпосередньо пов'язані з діяльністю практичного психолога, а також внутрішню мотивацію оволодіння професією, спрямовану на набуття компетентності та кваліфікації [79].

Дослідження Х. М. Дмитерко-Карабин показують, що протягом навчання у вищому навчальному закладі відбувається поступова інтеграція параметрів мотиваційної готовності з професійно-ціннісними та смисложиттєвими орієнтаціями.

На ранніх етапах підготовки інтенсивність цих зв'язків зростає, на середніх курсах дещо знижується, а до завершення навчання досягає максимального рівня інтегрованості.

Т. Є. Тітова зазначає, що ціннісно-смилова сфера майбутніх психологів проявляється через взаємозв'язок ціннісних орієнтацій, часової перспективи та свідомої особистісної саморегуляції. Вона підкреслює, що високий рівень усвідомленості та осмисленості ціннісних орієнтацій є необхідною умовою їх гармонійного та ефективного функціонування [цит. за 20].

Таким чином, проблема ціннісних орієнтацій студентів- психологів висвітлена частково або опосередковано – через характеристику спрямованості особистості, окремих цінностей, загальних особливостей особистості, професійної самосвідомості та суб'єктивних показників, таких як задоволеність працею, професією, кар'єрою чи індекси самоактуалізації.

У рамках нашого дослідження ціннісні орієнтації розглядаються як цілісна багатовимірна парадигма, на тлі якої особистість обирає, засвоює та реалізує свою професійну діяльність. Вони характеризуються домінуванням, усвідомленістю, мінливістю та певним спрямуванням і формуються на ранніх етапах навчання у ЗВО.

Важливими психологічними чинниками їх розвитку виступають: загальні особливості ціннісних орієнтацій особистості, певні індивідуальні риси (локус контролю, спрямованість, потреба у досягненнях), а також особливості мотивації та смисложиттєвих орієнтацій студентів- психологів.

1.2. Роль суб'єктної активності в процесі становлення ціннісних орієнтацій студентів- психологів

Головною складністю та методологічною неоднозначністю дослідження ціннісних орієнтацій студентів- психологів є відсутність узагальненої психологічної моделі їхнього професіоналізму, що зумовлено значними змінами в змісті та формах сучасної професійної практики психолога [39].

Сьогодні психолог виступає не лише як суб'єкт професійної діяльності, а й як активний учасник перетворювальних процесів, виконуючи функції

проблематизатора, проектувальника, конструктора та організатора взаємодії.

Важливим аспектом нашого концептуального підходу є те, що психолог стає носієм власної особистісної позиції, що передбачає свідоме самовизначення у професійній діяльності та відповідальність за її наслідки (В. Г. Панок, О. Я. Чебикін, Н. Ф. Шевченко та ін.).

Для теоретико-емпіричного аналізу ключовим є розуміння специфіки взаємодії суб'єкта та об'єкта, яка опосередковує зовнішні впливи (Л. К. Велитченко).

Суб'єктність психолога відображає багатofункціональність і складність його особистості та професійної діяльності. Вона проявляється в особистісних, індивідуальних і когнітивних стилях (J. M. Oldhem, L. D. Morris), у формуванні особистісної та професійної моделі світу та у рефлексії самого процесу праці.

За даними Л. К. Велитченка, суб'єктність виступає ключовим предикатом особистості []. У контексті формування ціннісних орієнтацій студентів- психологів особливу значимість набуває усвідомлення власної суб'єктності як переживання сьогодення та планування майбутнього [55].

Такий підхід дозволяє розглядати суб'єктність майбутнього психолога як здатність органічно взаємодіяти з оточенням для вирішення завдань життєтворчості.

Активність особистості як суб'єкта життєдіяльності може проявлятися на різних рівнях:

- побутовому – у щоденному соціальному існуванні;
- репродуктивному – у засвоєнні та відтворенні знань і форм діяльності;
- творчому – у самоствердженні та саморозвитку.

Ряд класичних і сучасних концепцій описує активність людини як суб'єкта життєдіяльності:

у гуманістичній психології – як самоактуалізацію (А. Маслоу),

у психології особистості – як активність і надситуативну активність (С.

Л. Рубінштейн, І. А. Джидар'ян, В. А. Петровський),

у когнітивному біхевіоризмі – як інтернальність та самоефективність, у психоаналізі – як ідентичність (Е. Еріксон), а в акмеології – як самореалізацію, самодетермінацію, зрілість та професіоналізм [58].

Найповніше концепцію «людина як активний суб'єкт своєї життєдіяльності» розвинули С. Л. Рубінштейн, К. О. Абульханова-Славська, В. О. Татенко, зокрема у аспекті стратегій на різних етапах розвитку.

Аналіз досліджень ціннісних орієнтацій дозволяє уточнити сенс цього поняття: воно визначає високий психологічний і духовний стан майбутнього фахівця, його новий спосіб самоорганізації, самокоординації та саморегуляції, який залежить від інтеграції зовнішніх і внутрішніх умов розвитку, ставлення до світу та діяльності, а також усвідомлення себе як активного суб'єкта власного життя.

Важливо підкреслити, що спочатку особистість не володіє повною суб'єктністю, проте здатна набути її в процесі професійного становлення та розвитку. Цей процес є ключовим для формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів.

На основі даних, наведених у попередніх підрозділах (Н. П. Максимчук та ін.), можна визначити ключові умови, за яких особистість набуває статусу активного суб'єкта:

- успішне подолання внутрішніх та зовнішніх суперечностей;
- гармонійна відповідність між особистістю та видами діяльності;
- ефективна організація усіх сфер життєвої активності, від емоційної саморегуляції до здатності досягати практичних результатів у професійній діяльності.

Даний алгоритм становлення особистості як активного суб'єкта можна застосувати до формування ціннісної сфери студента- психолога та ключових індивідуально-особистісних конструкцій, що її визначають.

Розвиваючи ідеї С. Л. Рубінштейна про особистість як суб'єкта життєдіяльності, К. О. Абульханова-Славська виокремила три взаємопов'язані модальності:

1. Життєва позиція – результат особистісних досягнень, який інтегрує минулий досвід;
2. Лінія життя – траєкторія життєвого руху, що має певну «геометричну форму» і дозволяє простежити динаміку розвитку;
3. Життєва перспектива – досягнутий рівень і якість життя (ціннісний, духовний, матеріальний), що відкриває нові можливості для самореалізації [цит. за 1].

Поєднання цих модальностей дозволяє більш детально описати логіку життєвого руху особистості, його темпи, масштаби та взаємодію з факторами середовища. Важливо відзначити, що життєвий просторово-часовий континуум особистості характеризує її ціннісний і особистісний час, а не лише біологічну чи соціальну періодизацію [1].

Активність особистості визначається як здатність управління власним життям. Вона проявляється через такі аспекти: інтенсивність і насиченість діяльності, здатність встановлювати взаємозв'язки та змінювати часові послідовності дій, а також своєчасність – уміння погоджувати ключові моменти активності з подіями зовнішнього середовища [1].

Особистість у цьому контексті виступає як інтегратор і координатор різних часових рівнів. Виокремлюють три екзистенційні простори, у яких суб'єкт по-різному реалізує свої темпоральні функції:

1. Простір організму та тіла;
2. Простір людської діяльності;
3. Простір усього життя.

У процесі становлення як суб'єкта життєдіяльності людина опановує власну особистість як інструмент успішної професійної діяльності та життєтворчості в цілому [1].

Водночас, як підкреслює В. О. Татенко, суб'єктний механізм накопичення і переоцінки досвіду набуває онтогенетичної доцільності лише тоді, коли цей досвід особистістю оцінюється як значущий для її теперішнього і майбутнього розвитку.

Отже, одним із основних шляхів формування зрілої особистості як активного суб'єкта виступає вчинок – індивідуально та соціально відповідальний творчий акт свідомої самоактуалізації [29].

За В. А. Роменцем, суб'єкт активності найбільш повно проявляється через особистість, ключовим проявом якої є вчинок. Автор підкреслює, що вчинок виступає логічним центром психічної активності суб'єкта.

У контексті розроблення концептуальної моделі ціннісних орієнтацій майбутнього психолога важливе методологічне підґрунтя становлять наукові уявлення В. А. Роменця про психологічну зрілість особистості. На думку вченого, на доповнолітньому етапі життєвого шляху провідною стає активність, спрямована на формування та усвідомлення власної суб'єктності, самовизначення й становлення індивіда як цілісного «Я». У цей період особистість зосереджена насамперед на вибудовуванні внутрішніх опор, окресленні меж власної ідентичності та засвоєнні соціально значущих ролей.

Натомість із наближенням і входженням у дорослість відбувається якісна трансформація мотиваційно-ціннісної сфери: домінантного значення набувають глибинні, змістовно наповнені онтогенетичні цінності й життєві цілі, пов'язані з пошуком сенсу, відповідальністю за власний вибір і реалізацією життєвого призначення. Саме така переорієнтація внутрішніх пріоритетів, за В. А. Роменцем, створює психологічні передумови для переходу особистості до стадії зрілого буття та повноцінного самоздійснення.

Поступальні вчинкові психогенетичні кроки, запропоновані В. А. Роменцем, не лише відповідають функціональній логіці розгортання суб'єктної активності, як зазначає В. О. Татенко, але й відображають етапи формування особистості майбутнього практичного психолога:

- Вчинок сутнісного самопокладання – прояв автономності та самостійності у постановці мети, з суб'єктною ціннісно-сисловою спрямованістю на створення нового та унікального у собі та у світі.
- Вчинок самопотенціювання – функціонально підпорядкований попередньому, базується на принципі зобов'язання та посилює здатність до саморозвитку.
- Вчинок самовизначення – формування наміру та рішення щодо практичної реалізації сутнісного проекту свого буття.
- Вчинок самоактуалізації – реалізація наміру через активну діяльність та втілення задуманого.
- Вчинок самооцінювання – підбиття підсумків виконання смисложиттєвої програми, оцінка власних досягнень у професійній і особистісній сферах.
- Вчинок самоапперцепції – фіксація результатів та способів особистісного становлення у власному досвіді, що слугує базою для наступних дій і формує практичні навички.
- Вчинок самопоспитання – потреба й здатність до трансценденції у власній самості, оцінка відповідності реального існування внутрішнім цінностям; у професійній діяльності психолога цей аспект виявляється через супервізію [цит. за 21].

В аспекті нашого дослідження важливо враховувати, що студенти-психологи, перш за все, є носіями психологічних особливостей своєї вікової групи, що визначає специфіку проявів їхніх ціннісних орієнтацій. Саме через екзистенціальне переживання необхідності реалізації сутнісного в собі та прийняття відповідальності за цю реалізацію у вчинку формується зріла суб'єктність [29].

Отже, у межах дослідження ціннісних орієнтацій студентів- психологів дедалі очевиднішою стає потреба розглядати особистість як «суб'єкта діяльності» та диференціювати її якості, стани та етапи професійного становлення.

Доцільним є використання ієрархічної структури особистості за Д. О. Леонтєвим для уточнення ролі професійно-ціннісних орієнтацій:

- I. Вищий рівень – ядрові структури: свобода, відповідальність, духовність; життєвий шлях та Я-концепція;
- II. Рівень взаємин особистості зі світом – смисли, потреби, цінності, міжособистісні відносини, життєві конструкти;
- III. Експресивно-інструментальний рівень – характер, здібності (інтелект, креативність), соціальні ролі [22].

Наведена теоретична структура, будучи узагальненою схемою, не відображає повною мірою складність суб'єктності психолога та процесу його професійного становлення.

Тому у даному дослідженні ми спираємося на компетентнісну модель особистості психолога, запропоновану О. Я. Чебикіним, де він розглядається на таких рівнях:

теоретична компетентність (психологічна та особистісно-орієнтована), організаційна компетентність (соціально-комунікативна, сімейно-психологічна та соціально-превентивна) та

проектувальна компетентність (технологічна та проектувальна) [11].

Отже, незалежно від того, наскільки значущими та різноманітними є цілі, які ставить перед собою особистість, реалізуватися як суб'єкт життєдіяльності та професіонал можливо лише за умови переживання власної суб'єктності, що поєднує усвідомлення теперішнього та усвідомлення бажаних перспектив майбутнього. Суб'єктність студента-психолога проявляється як здатність реагувати на стимулювальні впливи середовища та водночас впливати на нього з метою досягнення життєтворчих завдань.

Результати проведеного дослідження ціннісних орієнтацій дозволяють уточнити зміст поняття «людина як активний суб'єкт своєї життєдіяльності»: це вищий психологічний і духовний рівень розвитку особистості майбутнього фахівця, який проявляється у новому способі самоорганізації, самокоординації та саморегуляції, що визначається інтеграцією динамічних зовнішніх і

суперечливих внутрішніх умов розвитку, а також особливим ставленням до себе, своєї діяльності та світу загалом.

1.3. Теоретичні засади дослідження ціннісних орієнтацій студентів-психологів

Для побудови теоретико-емпіричної моделі професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів особливу роль відіграє визначення методологічних засад, що відповідають досліджуваній парадигмі та можуть бути операціоналізовані й наповнені смислово.

Відомо, що грамотно обрана методологія як система принципів і способів організації наукового знання забезпечує чітке формулювання проблеми, дозволяє здійснити світоглядну інтерпретацію результатів та розробити рекомендації щодо корекції і вдосконалення системи професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх психологів (Л. К. Велитченко, В. І. Подшивалкіна [56]).

Узагальнюючи сучасні підходи, до теоретико-методологічних засад дослідження професійно-ціннісних орієнтацій можна віднести:

принципи сучасної психології (детермінізму, цілісності, активності, самоактивності, єдності свідомості і діяльності),

положення генетичної психології (С. Д. Максименко) та інтегративної психології (К. Уілбер, В. В. Козлов),

структурно-функціональний підхід Т. Парсонса,

основні принципи гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Оллпорт, В. Франкл),

положення символічного інтеракціонізму (Дж. Мід, Ч. Кулі),

теорії акмеологічного розвитку особистості (Е. І. Головаха, О. А. Деркач, О. О. Кроник, А. Маслоу), а також

теорію розвитку Е. Еріксона та інші концепції.

Скористаємося коротким оглядом ключових принципів.

