

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

Кафедра загальнонаукових, соціальних та поведінкових дисциплін

«До захисту допущено»

Завідувач

кафедри _____
(підпис)

доктор філ. наук, доцент

Нерубасська Алла Олександрівна

(наукове звання, науковий ступінь, прізвище
та ініціали)

« ____ » _____ 202 ____ р

.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти
на тему: «Розвиток професійної самосвідомості студентів вузів»

Виконав:

студент(ка) групи ІН18-9-24-М1ПС (1,6д)
(шифр групи)

Освітньої програми: «Психологія»

Спеціальності: 053 «Психологія»

(код і найменування спеціальності)

Вагілевич Роман Ярославович

(ПІБ студента)

(підпис студента)

Керівник: канд. психол. наук, доцент,

доцент кафедри

Прокоф'єва-Акопова Світлана

Александрівна

(підпис наукового керівника)

2026 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ВУЗІВ.....	13
1.1. Висвітлення проблем особливостей особистості майбутнього психолога в науці	13
1.2. Особливості професійного становлення майбутнього психолога	18
1.3. Професійна спрямованість студента як основа формування професійної самосвідомості	30
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ВУЗІВ	39
2.1. Особливості організації дослідження розвитку професійної самосвідомості студентів вузів.....	39
2.2. Методики дослідження розвитку професійної самосвідомості студентів вузів	44
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ВУЗІВ	49
3.1. Емпіричне дослідження мотиваційної сфери в структурі професійної самосвідомості студентів	49
3.2. Емпіричне дослідження ціннісної сфери в структурі професійної самосвідомості студентів.....	55
3.3. Методичні рекомендації з розвитку професійної самосвідомості студентів вузів	61
ВИСНОВКИ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82

ВСТУП

Актуальність теми. Формування професійної самосвідомості — складного, багатокомпонентного психолого-педагогічного феномену, що включає розуміння своїх професійних ролей, цінностей, мотивацій, ставлення до професійної діяльності й самооцінки професійної придатності — набуває особливого значення в умовах сучасних трансформацій освітньої та трудової сфер. Професійна самосвідомість виступає ключовим чинником, що визначає ефективність професійної підготовки, спрямованість кар'єрного розвитку та здатність до професійної саморегуляції в умовах швидких змін, невизначеності й підвищених вимог до компетентностей. Через це дослідження її розвитку серед студентів закладів вищої освіти є нагальною науково-практичною потребою.

По-перше, суспільні та економічні трансформації ставлять нові вимоги до професійної мобільності й адаптивності молодих фахівців. Реформування ринку праці, глобалізація, цифровізація та поширення міждисциплінарних професій породжують стан, коли традиційні форми професійної ідентифікації втрачають стійкість. У цій ситуації здатність студента усвідомлювати свої професійні цілі, сили й обмеження, формувати проактивні стратегії навчання й працевлаштування стає вирішальною для професійного успіху та психологічного благополуччя.

По-друге, сучасна вища освіта зосереджує увагу на компетентісному підході, що підкреслює не лише набуття знань, а й становлення професійних компетенцій — мотиваційних, ціннісних, етичних та рефлексивних компонентів. Професійна самосвідомість виступає інтегративним механізмом, що поєднує теоретичну підготовку з практичним досвідом, забезпечує усвідомлене засвоєння професійних норм і стандартів, а також сприяє формуванню відповідальної професійної позиції. Відповідно, дослідження сприяють оптимізації навчальних програм, методик практичної підготовки й супроводу студентів.

По-третє, індивідуальні психологічні чинники — мотивація досягнення, автономія, упевненість у власних здібностях, рефлексивні навички — безпосередньо пов'язані з рівнем професійної самосвідомості і визначають здатність до кар'єрного планування та професійної самореалізації. Вивчення цих взаємозв'язків дозволяє ідентифікувати ризики професійної дезорієнтації, профорієнтаційних помилок та емоційного вигорання вже на етапі навчання, що відкриває можливості для своєчасної корекції через педагогічні й психологічні втручання.

По-четверте, інституційний контекст — політика університетів, якість практичної бази, ступінь інтеграції навчання та виробництва, наявність професійного супроводу — має істотний вплив на розвиток професійної самосвідомості. Дослідження дозволяють оцінити ефективність інноваційних освітніх практик (професійні стажування, дуальна освіта, менторинг, проєктне навчання) та розробити рекомендації щодо їх вдосконалення з урахуванням потреб студентів і роботодавців.

Крім того, соціокультурні фактори — ціннісні орієнтації молоді, родинні очікування, суспільні стереотипи щодо престижності професій — формують поле для конструювання професійної ідентичності. Актуальність емпіричного дослідження в цьому напрямі впливає зі значущості культурно-ціннісних компонентів у виборі професійного шляху та мотиваційних механізмах студента.

Нарешті, наукове дослідження розвитку професійної самосвідомості має прикладне значення для практичної психології освіти: воно створює науково обґрунтовану базу для розробки програм психолого-педагогічного супроводу, методик профорієнтації, тренінгів розвитку рефлексії та самооцінки. Це, у свою чергу, сприятиме підвищенню якості підготовки конкурентоспроможних і громадсько відповідальних фахівців.

Враховуючи викладене, актуальність дослідження розвитку професійної самосвідомості студентів вищих закладів освіти є багатовимірною: вона обумовлена як зовнішніми (ринковими, інституційними, соціокультурними)

викликами, так і внутрішніми (психологічними, мотиваційними) детермінантами. Подальше теоретичне та емпіричне вивчення цього феномену обґрунтовує розробку ефективних освітніх практик і політик, спрямованих на підготовку професіоналів, здатних до самостійного професійного зростання й адаптації в умовах динамічного професійного середовища.

Ключові напрямки подальших досліджень включають: розробку комплексних методик діагностики професійної самосвідомості, вивчення динаміки її формування в різні етапи навчання, оцінку впливу освітніх технологій та практик наставництва, а також міжкультурну й гендерну експертизу професійної ідентичності студентів.

Складність та практична значущість обраного напрямку зумовили актуальність теми магістерського дослідження **«Розвиток професійної самосвідомості студентів вузів»**.

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних особливостей професійної самосвідомості студентів вузів.

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

1. Теоретично дослідити особливості особистості та діяльності майбутніх психологів.
2. Укласти методичний комплекс для емпіричного дослідження
3. Провести констатувальне дослідження розвитку професійної самосвідомості студентів вузів.
4. Укласти методичні рекомендації з розвитку професійної самосвідомості студентів вузів.

Об'єкт дослідження- особливості особистості студента.

Предметом дослідження - розвиток професійної самосвідомості

с

т

у

д

е

Методи дослідження. В магістерській роботі застосовувалася низка методів: аналіз наукових першоджерел, психодіагностичний та порівняльний методи.

Для реалізації поставлених дослідницьких завдань було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на всебічне вивчення компонентів професійної самосвідомості. До вибірки інструментів увійшли:

1. Тест-опитувальник мотивації афіліації (ТМА).
 2. Тест-опитувальник для визначення рівня мотивації досягнення (ТМД).
- Ці дві методики були обрані з огляду на їх здатність оцінювати ключові складові мотиваційної сфери — прагнення до досягнення успіху та особистісні потреби у приналежності й соціальному прийнятті.
3. Опитувальник термінальних цінностей І. Г. Сеніна, який дозволяє виявити провідні ціннісні орієнтації особистості.

Емпіричну вибірку склали здобувачі вищої освіти денної та заочної форм навчання Одеського інституту МАУП, ОНУ імені І.І. Мечникова та ПНПУ імені К.Д. Ушинського (50 осіб юнацького віку та 50 осіб зрілого віку). Така кількість досліджуваних відповідає критерію репрезентативності, тобто, отримані дані можна екстраполювати на інших представників цих груп.

Теоретичне значення. Проблема розвитку професійної самосвідомості студентів має вагоме теоретичне значення, оскільки вона репрезентує один із базових механізмів становлення особистості в процесі професіоналізації. Її наукова цінність полягає у поглибленні розуміння психологічних закономірностей формування професійної ідентичності, мотиваційної сфери, професійних установок і внутрішніх моделей майбутньої діяльності. Дослідження цього феномену інтегрує знання з психології особистості, педагогічної психології, акмеології, теорії професійного розвитку та освітньої соціології, створюючи міждисциплінарне поле для розробки нових концептуальних підходів.

1. Уточнення понятійно-категоріального апарату професійного розвитку. Теоретичне осмислення професійної самосвідомості дозволяє

конкретизувати її структуру, функції та механізми в системі професійного становлення. Аналіз феномену сприяє:

- розмежуванню понять «професійна ідентичність», «самооцінка професійної придатності», «професійна рефлексія»;
- визначенню ролі професійної самосвідомості як системоутворюючого психологічного компонента професіоналізації;
- встановленню зв'язку між професійною самосвідомістю та іншими психологічними конструктами — мотивацією, ціннісно-смисловою сферою, професійною компетентністю.

Уточнений понятійний апарат дозволяє формувати цілісну теоретичну модель професійного розвитку студентів.

2. Внесок у сучасні концепції професійної ідентичності. Професійна самосвідомість відіграє провідну роль у поясненні процесів ідентифікації майбутнього фахівця. Теоретичне дослідження її особливостей серед студентів розширює уявлення про:

- етапи й динаміку становлення професійної ідентичності в юності та ранній зрілості;
- взаємодію індивідуальних і соціальних чинників у процесі прийняття професійної ролі;
- механізми інтеріоризації професійних норм, цінностей і моделей поведінки.

Таким чином, дослідження суттєво збагачує сучасні моделі професійної ідентичності, включаючи соціально-когнітивні, діяльнісні та екзистенційні підходи.

3. Поглиблення теорії професійного самовизначення. Професійна самосвідомість є центральним механізмом процесу самовизначення, тому її дослідження дозволяє:

- уточнити роль рефлексії у прийнятті професійних рішень;
- описати психологічні моделі, які забезпечують здатність студента прогнозувати власну професійну траєкторію;

- розкрити закономірності формування професійних намірів і стратегій у контексті освітнього середовища.

Отже, проблематика професійної самосвідомості поглиблює теоретичні уявлення про внутрішню мотиваційну та когнітивну основу професійного вибору.

4. Розширення теорій особистісного розвитку в умовах професійної освіти. У вищій школі професіоналізація збігається із становленням дорослої особистості, тому вивчення професійної самосвідомості сприяє:

- інтеграції знань про психічні новоутворення юності з моделями професійного становлення;
- уточненню вікових особливостей формування професійної рефлексії, ціннісно-смислової сфери, професійної автономії;
- осмисленню розвитку суб'єктності студента як передумови професійної зрілості.

Теоретичне осмислення цих аспектів дозволяє уточнити загальні закономірності особистісного розвитку в освітньому контексті.

5. Формування теоретичних засад компетентнісного підходу. Професійна самосвідомість є важливою основою формування ключових професійних компетентностей. Її дослідження допомагає:

- пояснити взаємозв'язки між мотиваційними, емоційними й когнітивними компонентами компетентності;
- теоретично обґрунтувати включення рефлексивних і ідентифікаційних компонентів у структуру професійної компетентності;
- розкрити внутрішні психологічні механізми становлення відповідальної та етично орієнтованої професійної позиції.

Отже, ця проблематика поглиблює концептуальну базу компетентнісного підходу у вищій освіті.

6. Обґрунтування нових підходів до освітньої взаємодії. Теоретичний аналіз розвитку професійної самосвідомості дозволяє уточнити роль різних

освітніх практик у формуванні професійної зрілості. Це створює підґрунтя для:

- концептуалізації моделей партнерської взаємодії між викладачем і студентом;
- теоретичного обґрунтування ефективності наставництва, тьюторства, дуальної освіти, тренінгів рефлексії;
- розробки структурних моделей освітнього середовища, що сприяють розвитку професійної суб'єктності.

Таким чином, дослідження має значення для розвитку теорії сучасної педагогічної взаємодії.

7. Внесок у розробку методології психодіагностики професійного розвитку. Теоретичне вивчення проблеми дає можливість визначити:

- критерії та показники професійної самосвідомості;
- теоретично значущі змінні, які варто враховувати в діагностиці професійної ідентичності;
- підходи до інтеграції якісних і кількісних методів дослідження.

Це створює основу для побудови нових діагностичних інструментів та вдосконалення методології емпіричного вивчення професійного розвитку.

Отже, теоретичне значення дослідження розвитку професійної самосвідомості полягає у: поглибленні розуміння психологічних основ професійного становлення; удосконаленні концепцій професійної ідентичності та самовизначення; інтеграції вікових, особистісних і професійних аспектів у єдину теоретичну модель; збагаченні компетентнісного підходу новими конструктами; розробці фундаментальних основ для освітніх технологій і психодіагностики.

Це робить дану наукову проблему однією з ключових у сучасній психології освіти та професійного розвитку.

Практичне значення. Проблема розвитку професійної самосвідомості студентів має суттєве практичне значення, оскільки саме цей психологічний феномен визначає здатність майбутнього фахівця до усвідомленого

професійного становлення, ефективної навчальної діяльності та успішної інтеграції у професійне середовище. Глибоке розуміння закономірностей формування професійної самосвідомості створює підґрунтя для вдосконалення освітнього процесу, підвищення якості підготовки кадрів, профілактики професійної дезорієнтації та розвитку конкурентоспроможності випускників.

1. Підвищення ефективності професійної підготовки. Розкриття особливостей розвитку професійної самосвідомості дозволяє педагогам і адміністрації ЗВО:

- створювати навчально-професійні середовища, що сприяють розвитку професійної мотивації, рефлексії та відповідальності;
- оптимізувати освітні програми шляхом включення завдань, спрямованих на самопізнання, формування професійної ідентичності та рефлексивних навичок;
- використовувати методи активного навчання, які стимулюють усвідомлене ставлення до професійних обов'язків і розвиток самостійності.

Таким чином, практичні висновки дослідження дають змогу підвищити результативність професійної підготовки та якість оволодіння фахом.

2. Профілактика професійної дезадаптації та емоційного вигорання. Низький рівень професійної самосвідомості часто призводить до:

- невпевненості у виборі професії;
- труднощів адаптації до вимог навчальної та професійної діяльності;
- розвитку стресу, фрустрації та емоційного вигорання.

Практичні результати досліджень дають можливість:

- прогнозувати групи ризику серед студентів;
- проводити профорієнтаційні та психокорекційні заходи;
- застосовувати програми профілактики емоційного виснаження, розвитку стресостійкості та формування конструктивних копінг-стратегій.

Це сприяє успішній адаптації студентів до професійних вимог і зміцненню їхнього психологічного благополуччя.

3. Підвищення якості професійного самовизначення. Практичне значення полягає у можливості:

- формувати у студентів реалістичні уявлення про зміст і вимоги обраної професії;
- допомагати у вибудовуванні індивідуальної кар'єрної траєкторії;
- забезпечувати супровід професійного самовизначення через тренінги, консультування, наставництво.

Розвинена професійна самосвідомість забезпечує здатність до самостійного, зваженого і відповідального вибору професійного шляху та дає основу для довгострокового професійного розвитку.

4. Вдосконалення системи психолого-педагогічного супроводу. Знання про закономірності розвитку професійної самосвідомості дозволяють вибудувати ефективні форми підтримки студентів:

- індивідуальні та групові форми професійного консультування;
- рефлексивні та акмеологічні тренінги;
- програми розвитку кар'єрних компетентностей;
- системи менторства та тьюторського супроводу.

Ці технології значно підвищують якість освітнього процесу та сприяють професійному становленню майбутніх фахівців.

5. Оптимізація взаємодії між закладами освіти та роботодавцями. Упровадження результатів досліджень у практику дає змогу:

- краще узгоджувати освітні програми з реальними потребами ринку праці;
- формувати у студентів компетентності, необхідні для професійної мобільності й адаптивності;
- підвищувати готовність випускників до переходу від навчання до професійної діяльності.