Принцип детермінізму є центральним, оскільки його ігнорування позбавляє наукове знання змісту (В. Й. Бочелюк [11]). У межах дослідження він підкреслює закономірність психічних явищ, обумовлених певними чинниками, та дає змогу визначати шляхи цілеспрямованого формування і розвитку ціннісних орієнтацій особистості. За Т. Є. Тітовою, завдяки цьому принципу «поведінку особистості можна розглядати через призму ціннісних орієнтацій як одного з основних джерел активності суб'єкта» [с.67].

Принцип цілісності забезпечує збереження ідентичності об'єкта при великій кількості його характеристик. Це дозволяє одночасно розглядати професійно-ціннісні орієнтації майбутніх психологів як цілісний конструкт і через внутрішню структуру системи. П. К. Анохін пропонує описувати цілісність через:

1. репертуар – множину теоретичних і емпіричних моделей взаємодії складових;
2. структуру – відносно стійку єдність компонентів і їх взаємовідношень [цит. за 7].

Принцип активності дає змогу досліднику реалізувати накопичений досвід взаємодій. За А. В. Петровським і М. Г. Ярошевським, активність особистості проявляється у здатності до значущих перетворень на основі засвоєння матеріальної та духовної культури, що виявляється у науковій творчості, вольових актах, формуванні ціннісної сфери, спілкуванні. Завдяки врахуванню цього принципу можливо розробити системи корекції та формування професійно-ціннісної сфери майбутніх практичних психологів.

Принцип самоактивності (М. Й. Боришевський) пов'язаний із формуванням особистісного смислу, який виникає у процесі співвіднесення людиною власного життя з цінностями, значеннями предметів, явищ та діяльності. Завдяки цьому процесу індивід усвідомлює особисту значущість певних явищ і об'єктів [39].

Боришевський підкреслює, що відсутність такого смислу призводить до пасивності особистості та гальмує її становлення як суб'єкта діяльності [39].

У контексті динаміки ціннісної орієнтації студента- психолога принцип самоактивності проявляється через стійкий інтерес до професії, усвідомлення її значущості, наявність позитивного ставлення до професійних цінностей, готовність до взаємодії з іншими людьми та прагнення до самовдосконалення.

Принцип єдності свідомості і діяльності підкреслює, що свідомість і діяльність утворюють цілісну систему.

У дослідженні це дозволяє розглядати особистість майбутнього психолога через призму діяльності: професійне становлення відбувається через розвиток самосвідомості, а професійна самосвідомість реалізується у процесах самовдосконалення, самоосвіти та професійної підготовки.

Положення генетичної психології (Г. С. Костюк) дозволяють аналізувати професійно-ціннісну сферу майбутнього психолога як динамічний процес розвитку особистості, де нові психічні механізми виникають на основі попередніх структур. Г. С. Костюк наголошував, що психічний розвиток неможливий без саморуху, саморозгортання та самоактивності, а навчальний процес ефективний лише за умови включення цього механізму [цит. за 39].

Генетико-моделюючий метод дозволяє виявляти реальні психологічні механізми формування цілісної особистості та її структурно-функціональних одиниць, що в нашому дослідженні відповідає складовим конструкту «Ціннісні орієнтації студента- психолога» [27].

Основна ідея полягає в тому, що для розкриття змісту професійно-ціннісних орієнтацій необхідно визначити та семантично наповнити ключові компоненти конструкта, відтворити їх у теоретико-емпіричних моделях та розробити відповідну програму підтримки та розвитку.

Серед провідних принципів генетико-моделюючого підходу, які застосовуються у дослідженні, виділяють:

1. аналіз за одиницями – виявлення вихідних суперечливих відносин, що породжують явище як ціле;

2. історизм – поєднання генетичної та експериментальної ліній дослідження;
3. системність – розгляд психічних утворень як цілісних систем;
4. проектування – активне моделювання та відтворення психічних форм в особливих умовах [28].

Інтегративна психологія (К. Уілбер, В. В. Козлов та ін.) дозволяє досліджувати особистість у багатовимірному, багаторівневому контексті, враховуючи її складність і динамічність. За інтегративним підходом, особистість розглядається як складна, відкрита, багатокомпонентна система, здатна до адаптації, саморозвитку та формування нових структур.

Особливе значення для методології дослідження професійно-ціннісної сфери має виділення експансивної тенденції, що проявляється у прагненні особистості розширювати фізичний, соціальний і духовний простір (В. М. Мясищев, та трансформаційної тенденції, що передбачає зміну якості об'єктів ідентифікації, соціального та духовного простору.

Ці принципи допомагають зрозуміти, що суб'єкт функціонує у соціально-психологічному середовищі відповідно до своєї професійно-ціннісної та особистісної сфери.

Інтегративний підхід у психології дозволяє розглядати майбутнього практичного психолога як цілісну систему, що взаємодіє із соціальним середовищем, здатну до саморозвитку, адаптації та генерування нових структур у відповідь на змінні умови. Консервативна тенденція інтегративної психології забезпечує стабільність ключових психологічних характеристик і цінностей, тоді як експансивна та трансформаційна — розвиток, розширення можливостей і зміну якості особистісного та професійного функціонування.

Структурно-функціональний підхід Т. Парсонса підкреслює взаємозв'язок професійних вимог і індивідуальних якостей: успішність діяльності залежить від відповідності психологічних та фізичних характеристик суб'єкта професійним стандартам. Соціальна система

формується через взаємодію індивідів, де цінності, норми та ролі підтримують її стабільність і передаються через професійну підготовку [цит. за 16].

Гуманістична психологія (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл) акцентує на цілісності особистості, багаторівневій самосвідомості, активному виборі життєвого шляху та прагненні до самореалізації. Вона визначає професійно-ціннісні орієнтації як основу формування ціннісно-сислової сфери, що забезпечує цілеспрямоване становлення фахівця у соціальному та професійному контексті.

Гуманістичні принципи стають базою для педагогічних стратегій у підготовці майбутніх психологів, інтегруючи знання, практичні навички та емоційно-ціннісний досвід [22].

Символічний інтеракціонізм наголошує на значенні соціокультурної взаємодії та інтенціональності у формуванні поведінки і цінностей. Взаємодія між людьми сприймається як безперервний діалог, у якому індивіди аналізують наміри інших, координують власну поведінку та адаптують ціннісні орієнтації відповідно до очікувань соціального оточення [5].

Узагальнюючи зазначене, формування професійно-ціннісної сфери майбутнього психолога відбувається через поєднання: внутрішньоособистісної інтеграції, усвідомлення значущості професії, розвитку самосвідомості, врахування соціокультурного контексту та системної взаємодії індивіда із середовищем. Саме комплексне поєднання цих принципів визначає становлення майбутнього фахівця як суб'єкта активної професійної та життєвої діяльності.

За Дж. Мідом, особистість формується у взаємодії з суспільством через контакти з іншими людьми, причому будь-які події в її житті розглядаються як результат соціальної взаємодії. Навіть значення та сенс об'єктів і явищ виникає через відносини, які індивід встановлює з іншими людьми.

У контексті акмеології, яка вивчає якість життя людини та умови її оптимального розвитку, дослідники, такі як Є. І. Головаха, О. А. Деркач, Н. М. Дідик, О. О. Кроник, В. М. Максимова, А. Маслоу, Л. Е. Орбан та ін.,

підкреслюють важливість підготовки практичних психологів високого професійного рівня.

Акмеологічний підхід спрямований на вдосконалення ціннісної сфери майбутніх фахівців, розвиток їх професійної компетентності та особистісних якостей. У сучасних умовах, коли суспільство потребує психологічної підтримки різних груп населення, акмеологічні методики та тренінгові технології стають особливо актуальними, оскільки вони сприяють професійному і особистісному зростанню суб'єкта. Н. П. Максимчук наголошує на значущості педагогічної акмеології, яка орієнтована на розвиток якісних характеристик майбутніх фахівців конкретних професій.

Згідно з епігенетичною концепцією розвитку Е. Еріксона, життєвий шлях особистості визначається загальним планом, за яким окремі частини особистості розвиваються у свій оптимальний період. Цей процес триває до тих пір, поки всі елементи не формують функціонально цілісну систему.

Особливу увагу Еріксон приділяв розвитку «Я», підкреслюючи важливість формування групової та егоїдентичності. Групова ідентичність виникає через ранню соціальну орієнтацію дитини та включення її у певну соціальну групу, що визначає її світогляд. Паралельно формується егоїдентичність, яка забезпечує відчуття стабільності й безперервності «Я», незважаючи на життєві зміни.

Е. Еріксон виділяє особливе поняття – цілісність особистості, що виникає у людини, яка проявляє турботу про інших і здатна адаптуватися до успіхів та розчарувань.

Він визначає цілісність як «стан душі» та виділяє її складові:

- упевненість у власних принципах порядку та свідомості;
- прийняття інших людей як частини світового порядку і духовного сенсу життя;
- усвідомлення власного життєвого шляху як єдиного та належного, що не потребує заміни.

У дослідженні основну вибірку становлять студенти, тому особлива увага приділяється етапу розвитку, який Е. Еріксон називає «психосоціальним мораторієм» — проміжку між юністю та дорослістю, коли молода людина активно шукає своє місце в житті. Юнацький період, за Еріксоном, характеризується кризою ідентичності, що проявляється через серію соціальних та індивідуально-особистісних виборів, процеси самовизначення та ідентифікації. Невирішення цих завдань може призвести до формування неадекватної або слабко вираженої ідентичності, що ускладнює подальший особистісний і професійний розвиток.

Цей етап онтогенезу є ключовим для становлення майбутнього фахівця, тому умови навчання у вищих закладах повинні створювати сприятливе середовище для студентів та їх підготовки до самостійного вирішення проблем професійної самореалізації. Важливо, щоб у процесі навчання студенти зберігали особистісний смисл своєї підготовки і залишалися задоволені своїм професійним вибором.

Формування ціннісної сфери доцільно розпочинати вже на молодших курсах, оскільки саме цей період визначає характер саморозвитку та можливості майбутнього фахового становлення. А. В. Лібін підкреслює, що невідповідність між обраною професією або примусово освоєною діяльністю та особистісними цінностями, установками й рисами характеру може стати джерелом професійного незадоволення, а в окремих випадках — і життєвого розчарування [25].

Для комплексного вивчення динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів важливе значення має чітке визначення методологічних засад, що дозволяють операціоналізувати наукову категорію та надати їй психологічного змісту.

До теоретико-методологічних основ дослідження належать:

- принципи сучасної психології (цілісність, активність, самоактивність, єдність свідомості та діяльності);
- основні положення генетичної та інтегративної психології;

- структурно-функціональний підхід Т. Парсонса;
- основи гуманістичної психології;
- принципи символічного інтеракціонізму та акмеології;

Отже, поєднання цих підходів дозволяє системно досліджувати ціннісні орієнтації студентів та створює надійний теоретичний фундамент для розробки ефективних методик їх формування у процесі професійної підготовки практичних психологів.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз проблеми ціннісних орієнтацій студентів-психологів показав, що формування особистості неможливе поза соціальною взаємодією. Як зазначав Дж. Мід, значення явищ і подій у житті індивіда виникає в процесі спілкування та взаємодії з іншими людьми, що підкреслює соціальний характер розвитку особистості.

Акмеологічний підхід дозволяє розглядати підготовку майбутніх психологів як системний процес формування ціннісної сфери та підвищення ефективності професійної діяльності. Використання акмеологічних методик і тренінгових технологій сприяє особистісному і професійному зростанню, розвитку компетентності та здатності до самореалізації.

Юнацький період, або «психосоціальний мораторій» за Е. Еріксоном, є критично важливим для формування ідентичності та професійних орієнтацій. Невирішення кризових завдань цього віку може призвести до неадекватної ідентичності та професійного незадоволення, що підкреслює значення підтримки студентів у процесі навчання.

Соціальні умови навчання у вищих закладах мають забезпечувати розвиток професійно-ціннісної сфери студентів уже на ранніх курсах. Це визначає їхні можливості саморозвитку, фахового становлення та реалізації в професії, а також сприяє збереженню особистісного смислу обраної професії та формуванню внутрішньої мотивації до навчання.

Методологічна основа дослідження включає сучасні психологічні принципи, гуманістичні підходи, положення генетичної та інтегративної психології, символічний інтеракціонізм, акмеологію та теорію розвитку Е. Еріксона. Поєднання цих підходів дозволяє системно досліджувати професійно-ціннісні орієнтації студентів і створює надійну основу для розробки ефективних методик їх формування.

Отже, теоретичний розділ підтверджує необхідність цілеспрямованого впливу освітнього середовища на формування професійно-ціннісних

орієнтацій майбутніх практичних психологів, що є фундаментом їх подальшої фахової підготовки та особистісного розвитку.

РОЗДІЛ 2

ЕТАПИ ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

2.1. Етапи теоретико-емпіричного дослідження динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів

Організація та проведення теоретико-емпіричного дослідження динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів здійснювалося з урахуванням основних вимог наукової діяльності та професійно-етичних норм (В. Й. Бочелюк та ін.).

Структура та логіка дослідження визначили три взаємопов'язані етапи: пошуково-теоретичний, теоретико-емпіричний та інтерпретаційний.

Перший етап, пошуково-теоретичний, передбачав постановку наукової проблеми, виявлення прогалин у дослідженні особистості, усвідомлення необхідності поповнення теоретико-емпіричних знань та формулювання конкретної проблеми.

У рамках цього етапу було проведено систематичний аналіз психолого-педагогічної літератури з обраної теми, оцінено стан наукових досліджень і визначено ключові поняття та категорії.

Завдяки цьому етапу було складено первинний план дослідження з календарним графіком виконання конкретних завдань, що забезпечив організованість і цілеспрямованість наукової роботи. У процесі подальшого опрацювання теми план уточнювався, деталізувався та за потреби коригувався.

На пошуково-теоретичному етапі також було визначено і уточнено мету дослідження, зважаючи на обмеженість наявних знань, суперечливість

наукових підходів до вивчення динаміки ціннісної сфери сучасних студентів та необхідність поповнення існуючої бази знань.

Крім того, на цьому етапі було сформульовано об'єкт і предмет дослідження ціннісних орієнтацій студентів- психологів.

Другий етап дослідження — теоретико-емпіричний — передбачав безпосереднє вивчення динаміки ціннісних орієнтацій студентів- психологів на основі визначених методів і методик.

На цьому етапі здійснювалося систематичне збирання емпіричних даних, їх обробка та аналіз із використанням відповідних статистичних та психологічних інструментів.

Метою теоретико-емпіричного етапу було підтвердження або уточнення висунутих на пошуково-теоретичному етапі гіпотез, виявлення взаємозв'язків між окремими компонентами ціннісної сфери та визначення характеру її формування у студентів.

У ході роботи дослідники проводили анкетування, тестування, спостереження та інтерв'ювання, що дозволяло комплексно оцінити структуру ціннісних орієнтацій і відстежити специфіку їх проявів у різних групах студентів.

Особлива увага приділялася забезпеченню коректності та етичності проведення експериментальної роботи, дотриманню принципів конфіденційності та добровільної участі респондентів. Отримані результати аналізувалися в контексті теоретичних положень акмеології, символічного інтеракціонізму та теорії розвитку Е. Еріксона, що дозволило розширити і уточнити наукове розуміння динаміки ціннісної студентів- психологів.

Таким чином, теоретико-емпіричний етап сприяв формуванню цілісної картини досліджуваного явища, підтвердив або скоригував первинні припущення, а також заклав основу для наступного, інтерпретаційного етапу, на якому здійснювалося узагальнення та теоретичне осмислення отриманих даних.

Третій, інтерпретаційний етап зосереджувався на узагальненні та теоретичному осмисленні отриманих даних. Було проведено комплексний аналіз результатів, виявлено закономірності та взаємозв'язки між різними компонентами ціннісної сфери, а також сформульовано висновки щодо особливостей її розвитку.

Інтерпретація даних здійснювалася з опорою на акмеологію, символічний інтеракціонізм та теорію розвитку Е. Еріксона, що дозволило розглядати професійно-ціннісні орієнтації як результат взаємодії особистості з соціальним і професійним середовищем. На цьому етапі також проводилося порівняння результатів з наявними науковими підходами, що забезпечило формування науково обґрунтованих рекомендацій для розвитку ціннісної сфери студентів- психологів у процесі навчання.

Таким чином, послідовне поєднання пошуково-теоретичного, теоретико-емпіричного та інтерпретаційного етапів забезпечило комплексне дослідження динаміки ціннісних орієнтацій студентів, формування цілісного уявлення про їх структуру та закономірності розвитку, а також заклало надійну основу для практичних рекомендацій щодо професійної підготовки майбутніх психологів.

2.2. Методи дослідження динаміки ціннісних орієнтацій студентів- психологів

Для розв'язання завдань дослідження використовувався комплекс методів, що включав теоретичні, емпіричні та статистичні підходи. До теоретичних методів відносилися системно-структурний та структурно-функціональний методи, а також аналіз наукової літератури.

Емпіричні методи передбачали бесіди, застосування методик активного впливу на особистість та психолого-діагностичні процедури, тоді як статистичні методи використовувалися для обробки отриманих даних.

Теоретичні методи

Системно-структурний метод (В. О. Ганзен, В. М. Спицнадель, В. М. Юрченко та ін.) передбачає послідовну декомпозицію складної наукової проблеми на взаємопов'язані підпроблеми.

У контексті дослідження динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів цей метод дозволяє розглядати об'єкт дослідження, визначати місце та взаємозв'язки окремих елементів у її структурі.

Системно-структурний підхід дозволяє описати об'єкт, з'ясувати його принципи функціонування та тенденції розвитку, що є особливо важливим для організації корекційно-розвивальних заходів. Його застосування сприяє глибокому зануренню в проблему та виявленню ключових взаємозв'язків між компонентами системи ціннісних орієнтацій, а також забезпечує чіткість формулювання цілей і завдань дослідження.

Структурно-функціональний метод (Т. Парсонс та ін.) доповнює системно-структурний підхід, дозволяючи не лише визначити взаємозв'язки між елементами системи, а й встановити їхні функції щодо один одного. У цьому методі структура розглядається як цілісне, відносно стабільне утворення, а функція — як специфічне призначення кожного елемента.

Основні процедури включають дослідження структури системного об'єкта, його компонентів і їх функцій, аналіз змін, що відбуваються в цих елементах, а також подання об'єкта як гармонійно функціонуючої системи.

Для нашого дослідження це означає, що кожний компонент ціннісної сфери особистості виступає гарантом гармонійного функціонування майбутнього практичного психолога у професійній діяльності. Застосування цього методу дозволило не лише виділити основні мотиваційні та ціннісні складові професійно-ціннісних орієнтацій, а й створити основу для розробки корекційно-розвивальної програми для студентів.

Метод аналізу літератури використовувався для глибокого розуміння проблеми, оцінки рівня її дослідженості та актуальності в сучасних умовах. Робота з науковими джерелами була безперервним процесом: вона

розпочалася на етапі вибору теми і тривала протягом усього дослідження. Як зазначають О. В. Киричук та В. А. Роменець, вивчення наукових джерел як засіб наукового пізнання включає цикл аналітичних і дослідницьких процедур, спрямованих на розпізнавання, формалізацію, інтерпретацію та прогнозування особистісно орієнтованих характеристик [53].

Складність цього методу полягає в тому, що предметом аналізу є текст, який сприймається дослідником як багатовимірне і багатозмістовне явище.

Текст здатен відображати:

а) простір індивідуального та професійного існування автора через зміст обраних проблем і способів їх інтерпретації;

б) динаміку пізнавальної та практичної діяльності автора, яка проявляється у формальних і змістових трансформаціях предмета його діяльності;

в) культурно-історичний контекст життя автора та процес поєднання його особистого буття з історично-культурними процесами через продукти його пізнавальної та перетворювальної діяльності [53].

Для порівняльного аналізу у емпіричній частині дослідження використовувався зіставно-порівняльний метод, що застосовувався при діагностичній та корекційній роботі з двома групами студентів – психологів 2 та 4 курсів. Це дозволяло виявити подібності та відмінності у різних складових ціннісних орієнтацій як цілісного психологічного конструкта.

Емпіричні методи

Метод бесіди застосовувався на різних етапах дослідження для уточнення результатів психодіагностичного обстеження та після проведення корекційно-розвивальних заходів. Зокрема, під час інформаційно-уточнюючого модуля бесіди використовувалися для розширення знань студентів про значення ціннісної сфери та активізації інформації, отриманої на лекціях із «Загальної психології», «Вступу до спеціальності» тощо.

Під час систематизуючого модуля проводилися індивідуальні та групові бесіди для структурування та закріплення знань. Важливою особливістю цього

методу була ретельна підготовка: чітке визначення мети, плану, питань і можливих варіантів відповідей.

Методи активного впливу на особистість, запропоновані В. Ю. Большаковим, О. Г. Васютинсько, Н. В. Цзен та іншими, дозволяють не лише досліджувати психічні закономірності, а й цілеспрямовано впливати на психічні властивості людини. У контексті нашого дослідження це було необхідно для формування окремих складових ціннісних орієнтацій як цілісного конструкта.

Під час роботи застосовувалися такі методи, як психологічне консультування, психологічна корекція та психологічний тренінг, що сприяли розвитку ціннісної сфери студентів.

Система психологічного консультування була організована за задалегідь визначеним планом, який передбачав попереднє виявлення можливих труднощів у розвитку ціннісної сфери студентів та визначення шляхів і методів її вдосконалення. Цей процес реалізовувався через спеціально структуроване спілкування, яке дозволяло на ранньому етапі виявити найбільш актуальні проблеми у ціннісній сфері, а також на заключному етапі тренінгової роботи підбити підсумки та оцінити досягнуті результати.

Подвійне використання психологічного консультування надавало додаткові можливості для підвищення ефективності формування ціннісної сфери студента- психолога.

Елементи психологічної корекції, включно з окремими вправами, діловими іграми та іншими активностями, застосованими у розвивально-корекційній програмі, були спрямовані на подолання труднощів або дефіцитів у ціннісній сфері студентів.

Це досягалося шляхом вивчення індивідуальних особливостей учасників, аналізу специфіки їх ціннісної сфери, виявлення та усунення наявних суперечностей, формування нових цілей, професійних цінностей і мотивації, а також розробки плану змін у поведінці та способі життя, що

супроводжувалося процесами самопізнання, самовиховання та розвитку здатності до саморегуляції.

Слід зазначити, що розвивально-корекційна програма не обмежувалася лише ціннісною сферою студентів, а також включала роботу над комунікативними, перцептивними та інтерактивними аспектами, що значно сприяло його особистісному та професійному зростанню.

Дослідження динаміки ціннісних орієнтацій студентів спиралося на низку провідних принципів психодіагностики, яких дотримувалися на різних етапах роботи:

1. Принцип наукової обґрунтованості методик передбачав використання валідних та надійних інструментів, що забезпечують достовірність результатів. Усі методики дослідження були спрямовані на операціоналізацію конструкта «ціннісні орієнтації». Вони характеризувалися як внутрішньою валідністю, так і емпіричною перевіркою: емпіричні показники відповідали поведінці під час тестування, практичних занять і вільного спілкування. Це гарантувало, що отримані дані відображають реальні риси та прояви особистості. Методи також відповідали валідності, що проявляється у кореляції показників методики з найважливішими зовнішніми ознаками поведінки учасників дослідження.
2. Принцип ненанесення шкоди передбачав, що результати психодіагностики не можуть бути використані на шкоду досліджуваному. У випадках конкурсного відбору або прийому на роботу цей принцип поєднувався з принципом відкритості результатів для обстежуваного, що забезпечує його поінформованість про процедури тестування, отримані результати та способи їх використання.
3. Принцип об'єктивності висновків передбачає, що результати тестування повинні ґрунтуватися виключно на науково обґрунтованих даних, отриманих за допомогою валідних і надійних методик, і не залежать від суб'єктивних поглядів або очікувань користувачів

4. Принцип ефективності рекомендацій означає, що надані висновки та поради повинні бути дійсно корисними для досліджуваного. Не допускається пропонувати практичні рекомендації, які не відповідають потребам особи або можуть призвести до непередбачуваних негативних наслідків.
5. Принцип комплексності діагностики передбачає використання різних методичних прийомів для оцінки однієї психічної властивості, а також поєднання методик, що вимірюють споріднені характеристики, для підвищення валідності результатів. Психолог досягає надійності висновків шляхом використання стандартизованих і нестандартизованих методик, а також методів незалежної оцінки.

У рамках дослідження динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів були застосовані такі психодіагностичні методики:

Методика О. Б. Фанталової «Рівень співвідношення “цінності” та “доступності” в різних життєвих сферах» спрямована на діагностику внутрішньоособистісних суперечностей, які формуються внаслідок невідповідності між суб’єктивною значущістю певних життєвих цінностей та реальною можливістю їх досягнення. У центрі методики перебуває аналіз напруження між бажаним і наявним, що дозволяє виявити латентні психологічні конфлікти, пов’язані з фрустрованістю ціннісно-сміслової сфери особистості. Теоретико-методологічною основою даного інструменту слугує концепція цінностей М. Рокича, зокрема його уявлення про термінальні цінності, перелік яких був адаптований та уточнений автором методики.

Структурно методика складається з інструктивного матеріалу, переліку з дванадцяти базових цінностей та двох реєстраційних бланків. У процесі дослідження респондент здійснює попарне порівняння запропонованих цінностей за критерієм їхньої особистісної значущості, фіксуючи результати оцінювання у першій таблиці. На наступному етапі ті самі цінності аналізуються з позиції їх реальної досяжності та суб’єктивної доступності у власному життєвому просторі, а отримані оцінки заносяться до другої таблиці.

Кількісна та якісна обробка результатів дає змогу визначити рівень бажаності й доступності кожної окремої цінності, побудувати їхній ієрархічний рейтинг за показниками привабливості та досяжності, а також обчислити інтегральний індекс адаптованості особистості. Крім того, методика дозволяє виявити наявність або відсутність внутрішньоособистісних конфліктів, а також феномен внутрішнього вакууму, що відображає дефіцит смислового наповнення життєвого досвіду.

З метою дослідження смисложиттєвої сфери особистості, її екзистенційних характеристик, спрямованості життєвих цілей і стратегій використовувався тест-опитувальник «Смисложиттєві орієнтації» (СЖО) Д. О. Леонтєва. Зазначений інструмент є адаптованою модифікацією відомого зарубіжного тесту «Цілі життя» (Purpose-in-Life Test, PIL), розробленого Дж. Крамбо та Л. Махоликом, і широко застосовується в психологічних дослідженнях смислу життя та життєвої перспективи особистості.

Адаптований варіант методики містить двадцять тверджень, кожне з яких представлено у вигляді незавершеного висловлювання з двома змістовно протилежними варіантами завершення. Ці варіанти утворюють полюси оцінної шкали, між якими розміщено сім градацій, що дозволяють респонденту обрати позицію, яка найбільшою мірою відповідає його індивідуальним переконанням, життєвому досвіду та суб'єктивному баченню сенсу власного життя.

Досліджуваним пропонується вибрати найбільш відповідну позицію серед семи градацій і позначити її, обводячи або підкреслюючи відповідну цифру – 3, 2, 1, 0, 1, 2, 3. Обробка результатів полягає в підсумовуванні числових значень по всіх п'яти субшкалам та переведенні сумарного балу у стандартні значення (процентілі).

Інтерпретація субшкал:

1. «Цілі в житті» – відображає наявність або відсутність у досліджуваного життєвих цілей на майбутнє, що надають життю сенс, спрямованість і часову перспективу.

2. «Процес життя, або інтерес та емоційна насиченість» – характеризує сприйняття самим досліджуваним власного життя як цікавого, емоційно насиченого та осмисленого процесу. Ця субшкала відповідає ідеї про те, що сенс життя полягає в його активному проживанні.
3. «Результативність життя або задоволеність самореалізацією» – оцінює пройдену частину життя, відчуття продуктивності, осмисленості та досягнень у власній діяльності.
4. «Локус контролю – Я (Я – господар свого життя)» – показує уявлення особистості про себе як про сильну людину, здатну здійснювати вибір і будувати життя відповідно до власних цілей, або навпаки, як про людину, що відчуває слабкість і обмеженість у впливі на власну долю.
5. «Локус контролю – життя або керованість життя» – високі бали свідчать про переконання в здатності контролювати своє життя та приймати рішення, низькі – про фаталізм, віру в обмеженість свободи вибору і безглуздість планування майбутнього.