У результаті ЗВО можуть сформувати конкурентоспроможного, відповідального й професійно зрілого фахівця.

6. Підтримка професійної суб'єктності та автономії студентів.

Практичне значення також пов'язане з розвитком:

- здатності до саморегуляції у навчальній і професійній діяльності;
- уміння ставити професійні цілі й планувати їх досягнення;
- професійної відповідальності та автономності при прийнятті рішень.

Це сприяє формуванню суб'єктної позиції студентів, що є важливою передумовою їх подальшої професійної зрілості.

Таким чином, практичне значення проблеми розвитку професійної самосвідомості полягає у: вдосконаленні змісту та технологій професійної підготовки; зміцненні психологічного здоров'я та адаптаційної стійкості студентів; профілактиці професійної дезорієнтації та емоційного виснаження; покращенні системи кар'єрного супроводу; оптимізації співпраці між ЗВО та ринком праці; формуванні конкурентоспроможних, професійно зрілих фахівців.

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 – 90 друкованих сторінок, обсяг основної частини роботи складає 81 сторінка.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ВУЗІВ

1.1 Висвітлення проблем особливостей особистості майбутнього психолога в науці

Проблематика становлення та функціонування особистості фахівця у галузі психології посідає помітне місце в сучасній українській психологічній думці. Різні аспекти цього питання ґрунтовно висвітлені у працях Г. О. Балла, В. Й. Бочелюка, М. Й. Казанжи, О. П. Саннікової, С. Д. Максименка, В. Г. Панка та інших учених, які досліджують як загальні закономірності професійного розвитку психолога, так і специфіку його діяльності.

Професійна робота психолога вирізняється унікальною соціальною спрямованістю, адже вона є формою реалізації соціальної активності, в основі якої — визнання цінності іншої людини та повага до її індивідуальності. Орієнтація фахівця на гуманістичні цінності передбачає високий рівень особистої відповідальності, усвідомлення меж власного впливу та дотримання етичних норм професії. З огляду на те, що предметом професійної діяльності психолога є внутрішній світ людини та соціальні чинники, що його визначають, він має бути добре підготовленим до виконання діагностичних, корекційних та консультативних завдань. Саме тому, як наголошує В. Й. Бочелюк, фахова освіта є обов'язковою умовою компетентності психолога.

Сучасна професія психолога багатовимірна та включає як практичний, так і академічний вектори діяльності, кожен із яких вимагає різного набору професійних і особистісних характеристик. Академічний психолог оперує науковими поняттями, теоретичними моделями й абстракціями, його діяльність спрямована на підготовку фахівців, розробку методичних

матеріалів та наукове осмислення психічних явищ. Натомість практичний психолог працює з широкими верствами населення, а його професійне сприйняття людини має бути цілісним, інтегруючи емоційні, когнітивні та поведінкові прояви клієнта. Мова практичної професійної комунікації також відрізняється – вона вимагає доступності, відкритості й зрозумілості для людей без спеціальної підготовки. На цьому акцентують Н. О. Антонова, М. Й. Казанжи та інші дослідники.

Підготовка майбутнього психолога є складним, поетапним і багатогранним процесом, який охоплює опанування теоретичних знань, набуття індивідуального стилю професійної діяльності, визначення майбутньої спеціалізації (ранній розвиток дітей, сімейне консультування, робота з батьками, наукові дослідження, викладацька діяльність тощо), а також формування широкого набору професійних навичок. Е. Ф. Зеєр підкреслює, що складність самого професійного змісту психологічної діяльності відображається у структурі особистості спеціаліста, яка включає спрямованість, професійну компетентність, професійно важливі якості та психофізіологічні властивості. Водночас саме спрямованість учений визначає як провідну підструктуру, адже вона задає мотиваційний, ціннісний і професійний вектори розвитку.

О. Д. Погрібна наголошує, що розвиток професійно важливих якостей має бути диференційованим та пов'язаним із майбутніми функціями психолога: різні професійні завдання потребують різних характеристик особистості. Так, М. Й. Казанжи акцентує на таких критично важливих якостях, як фасилітація, культурна продуктивність, природність у взаємодії, уміння спостерігати, емпатійність, здатність до глибокої професійної рефлексії.

Значної уваги потребує і проблема особистісної зрілості майбутнього фахівця. О. П. Саннікова підкреслює, що для ефективної діяльності психолога всі елементи його особистісної структури — професійні компетенції, мотиваційна сфера, професійні якості — мають бути гармонійно розвинені. У

працях С. В. Васьківської, О. О. Водолазської та інших дослідників акцент робиться на таких рисах, як аутентичність, рефлексивність, прагнення до самоактуалізації, гуманістичні світоглядні орієнтації, здатність до інтроспекції.

О. О. Водолазська розглядає формування особистості студента-психолога як результат комплексного впливу як формальної університетської підготовки, так і неформальної освіти. Вона виділяє ключові якості, що сприяють становленню фахівця, — саморегуляцію, цілеспрямованість, креативність, рефлексивність, ціннісні установки. Серед внутрішніх детермінант професійного розвитку — накопичення досвіду, домінуючий стиль професійної діяльності (традиційний або інноваційний) та рівень володіння фаховими компетенціями, які визначають ефективність практичної роботи психолога.

Процес формування особистості психолога ускладнюється тим, що, крім професійно значущих якостей, важливими є також загальнолюдські риси: самокритичність, толерантність, емоційна врівноваженість, позитивний світогляд, здатність до конструктивного спілкування, відкритість до нових досвідів. О. П. Саннікова пропонує розглядати особистість психолога крізь призму трьох сфер — допрофесійної, професійної та позапрофесійної. Якщо в межах допрофесійної та позапрофесійної активності більш помітну роль відіграють індивідуальні та ситуативні риси, то професійне спілкування вимагає сформованості спеціальних фахових характеристик і компетенцій.

Подібної позиції дотримуються М. С. Іванов, М. С. Яницький, А. О. Дивіна та А. В. Сергєєва. На їхню думку, ефективний професійний розвиток можливий лише за умови сформованості здатності до рефлексії власного розвитку, усвідомлення потреби внутрішніх змін та прагнення до професійного самоздійснення. На наш погляд, саме ціннісна сфера студента-психолога є тією підструктурою, де інтегруються особистісний та діяльнісний змісти.

Л. Б. Шнейдер, аналізуючи структуру особистості психолога, пропонує об'єднати ключові якості в інтегральне поняття «гуманність», яке охоплює духовність, емпатійність, відкритість, етичність, мудрість, порядність, терплячість та віру в потенціал іншої людини.

Р. Кочюнас наголошує, що ефективність підготовки психолога можна суттєво підвищити за умов поєднання професіограми успішного фахівця та змісту освітніх програм. До важливих професійних якостей він відносить автентичність, відкритість власному досвіду, готовність до самоаналізу, толерантність до невизначеності, відповідальність, а також загальну життєву позицію, що проявляється в організованості, оптимізмі, допитливості, розвиненій рефлексії та гнучкості мислення.

Л. О. Інжиєвська розглядає арт-терапевтичні методики як ефективний інструмент розвитку особистості майбутнього психолога. Вона підкреслює їхню здатність формувати емоційну чутливість, поліпшувати комунікативні навички, розвивати невербальні засоби взаємодії, знімати внутрішні бар'єри та сприяти глибшому самопізнанню.

Натомість К. О. Рамуль виділяє більш універсальні, хоча й важливі для психолога характеристики: працелюбність, дисциплінованість, неупередженість, комунікабельність, критичність і самокритичність. Хоч ці якості важливі, вони не є специфічними саме для психологічної професії.

Цікавий підхід до розуміння особистості психолога запропонувала З. М. Мірошник, яка аналізує її через рольову структуру — систему соціально-професійних ролей, які фахівець реалізовує у своїй діяльності. Дослідниця виділяє групи якостей, пов'язаних із пізнавальною сферою, емоційно-вольовою регуляцією, здатністю до самоаналізу, комунікативною майстерністю, сугестивністю та переконуваністю.

У дослідженнях А. В. Сергєєвої та А. О. Дивіної акцентується роль особистісної зрілості психолога. Вчені підкреслюють важливість таких характеристик, як відповідальність, децентрація, глибина переживань,

толерантність, автономність, синергічність. На їхню думку, незрілий фахівець не здатен забезпечити належний рівень психологічної допомоги.

Проведений аналіз наукових підходів до вивчення особистості майбутнього психолога показує, що ця наукова проблема є багатовимірною, теоретично насиченою та міждисциплінарно інтегрованою. Українські дослідники розглядають становлення фахівця крізь призму професійної компетентності, особистісного розвитку, ролей у професійній діяльності, етичної відповідальності та ціннісно-мотиваційних характеристик.

Попри різноманітність поглядів, у науковому дискурсі спостерігається низка спільних концептуальних позицій.

По-перше, особистість психолога визначається через поєднання загальнолюдських і професійних якостей, що забезпечують ефективність взаємодії з клієнтами. Професійно значущі якості, такі як емпатія, рефлексивність, автентичність, толерантність та здатність до саморегуляції, підкреслюються більшістю авторів як базові характеристики фахівця.

По-друге, сучасні дослідження наголошують, що професіоналізм психолога формується не лише на рівні опанування методик, технологій чи теоретичних знань. Ключовим джерелом професійного розвитку виступає особистісна зрілість, що охоплює самосвідомість, сформовану систему цінностей, усвідомлення власного впливу на іншу людину та готовність до постійного внутрішнього зростання.

По-третє, у структурі особистості психолога розрізняють декілька взаємопов'язаних компонентів: професійну спрямованість, компетентність, систему психологічних якостей та психофізіологічні властивості. Спрямованість при цьому виступає інтегрувальним ядром, що визначає мотивацію, професійну позицію та соціально-професійний статус майбутнього фахівця.

По-четверте, підготовка студентів-психологів повинна враховувати не лише освітні стандарти, але й багаторівневість становлення фахівця, що включає розвиток професійної індивідуальності, формування навичок

практичної взаємодії, засвоєння етичних норм, розвиток саморефлексії та вміння інтерпретувати власний досвід.

По-п'яте, науковий аналіз показує, що особистість психолога — це системне утворення, яке формується в єдності допрофесійних, професійних і позапрофесійних проявів. Важливим чинником є здатність фахівця інтегрувати власні життєві та професійні ролі, зберігаючи гуманістичну орієнтацію та ціннісну спрямованість на допомогу іншій людині.

Узагальнюючи різні концептуальні підходи, можна стверджувати, що підготовка майбутнього психолога має спиратися на цілісну модель професійного становлення, в якій рівноправно представлені когнітивні, емоційно-вольові, мотиваційні, комунікативні та гуманістичні компоненти. Саме така інтеграція дає змогу забезпечити високий рівень професійної компетентності та готовність до реалізації психологічної допомоги в умовах сучасного соціокультурного середовища.

1.2. Особливості професійного становлення майбутнього психолога

Професійне становлення майбутнього психолога є складним, багаторівневим і динамічним процесом, що охоплює трансформацію особистісних характеристик, розвиток фахових компетенцій, формування професійної ідентичності та набуття готовності до здійснення психологічної практики. На відміну від багатьох інших спеціальностей, професія психолога передбачає активне залучення внутрішнього світу самого фахівця, його ціннісних орієнтацій, етичної культури та здатності до рефлексії. Тому становлення професіонала в цій сфері нерозривно пов'язане з індивідуально-особистісним розвитком.

Однією з ключових особливостей підготовки психолога є подвійна спрямованість навчання: на засвоєння науково-теоретичного знання та на формування практичних умінь, необхідних для роботи з особистістю людини, її міжособистісними проблемами, психічними станами та поведінковими

особливостями. Теоретичний компонент включає опанування фундаментальних психологічних концепцій, розуміння закономірностей психічного розвитку, засвоєння методів дослідження та діагностики.

Практична складова передбачає розвиток навичок консультування, психокорекційної роботи, інтерпретації результатів тестування, а також уміння будувати професійний контакт із різними категоріями клієнтів.

Професійне становлення майбутнього психолога має виразно особистісний характер. Студенту необхідно не лише оволодіти техніками й інструментами, але й розвинути здатність до самопізнання, емоційної саморегуляції, емпатійності та толерантності до індивідуальних відмінностей інших людей. Сформованість цих якостей визначає рівень професійної готовності значно більше, ніж тільки формальне знання теорії. Саме тому важливою умовою професійного становлення є активна рефлексивна позиція майбутнього фахівця, здатність аналізувати власні переживання, установки та поведінкові реакції.

Особливого значення набуває формування професійної самосвідомості — системи уявлень студента про власні можливості, потенціал і ресурси, а також про місце професії у власному життєвому просторі. Професійна ідентичність формується поступово, у процесі поєднання досвіду навчальної діяльності, практичних завдань, супервізійної підтримки та самостійної роботи над особистими змінами. Важливими її елементами є професійні цінності, мотивація до надання психологічної допомоги, розуміння етичних принципів і відповідальності за результати взаємодії з клієнтом.

Професійне становлення майбутнього психолога також залежить від організації освітнього середовища, яке має бути відкритим, підтримувальним і стимулюючим до особистісного росту. Ефективним є використання інтерактивних форм навчання, тренінгових методик, практикумів із реальними або змодельованими кейсами, супервізії та професійної рефлексії. Важливо забезпечити майбутньому фахівцеві можливості поступового занурення у професійну діяльність, що сприяє розвитку впевненості у власних силах,

формуванню стійкої професійної позиції та набуттю практичної компетентності.

Суттєвим чинником становлення є розвиток професійно важливих якостей. До них належать: емпатія, чутливість до психологічного стану іншої людини, комунікабельність, відповідальність, здатність до емоційної стабільності, рефлексивність, креативність у пошуку рішень, гнучкість мислення та стресостійкість. Без сформованої системи цих якостей професійна діяльність психолога може втратити ефективність, а іноді — навіть завдати шкоди клієнту.

У процесі становлення майбутнього психолога провідну роль відіграє особистісна зрілість. Вона проявляється у здатності усвідомлювати власні потреби та обмеження, брати відповідальність за професійні рішення, орієнтуватися на довгостроковий розвиток, підтримувати внутрішній баланс та професійну етичність. Особистісно незрілий фахівець схильний до емоційного вигорання, професійних помилок і порушення меж взаємодії з клієнтом, що унеможливорює якісне виконання професійної роботи.

Таким чином, професійне становлення майбутнього психолога — це комплексний процес інтеграції знань, умінь, особистісних якостей та ціннісних установок, який потребує цілеспрямованої організації освітнього середовища, активної участі студента у власному розвитку, а також системної підтримки з боку викладачів, супервізорів та освітніх програм. Успішність цього процесу визначає здатність майбутнього фахівця ефективно виконувати свої професійні функції, бути чутливим до потреб клієнтів, дотримуватися етичних норм та забезпечувати психологічний супровід на високому професійному рівні.

Професійне становлення розглядається як фундаментальний компонент загального розвитку особистості, оскільки процес опанування професійної ролі органічно інтегрується у динаміку особистісного зростання та самовизначення. Воно вирізняється виразною індивідуальністю, відображаючи специфіку внутрішніх ресурсів, здібностей, мотиваційної сфери

та життєвого досвіду суб'єкта. Зазначений процес завжди зорієнтований на досягнення високої результативності професійної діяльності, на реалізацію потенційних можливостей та на забезпечення умов для самоактуалізації майбутнього спеціаліста (О. П. Саннікова). У сучасній психолого-акмеологічній парадигмі професіоналізм інтерпретується як ключове системоутворювальне поняття, що поєднує цілісний комплекс діяльнісних і особистісних характеристик, які взаємно зумовлюють одна одну та забезпечують якісний рівень виконання професійних функцій (Г. О. Балл, В. Й. Бочелюк, Н. Б. Іванцова, О. П. Саннікова, С. Д. Максименко, В. Г. Панок, Н. В. Чепелєва та ін.).