Методика «Спрямованість особистості», розроблена чеськими психологами В. Смекалом і М. Кучерою, базується на адаптованій версії анкети Б. Басса. Вона передбачає оцінку реакцій досліджуваного на передбачувані життєві та професійні ситуації, зокрема взаємодію з іншими людьми, та виявляє пріоритети у виборі джерел задоволення і винагороди.

Опитувальник містить 30 пунктів, у кожному з яких пропонуються три варіанти відповіді для вибору найбільш відповідного.

Результати оцінюються за трьома шкалами, що дозволяє визначити домінуючу спрямованість особистості:

- Ділова спрямованість (на завдання) – характеризується переважанням мотивів, пов'язаних із самою діяльністю, прагненням до пізнання, розвитку навичок та ефективного виконання завдань. Такі люди здатні працювати в колективі, відстоюючи корисні для справи ідеї.

- Колективістська спрямованість (на взаємодію) – проявляється у поведінці, що визначається потребою в спілкуванні та підтримці зовнішніх стосунків. Зовнішня зацікавленість у контактах може перешкоджати глибокому виконанню завдань або наданню щирої допомоги.
- Особистісна спрямованість (на себе) – відображає орієнтацію на власне благополуччя, особисту першість та престиж. Такі особи зазвичай зосереджені на власних відчуттях і переживаннях, менш чутливі до потреб оточення і виконання колективних завдань.

Методика «Локус контролю» Дж. Роттера представлена у вигляді опитувальника з 29 питань, де кожне передбачає два варіанти відповіді. Вона дозволяє визначити ступінь віри досліджуваного у власну здатність контролювати події та наслідки свого життя.

Обробка отриманих результатів проводиться за ключем відповідно до двох основних вимірів локусу контролю:

екстернальності та інтернальності ($R_u = R_e \times 60/23 + 20$),

де R_e – загальна кількість збігів відповідей «так» і «ні».

Максимальна сума балів за кожним із вимірів становить 23, оскільки 6 з 29 питань є фоновими і не враховуються у підсумку. Спрямованість локусу контролю визначається за відносним перевищенням балів одного виміру над іншим.

Локус контролю також дає уявлення про когнітивний стиль особистості, що проявляється у навчанні, зокрема професійному. Оскільки когнітивні компоненти психіки присутні у всіх її проявах, локус контролю відображає її особливості поведінки людини у різних сферах діяльності.

Для осіб з екстернальним локусом контролю характерна зовнішня захисна поведінка: будь-які події сприймаються ними як викликані зовнішніми чинниками.

Екстернали вважають, що їхні невдачі зумовлені випадковістю або впливом інших людей, тому потребують підтримки й оцінки з боку оточення, інакше їхня продуктивність знижується.

Інтернали ж сприймають результати власних дій як наслідок компетентності, цілеспрямованості та рівня здібностей. Основною мотивацією для них у процесі постановки цілей та вибору стратегій є пошук его-ідентичності. Вони характеризуються високим рівнем когнітивної активності, здатністю прогнозувати події майбутнього та аналізувати минуле. Інтернали систематично працюють над розвитком навичок, глибоким опрацюванням інформації та постановкою складніших завдань. Прагнення досягнень у таких осіб зростає разом із підвищенням особистісної та реактивної тривожності, що інколи може призводити до більшої фрустрованості та зниження стресостійкості у випадках серйозних невдач [цит. за 10].

За Дж. Роттером, незалежно від моральних цінностей, людина завжди діє відповідно до свого локусу контролю – або більш безпосередньо, або через опосередковані реакції. Для екстерналів характерна емоційна нестабільність і практичне мислення, для інтерналів – емоційна стабільність і схильність до абстрактного, теоретичного мислення.

Методика «Потреба у досягненні» Ю. М. Орлова застосовується для оцінки прагнення досягати успіху, ставити й досягати цілі. Висока самооцінка пов'язана з більшою активністю та орієнтацією на досягнення, при цьому потреба у досягненнях формує особистісну рису і мотиваційну установку.

Вона проявляється у прагненні покращувати результати, наполегливості та цілеспрямованості у всіх сферах життя.

Опитувальник складається з 23 тверджень, на які досліджуваному пропонується відповідати «так» або «ні».

За кожну відповідь нараховується 1 бал. Розрахунок сумарного показника здійснюється за формулою:

$$\text{ПД} = (\text{сума відповідей «так»} + \text{сума відповідей «ні»}) \times 60/23 + 20,$$

де враховуються: бали за «так» на питання 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23 та бали за «ні» на питання 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Особи з високим рівнем потреби в досягненнях характеризуються певними особливостями поведінки та ставлення до діяльності: вони наполегливо й послідовно прагнуть досягати своїх цілей, незадоволені вже досягнутим результатом, постійно шукають шляхи покращення своєї роботи, активно занурюються у процес виконання завдань, отримують задоволення від успіху та не можуть свідомо працювати менш ефективно.

Такі люди прагнуть знаходити нові способи виконання звичних завдань, не мають вираженого духу суперництва, бажають, щоб інші долучалися до спільного успіху, не задовольняються легким досягненням цілей, готові як приймати допомогу, так і надавати її іншим, що дозволяє разом переживати радість успіху.

Методика «Структура мотивації» Ю. М. Орлова включає 36 тверджень. Досліджуваному пропонується обрати найбільш відповідну з семи градацій та підкреслити або обвести відповідне число (3-2-1-0+1+2+3).

Методика дозволяє оцінити:

- Мотивацію досягнення, яка включає пізнавальні, змагальні, внутрішні мотиви, прагнення до успіху, оцінку результатів і складності завдань;
- Мотивацію ставлення, що охоплює мотиви ініціативності, самооцінки вольових зусиль, самообілізації, оцінку особистісного потенціалу, сенс роботи для себе та позитивні очікування щодо особистого розвитку.

Статистичні методи. Використання методів математичної статистики в емпіричному дослідженні ціннісних орієнтацій студентів- психологів дозволяє зробити дослідження більш структурованим, забезпечує надійність отриманих результатів та підтверджує виявлені взаємозв'язки й моделі.

Статистична обробка даних застосовується для узагальнення великого

обсягу емпіричної інформації та формування цілісної «емпіричної картини» досліджуваного явища (О. В. Киричук, В. А. Роменець).

Відповідно до цілей дослідження ми застосовували різні види методів математичної статистики залежно від їх функціонального призначення.

Для виявлення кореляцій між показниками використовувався кореляційний аналіз; взаємозв'язки між ціннісними орієнтаціями досліджувалися за допомогою багатовимірною шкалювання з подальшою графічною візуалізацією результатів. Залежно від типу розподілу даних використовувалися як параметричні, так і непараметричні методи оцінки статистичної значущості різниць.

Для порівняння основних показників застосовувався непараметричний U-критерій Манна-Вітні. Крім того, для кожного параметра, що входить до цілісного конструкту професійно-ціннісних орієнтацій, розраховувалися описові статистики:

- середнє арифметичне (M),
- стандартне відхилення (s),
- медіана (Me) та
- міжквартильний інтервал (IQR).

Отже, для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс методів, адекватних характеру дослідження. До нього входили теоретичні методи (системно-структурний та структурно-функціональний методи, порівняльний аналіз наукових джерел вітчизняної та зарубіжної психології), емпіричні методи (бесіди, методи активного впливу на особистість), психолого-діагностичні процедури та статистичні методи обробки отриманих даних.

Висновки до другого розділу

1. У другому розділі дослідження було обґрунтовано та застосовано комплекс методів для вивчення динаміки ціннісних орієнтацій студентів- психологів, який включав теоретичні, емпіричні, психолого-діагностичні та статистичні підходи. Використання системно-структурного та структурно-функціонального методів дозволило проаналізувати професійно-ціннісну сферу особистості як цілісну систему та виділити ключові компоненти, що визначають її функціонування.
2. Теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури забезпечив глибоке розуміння актуальності досліджуваної проблеми та виявив прогалини у вивченні динаміки ціннісних орієнтацій студентів-

- психологів, що стало підставою для формулювання завдань емпіричного етапу.
3. Застосування психодіагностичних методик, зокрема «Смисложиттєві орієнтації», «Спрямованість особистості», «Локус контролю», «Потреба у досягненні» та «Структура мотивації», дозволило отримати кількісну та якісну інформацію про особливості ціннісних пріоритетів, життєвих цілей, мотиваційної спрямованості та когнітивних характеристик майбутніх практичних психологів.
 4. Використання методів математичної статистики, включно з кореляційним, багатовимірним шкалюванням, кластерним аналізом, параметричними та непараметричними критеріями, забезпечило об'єктивну оцінку отриманих даних та підтвердження наявних закономірностей і відмінностей у ціннісних орієнтаціях різних груп студентів.
 5. Застосування розвивально-коригувальної програми з елементами психологічного консультування, тренінгів та корекційних вправ дозволило врахувати індивідуальні особливості студентів, активізувати їх професійну мотивацію, сприяти гармонійному розвитку ціннісної сфери та формуванню ключових компонентів професійної ідентичності.
 6. Дотримання принципів психодіагностики (наукова обґрунтованість методик, об'єктивність висновків, комплексність діагностики, ефективність рекомендацій, ненанесення шкоди) забезпечило достовірність отриманих результатів та їх практичну цінність для подальшого професійного становлення студентів-психологів.
 7. Загалом, проведене дослідження підтвердило необхідність системного підходу до вивчення динаміки ціннісних орієнтацій, інтеграції різних методів та застосування психолого-педагогічних засобів для розвитку професійної компетентності та ціннісної зрілості студентів-психологів.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДЖЕННЯ ДИНАМІКИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ- ПСИХОЛОГІВ

3.1. Психологічні складові ціннісних орієнтацій студентів-психологів

У цьому підрозділі було здійснено аналіз ключових психологічних компонентів ціннісних орієнтацій студентів- психологів із врахуванням вікової категорії студентів. Розподіл психологічних показників візуалізувався за допомогою комбінованих графіків.

В залежності від характеру розподілу даних застосовувалися методи параметричного або непараметричного аналізу для оцінки статистичної значущості відмінностей.

Для кожного показника також проводилися розрахунки описових статистик: середнього арифметичного (M), стандартного відхилення (s), медіани (Me) та міжквартильного інтервалу (IQR).

Аналізуючи розподіл локусу контролю серед респондентів, можна виділити специфічні закономірності, які відображені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Описові статистики локусу контролю в групах студентів- психологів

Шкала	Студенти- психологи, рік навчання								p
	4 курс				2 курс				
	M	s	Me	IQR	M	s	Me	IQR	
Екстернальність	10,62	3,61	10,02	5,00	13,31	4,91	14,00	5,50	<0,01
Інтернальність	12,36	3,61	13,00	5,00	9,73	4,91	9,00	5,50	<0,01

Примітка: M - середнє арифметичне значення, s - стандартне відхилення, Me – медіана, IQR - міжквартильний інтервал

Таблиця 3.1 відображає описові статистики показників локусу контролю серед студентів-психологів різних курсів навчання (2-го та 4-го курсів). Для кожної шкали локусу контролю – екстернальності та інтернальності – наведені: середнє арифметичне значення (M), стандартне відхилення (s), медіана (Me) та міжквартильний інтервал (IQR). Крім того, у таблиці зазначено рівень статистичної значущості (p) відмінностей між групами.

1. Екстернальність:

- Студенти 2-го курсу мають середнє значення 13,31, що значно перевищує показник 4-го курсу (10,62).

- Медіана також демонструє аналогічну тенденцію: у другокурсників вона 14, у четвертокурсників – 10,02.
- Високий рівень стандартного відхилення у 2-го курсу (4,91) порівняно з 4-м курсом (3,61) свідчить про більшу варіативність у сприйнятті контролю над власним життям серед молодших студентів.
- Міжквартильний інтервал трохи ширший у 2-го курсу (5,50 проти 5,00), що підтверджує більшу неоднорідність групи щодо зовнішньої спрямованості.
- Рівень значущості ($p < 0,01$) свідчить про статистично достовірну різницю між курсами.

Отже, студенти 2-го курсу частіше схильні вважати, що на їхні успіхи та невдачі впливають зовнішні обставини та інші люди, тоді як четвертокурсники демонструють зменшення цієї тенденції.

2. Інтернальність:

- Середнє значення інтернальності у 4-го курсу (12,36) вище, ніж у 2-го курсу (9,73).
- Медіана також підтверджує цю тенденцію: 13 у четвертокурсників і 9 у другокурсників.
- Стандартне відхилення і міжквартильний інтервал демонструють, що четвертокурсники є більш однорідними за внутрішньою спрямованістю контролю ($s = 3,61$, $IQR = 5,00$), тоді як друга група характеризується більшою варіативністю ($s = 4,91$, $IQR = 5,50$).
- Рівень значущості ($p < 0,01$) підтверджує статистично достовірну різницю між курсами.

Отже, старші студенти демонструють більш виражений внутрішній локус контролю, тобто вважають, що результати їхніх дій залежать від власних зусиль, компетентності та планування, а не від зовнішніх факторів.

Аналіз показує, що у процесі навчання спостерігається зміщення локусу контролю від зовнішнього (екстернальності) до внутрішнього (інтернальності). Це може свідчити про формування більшої відповідальності

за власну поведінку, зрілість та самостійність студентів із просуванням у професійному навчанні.

Молодші студенти більше схильні пояснювати результати своїх дій впливом зовнішніх факторів, тоді як старші студенти розвивають усвідомлення власного впливу на досягнення цілей, що відповідає процесу професійного становлення майбутнього практичного психолога.

Приступаючи до оцінки розбіжностей у спрямованості особистості, слід зазначити, що розподіл психологічних показників методики Смекала-Кучери мав здебільшого такий розподіл, що відрізнявся від нормального, тому в роботі використовувався непараметричний критерій порівняння – U-критерій Манна-Вітні.

Таблиця 3.2 відображає описові статистики показників спрямованості особистості серед студентів-психологів 2-го та 4-го курсів. Для кожної з трьох шкал – спрямованості на завдання, спрямованості на себе та спрямованості на взаємодію – наведені: середнє арифметичне (M), стандартне відхилення (s), медіана (Me) та міжквартильний інтервал (IQR). Крім того, зазначено рівень статистичної значущості (p) відмінностей між групами, де жирним виділені показники, які є статистично значущими ($p < 0,05$).

Таблиця 3.2

Описові статистики спрямованості особистості в групах студентів-психологів

Шкала	Студенти- психологи, рік навчання								p
	4 курс				2 курс				
	M	s	Me	IQR	M	s	Me	IQR	
Спрямованість на завдання	27,63	5,24	28,00	7,00	32,26	4,69	33,00	8,00	<0,01

Спрямованість на себе	28,93	5,36	29,00	8,00	28,16	4,24	28,00	6,00	0,16
Спрямованість на взаємодію	33,54	4,51	34,00	6,00	29,31	4,67	29,00	7,00	<0,01

Примітка: жирним шрифтом виділено статистично значущі розходження ($p < 0,05$); М - середнє арифметичне значення, s - стандартне відхилення, Me – медіана, IQR - міжквартильний інтервал

1. Спрямованість на завдання:

- Середнє значення у студентів 2-го курсу (32,26) суттєво перевищує показник 4-го курсу (27,63).
- Медіани підтверджують цю тенденцію: 33 у молодших студентів і 28 у старших.
- Стандартні відхилення та міжквартильні інтервали демонструють відносно схожу варіативність у обох групах, хоча 4-й курс має трохи ширший міжквартильний інтервал (7 проти 8), що свідчить про дещо більшу неоднорідність групи.
- Рівень значущості $p < 0,01$ вказує на статистично достовірну різницю між курсами.

Отже, молодші студенти проявляють більш виражену спрямованість на виконання завдань, що може бути пов'язано з активною адаптацією до навчального процесу та потребою в досягненні видимих результатів.

Старші студенти зосереджені на більш комплексному професійному розвитку, що може тимчасово зменшувати явну орієнтацію на конкретні завдання.

2. Спрямованість на себе:

- Середні показники у 4-го курсу (28,93) трохи перевищують 2-й курс (28,16).

- Медіани та міжквартильні інтервали демонструють незначні відмінності між групами.
- Рівень значущості $p = 0,16$ вказує на відсутність статистично достовірних відмінностей.

Отже, спрямованість на себе залишається відносно стабільною незалежно від курсу навчання, що свідчить про те, що особистісна самоспрямованість не змінюється кардинально протягом навчання у вузі і є відносно стабільною рисою студентів-психологів.

3. Спрямованість на взаємодію:

- Середнє значення у 4-го курсу (33,54) вище, ніж у 2-го курсу (29,31).
- Медіани підтверджують цей результат: 34 у старших студентів і 29 у молодших.
- Стандартні відхилення та міжквартильні інтервали демонструють, що група 2-го курсу більш варіабельна у прояві цієї спрямованості.
- Рівень значущості $p < 0,01$ підтверджує достовірність розбіжностей між курсами.

Отже, старші студенти мають більш виражену орієнтацію на взаємодію, що відображає розвиток комунікативних навичок, здатності до колективної діяльності та готовності до ефективної професійної взаємодії.

У молодших студентів ця орієнтація менш сформована, що можна пояснити початковим етапом професійного становлення.

Аналіз таблиці 3.2 свідчить про те, що у процесі навчання спостерігається зміщення спрямованості студентів від яскраво вираженої орієнтації на завдання у 2-го курсу до більш збалансованої спрямованості у старших курсів із переважанням взаємодії.

Це відображає процес професійного становлення майбутніх психологів: старші студенти більш активно проявляють соціальні та комунікативні аспекти, що є важливими для практичної діяльності, тоді як молода група

більше зосереджена на індивідуальних завданнях та досягненні конкретних результатів.

Спрямованість на себе є відносно стабільною рисою, не змінюється суттєво протягом навчання.

Таблиця 3.3

Описові статистики потреби у досягненнях в групах студентів-психологів

Шкала	Студенти- психологи, рік навчання								p
	Четвертий курс				Другий курс				
	M	s	Me	IQR	M	s	Me	IQR	
Потреба у досягненнях	13,00	2,36	13,00	4,00	12,36	3,86	13,00	7,00	0,23

Примітка: M - середнє арифметичне значення, s - стандартне відхилення, Me – медіана, IQR - міжквартильний інтервал

Таблиця 3.3 демонструє описові статистики показника потреби у досягненнях у групах студентів-психологів 2-го та 4-го курсів. Для кожної групи наведені середнє арифметичне (M), стандартне відхилення (s), медіана (Me) та міжквартильний інтервал (IQR). Також вказаний рівень статистичної значущості (p) для оцінки різниці між курсами.

1. Середнє значення (M):

- У студентів 4-го курсу воно становить 13,00, у студентів 2-го курсу – 12,36.
- Різниця між групами невелика, що вказує на приблизно однаковий рівень потреби у досягненнях у молодших і старших студентів.

2. Стандартне відхилення (s):

- У 4-го курсу $s = 2,36$, тоді як у 2-го курсу $s = 3,86$.

- Це свідчить про те, що молодші студенти демонструють більшу варіабельність у прояві потреби у досягненнях, тоді як старші студенти більш однорідні в цьому показнику.

3. Медіана (Me) та міжквартильний інтервал (IQR):

- Медіани у обох групах однакові – 13,00, що підтверджує схожий центр розподілу потреби у досягненнях.
- IQR у 4-го курсу становить 4,0, тоді як у 2-го курсу – 7,0, що знову вказує на більшу неоднорідність у молодшій групі.

4. Рівень значущості (p):

- $p = 0,23$, що перевищує стандартний поріг 0,05. Це означає, що різниця між курсами статистично незначуща.

Результати свідчать про те, що потреба у досягненнях у студентів-психологів 2-го та 4-го курсів залишається приблизно на одному рівні.

Незважаючи на те, що середнє значення у старших студентів трохи вище, ця відмінність не є статистично достовірною.

Варіабельність у прояві потреби у досягненнях у 2-го курсу більша, що може свідчити про індивідуальні відмінності та різний рівень мотивації у молодших студентів.

У 4-го курсу студенти більш однорідні за цим показником, що може відображати певну стабілізацію мотиваційних характеристик у процесі навчання та професійного формування.

Отже, аналіз психолого-діагностичних показників студентів-психологів 2-го та 4-го курсів свідчить про наявність суттєвих відмінностей у структурі ціннісних орієнтацій, що проявляється в локусі контролю та спрямованості особистості, тоді як потреба у досягненнях залишається приблизно на однаковому рівні.

За даними таблиці 3.1, показники локусу контролю демонструють значну трансформацію від екстернальності до інтернальності у студентів старших курсів. Студенти 4-го курсу характеризуються нижчим рівнем екстернальності ($M = 10,62$) та вищим рівнем інтернальності ($M = 12,36$)

порівняно з 2-м курсом (екстернальність $M = 13,31$; інтернальність $M = 9,73$), при цьому різниця є статистично значущою ($p < 0,01$).

Це свідчить про формування у старших студентів більшої усвідомленості власної відповідальності за результати діяльності та здатності планувати і контролювати процеси професійної діяльності.

Молодші студенти демонструють більшу залежність від зовнішніх обставин і впливу інших людей, що відображає їхню початкову стадію становлення професійно-ціннісної сфери.

Аналіз спрямованості особистості (таблиця 3.2) виявляє диференціацію в мотиваційних пріоритетах студентів різних курсів. Студенти 2-го курсу демонструють вищу спрямованість на завдання ($M = 32,26$), однак нижчу спрямованість на взаємодію ($M = 29,31$) порівняно з 4-м курсом (спрямованість на завдання $M = 27,63$; спрямованість на взаємодію $M = 33,54$).

Різниця у спрямованості на завдання та на взаємодію є статистично значущою ($p < 0,01$), що може свідчити про поступову переорієнтацію мотивації студентів старших курсів на соціальну взаємодію та колективну діяльність, а також про зростання значущості професійних і соціальних цінностей у процесі професійного становлення.

Спрямованість на себе не демонструє статистично значущих відмінностей ($p = 0,16$), що вказує на стабільність особистісного самосприйняття у студентів обох курсів.

Показник потреби у досягненнях (таблиця 3.3) залишається на приблизно однаковому рівні у студентів обох курсів (4-й курс $M = 13,00$, 2-й курс $M = 12,36$; $p = 0,23$), хоча молодші студенти проявляють більшу варіабельність ($s = 3,86$ проти $2,36$ у 4-го курсу).

Це свідчить про те, що потреба у досягненнях є відносно стабільною особистісною характеристикою, яка формує мотиваційний потенціал студентів у процесі навчання, незалежно від віку та року навчання.

Таким чином, отримані результати вказують на те, що у процесі професійного формування майбутніх практичних психологів спостерігається

розвиток внутрішньої мотиваційної самостійності, зростання соціальної орієнтації та відповідальності за результати своєї діяльності. Старші курси характеризуються більш високим рівнем інтернальності та спрямованості на взаємодію, що відображає їхню готовність до професійної діяльності та здатність до ефективної колективної взаємодії, тоді як потреба у досягненнях залишається стабільним мотивуючим фактором для студентів обох курсів.

3.2. Особливості мотивів ставлення та смисложиттєвих орієнтацій студента- психолога

Таблиця 3.4.

Описові статистики мотивів ставлення в групах студентів- психологів

Шкала	Студенти- психологи, рік навчання								p
	Четвертий курс				Другий курс				
	M	s	Me	IQR	M	s	Me	IQR	
Мотив ініціації	3,66	2,34	3,00	3,00	3,64	2,37	3,00	3,00	0,93
Мотив самооцінки вольового зусилля	3,17	2,03	3,00	2,00	3,20	2,28	3,00	4,00	0,97
Мотив самооблізації	6,00	2,40	6,00	4,00	4,90	2,34	4,00	3,25	<0,01
Мотив самооцінки особистісного потенціалу	4,32	2,20	4,00	3,00	3,21	2,47	3,00	4,00	<0,01
Мотив особистісного осмислення роботи	3,46	2,44	3,00	4,00	2,89	2,21	2,00	4,00	0,07

Мотив особистісного очікування	3,06	2,32	3,00	4,00	2,80	2,27	3,00	3,00	0,42
Сума	23,58	9,23	24,00	14,00	20,54	9,29	20,00	15,27	0,04

Примітка: жирним шрифтом виділено статистично значущі розходження ($p < 0,05$); М - середнє арифметичне значення, s - стандартне відхилення, Me – медіана, IQR - міжквартильний інтервал

Таблиця 3.4 демонструє описові статистики мотивів ставлення у студентів-психологів 2-го та 4-го курсів. Показники наведені у вигляді середнього арифметичного (М), стандартного відхилення (s), медіани (Me) та міжквартильного інтервалу (IQR). Крім того, для кожного показника зазначено значущість відмінностей між групами (p).

У таблиці виділено шість основних мотивів ставлення:

1. Мотив ініціації – вказує на готовність студента брати на себе ініціативу в діяльності.
2. Мотив самооцінки вольового зусилля – характеризує здатність оцінювати власні вольові зусилля у процесі досягнення цілей.
3. Мотив самообілізації – відображає рівень внутрішньої здатності активізувати ресурси для досягнення результату.
4. Мотив самооцінки особистісного потенціалу – показує, наскільки студент усвідомлює свої здібності та можливості у професійній сфері.
5. Мотив особистісного осмислення роботи – визначає здатність надавати значущість виконаній діяльності, усвідомлювати її сенс.
6. Мотив особистісного очікування – характеризує очікування студента щодо власного успіху, винагороди чи задоволення від діяльності.

Також наведена сумарна оцінка всіх мотивів, яка відображає загальний рівень мотивів ставлення в особистості.

1. Мотив ініціації та мотив самооцінки вольового зусилля не показують статистично значущих відмінностей між студентами 2-го та 4-го курсів

($p = 0,93$ і $p = 0,97$ відповідно). Це свідчить про те, що готовність до ініціативи та оцінка власних вольових зусиль залишаються стабільними у процесі навчання, незалежно від курсу.

2. Мотив самообілізації демонструє значущу різницю між групами ($p < 0,01$). Студенти 4-го курсу мають вищий середній показник ($M = 6,00$) порівняно з 2-м курсом ($M = 4,90$), що свідчить про зростання здатності старших студентів ефективно мобілізувати власні ресурси для досягнення результатів, планування дій і подолання труднощів.
3. Мотив самооцінки особистісного потенціалу також показує статистично значущі відмінності ($p < 0,01$). Старші студенти оцінюють свій особистісний потенціал значно вище ($M = 4,32$), ніж молодші ($M = 3,21$), що відображає розвиток самопізнання, усвідомлення власних можливостей і підвищення професійної компетентності.
4. Мотив особистісного осмислення роботи і мотив особистісного очікування не демонструють статистично значущих відмінностей ($p = 0,07$ та $p = 0,42$ відповідно), хоча спостерігається тенденція до підвищення цих мотивів у студентів старших курсів. Це може свідчити про поступове зростання усвідомлення цінності власної діяльності та очікувань щодо результатів.
5. Сумарна оцінка мотивів ставлення показує статистично значущу перевагу у студентів 4-го курсу ($M = 23,58$) порівняно з 2-м курсом ($M = 20,54$, $p = 0,04$). Це вказує на загальне зміцнення мотиваційної сфери та підвищення рівня активної ставлення до навчальної та професійної діяльності у старших студентів.

Таким чином, під час навчання у студентів-психологів відбувається помітне зростання мотиваційної активності, зокрема у внутрішній мобілізації та усвідомленні власного потенціалу.

Молодші курси характеризуються нижчими показниками самообілізації та самооцінки потенціалу, що свідчить про початковий етап формування професійно-ціннісних орієнтацій.

Стабільними залишаються мотивація до ініціації та оцінки вольових зусиль, що вказує на певну константу особистісних рис, незалежно від курсу навчання.

Загальна мотиваційна спрямованість студентів старших курсів вища, що свідчить про формування більш усвідомленого і активного ставлення до професійної діяльності та колективної взаємодії.