Особливої уваги потребує аналіз професійної діяльності практичного психолога, яка має специфічну природу та відрізняється високим рівнем соціальної значущості. Ця діяльність є формою соціально-психологічної взаємодії, у межах якої гуманістичні уявлення про цінність людини набувають практичного змісту через словесний вплив, інтервенції, консультування, корекційні й діагностичні процедури. Психолог-практик повинен орієнтуватися на особистісні цінності клієнта, гнучко враховувати його індивідуальні особливості, адекватно оцінювати власні професійні можливості та межі психологічного впливу. Його діяльність ґрунтується на принципах професійного обов'язку, етичної відповідальності, емпатійного розуміння та дотримання норм професійної поведінки. У широкому тлумаченні практичний психолог — це фахівець, який досліджує й трансформує психічну реальність конкретної людини з метою надання психологічної допомоги, а не для отримання теоретичних знань чи формування наукових концепцій (Р. С. Немов).

У науковій літературі чітко простежується розмежування між діяльністю практичного та академічного психолога. Академічний фахівець зосереджується на теоретичному аналізі психічних явищ, на розробці моделей, методів та наукових концепцій, які відображають закономірності функціонування психіки в узагальненому вигляді. Натомість психолог-

практик працює з конкретною людиною, сприймаючи її як цілісну особистість у єдності рис, станів, здібностей, поведінкових проявів та життєвого контексту. Відмінною є й цільова аудиторія: академічна психологія розрахована на наукове співтовариство, тоді як практична має безпосередню орієнтацію на клієнта — учня, студента, пацієнта, родину, групу або організацію. Значущою залишається різниця у мовленнєвих засобах: наукова мова тяжіє до складної термінології та логіко-структурованих понять, тоді як практична психологія використовує адаптовану, доступну та співпереживальну форму подачі інформації (Г. С. Абрамова, Н. В. Чепелєва та ін.).

У межах діяльнісного підходу Е. Ф. Зеєр пропонує важливе розмежування між поняттями «професійне становлення особистості» та «становлення професійної діяльності». Перше охоплює розвиток індивідуальності, оволодіння професійними компетентностями, формування індивідуального стилю виконання професійних функцій, а також розбудову суб'єктності. Друге спрямоване на вдосконалення технологічного, процедурного й інструментального аспектів діяльності, тобто на підвищення рівня професійної майстерності та оптимізацію способів виконання завдань [цит. за 38].

У структурі особистості майбутнього психолога, запропонованій Е. Ф. Зеєром, виділяються такі ключові компоненти:

1. професійна спрямованість;
2. професійна компетентність;
3. професійно важливі якості;
4. професійно значущі психофізіологічні характеристики [цит. за 30].

Провідним елементом цієї структури є професійна спрямованість, що включає мотиваційну сферу, ціннісні орієнтації, професійні установки, уявлення про майбутню діяльність, очікування, ставлення до обраної професії та готовність до постійного особистісного й професійного розвитку. Цей

компонент визначає не лише специфіку професійного вибору, а й рівень відповідальності, самостійності, самоорганізації та самореалізації фахівця.

Разом із тим зазначена модель, попри її ґрунтовність, не повністю охоплює специфіку діяльності практичного психолога. На нашу думку, вона потребує доповнення компонентом «професійно-ціннісні орієнтації», який би інтегрував ціннісні засади професійної поведінки, етичні стандарти та гуманістичні установки, що формують основу професійної взаємодії психолога з клієнтом. Ю. П. Поварьонков підкреслює, що професійно важливі та професійно значущі якості можуть по-різному впливати на виконання окремих завдань, оскільки вони орієнтовані на різні функціональні сфери професійної діяльності та забезпечують ефективність реалізації конкретних професійних ролей [цит. за 15].

А. А. Реан, аналізуючи процес становлення особистості в професійному контексті, акцентує увагу на двох ключових аспектах: соціальній значущості професії та творчому мотиві, що супроводжує професійну діяльність. Науковець підкреслює, що усвідомлення суспільної ваги обраної спеціальності формується як під впливом зовнішнього середовища (об'єктивної оцінки), так і через внутрішнє прийняття професійної ролі.

Водночас прагнення до творчої самореалізації в професії розглядається ним як важливий психологічний ресурс, що визначає якість і характер професійної активності. Учений наголошує, що саме особистісна структура та рівень зрілості ціннісної сфери індивіда є тим чинником, який здатний перетворювати професійну діяльність на творчий процес.

Погоджуючись із позиціями М. Й. Казанжи, Т. Є. Тітової та інших фахівців, варто зазначити, що діяльність практичного психолога передбачає наявність широкого спектра професійно значущих рис. До них належать: здатність до фасилітації, культурна адекватність і продуктивність, розвинена комунікативність, природність у взаємодії, уважність і спостережливість, уміння регулювати власні емоційні стани, здатність застосовувати візуальні способи діагностики, емпатійне ставлення до іншої людини та сформованість

постійної професійної рефлексії. Додатково важливою умовою є безумовне прийняття гідності клієнта й дотримання етичних норм психологічної допомоги.

У контексті розуміння професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх психологів вагомою є концепція О. П. Саннікової. Вона розглядає професійне становлення як багатовимірний процес, у якому гармонійно розвиваються всі структурні елементи особистості фахівця. Йдеться не лише про оволодіння професійними знаннями й навичками, але й про розвиток професійно значущих якостей, мотиваційно-потребової сфери та здатність інтегрувати особистісні та діяльнісні характеристики у відповідності до вимог обраної професії. Аналогічні ідеї знаходимо у дослідженнях С. В. Васьківської та О. О. Водолазської, які вважають, що практичний психолог має бути внутрішньо цілісним і конгруентним, тобто узгодженим зі своїми почуттями, переконаннями та особистими смислами. Серед важливих характеристик вони називають рефлексивність, здатність до саморегуляції, прагнення до самоактуалізації, чітку життєву позицію та розуміння власної професійної ролі.

О. О. Водолазська приділяє увагу системі психологічних характеристик, які визначають особистість практичного психолога: високий рівень саморегуляції, уміння ставити цілі, творчу активність, рефлексивність і сформовані ціннісні орієнтації. Дослідниця підкреслює значення внутрішніх чинників фахового розвитку, серед яких особливу роль відіграють професійний досвід і стиль діяльності. Залежно від того, орієнтується психолог на традиційні чи інноваційні форми роботи, змінюються його операційні можливості, що може як стимулювати професійне зростання, так і обмежувати реалізацію творчого потенціалу.

До додаткових професійно значущих характеристик практичного психолога традиційно відносять уміння критично оцінювати власну діяльність, проникливість, емоційну врівноваженість, толерантність до різних типів клієнтів і життєвих ситуацій, позитивне світосприйняття, готовність до

тривалої продуктивної комунікації та здатність працювати в умовах непередбачуваності. Узагальнене бачення особистості ефективного психолога запропоноване О. П. Санніковою, яка виділяє три взаємопов'язані рівні розвитку: допрофесійний, професійний і позапрофесійний.

У контексті особистісного та професійного розвитку важливо виділити специфіку комунікативної сфери психолога. За О. П. Санніковою, допрофесійна комунікація (що формується у дитинстві, юності та студентському віці) має характер відносної свободи, коли індивід самостійно визначає коло партнерів, форму взаємодії та інтенсивність спілкування.

Натомість професійне спілкування психолога є регламентованим специфікою його діяльності, вимагає від нього інтеграції особистісних властивостей, професійних умінь та етичних стандартів. У міжособистісних стосунках поза професійним контекстом проявляються як сталі риси особистості, так і ситуативні реакції, тоді як професійне спілкування потребує цілісної системи компетентностей та психологічної готовності до виконання складних і непередбачуваних завдань.

Сучасні дослідники (О. А. Блинов, А. А. Дивіна, А. В. Сергєєва та ін.) підкреслюють необхідність системного опису особистісних рис психолога та цілеспрямованого розвитку його ключових якостей. У працях О. А. Блинова та Є. А. Іванової наголошується, що професійне зростання є неможливим без гармонійного особистісного розвитку. Це передбачає здатність спеціаліста до самоаналізу, вміння оцінювати власні досягнення, приймати потребу у внутрішніх змінах та шукати нові способи реалізації власного потенціалу. Процес професійного становлення передбачає постійне оновлення особистісних рис, що поєднують індивідуально-психологічні особливості з вимогами професійної діяльності, серед яких центральне місце займає професійно-ціннісна сфера.

У руслі цих підходів Л. Б. Шнейдер пропонує розглядати особистість психолога крізь призму гуманності як інтегральної риси. До її змісту входять: духовність, здатність до співпереживання, відкритість, моральна чистота,

мудрість, чесність, самовладання, терпіння, віра в людину та благородство. Саме ці характеристики становлять основу «Я-образу» психолога, який здатний ефективно взаємодіяти з клієнтом і забезпечувати якісну психологічну допомогу.

Подальша розробка моделі особистості професійного психолога є, на думку Р. Кочюнаса, важливою умовою вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Учений виділяє низку базових якостей, необхідних для ефективної професійної діяльності:

- автентичність, що виступає фундаментальною екзистенційною цінністю психолога;
- відкритість власним переживанням, яка забезпечує чесне та усвідомлене ставлення до своїх емоцій;
- самопізнання, що посилює здатність робити зважений вибір та сприяє адекватній самооцінці;
- толерантність до невизначеності, яка допомагає ефективно діяти в умовах непередбачуваних подій;
- відповідальність за власні дії й рішення у професійному та особистісному житті.

Окремою інтегративною характеристикою Р. Кочюнаса називає загальне ставлення психолога до життя. Цей компонент проявляється через оптимістичність, організованість, відкритість новому досвіду, допитливість, вміння спостерігати, незалежність мислення, гнучкість інтелектуальних процесів і здатність до глибокої рефлексії.

Узагальнення представлених у науковій літературі підходів дозволяє укласти, що професійне становлення практичного психолога є складним, багаторівневим і динамічним процесом, у якому провідну роль відіграє особистісний розвиток фахівця. Аналіз поглядів М. Й. Казанжи, Т. Є. Тітової, О. П. Саннікової, С. В. Васківської, О. О. Водолазської та інших учених демонструє, що центральним чинником професійного зростання є сформованість ціннісно-сміслової сфери, здатність до творчого

самовираження, рефлексивність, комунікативна гнучкість і внутрішня цілісність майбутнього спеціаліста.

У роботах дослідників підкреслюється, що професійні якості психолога не є статичним набором характеристик, а розвиваються у взаємодії особистісних і діяльнісних компонентів. Професійно значущі риси — емпатія, саморегуляція, відповідальність, автентичність, толерантність до невизначеності, внутрішня гуманістична налаштованість — забезпечують ефективність фахівця у роботі з клієнтами та реалізацію його професійного потенціалу.

Особливе місце належить рефлексивно-ціннісним механізмам, які визначають здатність психолога до самопізнання, аналізу власного досвіду, корекції професійної поведінки та усвідомленого вибору методів впливу. Саме завдяки їм можливе гармонійне поєднання професійних знань із особистісним зростанням.

Таким чином, професійне становлення майбутнього психолога слід розглядати як процес інтеграції компетентностей, життєвих смислів і ціннісних орієнтацій, що забезпечують не лише ефективність професійної діяльності, а й розвиток особистості як суб'єкта життя. Отже, формування професійно значущих якостей та гуманістичної професійної позиції має стати одним із ключових завдань сучасної психологічної освіти, оскільки саме від цього залежить якість майбутньої психологічної практики та рівень психологічної допомоги в суспільстві.

Ідею цілісного, «включеного» розвитку особистості майбутнього психолога підтримує і Л. А. Інжиєвська. На її думку, одним із ефективних інструментів формування професійної ідентичності студентів-психологів є арт-терапевтичні етюди. Вони виконують низку важливих функцій:

- забезпечують формування адекватного емоційного реагування та навчають соціально прийнятним способам вираження почуттів;
- полегшують комунікацію для осіб, яким притаманні сором'язливість чи внутрішня замкненість;

- створюють додаткові можливості для встановлення невербального контакту;
- сприяють подоланню психологічних бар'єрів і захисних механізмів, відкриваючи умови для розвитку саморегуляції та довільності;
- формують у студентів здатність усвідомлювати та аналізувати власні емоції та переживання;
- підвищують рівень самоцінності та сприяють зміцненню впевненості у власних можливостях.

В іншому контексті професійно значущі характеристики психолога визначає К. А. Рамуль, акцентуючи на таких рисах, як:

- захопленість обраною діяльністю;
- відповідальність і наполегливість у виконанні професійних завдань;
- дисциплінованість;
- уміння критично мислити та здійснювати самокритику;
- об'єктивність суджень;
- здатність налагоджувати продуктивні міжособистісні контакти.

Варто зазначити, що хоч ці риси є безсумнівно важливими для майбутнього психолога, вони водночас характеризують широкий спектр соціономічних професій. Тому такі якості доречно розглядати як універсальні орієнтири або як опорні позиції в процесі супервізійної підтримки практикуючого фахівця.

Значущий внесок у концептуалізацію особистості психолога зробила З. М. Мірошник, яка розглядає її крізь призму рольової структури. Під цим поняттям вона розуміє систему професійних і соціальних ролей, організованих таким чином, щоб забезпечити досягнення необхідних цілей у процесі виконання професійних функцій.

Дослідниця виокремлює кілька груп характеристик.

Перша охоплює вимоги до когнітивної сфери (сприймання, пам'ять, уяву, мислення) і до емоційно-вольових процесів, серед яких — оптимізм, урівноваженість, стійкість, рішучість і здатність до довірливої активності.

Друга група включає якості, пов'язані з внутрішньою рефлексією: адекватну самооцінку, самоконтроль, схильність до самоаналізу.

Третя група стосується комунікативних умінь — емпатії, володіння невербальними засобами комунікації, красномовства, уміння переконувати та впливати на партнерів по взаємодії.

У дослідженнях Н. М. Дідик спроба описати особистість психолога здійснюється крізь призму поняття особистісної зрілості. На її думку, ключовими ознаками цієї зрілості виступають автономність, відповідальність, широта емоційних переживань, толерантність, здатність виходити за межі власної позиції та нахил до синергійної взаємодії. Учена підкреслює, що фахівець, який не досяг належного рівня особистісної зрілості, не здатний забезпечити професійно якісну психологічну допомогу.

Подібну думку висловлюють І. В. Вачков та І. Б. Гріншпун, зазначаючи, що готовність психолога працювати з власними внутрішніми труднощами становить невід'ємний компонент його професійної компетентності та культури.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що у сучасній психологічній науці сформувалося досить широке й багатогранне бачення особистості практичного психолога. Визначено спектр професійно необхідних якостей, що охоплюють сфери комунікації, емоційної зрілості, рефлексії, ідентичності, суб'єктності та ставлення до професійної діяльності. Водночас, незважаючи на значну кількість досліджень, поза достатньою увагою залишається проблема професійно-ціннісної сфери як провідного механізму становлення психолога. Недостатньо також розкритим є питання готовності студентів зрілого віку — майбутніх психологів — до побудови власної професійної кар'єри та усвідомленого включення в професійну спільноту.

1.3. Професійна спрямованість студента як основа формування професійної самосвідомості

Професійна спрямованість посідає центральне місце в системі детермінант особистісного та професійного розвитку студента, визначаючи характер його освітньої активності, вибір стратегій самореалізації й специфіку становлення професійної самосвідомості. Як інтегративне психологічне утворення, професійна спрямованість охоплює мотиваційно-ціннісні, смислові, емоційно-вольові та когнітивні компоненти, що спрямовують студента на опанування майбутньої професії та забезпечують стійкість його інтересів у процесі навчальної і практичної діяльності.

У структурі професійної спрямованості зазвичай виокремлюють декілька взаємопов'язаних змістових блоків. Перший — мотиваційний — включає професійні інтереси, цілі, потреби й прагнення, які визначають внутрішню готовність студента до включення в професійно-орієнтовану активність. Другий — ціннісно-смисловий — відображає ставлення до професії, її значущість у системі життєвих смислів, очікування та уявлення про власне майбутнє в професійній сфері. Третій — пізнавально-діяльнісний — пов'язаний із сформованістю професійних знань, інтересом до фахових дисциплін, потребою поглиблювати компетентності. Нарешті, четвертий — емоційно-вольовий — характеризує силу, стійкість і динаміку професійної мотивації, здатність долати труднощі та підтримувати внутрішню професійну активність.