Таблиця 3.5

Особливості смисложиттєвих орієнтацій в групах студентів- психологів

Шкала	Студенти- психологи, рік навчання								p
	Четвертий курс				Другий курс				
	М	s	Me	IQR	М	s	Me	IQR	
Цілі	31,48	6,49	32,00	9,52	31,36	6,55	31,52	11,00	0,71
Процес	30,620	6,69	31,00	8,77	31,73	5,64	31,52	8,00	0,44
Результат	25,14	5,23	26,00	7,77	25,31	5,54	25,52	7,00	0,91
Локус контролю "Я"	20,66	4,48	21,00	6,00	18,72	5,33	19,52	7,27	0,01
Локус контролю життя	28,37	7,61	29,00	11,00	25,90	7,59	26,00	11,52	0,02
Загальний показник осмисленості життя	136,20	24,33	138,00	33,77	132,94	21,26	132,00	32,27	0,15

Примітка: жирним шрифтом виділено статистично значущі розходження ($p < 0,05$); М - середнє арифметичне значення, s - стандартне відхилення, Me – медіана, IQR - міжквартильний інтервал

Таблиця 3.5 відображає описові статистики смисложиттєвих орієнтацій у студентів-психологів 2-го та 4-го курсів. Для кожної шкали наведено середнє арифметичне (M), стандартне відхилення (s), медіану (Me) та міжквартильний інтервал (IQR), а також рівень статистичної значущості відмінностей між групами (p).

Досліджувані шкали охоплюють основні компоненти смисложиттєвої орієнтації:

1. Цілі – характеризує наявність і чіткість життєвих цілей, здатність планувати майбутнє та визначати пріоритети.
2. Процес – оцінює інтерес та емоційну насиченість безпосереднього проживання життя, задоволення від щоденної діяльності.
3. Результат – відображає задоволеність досягнутими результатами та відчуття продуктивності життєвого досвіду.
4. Локус контролю «Я» – показує, наскільки людина вважає себе активним суб'єктом життя, здатним впливати на власні дії та результати.
5. Локус контролю життя – оцінює загальне відчуття контролю над життям, переконання у власній спроможності керувати обставинами.
6. Загальний показник осмисленості життя – інтегральна характеристика, що поєднує всі компоненти смисложиттєвих орієнтацій і показує рівень усвідомленості, цілеспрямованості та гармонії у житті.

Шкали «Цілі», «Процес» та «Результат» не демонструють статистично значущих відмінностей між студентами 2-го та 4-го курсів ($p = 0,71; 0,44; 0,91$ відповідно). Це свідчить про те, що наявність життєвих цілей, інтерес до процесу життя та оцінка досягнутих результатів є відносно стабільними у студентів незалежно від курсу навчання. Високі середні значення M (близько 31–32 для цілей і процесу, 25 для результату) вказують на достатньо сформовані смисложиттєві орієнтації, що дозволяє студентам усвідомлено планувати своє життя і знаходити сенс у щоденних діях.

Локус контролю «Я» показує статистично значущу різницю між групами ($p = 0,01$). Студенти 4-го курсу мають вищий показник ($M = 20,66$) порівняно

з 2-м курсом ($M = 18,72$). Це свідчить про більшу усвідомленість власної активної ролі у житті старших студентів, розвиток впевненості у власних можливостях та здатності приймати відповідальність за свої дії.

Локус контролю життя також показує статистично значущу перевагу у 4-го курсу ($M = 28,37$) над 2-м курсом ($M = 25,90$, $p = 0,02$). Це означає, що старші студенти відчують більший контроль над обставинами свого життя і здатність впливати на результати, що є важливим чинником формування зрілого життєвого світогляду та саморегуляції.

Загальний показник осмисленості життя не має статистично значущих відмінностей ($p = 0,15$), хоча середнє значення у 4-го курсу ($M = 136,20$) трохи вище, ніж у 2-го ($M = 132,94$). Це свідчить про те, що інтегральна смисложиттєва орієнтація студентів стабільна, але старші курси демонструють тенденцію до більш усвідомленого підходу до власного життя.

Отже, смисложиттєві орієнтації студентів-психологів характеризуються стабільністю у показниках цілей, процесу та оцінки результатів, незалежно від курсу навчання.

Старші курси мають більш виражений локус контролю «Я» та локус контролю життя, що свідчить про зростання усвідомленості власної активної ролі у житті та здатності впливати на життєві обставини.

Загальний рівень осмисленості життя високий у обох групах, з незначною тенденцією до підвищення у студентів старших курсів, що вказує на поступове формування більш зрілої і цілісної смисложиттєвої орієнтації.

В цілому, дані таблиці підтверджують тенденцію розвитку особистісної зрілості та професійної самосвідомості в процесі навчання на факультеті психології.

Таким чином, статистично значущі відмінності виявлені у мотивах самообілізації ($p < 0,01$) та самооцінки особистісного потенціалу ($p < 0,01$).

Старші студенти мають вищі показники цих мотивів, що свідчить про розвиток здатності до самоконтролю, планування і мобілізації ресурсів для досягнення цілей.

Інші мотиви (ініціації, самооцінки вольового зусилля, особистісного осмислення роботи, особистісного очікування) відмінностей не показали, що свідчить про стабільність базових мотивів ставлення до діяльності.

Щодо смисложиттєвих орієнтацій, показники локусу контролю «Я» ($p = 0,01$) та локусу контролю життя ($p = 0,02$) вищі у 4-го курсу. Це відображає зростання самосвідомості та здатності контролювати життєві обставини.

Інші компоненти (цілі, процес, результат, загальний показник осмисленості життя) не мають статистично значущих відмінностей, що свідчить про стабільність смисложиттєвої орієнтації студентів незалежно від курсу.

Старші студенти демонструють тенденцію до більш усвідомленого підходу до власного життя, планування і послідовного досягнення цілей.

3.3. Методичні рекомендації з розвитку ціннісних орієнтацій студентів-психологів

Розвиток ціннісних орієнтацій у студентів-психологів повинен ґрунтуватися на таких принципах:

- Індивідуалізація навчання і консультування: враховувати особливості особистості кожного студента, рівень його професійної мотивації та актуальні ціннісні орієнтації.
- Активне включення у діяльність: формування цінностей ефективніше через практичну діяльність, досвід самопізнання та колективні завдання.
- Рефлексивність і самоусвідомлення: регулярне обговорення власних цінностей, життєвих цілей та професійних ідеалів для усвідомлення внутрішньої мотивації.
- Комплексність підходу: поєднання психодіагностичних, тренінгових та освітніх методів для формування як когнітивних, так і емоційно-мотиваційних аспектів ціннісних орієнтацій.

Рекомендуємо такі психотехнічні вправи та тренінгові засоби.

Вправи на усвідомлення професійних цінностей

- «Мій ідеальний психолог»: студент формулює образ свого ідеального професійного «Я», визначає цінності та якості, які він хотів би розвивати.
- «Цінності та пріоритети»: ранжування термінальних та інструментальних цінностей, порівняння їх з особистими життєвими та професійними цілями.
- Рефлексивне письмове завдання: опис ситуацій, коли студент відчував моральне задоволення від виконаної роботи або допомоги іншому.

Вправи на розвиток мотивації та самообілізації

- «Ланцюг успіху»: студент відзначає власні успіхи та досягнення у навчанні та практичній діяльності, формуючи навички відстеження прогресу та самооцінки.
- «Мій план професійного розвитку»: визначення короткострокових і довгострокових цілей з урахуванням особистих цінностей та локусу контролю.
- Ділові ігри з елементами вибору та відповідальності: моделювання професійних ситуацій, де студент приймає рішення, відстежує наслідки та рефлексує власну поведінку.

Вправи на формування ціннісно-сміслової саморегуляції.

- «Колесо цінностей»: визначення домінуючих сфер життя та професійної діяльності, баланс між особистісними і професійними цінностями.
- «Сенс життя і професії»: обговорення ситуацій, які мають особливе значення для студента, аналіз того, як вони пов'язані з його професійною діяльністю.
- Групові дискусії і коучингові сесії: спільне обговорення ціннісних дилем і пошук колективних рішень, що стимулює розвиток емпатії та соціальної відповідальності.

Укладаючи наші рекомендації з розвитку ціннісних орієнтацій студентів-психологів, ми враховували наступні методичні підходи до організації роботи.

- Пошаговий підхід: починати з вивчення індивідуальних ціннісних орієнтацій, потім переходити до вправ на розвиток саморегуляції та професійної мотивації.
- Використання психодіагностичних методик: регулярне проведення тестування локусу контролю, мотиваційних та смисложиттєвих орієнтацій для оцінки динаміки змін.
- Рефлексія та зворотний зв'язок: обговорення результатів вправ та тестувань із студентами для усвідомлення особистих цінностей і корекції поведінки.
- Інтеграція у навчальний процес: включення вправ у семінарські, практичні заняття та індивідуальні консультації.

Реалізація методичних рекомендацій може сприяти:

- підвищенню усвідомленості студентів щодо власних професійних та життєвих цінностей;
- формуванню внутрішньої мотивації та стійкості до стресових ситуацій;
- розвитку саморегуляції, відповідальності та критичного мислення;
- покращенню соціальної компетентності, здатності до співпраці та емпатії;
- підготовці студентів до усвідомленого вибору професійного шляху та розвитку професійної ідентичності.

Ми пропонуємо наступні тренінгові вправи для розвитку ціннісних орієнтацій студентів-психологів

1. Усвідомлення особистих і професійних цінностей

Вправа 1. «Мій ідеальний психолог»

Мета: визначити професійні цінності та ідеальний образ себе як фахівця.

Процедура: студенти малюють або описують образ свого ідеального «Я-психолога», визначають 5–7 ключових якостей та цінностей, які вони хотіли б розвивати.

Обговорення: у групі обговорюються спільні риси та відмінності, розкривається, як цінності впливають на поведінку та професійну діяльність.

Вправа 2. «Цінності та пріоритети»

Мета: визначити важливість життєвих і професійних цінностей.

Процедура: студентам пропонується список цінностей (термінальних та інструментальних). Вони ранжують їх за пріоритетом та порівнюють бажане та доступне.

Обговорення: аналіз розбіжностей між бажаним і досяжним, пошук шляхів гармонізації.

2. Розвиток мотивації та самообілізації

Вправа 3. «Ланцюг успіху»

Мета: формування мотивації досягнень та самопідтримки.

Процедура: студенти складають перелік власних успіхів і досягнень у навчанні та практичній діяльності. Для кожного успіху визначають фактори, що допомогли його досягти.

Рефлексія: обговорюються стратегії підтримки мотивації та самопідсилення у майбутніх професійних ситуаціях.

Вправа 4. «Мій план професійного розвитку»

Мета: стимулювати постановку короткострокових і довгострокових цілей, спрямованих на розвиток цінностей.

Процедура: студенти формують конкретні цілі на навчальний рік та обирають дії, що сприятимуть їх досягненню.

Вправа 5. Ділова гра «Рішення в команді»

Мета: розвиток професійної мотивації, відповідальності та комунікативних навичок.

Процедура: група студентів моделює професійну ситуацію (наприклад, психологічне консультування клієнта або організація тренінгу). Кожен учасник приймає рішення, відстежує наслідки, а потім відбувається обговорення ролі цінностей і мотивації в ухваленні рішень.

3. Формування смислоспрямованості та саморегуляції

Вправа 6. «Колесо цінностей»

Мета: оцінити баланс між особистими та професійними цінностями.

Процедура: на аркуші малюється коло, поділене на сектори (здоров'я, навчання, професійний розвиток, стосунки, дозвілля). Студенти оцінюють, наскільки значуща кожна сфера та визначають пріоритети.

Обговорення: обговорюються дисбаланси та шляхи гармонізації життя і професійної діяльності.

Вправа 7. «Сенс життя і професії»

Мета: сприяти розвитку смислоспрямованості та рефлексії щодо професійної ролі.

Процедура: студенти записують 3–5 життєвих ситуацій, які мали для них особливе значення, пояснюють, як ці ситуації пов'язані з їхнім професійним шляхом.

Обговорення: колективний аналіз ціннісних пріоритетів та їх впливу на майбутню діяльність.

Вправа 8. «Рефлексивний щоденник»

Мета: розвиток самопізнання та здатності до саморегуляції.

Процедура: студенти щотижня фіксують власні досягнення, труднощі, прийняті рішення, а також оцінюють відповідність їхнім цінностям і цілям.

4. Групові інтерактивні вправи

- «Ціннісні дилеми» – моделювання конфліктних професійних ситуацій, аналіз вибору рішень з урахуванням професійних і життєвих цінностей.
- «Мозковий штурм» на тему професійних ідеалів – стимулює обмін ідеями та розвитку колективного бачення професійних цінностей.
- «Рольові ігри» – моделювання клієнтських та командних ситуацій, спрямованих на розвиток емпатії, відповідальності та професійної мотивації.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі було досліджено ціннісні та смисложиттєві орієнтації студентів-психологів різних курсів (2-й та 4-й) із використанням низки психодіагностичних методик. Отримані дані представлені у таблицях 3.1–3.5 та дозволяють зробити висновки про вікові та курсоорієнтовані особливості формування особистісних орієнтацій.

1. Локус контролю

- Студенти 4-го курсу характеризуються нижчими показниками екстернальності ($M = 10,62$) та вищими показниками інтернальності ($M = 12,36$) у порівнянні зі студентами 2-го курсу (екстернальність $M = 13,31$; інтернальність $M = 9,73$).
- Статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) вказують на те, що старші студенти більше усвідомлюють свою активну роль у житті, беруть відповідальність за власні рішення і результати, тоді як молодші студенти частіше схильні до зовнішніх пояснень подій і невдач.
- Це свідчить про розвиток особистісної зрілості та автономності у процесі навчання, формування здатності до саморегуляції та професійної відповідальності.

2. Спрямованість особистості.

- Значущі відмінності виявлено у шкалах «Спрямованість на завдання» ($p < 0,01$) та «Спрямованість на взаємодію» ($p < 0,01$).

Молодші курси показують вищу спрямованість на завдання ($M = 32,26$), тоді як старші – більш виражену спрямованість на взаємодію ($M = 33,54$).

- Спрямованість на себе не має статистично значущих відмінностей ($p = 0,16$), що свідчить про подібний рівень самозосередженості обох груп.

Така динаміка відображає зміну пріоритетів у процесі навчання: старші студенти більше цінують соціальну взаємодію та командну роботу, тоді як молодші концентруються на виконанні конкретних завдань.

3. Потреба у досягненнях.

Потреба у досягненнях у 4-го курсу трохи вища ($M = 13,00$) у порівнянні з 2-м курсом ($M = 12,36$), але статистично відмінностей не виявлено ($p = 0,23$).

Тобто, прагнення до досягнень є стабільною рисою особистості студентів і не змінюється значно під впливом навчання, хоча старші студенти демонструють тенденцію до більшої активності в досягненні цілей.

4. Мотиви ставлення.

- Статистично значущі відмінності виявлені у мотивах самообілізації ($p < 0,01$) та самооцінки особистісного потенціалу ($p < 0,01$).

- Старші студенти мають вищі показники цих мотивів, що свідчить про розвиток здатності до самоконтролю, планування і мобілізації ресурсів для досягнення цілей.

Інші мотиви (ініціації, самооцінки вольового зусилля, особистісного осмислення роботи, особистісного очікування) відмінностей не показали, що доводить стійкість основних мотивів ставлення до діяльності.

5. Смислжиттєві орієнтації.

Показники локусу контролю «Я» ($p = 0,01$) та локусу контролю життя ($p = 0,02$) вищі у 4-го курсу. Це відображає зростання самосвідомості та здатності контролювати життєві обставини.

Інші компоненти (цілі, процес, результат, загальний показник осмисленості життя) не мають значущих відмінностей, що свідчить про сталеність смислжиттєвої орієнтації студентів незалежно від курсу.

Старші студенти демонструють тенденцію до більш усвідомленого підходу до власного життя, планування і послідовного досягнення цілей.

Таким чином,

1. **Формування локусу контролю:** У процесі навчання студенти-психологи переходять від зовнішньої спрямованості (екстернальність) до більш інтернальної, що свідчить про зростання особистісної автономії, здатності брати відповідальність і планувати власне життя.
2. **Спрямованість особистості:** Молодші курси більше орієнтовані на виконання завдань, тоді як старші студенти відзначаються більшою орієнтацією на взаємодію і соціальні контакти, що відображає розвиток соціальних компетенцій та професійної зрілості.
3. **Мотиваційні характеристики:** Старші курси демонструють вищі показники самообілізації та оцінки власного потенціалу, що вказує на розвиток самоконтролю, наполегливості та готовності до подолання труднощів. Потреба у досягненнях є стабільною рисою, однак старші студенти проявляють більш усвідомлений підхід до реалізації цілей.
4. **Смисложиттєві орієнтації:** Основні компоненти смисложиттєвої орієнтації (цілі, процес, результат) стабільні, тоді як локус контролю «Я» та локус контролю життя зростає з курсом, що свідчить про посилення усвідомленості та контролю над життєвими ситуаціями.
5. **Загальна тенденція:** Відзначається комплексний розвиток професійно-ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій у студентів-психологів у процесі навчання, що проявляється у збільшенні автономності, самоконтролю, соціальної компетентності та усвідомленості життєвих цілей.

У ході дослідження було укладено методичні рекомендації, спрямованих на цілеспрямований розвиток ціннісних орієнтацій у студентів, які здобувають освіту за спеціальністю «Психологія». Формування ціннісної сфери студентів необхідно реалізовувати на базі важливих принципів, що гарантують її значущість і професійну спрямованість.

Провідним принципом є індивідуалізація освітнього та консультативного процесу, яка передбачає урахування індивідуально-психологічних особливостей кожного студента, специфіки його професійних

мотивів, рівня сформованості ціннісних орієнтацій, а також актуальних запитів і потреб особистісного розвитку. Такий підхід допомагає створити умови для більш глибокого осмислення студентами власних життєвих і професійних пріоритетів.

Важливе значення має принцип активного залучення студентів до різних видів діяльності. Становлення цінностей відбувається значно ефективніше в умовах практичної взаємодії, виконання навчально-професійних завдань, участі в тренінгових заняттях, групових дискусіях та вправах, спрямованих на самопізнання і міжособистісну взаємодію. Саме через особистий досвід і спільну діяльність цінності набувають для студентів реального змісту та стають внутрішніми регуляторами поведінки.

Не менш важливим є принцип рефлексивності та розвитку самоусвідомлення, який передбачає систематичне осмислення студентами власних цінностей, життєвих цілей, професійних ідеалів і смислів майбутньої діяльності. Рефлексивні обговорення, самоаналіз і зворотний зв'язок сприяють поглибленню внутрішньої мотивації, формуванню відповідального ставлення до особистісного і професійного зростання.

Комплексність підходу до розвитку ціннісних орієнтацій передбачає залучення різних методів і форм роботи, зокрема психодіагностичних процедур, тренінгових програм та освітніх заходів. Така інтеграція дозволяє забезпечити гармонійний розвиток як когнітивних компонентів ціннісної сфери (усвідомлення, знання, переконання), так і її емоційно-мотиваційних складових, що визначають реальну поведінку та професійний вибір.

Запровадження розроблених методичних рекомендацій може мати позитивний вплив на особистісне й професійне становлення студентів-психологів. Зокрема, очікується підвищення рівня усвідомленості щодо власних життєвих і професійних цінностей, формування стійкої внутрішньої мотивації та здатності ефективно долати стресові ситуації. Крім того, реалізація рекомендацій сприятиме розвитку навичок саморегуляції, відповідальності, критичного мислення, а також удосконаленню соціальної

компетентності, здатності до співпраці та емпатійної взаємодії. У підсумку це створює передумови для більш усвідомленого професійного самовизначення, формування цілісної професійної ідентичності та готовності до подальшого розвитку.

ВИСНОВКИ

1. Теоретичний аналіз проблеми професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх практичних психологів показав, що формування особистості неможливе поза соціальною взаємодією. Як зазначав Дж. Мід, значення явищ і подій у житті індивіда виникає в процесі спілкування та взаємодії з іншими людьми, що підкреслює соціальний характер розвитку особистості.

Акмеологічний підхід дозволяє розглядати підготовку майбутніх психологів як системний процес формування ціннісної сфери та підвищення ефективності професійної діяльності. Використання акмеологічних методик і тренінгових технологій сприяє особистісному і професійному зростанню, розвитку компетентності та здатності до самореалізації.

Юнацький період, або «психосоціальний мораторій» за Е. Еріксоном, є критично важливим для формування ідентичності та професійних орієнтацій. Невирішення кризових завдань цього віку може призвести до неадекватної ідентичності та професійного незадоволення, що підкреслює значення підтримки студентів.

Умови навчання у вищих закладах мають забезпечувати розвиток професійно-ціннісної сфери студентів уже на ранніх курсах. Це визначає їхні можливості саморозвитку, фахового становлення та реалізації в професії, а також сприяє збереженню особистісного смислу обраної професії та формуванню внутрішньої мотивації до навчання.

Методологічна основа дослідження включає сучасні психологічні принципи, гуманістичні підходи, положення генетичної та інтегративної психології, символічний інтеракціонізм, акмеологію та теорію розвитку Е. Еріксона. Поєднання цих підходів дозволяє системно досліджувати ціннісні орієнтації студентів.

Отже, теоретичний розділ підтверджує необхідність цілеспрямованого впливу освітнього середовища на формування професійно-ціннісних

орієнтацій майбутніх практичних психологів, що є фундаментом їх подальшої фахової підготовки та особистісного розвитку.

2. Обґрунтовано та застосовано комплекс методів для вивчення динаміки ціннісних орієнтацій студентів- психологів, який включав теоретичні, емпіричні, психолого-діагностичні та статистичні підходи. Використання системно-структурного та структурно-функціонального методів дозволило проаналізувати професійно-ціннісну сферу особистості як цілісну систему та виділити ключові компоненти, що визначають її функціонування.

Теоретичний аналіз літератури забезпечив глибоке розуміння актуальності досліджуваної проблеми та виявив прогалини у вивченні динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів, що стало підставою для формулювання завдань емпіричного етапу.

Застосування психодіагностичних методик, зокрема тесту-опитувальника „Рівень співвідношення цінності і доступності в різних життєвих сферах”, автор Є.Б.Фанталова, „Тест смисложиттєвих орієнтацій», автор Д.О.Леонтєв”; для діагностики індивідуально-психологічних властивостей особистості студентів-психологів: тест- опитувальника „Спрямованість особистості”, автори В.Смекал і М.Кучера, опитувальник «Локус контролю», автор Дж.Роттер; опитувальника «Потреба в досягненнях» та «Структура мотивації», автор Ю.М.Орлов, дозволило отримати кількісну та якісну інформацію про особливості ціннісних пріоритетів, життєвих цілей, мотиваційної спрямованості та когнітивних характеристик майбутніх практичних психологів.

Використання методів математичної статистики, включно з кореляційним, багатовимірним шкалюванням, кластерним аналізом, параметричними та непараметричними критеріями, забезпечило об’єктивну

оцінку отриманих даних та підтвердження наявних закономірностей і відмінностей у ціннісних орієнтаціях різних груп студентів.

Застосування розвивально-коригувальної програми з елементами психологічного консультування, тренінгів та корекційних вправ дозволило врахувати індивідуальні особливості студентів, активізувати їх професійну мотивацію, сприяти гармонійному розвитку ціннісної сфери та формуванню ключових компонентів професійної ідентичності.

Дотримання принципів психодіагностики (наукова обґрунтованість методик, об'єктивність висновків, комплексність діагностики, ефективність рекомендацій, ненанесення шкоди) забезпечило достовірність отриманих результатів та їх практичну цінність для подальшого професійного становлення студентів-психологів.

3. Досліджено ціннісні та смисложиттєві орієнтації студентів-психологів різних курсів (2-й та 4-й) із використанням низки психодіагностичних методик.

У ході професійної підготовки студентів-психологів простежується виразна динаміка розвитку локусу контролю. На початкових етапах навчання переважає орієнтація на зовнішні чинники як детермінанти життєвих подій, тоді як у міру набуття навчального й особистісного досвіду зростає інтернальність. Це свідчить про поступове формування здатності усвідомлювати власну роль у прийнятті рішень, нести відповідальність за результати діяльності та самостійно вибудовувати життєві плани, що є важливою ознакою особистісної зрілості майбутнього фахівця.

Аналіз спрямованості особистості показує, що для студентів молодших курсів більш характерною є орієнтація на виконання навчальних завдань і дотримання зовнішніх вимог. Натомість студенти старших курсів дедалі частіше виявляють спрямованість на міжособистісну взаємодію, налагодження соціальних контактів і співпрацю, що відображає розвиток

комунікативних навичок, емпатійності та професійно значущих соціальних компетенцій, необхідних у майбутній психологічній практиці.

Мотиваційна сфера також зазнає суттєвих змін у процесі навчання. Студенти старших курсів характеризуються вищим рівнем самообілізації та більш адекватною оцінкою власного особистісного і професійного потенціалу.

Це свідчить про формування здатності до самоконтролю, внутрішньої дисципліни, наполегливості та готовності долати труднощі, що виникають у навчальній і професійній діяльності. Водночас потреба у досягненнях залишається відносно стабільною характеристикою на різних етапах навчання, проте у старших студентів вона набуває більш усвідомленого й цілеспрямованого характеру, пов'язаного з реалістичним плануванням і послідовною реалізацією поставлених цілей.

Дослідження смисложиттєвих орієнтацій засвідчує відносну стабільність таких їхніх компонентів, як орієнтація на цілі, процес і результат життя. Водночас із просуванням у навчанні спостерігається зростання показників локусу контролю «Я» та локусу контролю життя, що вказує на посилення суб'єктивного відчуття керованості власним життям, підвищення рівня усвідомленості та здатності активно впливати на життєві обставини.

Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що в процесі професійної підготовки у студентів-психологів відбувається цілісний і взаємопов'язаний розвиток професійно-ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій. Ця динаміка проявляється у зростанні особистісної автономії, відповідальності, саморегуляції, соціальної компетентності та більш чіткому усвідомленні життєвих і професійних цілей, що є важливими передумовами професійного становлення майбутнього психолога.

3. Укладено методичні рекомендації з розвитку ціннісних орієнтацій студентів-психологів. Розвиток ціннісних орієнтацій у студентів-психологів повинен ґрунтуватися на таких принципах:

- Індивідуалізація навчання і консультування: враховувати особливості особистості кожного студента, рівень його професійної мотивації та актуальні ціннісні орієнтації.
- Активне включення у діяльність: формування цінностей ефективніше через практичну діяльність, досвід самопізнання та колективні завдання.
- Рефлексивність і самоусвідомлення: регулярне обговорення власних цінностей, життєвих цілей та професійних ідеалів для усвідомлення внутрішньої мотивації.
- Комплексність підходу: поєднання психодіагностичних, тренінгових та освітніх методів для формування як когнітивних, так і емоційно-мотиваційних аспектів ціннісних орієнтацій.

Реалізація укладених методичних рекомендацій може сприяти:

- підвищенню усвідомленості студентів щодо власних професійних та життєвих цінностей;
- формуванню внутрішньої мотивації та стійкості до стресових ситуацій;
- розвитку саморегуляції, відповідальності та критичного мислення;
- покращенню соціальної компетентності, здатності до співпраці та емпатії;
- підготовці студентів до усвідомленого вибору професійного шляху та розвитку професійної ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова Н.О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 "Педагогічна і вікова психологія" /Н. О. Антонова - К., 2003. - 20с.
2. Артюшенко А.О. Здатність до самообілізації індивідуально-психологічних можливостей як складова особистісної мобільності учнів загальноосвітньої школи /А.О.Артюшенко // Проблеми фізичного виховання і спорту. - 2010. - № 7 - С. 3-6
3. Балл Г.О. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології / Г.О.Балл // Психологія і суспільство. – 2004. - №4. – С.60-74.
4. Барінова Л.Я. Психологічна компетентність особистості / Л.Я.Барінова // Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова, 2014. – Т.19. – Вип 1 (31).— С.29-36.
5. Бердник Г.Б. Професійна стійкість як умова ефективної консультативної діяльності майбутнього практичного психолога / Г.Б. Бердник // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 9 : збірник наукових праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С. 150-157.
6. Бердник Г.Б. Основні аспекти визначення рівня сформованості мотиваційного компоненту професійної стійкості майбутнього практичного психолога в сучасному освітньому просторі / Г.Б. Бердник // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Зб. наукових праць звітної-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. Частина 1./ – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2012. – С. 33-35
7. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2003. —344 с.