Формування професійної самосвідомості студента, що включає усвідомлення себе як майбутнього фахівця, прийняття професійних цінностей, розвиток реалістичного образу «Я-професійного», значною мірою залежить від рівня його професійної спрямованості. Спрямованість слугує психологічним ядром, яке організовує процеси професійної ідентифікації, саморозвитку та саморегуляції. Студент із вираженою професійною

спрямованістю активніше засвоює фахові знання, залучається до практичної діяльності, виявляє більшу готовність до рефлексії власних можливостей та обмежень, а також демонструє вищу відповідальність за траєкторію професійного становлення.

Важливим аспектом розвитку професійної спрямованості є її динамічний характер. На етапі дорослішання та навчання у закладі вищої освіти відбувається якісна трансформація мотиваційної структури студента: від загального інтересу до певної галузі — до сформованої потреби реалізувати себе в конкретній професії. Важливе значення має участь у професійно орієнтованих освітніх заходах, практиках, тренінгах, що сприяють усвідомленню сутності майбутньої діяльності та уточненню власних професійних намірів. У цьому контексті професійна спрямованість виступає основою для розвитку вищих регулятивних механізмів особистості — професійної рефлексії, самооцінки, планування та самоменеджменту.

Професійна самосвідомість, спираючись на сформовану спрямованість, дозволяє студенту осмислено будувати професійну перспективу, оцінювати власний потенціал, приймати рішення щодо розвитку компетентностей, стилю діяльності, спеціалізації. Сформована професійна спрямованість забезпечує не лише внутрішню готовність до професійної діяльності, але й створює умови для конструктивного ставлення до труднощів, професійної відповідальності та здатності до безперервного навчання.

Таким чином, професійна спрямованість студента є не просто елементом його мотиваційної сфери, а фундаментом, на якому вибудовується система професійної самосвідомості як цілісне психологічне утворення. Її розвиток у закладі вищої освіти є ключовим чинником ефективності професійного становлення, визначаючи здатність майбутнього фахівця до усвідомленої, відповідальної та компетентної професійної діяльності.

Оскільки провідним завданням системи вищої освіти є підготовка компетентних фахівців, ставлення студента до обраної професії постає як відображення та конкретизація його кінцевих освітніх орієнтирів. Найповніше

загальна установка щодо професії проявляється через професійну спрямованість, яку розуміють як стійкий інтерес до певного виду діяльності та готовність включатися в неї. Поняття «спрямованість» охоплює уявлення про цілі, мотиви дій, емоційне забарвлення ставлення до професійної діяльності та рівень задоволеності, який вона забезпечує.

Професійна спрямованість є комплексним і багатовимірним феноменом, що характеризується великою кількістю властивостей та параметрів. Н. В. Кузьміна виокремлює серед її складових такі характеристики, як об'єктність, специфічність, узагальненість, валентність, задоволеність, стійкість, центральність та інші. Аналогічні показники використовує і Ю. П. Платонов для опису професійно-педагогічної спрямованості, проте він трактує їх із дещо відмінних психологічних позицій [цит. за 85]. У цілому професійна спрямованість, що включає психологічну готовність до діяльності, формується як інтеграція численних вибірових оцінок суб'єкта щодо значущості та привабливості різних характеристик професії: її змісту, умов реалізації, можливостей творчості, наявності міжособистісної взаємодії, відповідності індивідуальним здібностям, рисам характеру, очікуваному рівню матеріальної винагороди тощо.

У процесі навчання та поступового занурення у професійну діяльність уявлення студентів про окремі аспекти професії зазнають змін, і саме ступінь реалістичності уявлення про професійне майбутнє—так званого образу-мети—може впливати на загальне ставлення до професійної сфери. Питання взаємозв'язку між образом професії та навчально-професійними завданнями як важливими чинниками професійного становлення студентів та їх успішності є особливо актуальним і потребує окремого розгляду. Наразі ж доцільно зосередитися на двох інших рівнях мотиваційно-цільової організації навчальної діяльності.

Загальне ставлення майбутніх фахівців до професії, що включає усвідомлення цілей вищої освіти, набуває предметного значення в реальному навчальному процесі, який постає інструментом досягнення професійних

орієнтирів. Сформованість ставлення до навчальної діяльності як засобу досягнення професійної мети є другим рівнем мотиваційно-цільової структури — навчальною мотивацією. Її основою є оцінка студентом змісту навчальних дисциплін, форм і методів організації освітнього процесу крізь призму власних потреб та цілей, що можуть повністю чи частково збігатися з вимогами освітньої програми. У майбутньому навчальна мотивація трансформується у трудову, а ступінь її сформованості відображає рівень психологічної готовності до професійної діяльності [74].

Структура навчальної мотивації є багат шаровою та різноманітною за змістом. Студенти можуть проявляти різну активність залежно від домінування окремих мотивів: прагнення опанувати професію (професійні мотиви); отримати нові знання та задоволення від процесу пізнання (пізнавальні мотиви); забезпечити високий матеріальний рівень (прагматичні мотиви); реалізувати суспільно значущі цілі (соціальні мотиви); досягти статусу чи визнання (мотиви престижу) тощо. Сукупність та інтенсивність цих мотивів визначають рівень навчальної успішності та динаміку просування студента до реалізації його освітніх і професійних цілей.

Різні форми навчальної мотивації та їх взаємозв'язок суттєво визначають як загальне ставлення студентів до навчання, так і їхню вибірково зацікавленість окремими навчальними дисциплінами, у межах яких представлено зміст і специфіку майбутньої професійної діяльності. Подібно до професійної спрямованості та загальної мотивації до навчання, ставлення здобувачів освіти до певних предметів має багатовимірний характер і ґрунтується на різноманітних оцінках.

Змістова оцінка навчальної дисципліни здійснюється студентом з урахуванням її значущості для майбутньої професійної підготовки, особистої зацікавленості у відповідній сфері знань, якості викладання, що може викликати як позитивне емоційне ставлення, так і незадоволення, а також власних інтелектуальних можливостей і рівня підготовленості, від яких залежить складність опанування конкретного курсу. Сукупність таких оцінок

формує ще один рівень мотиваційно-цільової структури навчальної діяльності – ставлення студентів до навчальних дисциплін як до засобу досягнення професійних цілей.

Формування мотиваційно-ціннісної системи навчання має двосторонній характер: не лише вищі рівні мотивації спрямовують нижчі, а й локальні мотиви суттєво впливають на становлення загальних. Наприклад, вибіркоче ставлення до окремих предметів здатне зумовлювати домінування тих чи інших навчальних мотивів на різних етапах професійної підготовки.

Опосередковано – або безпосередньо через загальну навчальну мотивацію – це впливає на формування професійної спрямованості як інтегрального ставлення до кінцевих цілей професійної освіти.

Важливість ставлення студентів до навчальних дисциплін у процесі формування уявлень про майбутню професію є очевидною, якщо розглядати опанування різних курсів як послідовний рух до реалізації освітньо-професійних цілей. У педагогічній практиці часто спостерігається, що високий рівень викладання окремого предмета сприяв формуванню професійних намірів та впливав на вибір спеціальності учнями й студентами.

Ураховуючи складну систему взаємозв'язків між різними рівнями та видами мотиваційно-цільових компонентів навчання, постає низка важливих дослідницьких питань. Зокрема: як трансформуються форми та рівні мотивації впродовж навчання? Яким чином різні види мотиваційно-цільового забезпечення позначаються на динаміці навчальної активності та її результативності? Які чинники визначають загальне ставлення студентів до навчання, його змісту, процесу та окремих курсів? І яким чином, спираючись на знання про ці механізми, можна цілеспрямовано формувати мотиваційну систему, що забезпечить підготовку до майбутньої професійної діяльності?

Професійний розвиток студентів закладів вищої освіти значною мірою залежить від ранніх форм вибіркового ставлення до професії. Першою активною формою такого ставлення є формування професійних планів у

період шкільного навчання, а також усвідомлення учнями мотивів вибору майбутньої професії.

У дослідженні В. І. Журавльова, присвяченому проблемам професійного самовизначення випускників середньої школи, встановлено, що професійні наміри старшокласників мають складну, багаторівневу структуру і змінюються з часом. Учні формують ідеальні плани (напр., вступ до престижного університету), реальні варіанти (вступ до місцевого ЗВО) та резервні (тимчасове працевлаштування). Виявлено, що майже в половині випускників існує істотна розбіжність між заявленими намірами та фактичним вибором, що свідчить про незавершеність процесу професійного самовизначення.

Аналіз особливостей професійної спрямованості як базового компонента формування професійної самосвідомості студента дозволяє стверджувати, що саме вона виступає системотвірним чинником особистісного та професійного розвитку майбутнього фахівця. Спрямованість не лише визначає загальну векторність професійного становлення, але й регулює процеси внутрішньої мотивації, ціннісних орієнтацій та рефлексивної активності, забезпечуючи цілісність професійної ідентичності.

Отже, чим більш усвідомленими та внутрішньо прийнятими є професійні мотиви студента, тим швидше та якісніше формується його професійна самосвідомість. Високий рівень сформованості професійної спрямованості забезпечує здатність студента адекватно оцінювати власні сильні та слабкі сторони, приймати конструктивні рішення у ситуаціях професійного вибору, вибудовувати реалістичні професійні плани та відповідально ставитися до змісту професійної підготовки.

Аналітичний огляд досліджень свідчить, що професійна спрямованість є динамічним конструктом, що залежить від впливу освітнього середовища, педагогічної взаємодії, індивідуально-психологічних характеристик студентів та їхнього життєвого досвіду. Розвиток професійної самосвідомості проходить ефективніше у тих студентів, які демонструють високу пізнавальну

активність, готовність до саморефлексії, здатність до усвідомленого цілепокладання та вміння корегувати власні професійні орієнтири залежно від результатів самоаналізу.

Таким чином, професійна спрямованість студента виступає не лише основою, але й індикатором ефективності процесу становлення професійної самосвідомості. Саме вона визначає, наскільки гармонійно особистість інтегрує професійну роль у структуру свого «Я», наскільки здатна до внутрішньої відповідальності за власний професійний розвиток та чи зможе в майбутньому досягти професійної компетентності й самореалізації в обраній сфері діяльності.

Висновки до першого розділу

Формування професійної самосвідомості студентів психологічних спеціальностей є складним і багатовимірним процесом, що охоплює особистісний, ціннісно-смисловий, когнітивний та діяльнісний виміри розвитку майбутнього фахівця. У ході теоретичного аналізу можна зробити такі узагальнення:

1. Професійна самосвідомість постає як інтегральне особистісне утворення, що визначає ставлення студента до майбутньої професії, до власних можливостей і обмежень, професійних ролей і стандартів. Вона формується поступово, у процесі навчання, практичної підготовки та рефлексії професійного досвіду.
2. Стрижнем становлення професійної самосвідомості є розвиток професійної ідентичності, що забезпечує усвідомлення себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Вона передбачає прийняття цінностей професії, формування стійкої мотивації до психологічної практики та внутрішню готовність до професійного зростання.
3. Значну роль відіграють ціннісно-смислові орієнтації, що спрямовують професійний вибір і визначають стиль професійної поведінки. Для студентів-психологів важливо сформувати гуманістичну спрямованість, емпатійність, толерантність, орієнтацію на етичні стандарти та відповідальність за психологічний вплив.
4. Провідним механізмом розвитку професійної самосвідомості є рефлексія, яка забезпечує здатність майбутнього фахівця аналізувати свої професійні наміри, емоційні реакції, труднощі, ресурси та поведінкові стратегії. Рефлексивні практики — психотренінги, супервізія, арт-терапевтичні техніки, консультативні проби — сприяють поглибленню усвідомлення професійного «Я».
5. Важливим чинником є освітнє середовище, яке створює можливості для розвитку професійних компетентностей, формування досвіду взаємодії,

моделювання професійних ситуацій, а також забезпечує підтримку й наставництво з боку викладачів та супервізорів. Позитивний соціально-психологічний клімат у студентській групі також посилює рівень професійної самоідентифікації.

6. Практична підготовка виступає ключовою умовою становлення професійної самосвідомості, оскільки саме в реальних або змодельованих ситуаціях майбутній психолог стикається з вимогами професії, перевіряє власні навички, отримує досвід відповідальності та починає усвідомлювати власні сильні й слабкі сторони.
7. Особистісні характеристики студентів — емоційна стабільність, комунікативність, саморегуляція, креативність, здатність до емпатії — є внутрішніми детермінантами розвитку професійної самосвідомості. Їх нерівномірність визначає індивідуальні траєкторії професійного становлення.

Отже, формування професійної самосвідомості студентів-психологів — це поетапний, динамічний та рефлексивно забарвлений процес, у якому поєднуються індивідуальні особливості особистості, освітні впливи та професійний досвід. Поступове інтегрування знань, цінностей, умінь і рефлексивної здатності забезпечує становлення майбутнього психолога як зрілого, відповідального та етичного суб'єкта професійної діяльності.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ВУЗІВ

2.1. Особливості організації дослідження розвитку професійної самосвідомості студентів вузів

Організація наукового дослідження розвитку професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів передбачає комплексний підхід, що поєднує методологічні, теоретичні та емпіричні засади вивчення цього багатоаспектного феномену. Професійна самосвідомість майбутніх фахівців формується у процесі професійної підготовки, зумовлюється індивідуально-психологічними характеристиками особистості та специфікою освітнього середовища. Тому організація дослідження потребує врахування кількох ключових положень.

По-перше, важливим є обґрунтування теоретико-методологічної бази, що визначає підхід до трактування професійної самосвідомості. У науковій літературі цей феномен розглядається як складне інтегральне утворення, що охоплює професійну ідентичність, професійні цінності, рефлексію власних можливостей і меж, мотиваційну спрямованість, емоційне ставлення до професії та уявлення про майбутнє професійне «Я». Вибір концептуальної моделі визначає логіку дослідження та добір методів.

По-друге, організація емпіричної роботи вимагає ретельного визначення структури дослідження, що включає формулювання мети, завдань, гіпотез, а також визначення вибірки. Важливо враховувати навчальний курс, спеціальність, етап професійного становлення та соціально-психологічні

характеристики студентської групи. Репрезентативність вибірки забезпечує достовірність і можливість узагальнення отриманих результатів.

По-третє, дослідження розвитку професійної самосвідомості потребує багатометодного підходу. Зазвичай застосовують поєднання психодіагностичних методик (опитувальників, тестів, шкал самооцінки), аналізу продуктів діяльності, спостереження, напівструктурованих інтерв'ю та проєктивних технік. Ефективними є методи, що дозволяють виявити рівень сформованості професійної ідентичності, домінуючі ціннісні орієнтації, рефлексивні здібності, мотиваційні компоненти та уявлення про професійне майбутнє.

По-четверте, важливою умовою дослідження є врахування динамічності розвитку професійної самосвідомості, що передбачає доцільність використання лонгітюдних, повторних або порівняльних зрізів. Це дає можливість простежити зміни у професійному самосприйнятті студентів на різних етапах навчання, а також оцінити ефективність освітніх впливів, спеціальних тренінгових програм або практичної підготовки.

По-п'яте, вагоме значення має розроблення етичних процедур організації дослідження, що включають добровільну участь студентів, анонімність, конфіденційність результатів, мінімізацію психологічного дискомфорту під час проходження методик. Коректність взаємодії дослідника зі студентами, нейтральність формулювань і відсутність оціночних суджень є важливими передумовами отримання валідних даних.

По-шосте, отримані емпіричні дані потребують якісної та кількісної обробки. Використовуються методи математичної статистики (кореляційний, факторний, регресійний аналіз, порівняння середніх), що дають змогу встановити структуру компонентів професійної самосвідомості, виявити взаємозв'язки між ними та описати закономірності професійного розвитку студентів. Якісна інтерпретація результатів забезпечує глибину аналізу індивідуальних випадків і змістовне розуміння отриманих даних.

По-сьоме, підсумковий етап організації дослідження пов'язаний із узагальненням результатів і формуванням практичних рекомендацій. Вони можуть бути спрямовані на удосконалення освітнього процесу, впровадження психотехнологій розвитку професійної рефлексії, створення сприятливих умов для формування професійної ідентичності та підтримки студентів у процесі професійного самовизначення.

Організація дослідження розвитку професійної самосвідомості студентів вищої школи потребує опори на чітко визначені психологічні принципи, які забезпечують методологічну цілісність, етичність, наукову валідність та практичну значущість отриманих результатів. Професійна самосвідомість є складною інтегративною структурою, що включає ціннісно-сміслові компоненти, мотивацію, професійні уявлення, рефлексію та ідентичність майбутнього фахівця. Тому дослідження її становлення має враховувати як особистісні, так і соціально-психологічні закономірності розвитку студента.

Основні психологічні принципи організації такого дослідження охоплюють низку ключових положень.

1. Принцип особистісної детермінованості. Цей принцип ґрунтується на визнанні активної ролі особистості студента у становленні власної професійної самосвідомості. Дослідження має враховувати індивідуально-психологічні особливості, такі як рівень рефлексивності, мотиваційна сфера, емоційно-вольові якості, особистісні цінності, які впливають на усвідомлення себе як майбутнього фахівця. У виборі методів слід передбачати можливість виявлення цих внутрішніх детермінант.

2. Принцип розвитку та динамічності. Професійна самосвідомість формується поступово, змінюючись у процесі освітньої діяльності, професійних випробувань та соціальних взаємодій. Дослідження має враховувати багаторівневу динаміку цього процесу, що передбачає застосування лонгітюдних і порівняльних методів, аналізу змін на різних

етапах професійного становлення — від першого до останнього року навчання.

3. Принцип цілісності та системності. Професійна самосвідомість є системним утворенням, тому її вивчення потребує комплексного підходу, який інтегрує когнітивні, емоційні, мотиваційні й поведінкові аспекти. Організація дослідження передбачає використання багатометодних підходів, що дозволяють зафіксувати ці взаємопов'язані компоненти. Системність також вимагає врахування впливу освітнього середовища, міжособистісної взаємодії та соціальних очікувань.

4. Принцип рефлексивності. Рефлексія є центральним механізмом розвитку професійної самосвідомості, тому її діагностика є обов'язковою складовою дослідження. Психологічне вивчення студентів має включати методи, що сприяють актуалізації їхніх самооцінок, аналізу професійного досвіду, дослідженню внутрішніх конфліктів і смислових орієнтацій. Принцип рефлексивності також зобов'язує дослідника створювати умови, що стимулюють осмислення студентами власного професійного розвитку.

5. Принцип суб'єктності та відповідальності. У дослідженні студент розглядається як активний суб'єкт професійного становлення, здатний до саморегуляції, самовизначення та цілепокладання. Це передбачає організацію дослідження таким чином, щоб воно не лише діагностувало рівень професійної самосвідомості, а й підтримувало процеси самопізнання, самоаналізу й особистісного зростання.

6. Принцип гуманізації та етичності. Будь-яке психологічне дослідження студентів має проводитися з дотриманням етичних норм: добровільності, інформованої згоди, конфіденційності та поваги до особистості учасника. Гуманізація передбачає створення психологічно комфортних умов проходження методик, уникнення стигматизуючих формулювань та недопущення будь-якого психологічного тиску чи маніпуляцій.

7. Принцип культуровідповідності. Формування професійної самосвідомості відбувається в конкретному соціокультурному контексті, який

включає національні традиції освіти, суспільні уявлення про професію психолога, етичні стандарти та соціальні очікування. Дослідження має враховувати ці чинники, адаптуючи методики та інтерпретацію результатів відповідно до культури й соціальних умов.

8. Принцип наукової об'єктивності та валідності. Необхідною умовою є добір науково обґрунтованих методів, які забезпечують достовірність отриманих результатів. Об'єктивність передбачає чіткість процедур, стандартизованість методик, відсутність суб'єктивних упереджень дослідника та коректність статистичної обробки даних.

9. Принцип інтерактивності та комунікативності. Оскільки професійна самосвідомість значною мірою формується у соціальній взаємодії, дослідження має враховувати міжособистісну динаміку у студентських групах, а також специфіку спілкування викладачів і студентів. Доцільним є застосування методів групової діагностики, соціометрії, фокус-груп, які дозволяють глибше виявити комунікативні чинники професійного розвитку.

Таким чином, психологічні принципи організації дослідження розвитку професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів забезпечують цілісне, етичне та науково обґрунтоване вивчення цього феномену. Вони дозволяють поєднати індивідуально-психологічні, соціокультурні та освітні аспекти професійного становлення майбутніх фахівців, створюючи умови для глибокого аналізу динаміки та закономірностей розвитку професійного «Я» студента.

Отже, організація дослідження розвитку професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів ґрунтується на поєднанні наукової строгості, методичної комплексності та етичної чутливості. Такий підхід забезпечує отримання валідних результатів, дозволяє розкрити закономірності становлення професійного «Я» майбутніх фахівців і сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки у сучасній системі вищої освіти.

2.2. Методики дослідження розвитку професійної самосвідомості студентів вузів

Для реалізації поставлених дослідницьких завдань було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на всебічне вивчення мотиваційної сфери особистості. До вибірки інструментів увійшли:

1. Тест-опитувальник мотивації афіліації (ТМА).
 2. Тест-опитувальник для визначення рівня мотивації досягнення (ТМД).
- Ці дві методики були обрані з огляду на їх здатність оцінювати ключові складові мотиваційної сфери — прагнення до досягнення успіху та особистісні потреби у приналежності й соціальному прийнятті.
3. Опитувальник термінальних цінностей І. Г. Сеніна, який дозволяє виявити провідні ціннісні орієнтації особистості.

Опитувальник мотивації афіліації (ТМА)

Методика є адаптованим варіантом тесту А. Мехрабіана, модифікованого М. Ш. Магомед-Еміновим. Вона призначена для визначення двох базових компонентів мотивації афіліації:

- потреби в прийнятті (ПП),
- страху відкидання (СВ).

Інструмент дає змогу кількісно оцінити інтенсивність кожного з цих мотивів та визначити їх співвідношення у структурі мотиваційної сфери. Опитувальник містить два блоки тверджень, що відповідають двом шкалам: мотиву прийняття та мотиву відкидання.

Інструкція до виконання тесту

Учасникам пропонується оцінити власну згоду або незгоду з низкою тверджень, що описують особистісні риси та типові реакції в різних життєвих ситуаціях. Оцінювання здійснюється за семибальною шкалою:

- +3 — повністю погоджуюсь
- +2 — погоджуюсь
- +1 — скоріше погоджуюсь
- 0 — нейтрально
- 1 — скоріше не погоджуюсь
- 2 — не погоджуюсь
- 3 — повністю не погоджуюсь

Респондентам рекомендується обирати перший варіант відповіді, що спадає на думку, не пропускаючи жодного пункту. Результати використовуються виключно з науковою метою і не мають оцінювального характеру.

Особливості підрахунку результатів

Для кожної шкали підраховується сумарний показник.

- Для прямих тверджень застосовується одна схема нарахування балів.
- Для зворотних тверджень (позначених у ключі знаком «—») — інша.

Після обчислення загальних балів усі результати ранжуються відповідно до медіанних значень за двома мотивами. Це дає можливість виокремити чотири типи мотиваційних профілів:

1. високий ПП — низький СВ — домінування мотиву прийняття;
2. низький ПП — високий СВ — превалювання страху відкидання;
3. високий ПП — високий СВ — інтенсивність обох мотивів є високою;
4. низький ПП — низький СВ — обидва мотиви виражені слабо.

Таке типологічне групування дозволяє виявити особливості міжособистісної поведінки респондентів.

Тест-опитувальник мотивації досягнення (ТМД)

Методика також базується на інструментарії А. Мехрабіана і була модифікована М. Ш. Магомед-Еміновим. Тест діагностує два ключові мотиви діяльності:

- орієнтацію на успіх,

- схильність уникати невдачі.

Важливим завданням методики є визначення домінуючої тенденції — прагнення досягнути позитивного результату чи запобігти можливому провалу. Опитувальник представлений у двох формах: для чоловіків і жінок.

Інструкція до виконання ТМД

Респондент оцінює власну згоду зі змістом тверджень за тією самою семибальною шкалою, що й у попередній методиці. Після завершення роботи відповіді кодуються відповідно до ключа, де кожному пункту відповідає певний числовий показник. На основі цих даних розраховується інтегральний індекс мотивації досягнення.

Опитувальник термінальних цінностей І. Г. Сеніна призначений для оцінювання системи смисложиттєвих орієнтацій особистості, що визначають її стратегічні цілі та загальну спрямованість діяльності. Методика дозволяє встановити, які життєві сфери та цінності респондент вважає найбільш значущими, а також виявити індивідуальні пріоритети у структурі ціннісних установок.

Інструмент охоплює низку життєвих сфер, кожна з яких представлена окремим набором термінальних цінностей — тобто таких, що сприймаються людиною як кінцеві, самодостатні та життєво важливі цілі. Респондент оцінює ступінь важливості кожної цінності за допомогою стандартизованої шкали, що забезпечує можливість кількісного аналізу.

За результатами опитування визначаються інтегральні показники вираженості цінностей у різних сферах, а також загальний профіль термінальних орієнтацій. Методика дає змогу порівнювати індивідуальні ціннісні системи між групами та вивчати особливості мотиваційно-смислової сфери особистості у навчальному, професійному й соціально-побутовому контекстах.

Опитувальник широко застосовується як у наукових дослідженнях, так і в консультативній практиці, оскільки дозволяє отримати розгорнуту картину

внутрішніх пріоритетів, що визначають поведінку, життєві вибори та суб'єктивне бачення майбутнього.

Висновки до другого розділу

Організація дослідження розвитку професійної самосвідомості студентів вищої школи потребує опори на чітко визначені психологічні принципи, які забезпечують методологічну цілісність, етичність, наукову валідність та практичну значущість отриманих результатів. Професійна самосвідомість є складною інтегративною структурою, що включає ціннісно-сміслові компоненти, мотивацію, професійні уявлення, рефлексію та ідентичність майбутнього фахівця. Тому дослідження її становлення має враховувати як особистісні, так і соціально-психологічні закономірності розвитку студента.

Для реалізації поставлених дослідницьких завдань було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на всебічне вивчення компонентів професійної самосвідомості. До вибірки інструментів увійшли:

4. Тест-опитувальник мотивації афіліації (ТМА).
 5. Тест-опитувальник для визначення рівня мотивації досягнення (ТМД).
- Ці дві методики були обрані з огляду на їх здатність оцінювати ключові складові мотиваційної сфери — прагнення до досягнення успіху та особистісні потреби у приналежності й соціальному прийнятті.
6. Опитувальник термінальних цінностей І. Г. Сеніна, який дозволяє виявити провідні ціннісні орієнтації особистості.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ ВУЗІВ

3.1. Емпіричне дослідження мотиваційної сфери в структурі професійної самосвідомості студентів

Для вирішення поставленої задачі нами були використані: Тест-опитувальник для вимірювання мотивації аффіліції (ТМА), тест-опитувальник для вимірювання мотивації досягнення (ТМД).

Таблиця 3.1

Вираженість потреби у професійних досягненнях у студентів

Критерії		Потреба в професійному досягненні
Високий рівень	1 курс	22,6%
	3 курс	11,3%
	4 курс	30%
Середній рівень	1 курс	40,9%
	3 курс	66,7%
	4 курс	52%
Низький рівень	1 курс	36,4%
	3 курс	22,3%
	4 курс	20%

1. Потреба у професійних досягненнях зростає в процесі навчання. Порівняння між курсами демонструє чітку тенденцію: чим ближче студент до завершення навчання, тим вищою стає його потреба досягати професійних результатів. Найвищий показник високого рівня зафіксовано серед студентів 4 курсу (30 %), що свідчить про сформованішу професійну мотивацію та орієнтацію на досягнення.
2. Студенти першого курсу характеризуються неоднорідністю мотиваційної сфери. На 1 курсі значна частина студентів має низький рівень потреби у досягненнях (36,4 %), що вказує на невизначеність професійних очікувань та недостатні уявлення про майбутню діяльність. Водночас близько чверті мають високий рівень мотивації, що може бути пов'язано з початковим ентузіазмом і свіжим професійним інтересом.
3. Третій курс характеризується зниженням високого рівня мотивації. Високий рівень потреби на 3 курсі становить лише 11,3 %, що є найнижчим показником серед усіх років навчання. Це може свідчити про кризовий етап професійної самосвідомості, коли студенти переосмислюють власні можливості, стикаються зі складнішими навчальними вимогами та першими професійними труднощами.
4. Переважання середнього рівня на 3 курсі. Середній рівень потреби у професійних досягненнях характерний для більшості студентів 3 курсу (66,7 %). Це свідчить про тимчасове зниження мотивації «до максимуму», але збереження достатнього рівня внутрішньої активності та прагнення до успіху.
5. Старші курси демонструють стабілізацію та підвищення мотивації. На 4 курсі спостерігається не лише зростання високого рівня потреби (30 %), але й зменшення частки студентів із низькою потребою (20 %). Це вказує на формування більш зрілої професійної спрямованості, усвідомлення майбутніх вимог ринку праці та відповідальності за професійний успіх.

6. Поступове зниження частки студентів із низьким рівнем потреби. Від 1 курсу (36,4 %) до 4 курсу (20 %) простежується чітке скорочення кількості студентів із низькою орієнтацією на досягнення. Це підтверджує ефективність навчального середовища у стимулюванні професійної мотивації.
7. Динаміка мотиваційного розвитку має хвилеподібний характер. Показники високого рівня знижуються з 1 до 3 курсу, а потім зростають на 4 курсі. Це може відображати етапи професійного становлення: первинне зацікавлення → переосмислення й адаптаційні труднощі → зріла професійна мотивація.

Загальна динаміка даних свідчить, що професійна потреба в досягненнях формується поступово та стає більш виразною на старших курсах. Навчальний процес у ВНЗ відіграє важливу роль у розвитку мотиваційної сфери студентів, проте існує критичний період (3 курс), коли мотивація ослаблена й потребує цілеспрямованої психологічної підтримки, професійного консультування та корекційно-розвивальних заходів.

Дані тест-опитувальника для вимірювання мотивації афіліації дозволяють отримати наступні результати.

Таблиця 3.2.

**Інтенсивність прояву мотивів прагнення до прийняття та страху
відкидання у студентів**

Критерії		Мотивація афіліації
Інтенсивність обох мотивів висока	1 курс	32,0%
	3 курс	33,4%
	4 курс	16,5%
ПП	1 курс	19%
	3 курс	27,9%

	4 курс	27,8%
СВ	1 курс	13,7%
	3 курс	22,8%
	4 курс	33,4%
Інтенсивність обох мотивів низька	1 курс	36,4%
	3 курс	22,3%
	4 курс	22,4%

Примітка: ПП – прагнення прийняття; СВ – страх відкидання

Таблиця 3.2 містить порівняльні дані щодо прояву двох ключових компонентів мотивації афіліації у студентів різних курсів:

- прагнення прийняття (ПП) – мотивація до встановлення позитивних соціальних контактів, потреба бути прийнятим групою;
- страх відкидання (СВ) – тривога щодо можливого неприйняття, критики чи ігнорування з боку значущих осіб.

Студентів поділено за чотирма умовними групами:

1. висока інтенсивність обох мотивів,
2. домінування прагнення прийняття (ПП),
3. домінування страху відкидання (СВ),
4. низька інтенсивність обох мотивів.