8. Боброва Л.Г. Внутрішні конфлікти студентів-першокурсників та випускників — майбутніх психологів / Л.Г. Боброва // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Зб. наукових праць звітно-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. Частина 1. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2012. – С. 35-36
9. Блинов О.А. Розвиток і формування особистості в професійній діяльності /О. А. Блинов, Є. А. Іванова // Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова, 2014. – Т.19. – Вип 1 (31).— С. 36-43.
- 10.Борисюк А. С. Негативні чинники професійної ідентифікації майбутнього фахівця / А. С. Борисюк // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки» [за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової]. – Т. 2. – Вип. 8. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – С. 43-48.
- 11.Боришевський М. Й. Сергій Максименко: генетична психологія у проблемному контексті навчання, виховання і розвитку /М.Боришевський, Н.Чепелева, Г.Куценко та ін. //Психологія і суспільства. – 2003. - №1. – С.4-12.
- 12.Боришевський М. Й. Екстраполяція теоретичних принципів психологічної науки у контекст практичної психології /М.Й.Боришевський//Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2009. – С.113-120.
- 13.Бочелюк В.Й. Методика та організація наукових досліджень з психології /В.Й.Бочелюк, В.В.Бочелюк. – Київ, «Центр учбової літератури», 2008. – 357с.
- 14.Бочелюк В.В. Структура фахової підготовки майбутніх психологів до роботи з віктимними дівчатами-підлітками / В.Й.Бочелюк //Вісник ОНУ. – 2014. – Т.19. – Вип.1 (31). – С.43-51.

15. Будницька О. А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючій ситуації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01- «Загальна психологія, історія психології. – Київ, 2001. -14 с.
16. Васьківська С.В. Технологія консультативної взаємодії /С.В.Васьківська // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. - №6. – С.1-21.
17. Васютинська О.Г. Психологічні тренінгові технології у правоохороній діяльності: науково-методичні та організаціо-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку / О.Г.Васютинська. - Донецьк: ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. – Ч.1. – С.54-60.
18. Велитченко Л.К. Суб'єкт і його атрибутивні категорії /Л.К.Велитченко//Наука і освіта. – 2008.- №4-5. – С.69-73.
19. Велитченко Л.К. Методологічні та теоретичні проблеми психології / Л.К.Велитченко, В.І.Подшивалкіна. – Одеса: СВД Черкасов, 2009. – 279с.
20. Венгер О.П. Психологопедагогічні особливості розвитку пізнавальної діяльності студентів вищого навчального закладу / Венгер Олександр Павлович. - Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спец.: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. - Острого – 2014. -225с.
21. Вірна Ж. П. Неврогенез професійних деструкцій особистості / Ж. П. Вірна // Психологічні перспективи. – 2012. – Вип. 19. – С. 84-90.
22. Волженцева І.В. Оптимізація психічних станів студентів у навчальній діяльності засобами музичного впливу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / І.В. Волженцева. - Київ., 2006. - 20 с.
23. Горяча Т.С. Особливості психічного здоров'я в осіб із соматогенною фрустрацією: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.04. – «Медична психологія» / Т.С. Горяча. – Харків, 2007. – 19 с.

24. Дідик Н.М. Особливості розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів /Н.М.Дідик//Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2009. – С.349-358.
25. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів/Х.М.Дмитерко-Карабін: автореф. дис...канд. психол.наук.: спец.19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія». – Прикарпатський універсиет ім. Василя Стефаника, 2004. – 20с.
26. Дмитерко-Карабин Х.М. Самоактуалізація студентів у процесі навчання у вищих закладах освіти/ Х.М.Дмитерко-Карабін// Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: Матер. міжнар. наук конфер., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д. Максименка (17-18 грудня 2001 р., м. Київ). – Т.4. – К.: Міленіум, 2002.– С.101-105.
27. Долматова М. П. Формування естетичних ціннісних орієнтацій особистості як суттєвого елемента її духовної культури / М. П. Долматова, В. І. Ярешко. // Економіка. Управління. Інновації . - 2014. - № 1. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eui_2014_1_35.pdf
28. Інжиєвська Л.А. Особливості арт-технологій в підготовці майбутніх психологів/ Л.А.Інжиєвська //Вісник ОНУ. – 2013. - Психологія. – Т.18. – Вип. 4(30). – С.106-113.
29. Іванцова Н. Б. Періодизація професійного розвитку особистості / Н. Б. Іванцова // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць. – 2010. – Т. 8., Вип. 7. – С. 105-114.
30. Керик О. Є. Взаємозв'язок емоційного компоненту самосвідомості з переживанням психотравмуючих ситуацій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01- «Загальна психологія, історія психології / О. Є. Керик. – Київ, 2007. – 22 с.

31. Крутько С.В. Психологічні особливості професійної Я-концепції особистості /С.В.Крутько //Вісник ПУДПУ імені К.Д.Ушинського. – 2013. - №3-4. – С.89-94.
32. Кіреєва З.О. Проявлення феномену «нереалістичного оптимізму» в студентських репрезентаціях-проектуваннях життєвого шляху/ З.О. Кіреєва // Вісник ОНУ. /– 2012. –Т.17. – Вип.5. – С. 48-57.
33. Киселевська С.М. Фізична активність студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) столиці України як засіб подолання екзаменаційних стресів / С.М. Киселевська, І.О. Россипчук, Ю.В. Човнюк, О.А. Антонюк // Теорія та методика фізичного виховання. – 2008. – №12. – С.10-12.
34. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці: методологія, методи, програми, процедури. Навчальний посібник для вищої школи / Максименко С.Д. – К.: Наукова думка, 1998. – 216 с.
35. Комар Т.О. Особливості дезадаптації студентів з особливими потребами/Т.О.Комар//Вісник ОНУ. – 2003. – Т.8. – Вип.10. – С.52-60.
36. Корольчук М.С. Психодіагностика /М.С.Корольчук, В.І.Осьодло. - К.: Ніка-Центр, 2004. – 400с.
37. Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд.психол.наук: спец.19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / А.Є.Левенець. – Київ, 2006. – 20 с.
38. Литвиненко І.С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів //Вісник ОНУ. – 2013. – Т.19. – Вип. 1(31). – С. 186-197.
39. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2 т.] / С.Д.Максименко. – К.: Форум, 2002. Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 320 с.
40. Максименко С.Д. «Одиниці аналізу» розвитку особистості: методологія питання /С.Д.Максименко //Наука і освіта. – 2004. - №6-7. – С.162-166.

41. Маноха І.І. Психологія потаємного “Я” / І.І.Маноха. – К.: Поліграфкнига, 2001. – 448 с.
42. Мамічева О.В. Психологічні основи розвитку педагогічних здібностей викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів: дис....доктора психол.наук: 19.00.01 /Мамічева Олена Володимирівна. - Одеса, 2009. – 401 с.
43. Мехайлюк Л.М. Особливості становлення професійної самосвідомості студентів художніх факультетів в освітньому середовищі /Л.М.Мехайлюк //Актуальні проблеми психології. – Київ, 2006. – Т.7. – Вип.9. – С.45-49.
44. Мірошник З.М. Рольова структура особистості практичного психолога в контексті сучасних психологічних теорій особистості/З.М.Мірошник//Вісник ОНУ.- 2013. – Т.18. – Вип.4 (30). – С.209-214.
45. Мочерний С.П. Поняття «методологія» та його структура /С.П.Мочерний//Психологія і суспільство. - – 2002. - №2. – С.58-82.
46. М’ясоїд П.О. Концептуальні засади систематизації психологічного знання /П.О.М’ясоїд // Психологія і суспільство. – 2002. - №2. – С.26-47.
47. Несух Л. Вплив мотивації на якість навчальної діяльності студентів /Л.Несух //Сучасне доккілля: реалії та перспективи [Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції]. – Київ, 2012р.
48. Низовець О.А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / О.А. Низовець . – Київ, 2011 . – 20 с.
49. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості / Е.Л.Носенко // Психологія і суспільство. – 2004. - №4. – С.95-110.
50. Овсяннікова В.В. Взаємозв’язок ціннісних орієнтацій особистості та її соціального статусу /В.В.Овсяннікова // Вісник Львівського університету. Філософські науки. – 2009. –Вип.7. – С.117-123.

51. Осичка О.В. Психологічні особливості смислосприйняття і цілепокладання особистості в ситуації життєвої кризи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01- «Загальна психологія, історія психології / О.В. Осичка. - Одеса, 2010. - 15 с.
52. Охременко О.Р. Діяльність у складних, напружених та екстремальних умовах (структурно-динамічний аналіз та проблеми психокорекції): Моногр. / О.Р. Охременко; Нац. акад. оборони України. - К., 2004. - 344 с..
53. Основи психології [за ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця]. – Київ: Либідь, 2006. – 632 с.
54. Осичка О.В. Смислосприйняття особистості під час життєвої кризи / О.В.Осичка // Наука і освіта. – 2009. - №8. – С.86-90.
55. Панок В.Г. Зміст підготовки практикуючих психологів /В.Г. Панок// Основи практичної психології [за ред. В.Панка, Т.Титаренко, Н.Чепелевої]. – К.: Либідь, 1999. – 354с.
56. Підбуцька Н. Цінності сучасної молоді та їхній вплив на успішність навчально-виховного процесу у ВНЗ /Н Підбуцька - Вісн. Львів. ун-ту, 2009.- Випуск 25. – С.191-196.
57. Підласа І.А. Життєва ситуація особистості та життєва проблема /І.А. Підласа // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2002. – Випуск 22. – С.282-289.
58. Побірченко Н. С. Невичерпне джерело народної мудрості / Н. С. Побірченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.– Умань : Софія, 2008. – Ч. 5. – С. 146-155.
59. Ромакін В. В. Комп'ютерний аналіз даних / В.В. Ромакин. — Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. — 144 с.
60. Роменець В.А. Суб'єкт психічної активності як предмет історичної психології /В.А. Роменець//Психологія суб'єктної активності особистості. – Київ: Інститут психології АПН України, 1993. – 568 с.

- 61.Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології: Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятійного апарату /В.В.Рибалка. - К.: Ніка-Центр, 2003.
- 62.Садрицька С.В. Мотивація вступу до ВНЗ українських студентів: тенденції останніх років /С.В.Садрицька //Наукове онлайн видання «SOCIOPOSTIP». – 2010. - №1. – С.56-60.
- 63.Сергєєва А.В. Особистісні характеристики професіоналів, які займаються психотерапевтичною практикою /А.В.Сергєєва, А.А.Дивіна // Наука і освіта. - 2006. - №5-6. - С.91-93.
- 64.Середницька І.Я. До проблеми самовизначення особистості / І.Я.Середницька//Наука і освіта. - 2006. - №5-6. - С.93-95.
- 65.Сірій Є. В. Соціологія: Загальна теорія, історія розвитку, спеціальні та галузеві теорії /Є.В.Сірій. - К.: Атіка, 2007. - С. 262-322.
- 66.Скотна Н.В. Самовизначення особистості в світі, що глобалізується /Н.В.Скотна // Людинознавчі студії: Збірник наукових праць ДДПУ. Випуск 10. – Дрогобич, 2004. – С.4-14.
- 67.Татенко В.А. Про «єгологічний генезис» у Е.Гуссерля та проблему суб'єктних перетворень психіки в онтогенезі /В.А.Татенко//Психологія і суспільство. – 2004. - №4. – С.13-37.
- 68.Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології / В.О. Татенко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. — К.: Либідь, 2006. — С 316-358.
- 69.Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності /Т.М.Титаренко. – К., 2003.
- 70.Тітова Т.Є. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: Дис...канд. психол.наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»/ Тетяна Євгенівна Тітова. – К., 2012. – 200с.
- 71.Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів общества : Автореф. дис канд. психол. наук:

- 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" /А.А.Фурман -Одеса, 2009. - 22с.
- 72.Цілінко І.О. Дослідження моральної сфери студентів ВНЗ /І.О.Цілінко//Вісник ОНУ. – 2013. – Т.18. – Вип.22. – Ч.3. – С.207-215.
- 73.Чебикін О.Я. Системно-діяльнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя /О.Я.Чебикін, З.Н.Курлянд, І.М.Богданова. – Одеса: СМІЛ, 2006. – 120с.
- 74.Чебикін О.Я. Психологічні основи тренінгових технологій /О.Я.Чебикін, Т.В.Сінельнікова. – Одеса: ТОВ Лерадрук, 2013. – 229 с.
- 75.Чепелева Н.В. Особистісна підготовка практикуючого психолога /Н.В. Чепелева Основи практичної психології [під ред. В.Панка, Т.Титаренко, Н.Чепелевої]. – К.: Либідь, 1999. – 354с.
- 76.Штифурак В.С. Адаптація студентів – першокурсників в умовах вищого навчального закладу. - Автореф. дис. ... канд. пед. наук - Луганськ, 1998.- 16с.
- 77.Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис /В.М.Юрченко. – Рівне, 2006. – 574с.
- 78.Яценко Т.С. Теоретико-методологічний підхід до цілісного розуміння психіки у її структурних компонентах / Т.С.Яценко // Наука і суспільство. – 2004. - №4. – С.37-60.
- 79.Ягнюк Я.К.Формуючі компоненти життєвого шляху у дівчат, які навчаються у ВНЗ /Я.К.Ягнюк //Вісник ОНУ. – 2012. – Т.17. – Вип.5. – С.129-138.
- 80.Borg I., Groenen P. Modern Multidimensional Scaling. New York: SpringerVerlag. -471p.
- 81.Bolt M.A. The Social Cognitive Model for Computer Training: An Experimental Investigation// M.A. Bolt. Dissertation. - Virginia Polytechnic Institute and State University: Blacksburg, Virginia 1999 – 139p

82. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing Coping Strategies: A theoretically based approach // *J. Pers. and Soc. Psychol.* 1989. V. 56. P. 267 – 283.
83. Deinzer R, Hilpert D., Bach K., et al. Effects of academic stress on oral hygiene – a potential link between stress and plaque-associated disease? // *Journal of Clinical Periodontology*. 2001, Volume 28, - pp 459–464.
84. Mechanic D. Role of social factors in health and wellbeing: biopsychosocial model from a social perspective // *Integrative Psychiatry*. – 1986. – Vol. 4. – P.2-11.