1. Загальні тенденції мотивації афіліації

Результати демонструють, що мотивація афіліації є важливим фактором соціальної поведінки студентів незалежно від курсу навчання, проте її структура та домінувальні компоненти змінюються відповідно до вікових, навчальних та соціальних умов.

Найбільша частка студентів як на 1, так і на 3 курсі має високу інтенсивність обох мотивів (відповідно 32 % і 33,4 %). Це свідчить про значну емоційну включеність у міжособистісні взаємини, підвищену чутливість до оцінки оточення та одночасне прагнення бути прийнятими. На 4 курсі цей показник знижується до 16,5 %, що говори про більшу емоційну стабільність, зниження залежності від думки групи та розвиток автономності.

2. Аналіз прояву мотиву «Прагнення прийняття» (ПП)

Показники ПП на різних курсах виглядають так:

- 1 курс – 19 %,
- 3 курс – 27,9 %,
- 4 курс – 27,8 %.

Ці дані демонструють, що прагнення до позитивного соціального схвалення зростає з віком, але після 3 курсу стабілізується. Це може бути пов'язано з тим, що студенти старших курсів уже мають усталені соціальні зв'язки, сформоване коло підтримки та чіткішу професійну ідентичність, що підсилює їхню потребу у конструктивній взаємодії з іншими.

Зростання ПП на 3–4 курсах можна також пояснити актуалізацією командної роботи, проходженням практики, розширенням професійних комунікацій, де прийняття набуває практичного значення.

3. Аналіз прояву мотиву «Страх відкидання» (СВ)

Динаміка показників страху відкидання має протилежну тенденцію:

- 1 курс – 13,7 %,
- 3 курс – 22,8 %,
- 4 курс – 33,4 %.

Спостерігається поступове зростання страху відкидання від 1 до 4 курсу. Це важлива закономірність, яка суперечить очікуванню зниження чутливості до оцінки з віком, але добре пояснюється соціальною ситуацією розвитку:

- На 1 курсі студенти ще лише формують свою соціальну позицію й часто демонструють певний оптимізм та впевненість, не усвідомлюючи реальних ризиків неприйняття.

- На 3 курсі зростає академічне навантаження, підсилюються вимоги викладачів, починається професійне самовизначення — це провокує підвищення тривожності.
- На 4 курсі страх відкидання досягає піку (33,4 %), що може бути пов'язано з очікуванням виходу на ринок праці, переживанням щодо майбутньої професійної реалізації та потребою відповідати високим соціальним стандартам.

Таким чином, у старшокурсників домінування СВ може розглядатися як результат впливу професійного стресу та невизначеності.

4. Низька інтенсивність обох мотивів

Показники низької інтенсивності зменшуються від першого до третього курсу:

- 1 курс – 36,4 %,
- 3 курс – 22,3 %,
- 4 курс – 22,4 %.

На 1 курсі більша частина студентів ще не виявляє чіткої потреби в афіліації або страху відкидання, що є нормальним на етапі початкової адаптації, коли соціальні зв'язки ще не усталені. На старших курсах частка таких студентів зменшується, що свідчить про поступове включення у навчальне та соціальне середовище і підвищення значущості міжособистісних контактів.

5. Порівняльна динаміка між курсами

Перший курс:

Неоднорідність та адаптаційні особливості**

- високі показники низької інтенсивності мотивів (36,4 %);
- значна частка студентів із високою інтенсивністю мотивів (32 %).

Це свідчить про різний рівень адаптованості та соціальної потреби у різних студентів.

Третій курс:

Загострення соціально-психологічних переживань**

- найвищий показник високої інтенсивності обох мотивів (33,4 %);
- зростання ПП і СВ порівняно з 1 курсом.

Це період активного професійного пошуку та міжособистісного напруження.

Четвертий курс:

Поляризація та зрілість мотивів:

- різке зниження «високої інтенсивності обох мотивів»;
- майже вдвічі зростає страх відкидання;
- прагнення прийняття стабілізується.

Такі зміни свідчать про розвиток рефлексивності, відповідальності та одночасно – про підвищену тривожність щодо майбутнього.

Аналіз таблиці 3.2 показує, що мотивація афіляції студентів має складну, неоднорідну структуру та змінюється впродовж навчання у ВНЗ.

- На 1 курсі домінують адаптаційні процеси та емоційні коливання.
- На 3 курсі спостерігається пік соціальної чутливості та максимальна інтенсивність обох мотивів.
- На 4 курсі зростає страх відкидання та стабілізується прагнення прийняття, що пов'язано з професійною невизначеністю та відповідальністю за майбутній життєвий шлях.

Отже, у динаміці мотивації афіляції студентів прослідковуються закономірності, що потребують спеціальної психолого-педагогічної підтримки, особливо під час переходу з молодших на старші курси.

3.2. Емпіричне дослідження ціннісної сфери в структурі професійної самосвідомості студентів

Після застосування опитувальника термінальних цінностей І.Г. Сеніна, ми отримали такі дані. (Див. таблицю 3.3).

Таблиця 3.3

Результати опитувальника термінальних цінностей студентів

Життєва сфера	Професійне життя			Навчання та освіта			
	1 к	3 к	4 к	1 к	3 к	4 к	
Термінальні цінності							
Власний престиж	10	7,6	8,0	6,7	6,07	7,8	
Високий матеріальний статус	8	6,7	7,08	7,8	8,6	7,8	
Креативність	6,9	6,4	6,3	7,6	8	7,3	
Активні соціальні контакти	7,4	4,9	5,8	7,7	7,8	9	
Саморозвиток	7,5	6,8	7,9	7,7	8	7,7	
Досягнення	7,4	8	7,3	7,5	7,8	7,3	
Духовне задоволення	7,8	7,9	7,4	7,5	7,9	7,5	
Збереження власної індивідуальності	6,9	9	6,8	7,0	7	7,5	
Усього	59,4	54,8	56,0	58,8	57,9	60,3	

Суспільне життя			Захоплення			Усього		
1 к	3 к	4 к	1 к	3 к	4 к	1 к	3 к	4 к
5,5	5,9	5,7	8	48	5,5	31,7	36,6	35,0
9	8,4	8,0	6,07	6,4	5,8	34,8	38,9	37,0
6,5	5,9	5,4	5,7	5,9	5,5	32,2	30,6	25,8
7,9	6,9	7,5	6,0	5,3	6,6	32,7	29,5	29,8
7	9	5,5	7,8	7,2	7,7	35,5	34,3	34,0
8	6,5	8	8	6,5	8	35,7	34,8	34,9
8,2	7,4	5,8	5,7	4,4	6,5	36,5	34,4	334
5,6	6,4	5,3	9	6,3	6,4	32,4	33	
56,6	54,8	49,6	52,7	46,2	50,4			

У таблиці подано інтегральні показники значущості термінальних цінностей студентів 1, 3 та 4 курсів у трьох ключових життєвих сферах:

1. Професійне життя
2. Навчання та освіта
3. Сімейне життя / приватна сфера

Для кожної сфери оцінено вісім базових цінностей: власний престиж, високий матеріальний статус, креативність, активні соціальні контакти, саморозвиток, досягнення, духовне задоволення, збереження індивідуальності.

Наприкінці подано також дані щодо:

- сфер “Суспільне життя” та “Захоплення”,

- загальних сумарних показників ціннісної орієнтації для кожного курсу.

Таблиця дає можливість проаналізувати, як студенти різних курсів і різних вікових груп пріоритезують різні аспекти життя та які термінальні цінності домінують на різних етапах професійного становлення.

1. Загальна динаміка термінальних цінностей у професійній сфері

Показники за професійним блоком (сума 59,4 – 54,8 – 56,0) свідчать, що:

1 курс: найвищий інтегральний показник (59,4), що відображає підвищені очікування щодо майбутньої професії, ідеалізоване бачення професійних перспектив та орієнтацію на самоствердження.

3 курс: зниження інтересу до професійних цінностей (54,8), що може відображати кризу професійної ідентичності, перші зіткнення з реальністю практики, усвідомлення труднощів у професійному шляху.

4 курс: знову зростання (56,0), яке відображає наближення до завершення навчання, актуалізацію професійного самовизначення та пошук стабільності.

Структурні акценти всередині професійної сфери

Власний престиж стабільно важливий ($10 \rightarrow 7,6 \rightarrow 8,0$), з невеликою просадкою на 3 курсі та поверненням інтересу на 4 курсі.

Матеріальний статус знижується до 3 курсу, але знову зростає на 4 курсі, що пов'язано з реалістичними очікуваннями щодо майбутнього працевлаштування.

Саморозвиток і досягнення — одна з найбільш стабільних цінностей, яка майже не втрачає інтенсивності.

Креативність поступово зменшується, що свідчить про орієнтацію старшокурсників на практичні, прагматичні цілі.

Збереження індивідуальності демонструє різкі коливання ($6,9 \rightarrow 9,0 \rightarrow 6,8$), що може відображати кризи самовизначення та пошук власного професійного стилю.

2. Ціннісні орієнтації у сфері навчання та освіти

Сумарні показники у сфері «Навчання та освіта» (58,8 – 57,9 – 60,3) свідчать про:

високий та стабільний рівень значущості освітніх цінностей на всіх курсах;

найбільшу активізацію цих орієнтацій на 4 курсі (60,3), що пов'язано з прагненням завершити навчання з максимальною продуктивністю та сформувати якісну професійну компетентність.

Структура цінностей у навчальній сфері

Матеріальний статус у цій сфері досягає піку на 3 курсі, що може відображати актуалізацію потреби в матеріальній підтримці навчання.

Креативність і активні соціальні контакти різко зростають на 4 курсі (до 7,3 і 9), що свідчить про орієнтацію на професійну комунікацію.

Саморозвиток демонструє стабільно високі показники на всіх курсах (7,7–8), залишаючись базовою цінністю студентів.

Досягнення та духовне задоволення також не зазнають значних змін, що свідчить про сталість мотиваційної основи освітньої діяльності.

Таким чином, у старшокурсників навчання перестає бути лише інструментальним засобом і набуває статусу ключової життєвої цінності, пов'язаної з професійною самореалізацією.

3. Цінності у сфері сімейного життя

Показники (39,8 – 54,1 – 54,0) демонструють різку різницю між 1 і старшими курсами:

На 1 курсі сімейні цінності виражені найнижче (39,8). Це пов'язано з орієнтацією на соціально-професійне самовизначення.

На 3 курсі відбувається різкий стрибок (54,1), що може свідчити про стабілізацію особистісної ідентичності, появу тривалих стосунків, переосмислення ролі сім'ї.

На 4 курсі значення стабілізується (54,0), що підтверджує стійкість сформованих сімейних орієнтацій.

Внутрішня структура

Матеріальний статус залишається найважливішою цінністю у всіх вікових групах ($8 \rightarrow 8,7 \rightarrow 8,6$).

Саморозвиток, духовне задоволення, досягнення — другий важливий кластер, що характеризує зрілість ставлення до сімейного життя.

Активні соціальні контакти зазнають найбільшого збільшення з 1 до 4 курсу ($4,1 \rightarrow 6$), що свідчить про розширення соціальної мережі та підвищення значущості партнерства.

4. Цінності у сфері суспільного життя та захоплень

Суспільне життя

Показники ($56,6 \rightarrow 54,8 \rightarrow 49,6$) свідчать про поступове зниження соціальної активності від 1 до 4 курсу. Це може бути зумовлено:

- збільшенням академічного та професійного навантаження;
- зміщенням фокусу на внутрішньоособистісні і професійні пріоритети.

Цінність досягнень, духовного задоволення, саморозвитку залишається високою у всіх курсів, але креативність і активні соціальні контакти зменшуються.

Сфера захоплень

Сумарні показники ($52,7 - 46,2 - 50,4$) свідчать, що:

1 курс демонструє найвищу інтенсивність, що пов'язано з адаптаційним періодом та широкими інтересами;

3 курс — мінімум ($46,2$), що відповідає навантаженню спеціальних дисциплін;

4 курс — часткове відновлення інтересів ($50,4$), що відображає баланс між навчанням та особистими інтересами.

Таким чином,

1. Цінності студентів мають чітку динаміку залежно від курсу, що відображає зміни у професійному та життєвому самовизначенні.
2. Професійні та освітні орієнтації залишаються найбільш стабільними й вираженими, особливо на 4 курсі.

3. Сімейні цінності значно зростають починаючи з 3 курсу, що свідчить про формування більш зрілих життєвих установок.
4. Сфера суспільного життя та захоплень стає вторинною у старших курсів через зростання навчального навантаження.
5. Базовими термінальними цінностями для всіх курсів залишаються:
 - саморозвиток,
 - досягнення,
 - духовне задоволення,
 - матеріальний статус.
6. Креативність і активні соціальні контакти демонструють найбільші коливання, що може бути маркером адаптаційних криз та зовнішнього тиску.

3.3. Методичні рекомендації з розвитку професійної самосвідомості студентів вузів

Розвиток професійної самосвідомості майбутніх фахівців є важливим завданням сучасної системи вищої освіти, оскільки саме вона забезпечує становлення професійної ідентичності, формування відповідального ставлення до професії та розвиток особистісних ресурсів студента. Ефективна робота зі стимулювання розвитку професійної самосвідомості передбачає комплекс педагогічних, психологічних і організаційних заходів. Нижче подано методичні рекомендації, які можуть бути використані у навчально-виховному процесі вищої школи.

1. Створення сприятливого освітнього середовища

- Формувати гуманістично орієнтований навчальний простір, у якому визнається унікальність кожного студента та підтримується його активність і самостійність.

- Забезпечувати відкритість комунікації між викладачами й студентами, сприяти розвитку партнерських стосунків.
- Підтримувати позитивний психологічний клімат у студентській групі, зменшувати рівень міжособистісної напруги та конкуренції.

2. Розвиток рефлексивних умінь

- Впроваджувати рефлексивні вправи (щоденники професійного розвитку, самоаналіз навчальних досягнень, рефлексивні есе), що сприяють усвідомленню власних мотивів, професійних цінностей, сильних і слабких сторін.
- Використовувати техніки психологічної рефлексії, зокрема методи діагностики професійної ідентичності, ціннісно-смиислової сфери та професійної мотивації.
- Організовувати регулярні обговорення навчальних і практичних ситуацій у форматі супервізії або психологічного консилиуму.

3. Активізація професійної мотивації

- Залучати студентів до участі у професійних проєктах, конференціях, тренінгах, волонтерських програмах, що дозволяють відчувати причетність до професії.
- Надавати можливості для знайомства з успішними фахівцями, запрошувати практиків, проводити зустрічі, майстер-класи та лекції.
- Підкреслювати соціальну значущість професії, її гуманістичну місію, вплив на суспільство та якість життя людей.

4. Розвиток професійних цінностей і етичної компетентності

- Формувати у студентів ціннісні орієнтації, що відповідають специфіці професії: гуманізм, відповідальність, повага до іншої людини, толерантність, етична виваженість.

- Включати до навчальних дисциплін етичні кейси, аналіз професійних дилем, моделювання реальних ситуацій з оцінкою етичних наслідків рішень.
- Розвивати здатність до морально-етичної рефлексії через дискусії, круглі столи та навчальні дебати.

5. Підвищення рівня професійної компетентності

- Застосовувати практико-орієнтоване навчання, яке передбачає роботу з кейсами, тренінговими ситуаціями, аналіз реальних проблем професійної діяльності.
- Впроваджувати інтерактивні методи — рольові та ділові ігри, симуляції, групові проєкти, які дозволяють відпрацьовувати професійні навички та усвідомлювати свою професійну роль.
- Забезпечувати студентам можливість проходити якісну професійну практику, супровід якої включає наставництво, зворотний зв'язок та аналіз результатів діяльності.

6. Розвиток комунікативних і соціально-психологічних умінь

- Формувати навички ефективної комунікації, активного слухання, самопрезентації, конструктивної взаємодії у групі.
- Проводити тренінги з управління емоціями, конфліктами, стресостійкості, які є основою професійної саморегуляції.
- Підтримувати розвиток емпатії та толерантності як ключових особистісних якостей майбутнього фахівця.

7. Індивідуалізація освітнього процесу

- Сприяти створенню індивідуальних програм професійного розвитку, що враховують особистісні інтереси та здібності студента.
- Забезпечувати регулярний персональний супровід (кураторство, тьюторинг, психологічне консультування).

- Проводити діагностику професійних схильностей, допомагаючи студентам визначити оптимальні напрями професійного самовдосконалення.

8. Стимулювання творчості й інноваційності

- Використовувати методи креативного мислення, проєктну діяльність, творчі завдання, що дозволяють студентам знаходити нестандартні рішення професійних проблем.
- Включати арт-терапевтичні техніки, асоціативні методи, візуалізацію професійного майбутнього, що сприяє глибшому усвідомленню професійного "Я".

9. Самоменеджмент та саморегуляція професійного розвитку

- Навчати студентів навичок цілепокладання, планування професійної траєкторії, ведення портфоліо досягнень.
- Підтримувати розвиток самоконтролю, стресостійкості, відповідальності за власний розвиток.
- Заохочувати регулярну оцінку студентом власного професійного поступу, визначення зон росту та індивідуальних досягнень.

Таким чином, розвиток професійної самосвідомості студентів є системним процесом, що потребує цілеспрямованого педагогічного та психологічного супроводу. Запропоновані методичні рекомендації спрямовані на активізацію рефлексивних, мотиваційних, емоційно-вольових та ціннісних механізмів особистості студента, що забезпечує формування зрілої професійної ідентичності та внутрішньої готовності до майбутньої професійної діяльності. Через інтеграцію інноваційних методів навчання, психологічної підтримки та практичної підготовки створюються умови для ефективного становлення професійного «Я» майбутнього фахівця.

Програма розвитку професійної самосвідомості студентів вищого
навчального закладу «Формування професійної самосвідомості та
ідентичності майбутнього фахівця»

Тривалість: 1 семестр (12–14 занять)
Цільова група: студенти 1–4 курсів ЗВО
Форма реалізації: тренінгово-освітня програма з елементами рефлексивної,
практичної та проєктної діяльності

1. Мета програми

Сприяти розвитку професійної самосвідомості студентів через формування професійної ідентичності, розвиток рефлексивних здібностей, підвищення мотиваційної спрямованості на професію, зміцнення професійно важливих якостей та створення умов для усвідомленого професійного самовизначення.

2. Завдання програми

1. Сформувати у студентів реалістичні уявлення про обрану професію, її зміст, вимоги та перспективи.
2. Розвинути рефлексивні уміння — аналіз власних мотивів, цінностей, можливостей і професійних цілей.
3. Сприяти становленню професійної мотивації та внутрішньої готовності до професійної діяльності.
4. Розвинути професійно значущі особистісні якості: відповідальність, емпатійність, стресостійкість, саморегуляцію, комунікативні навички.
5. Активізувати навички професійного самоменеджменту, проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку.
6. Формувати професійну ідентичність і позитивне ставлення до професійної ролі.

3. Принципи реалізації програми

- Принцип суб'єктності – студент виступає активним учасником власного професійного розвитку.
- Принцип рефлексивності – акцент на самоаналізі та усвідомленні власних змін.
- Принцип гуманізації – взаємоповага, підтримка, етичність взаємодії.
- Принцип практичної спрямованості – опора на реальні професійні ситуації.
- Принцип системності – комплексний вплив на когнітивну, емоційну та мотиваційну сфери.
- Принцип індивідуалізації – можливість вибору завдань і траєкторій розвитку.

4. Структура та зміст програми

Модуль 1. Вступний (1 заняття)

Мета: формування мотивації до участі, створення безпечного середовища.

Зміст:

- знайомство, визначення очікувань;
- створення групових правил;
- діагностика вихідного рівня професійної самосвідомості.

Модуль 2. Професійне самопізнання (3 заняття)

Мета: розвиток адекватного образу професійного «Я».

Тематика занять:

1. Самопізнання та професійні цінності.
2. Аналіз власних ресурсів, здібностей, професійних схильностей.
3. Професійні мотиви й смисли: «Навіщо я в цій професії?».

Методи: рефлексивні щоденники, арт-техніки, асоціативні методи, психологічні опитувальники.

Модуль 3. Професія в сучасному світі (2 заняття)

Мета: формування реалістичних уявлень про професійну діяльність.

Зміст:

- аналіз професійних стандартів та вимог;
- визначення компетентностей майбутнього фахівця;
- зустрічі з практиками, перегляд та обговорення відеоматеріалів;
- SWOT-аналіз професії.

Модуль 4. Формування професійної ідентичності (3 заняття)

Мета: усвідомлення своєї професійної ролі і місця у професійному середовищі.

Тематика:

- професійне «Я»: від образу до життєвого проєкту;
- рольовий репертуар майбутнього фахівця;
- ціннісно-сміслові орієнтири професійної діяльності.

Методи: рольові ігри, моделювання професійних ситуацій, етюди самопрезентації.

Модуль 5. Розвиток професійно значущих якостей (3–4 заняття)

Мета: підсилення особистісних ресурсів.

Зміст: тренінги:

- емоційної компетентності та стресостійкості;
- комунікативної взаємодії та емпатії;
- саморегуляції та вольової активності;
- конструктивного вирішення професійних конфліктів.

Модуль 6. Професійний самоменеджмент (2 заняття)

Мета: навчити студентів планувати власний розвиток.

Зміст:

- визначення довгострокових і короткострокових цілей;
- побудова індивідуального плану професійного зростання;

- створення портфоліо студента;
- формування навичок тайм-менеджменту та самоконтролю.

Модуль 7. Підсумковий (1 заняття)

Мета: підведення підсумків, оцінка змін.

Зміст:

- повторна діагностика рівня професійної самосвідомості;
- рефлексивна дискусія про досягнення та труднощі;
- презентація індивідуальних професійних проєктів;
- формування рекомендацій і планів подальшого розвитку.

5. Очікувані результати реалізації програми

Після проходження програми студенти:

- мають усвідомлений образ професійного «Я»;
- демонструють сформовані мотиваційні, ціннісні та рефлексивні компоненти професійної самосвідомості;
- володіють базовими навичками професійної комунікації та саморегуляції;
- здатні визначити індивідуальні ресурси та зони професійного росту;
- можуть будувати власну професійну траєкторію;
- мають більш сформовану професійну ідентичність та готовність до подальшого професійного навчання й практики.

6. Форми контролю та оцінки результативності

- вхідна та вихідна діагностика;
- самооцінювання та індивідуальні рефлексивні звіти;
- оцінка тренера та групи;
- аналіз професійних проєктів студентів;
- анкетування щодо ефективності програми.

7. Методичне забезпечення

- психодіагностичні методики (опитувальники професійних схильностей, тестування рефлексивності, мотиваційні шкали);
- робочі зошити/щоденники учасників;
- навчальні презентації та відеоматеріали;
- кейси та сценарії професійних ситуацій;
- арт-терапевтичні та креативні матеріали.

Тренінгові вправи для розвитку професійної самосвідомості студентів ВНЗ

1. Вправа «Моє професійне Я-дзеркало»

Мета: усвідомлення власних професійних сильних і слабких сторін; формування реалістичного образу професійного «Я».

Хід виконання:

1. Студенти отримують аркуш із двома колонками: «Мої професійні ресурси» та «Зони розвитку».
2. Протягом 7–10 хвилин вони заповнюють ці колонки.
3. Обмін у парах: кожен описує товаришу свої записи, отримує зворотний зв'язок.
4. Групове обговорення: які якості виявилися спільними, що нове учасники дізналися про себе.

Очікуваний результат: підвищення рефлексії, формування реалістичного уявлення про себе як майбутнього фахівця.

2. Вправа «Професійний автопортрет»

Мета: розвиток уявлень про бажаний образ майбутнього спеціаліста, формування особистісних стандартів професійної діяльності.

Хід виконання:

1. Учасникам пропонується створити зображення (малюнок, колаж, символічну схему), що відображає їхній майбутній професійний образ.
2. Після творчої частини кожен презентує свій «автопортрет».

3. Ведучий фокусує групу на питаннях: Що для мене важливо у професії?
Які риси я прагну розвивати?

Очікуваний результат: формування ціннісних орієнтирів і професійних життєвих планів.

3. Вправа «Мій професійний шлях: минуле – теперішнє – майбутнє»

Мета: формування усвідомленості вибору професії, бачення перспектив професійного розвитку.

Хід виконання:

1. Студентам пропонується намалювати лінію часу з трьома точками: минуле (вибір професії), теперішній стан, майбутні професійні цілі.
2. Кожен учасник додає ключові події, які вплинули на формування професійної самосвідомості.
3. Презентація й обговорення у малих групах.

Очікуваний результат: підвищення мотиваційної визначеності, формування професійних очікувань.

4. Вправа «Професійні цінності»

Мета: усвідомлення й ранжування основних цінностей майбутнього психолога.

Хід виконання:

1. Учасники отримують перелік цінностей (емпатія, відповідальність, гуманізм, компетентність, конфіденційність тощо).
2. Потрібно розташувати цінності за рівнем важливості для себе.
3. Обговорення: які цінності є домінантними та чому.

Очікуваний результат: формування особистісно значущої системи професійних цінностей.

5. Вправа «Портфель компетентностей»

Мета: виявлення індивідуального рівня сформованості професійних компетентностей.

Хід виконання:

1. Кожен студент отримує список ключових компетентностей психолога (комунікативна, діагностична, аналітична, етична, інтерактивна тощо).
2. Необхідно позначити:
компетентності, які вже сформовані;
компетентності, які потребують розвитку.
3. Розробити персональний мікроплан професійного вдосконалення.

Очікуваний результат: становлення усвідомленої траєкторії професійного зростання.

6. Вправа «Ціннісно-смілова дискусія»

Мета: розвиток професійного мислення, уміння аргументувати позицію.

Хід виконання:

1. Група обирає тему: «Що робить психолога професіоналом?», «Межі відповідальності психолога», «Етичні дилеми в роботі психолога».
2. Студенти готують короткі аргументи.
3. Ведеться структурована дискусія з правилами активного слухання та толерантності.

Очікуваний результат: розвиток професійної рефлексії, усвідомлення меж і стандартів професії.

7. Вправа «Метафоричні карти професійної самосвідомості»

Мета: активізація підсвідомих уявлень про професію, робота з внутрішніми образами.

Хід виконання:

1. Тренер пропонує набір метафоричних карт.

2. Учасник обирає 2 карти:
 – «Я як студент-психолог зараз»;
 – «Я як професіонал у майбутньому».

3. Проводиться групова рефлексія: які смисли вбачають учасники, як бачать свій розвиток.

Очікуваний результат: глибше розуміння внутрішніх установок і очікувань.

8. Вправа «Рольова ситуація: професійні виклики»

Мета: формування навичок етичної, комунікативної та професійної поведінки у складних ситуаціях.

Хід виконання:

1. Учасникам дають сценарії професійних ситуацій (конфлікт із клієнтом, етична дилема, опір учасника тренінгу, критична ситуація у роботі).
2. Студенти розігрують сценки.
3. Група аналізує поведінку, рішення та можливі альтернативи.

Очікуваний результат: підвищення рівня професійної готовності та адаптивності.

9. Вправа «Лист самому собі — професіоналу»

Мета: формування внутрішньої мотивації та довготривалих професійних цілей.

Хід виконання:

1. Учасники пишуть лист майбутньому собі (через 5 років): «Яким фахівцем я стану?»
2. Листи запечатуються та зберігаються тренером (можна повернути через певний час).
3. Рефлексія щодо очікуваних змін.

Очікуваний результат: формування цілісної особистісної перспективи професійного розвитку.

10. Вправа «Груповий професійний маніфест»

Мета: формування спільних норм, цінностей і стандартів професійної поведінки у групі.

Хід виконання:

1. Група визначає основні принципи професійної взаємодії.
2. Складається спільний «Маніфест студента-психолога».
3. Обговорюється його значення для особистісного та професійного зростання.

Очікуваний результат: формування групової професійної ідентичності, підвищення згуртованості.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Загальна динаміка даних свідчить, що професійна потреба в досягненнях формується поступово та стає більш виразною на старших курсах. Навчальний процес у ВНЗ відіграє важливу роль у розвитку мотиваційної сфери студентів, проте існує критичний період (3 курс), коли мотивація ослаблена й потребує цілеспрямованої психологічної підтримки, професійного консультування та корекційно-розвивальних заходів.

Аналіз таблиці 3.2 показує, що мотивація афіліції студентів має складну, неоднорідну структуру та змінюється впродовж навчання у ВНЗ.

На 1 курсі домінують адаптаційні процеси та емоційні коливання.

На 3 курсі спостерігається пік соціальної чутливості та максимальна інтенсивність обох мотивів.

На 4 курсі зростає страх відкидання та стабілізується прагнення прийняття, що пов'язано з професійною невизначеністю та відповідальністю за майбутній життєвий шлях.

Отже, у динаміці мотивації афіліції студентів прослідковуються закономірності, що потребують спеціальної психолого-педагогічної підтримки, особливо під час переходу з молодших на старші курси.

Проведений аналіз термінальних цінностей студентів різних курсів дозволив виявити низку закономірностей, що відображають специфіку їхнього особистісного та професійного становлення в умовах вищої освіти. Перш за все встановлено, що ціннісна система студентської молоді має виразну динаміку, яка відбиває поступову зміну життєвих пріоритетів під впливом навчального досвіду, вікових особливостей та професійного самовизначення. На етапі навчання у 1 курсі домінуючими є орієнтації на особистісний престиж, соціальну активність і широке коло інтересів, що відображає потребу у самоутвердженні та соціальній інтеграції. У цей період цінності професійної сфери мають підвищену вагу, часто у поєднанні з ідеалізованими уявленнями

про майбутню професію. Натомість сфери сімейного та суспільного життя виражені меншою мірою, що є закономірним для молодшої студентської молоді, яка лише входить у процес професійного формування.

На 3 курсі простежується певна переоцінка життєвих орієнтирів: важливість професійних цінностей дещо знижується, а значущість сімейної сфери різко зростає. Це може вказувати на переживання кризи професійної ідентичності та водночас стабілізацію особистісного розвитку. Зменшення інтенсивності цінностей у сфері захоплень і суспільного життя свідчить про концентрацію студентів на навчанні та складніших видах академічної діяльності.

У студентів 4 курсу спостерігається нове зростання значущості професійних та освітніх цінностей, що пов'язано з завершальним етапом здобуття фаху і необхідністю ухвалення важливих кар'єрних рішень. Сфера сімейного життя залишається стабільно високою, що свідчить про сформованість зрілих життєвих планів. Одночасно частково відновлюється інтерес до позанавчальної активності та особистих захоплень, що може бути наслідком більшої автономії та набуття впевненості в майбутньому.

У цілому, інтегральний аналіз показує, що найбільш стійкими й важливими для студентів усіх курсів є цінності саморозвитку, досягнення, духовного задоволення та матеріальної стабільності. Найбільших змін зазнають такі сфери, як креативність, соціальні контакти та активність у громадському житті — саме вони найчутливіші до коливань у навчальному навантаженні та особистісних кризах.

Таким чином, динаміка термінальних цінностей студентів свідчить про поступове наближення від ідеалізованих, соціально орієнтованих настанов першокурсників до більш реалістичної й збалансованої системи пріоритетів старшокурсників, у якій поєднуються професійні, сімейні та особистісні аспекти життєвої самореалізації. Результати підтверджують, що навчання у вищому закладі освіти є вагомим чинником трансформації ціннісно-сміслової

сфери майбутніх фахівців і відіграє ключову роль у становленні їх професійної самосвідомості.

ВИСНОВКИ

1. Професійна самосвідомість постає як інтегральне особистісне утворення, що визначає ставлення студента до майбутньої професії, до власних можливостей і обмежень, професійних ролей і стандартів. Вона формується поступово, у процесі навчання, практичної підготовки та рефлексії професійного досвіду.
2. Стрижнем становлення професійної самосвідомості є розвиток професійної ідентичності, що забезпечує усвідомлення себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Вона передбачає прийняття цінностей професії, формування стійкої мотивації до психологічної практики та внутрішню готовність до професійного зростання.
3. Значну роль відіграють ціннісно-сміслові орієнтації, що спрямовують професійний вибір і визначають стиль професійної поведінки. Для студентів-психологів важливо сформувати гуманістичну спрямованість, емпатійність, толерантність, орієнтацію на етичні стандарти та відповідальність за психологічний вплив.
4. Провідним механізмом розвитку професійної самосвідомості є рефлексія, яка забезпечує здатність майбутнього фахівця аналізувати свої професійні наміри, емоційні реакції, труднощі, ресурси та поведінкові стратегії. Рефлексивні практики — психотренінги, супервізія, арт-терапевтичні техніки, консультативні проби — сприяють поглибленню усвідомлення професійного «Я».
5. Важливим чинником є освітнє середовище, яке створює можливості для розвитку професійних компетентностей, формування досвіду взаємодії, моделювання професійних ситуацій, а також забезпечує підтримку й наставництво з боку викладачів та супервізорів. Позитивний соціально-психологічний клімат у студентській групі також посилює рівень професійної самоідентифікації.

6. Практична підготовка виступає ключовою умовою становлення професійної самосвідомості, оскільки саме в реальних або змодельованих ситуаціях майбутній психолог стикається з вимогами професії, перевіряє власні навички, отримує досвід відповідальності та починає усвідомлювати власні сильні й слабкі сторони.
7. Особистісні характеристики студентів — емоційна стабільність, комунікативність, саморегуляція, креативність, здатність до емпатії — є внутрішніми детермінантами розвитку професійної самосвідомості. Їх нерівномірність визначає індивідуальні траєкторії професійного становлення.

Отже, формування професійної самосвідомості студентів-психологів — це поетапний, динамічний та рефлексивно забарвлений процес, у якому поєднуються індивідуальні особливості особистості, освітні впливи та професійний досвід. Поступове інтегрування знань, цінностей, умінь і рефлексивної здатності забезпечує становлення майбутнього психолога як зрілого, відповідального та етичного суб'єкта професійної діяльності.

Організація дослідження розвитку професійної самосвідомості студентів вищої школи потребує опори на чітко визначені психологічні принципи, які забезпечують методологічну цілісність, етичність, наукову валідність та практичну значущість отриманих результатів. Професійна самосвідомість є складною інтегративною структурою, що включає ціннісно-сміслові компоненти, мотивацію, професійні уявлення, рефлексію та ідентичність майбутнього фахівця. Тому дослідження її становлення має враховувати як особистісні, так і соціально-психологічні закономірності розвитку студента.

Для реалізації поставлених дослідницьких завдань було використано комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на всебічне вивчення мотиваційної сфери особистості. До вибірки інструментів увійшли:

1. Тест-опитувальник мотивації афіліації (ТМА).

2. Тест-опитувальник для визначення рівня мотивації досягнення (ТМД). Ці дві методики були обрані з огляду на їх здатність оцінювати ключові складові мотиваційної сфери — прагнення до досягнення успіху та особистісні потреби у приналежності й соціальному прийнятті.
3. Опитувальник термінальних цінностей І. Г. Сеніна, який дозволяє виявити провідні ціннісні орієнтації особистості.

Загальна динаміка даних свідчить, що професійна потреба в досягненнях формується поступово та стає більш виразною на старших курсах. Навчальний процес у ВНЗ відіграє важливу роль у розвитку мотиваційної сфери студентів, проте існує критичний період (3 курс), коли мотивація ослаблена й потребує цілеспрямованої психологічної підтримки, професійного консультування та корекційно-розвивальних заходів

Мотивація афіляції студентів має складну, неоднорідну структуру та змінюється впродовж навчання у ВНЗ.

На 1 курсі домінують адаптаційні процеси та емоційні коливання.

На 3 курсі спостерігається пік соціальної чутливості та максимальна інтенсивність обох мотивів.

На 4 курсі зростає страх відкидання та стабілізується прагнення прийняття, що пов'язано з професійною невизначеністю та відповідальністю за майбутній життєвий шлях.

Отже, у динаміці мотивації афіляції студентів прослідковуються закономірності, що потребують спеціальної психолого-педагогічної підтримки, особливо під час переходу з молодших на старші курси.

Проведений аналіз термінальних цінностей студентів різних курсів дозволив виявити низку закономірностей, що відображають специфіку їхнього особистісного та професійного становлення в умовах вищої освіти. Перш за все встановлено, що ціннісна система студентської молоді має виразну динаміку, яка відбиває поступову зміну

життєвих пріоритетів під впливом навчального досвіду, вікових особливостей та професійного самовизначення.

На етапі навчання у 1 курсі домінуючими є орієнтації на особистісний престиж, соціальну активність і широке коло інтересів, що відображає потребу у самоутвердженні та соціальній інтеграції. У цей період цінності професійної сфери мають підвищену вагу, часто у поєднанні з ідеалізованими уявленнями про майбутню професію. Натомість сфери сімейного та суспільного життя виражені меншою мірою, що є закономірним для молодшої студентської молоді, яка лише входить у процес професійного формування.

На 3 курсі простежується певна переоцінка життєвих орієнтирів: важливість професійних цінностей дещо знижується, а значущість сімейної сфери різко зростає. Це може вказувати на переживання кризи професійної ідентичності та водночас стабілізацію особистісного розвитку. Зменшення інтенсивності цінностей у сфері захоплень і суспільного життя свідчить про концентрацію студентів на навчанні та складніших видах академічної діяльності.

У студентів 4 курсу спостерігається нове зростання значущості професійних та освітніх цінностей, що пов'язано з завершальним етапом здобуття фаху і необхідністю ухвалення важливих кар'єрних рішень. Сфера сімейного життя залишається стабільно високою, що свідчить про сформованість зрілих життєвих планів. Одночасно частково відновлюється інтерес до позанавчальної активності та особистих захоплень, що може бути наслідком більшої автономії та набуття впевненості в майбутньому.

У цілому, інтегральний аналіз показує, що найбільш стійкими й важливими для студентів усіх курсів є цінності саморозвитку, досягнення, духовного задоволення та матеріальної стабільності. Найбільших змін зазнають такі сфери, як креативність, соціальні контакти та активність у

громадському житті — саме вони найчутливіші до коливань у навчальному навантаженні та особистісних кризах.

Таким чином, динаміка термінальних цінностей студентів свідчить про поступове наближення від ідеалізованих, соціально орієнтованих настанов першокурсників до більш реалістичної й збалансованої системи пріоритетів старшокурсників, у якій поєднуються професійні, сімейні та особистісні аспекти життєвої самореалізації. Результати підтверджують, що навчання у вищому закладі освіти є вагомим чинником трансформації ціннісно-сміслової сфери майбутніх фахівців і відіграє ключову роль у становленні їх професійної самосвідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрійчук І. Формування позитивної «Я-концепції» особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2003. 192с.
2. Антонова Н.О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу: автореф. дис ... канд. психол. Наук. К., 2003. 20с.
3. Артюшенко А.О. Здатність до самообілізації індивідуально-психологічних можливостей як складова особистісної мобільності учнів загальноосвітньої школи. *Проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 7. С. 3-6
4. Афанасьєва Т. Психологічні особливості криз професійного становлення психолога. *Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О. Сухомлинського*. Серія «Психологічні науки». Миколаїв, 2013. Т. 2. Вип. 10. С. 29–32.
5. Балл Г.О. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології. *Психологія і суспільство*. 2004. №4. С.60-74.
6. Бердник Г.Б. Професійна стійкість як умова ефективної консультативної діяльності майбутнього практичного психолога. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. Вип. 9 : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. С. 150-157.
7. Бердник Г.Б. Основні аспекти визначення рівня сформованості мотиваційного компоненту професійної стійкості майбутнього практичного психолога в сучасному освітньому просторі. *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. 33-35.

8. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2. *Особистісно орієнтований підхід: теоретико-практичні засади*. К.: Либідь, 2003. 344 с.
9. Боброва Л.Г. Внутрішні конфлікти студентів-першокурсників та випускників — майбутніх психологів. *Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету*: Зб. наукових праць звітної наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 року. К.: Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова, 2012. С. 35-36
10. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 2016. № 3. С. 26–33.
11. Блинов О.А. Розвиток і формування особистості в професійній діяльності. *Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова*, 2014. Т.19. Вип 1 (31). С. 36-43.
12. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості. Харків : Фоліо, 1996. 237 с
13. Борисюк А. С. Негативні чинники професійної ідентифікації майбутнього фахівця. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць*. Серія «Психологічні науки». Т. 2. Вип. 8. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. С. 43-48.
14. Боришевський М. Й. Сергій Максименко: генетична психологія у проблемному контексті навчання, виховання і розвитку. *Психологія і суспільство*. 2003. №1. С.4-12.
15. Боришевський М. Й. Екстраполяція теоретичних принципів психологічної науки у контекст практичної психології. *Актуальні проблеми практичної психології*. Херсон, 2009. С.113-120.
16. Бочелюк В.Й. Методика та організація наукових досліджень з психології. Київ, «Центр учбової літератури», 2008. 357с.

- 17.Бочелюк В.В. Структура фахової підготовки майбутніх психологів до роботи з віктимними дівчатами-підлітками. *Вісник ОНУ*. 2014. Т.19. Вип.1 (31). – С.43-51.
- 18.Браніцька Т. Р. Загальна характеристика фахівця соціономічної професії. *Зб. наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"* . 2012. № 6. С. 25-28.
- 19.Варбан М. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці. *Практична психологія та соціальна робота*. 1998. № № 6–7. С. 80–83.
- 20.Васьківська С.В. Технологія консультативної взаємодії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. №6. С.1-21.
- 21.Васютинська О.Г. Психологічні тренінгові технології у правоохороній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку. Донецьк: ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. Ч.1. С.54-60.
- 22.Велитченко Л.К. Методологічні та теоретичні проблеми психології. Одеса: СВД Черкасов, 2009. 279с.
- 23.Вірна Ж. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. 320 с.
- 24.Галян І.М. Формування професійної самосвідомості молодого педагога як умова його професіоналізації. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2009. №1.
- 25.Главацька О. Основи самовиховання особистості. Київ-Тернопіль: Кондор, 2008. 206 с.
- 26.Головаха Є.І., Кронік О.О. Психологічний час особистості. Київ: Наукова думка , 2004. 208 с.
- 27.Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010.308с.

28. [Гуляс І.](#) Розвиток перфекціоністських настанов у процесі професійної підготовки майбутніх практичних психологів. *[Психологія особистості](#)*. 2012. № 1. С. 40-49.
29. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект. Запоріжжя: ГУ "ЗІДМУ", 2016. 332 с.
30. Дідик Н.М. Особливості розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів. *Актуальні проблеми практичної психології*. Херсон, 2009. С.349-358.
31. Дмитерко-Карабин Х.М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів. автореф. дис...канд. психол.наук. Прикарпатський університет ім. Василя Стефаника, 2004. 20с.
32. Додонов О.Ф. Кількісні та якісні зміни у робітничому класі СРСР у 60-80-ті роки і девальвація його суспільної ролі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. 2002. Вип.6. С.125-134.
33. Долинський Б.Т. Здоров'язбережувальна діяльність учителя початкової школи. Одеса, 2011. 249 с.
34. Долинська Л.В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: *Навчальний посібник для студентів ВНЗ*. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2018. 124 с.
35. Долматова М. П. Формування естетичних ціннісних орієнтацій особистості як суттєвого елемента її духовної культури. *Економіка. Управління. Інновації*. 2014. № 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eui_2014_1_35.pdf
36. Журавльов В. І. Сучасне світорозуміння: стратегія нелінійного мислення: навч. посіб. для студ. всіх спец. вищ. навч. закл. Макіїв. екон.-гуманіт. ін-т. Донецьк, 2010. 283 с.

- 37.Задорожна О. М. Формування світоглядних переконань студентів у природоохоронній діяльності: монографія. Умань: Візаві, 2018. 185 с.
- 38.Зязюн І. Роль підсвідомості у розвитку особистості. *Професійна освіта: педагогіка і психологія* /за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало, 2000. С. 183–215.
- 39.Знанецький Ф.В. Методологічні нотатки. К. : Головна редакція УРЕ, 1965. 325 с.
- 40.Іванцова Н.Б. Генеза професійної спрямованості практичного психолога: монографія. Миколаїв : Іліон, 2010. 340 с.
- 41.Інжисєвська Л.А. Особливості арт-технологій в підготовці майбутніх психологів. *Вісник ОНУ*. 2013. Психологія. Т.18. Вип. 4(30). С.106-113.
- 42.Іванцова Н. Б. Періодизація професійного розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць*. 2010. Т. 8., Вип. 7. С. 105-114.
- 43.Кадикова Т.А. особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів: автореф. дис ... канд. психол. наук: Одеса., 2002. 17с.
- 44.Казанжи М.Й. Поняття фасилітативності, її види та деякі грані прояву основної функції. *Вісник ОНУ імені І.І.Мечникова*. 2012. Т.17. Вип.5. С.21-38.
- 45.Клименюк О. В. Методологія та методи наукового дослідження: навч. посібн. К. : Міленіум, 2005. 186 с.
- 46.Кобченко В. І., Онкович Г. В., Дівінська Н. О. Проблема оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін у дослідженнях науковців Інституту вищої освіти НАПН України. *Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис*. 2014. № 1. С. 97–102.
- 47.Комар Т.О. Особливості дезадаптації студентів з особливими потребами. *Вісник ОНУ*. 2003. Т.8. Вип.10. С.52-60.

- 48.Ключова Л. Професійна самосвідомість педагогічних працівників: етичний підхід до вирішення проблеми. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 9 (Ч. 1). С. 177–182.
- 49.Корнієнко О.В. Безпека життєдіяльності та підтримання психосоматичного здоров'я молоді [монографія]. К.: Вид-чий центр "Київський університет", 2004.264 с.
- 50.Корольчук М.С. Психодіагностика. К.: Ніка-Центр, 2004. 400с.
- 51.Крикля К. Психологічні особливості професійного становлення майбутнього психолога в умовах сучасного суспільства. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна)*. 2012. Вип. 2. Ч. 1. С. 409–417.
- 52.Крутько С.В. Психологічні особливості професійної Я-концепції особистості. *Вісник ПУДПУ імені К.Д.Ушинського*. 2013. №3-4. С.89-94.
- 53.Кіреєва З.О. Проявлення феномену «нереалістичного оптимізму» в студентських репрезентаціях-проекуваннях життєвого шляху. *Вісник ОНУ*. 2012. Т.17. Вип.5. С. 48-57.
- 54.Киселевська С.М. Фізична активність студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) столиці України як засіб подолання екзаменаційних стресів. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2008. №12. С.10-12.
- 55.Максименко С.Д. Загальна психологія. К.: Форум, 2003. 256 с.
- 56.Левенець А.Є. Психологічні особливості становлення життєвої перспективи в юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня канд.психол.наук. Київ, 2006. 20 с.
- 57.Левченко Я. Е. Формування спрямованості особистості майбутніх вчителів (теоретичний та методичний аспекти). К.: «Цифрова друкарня №1», 2012 р. 416с.
- 58.Литвиненко І.С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів. *Вісник ОНУ*. 2013. Т.19. Вип. 1(31). С. 186-197.

- 59.Лялюк Г.М. Проблема формування ціннісних орієнтацій підлітків. *Наука і освіта*. 2004. № 6-7. С.56-64.
- 60.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.
- 61.Мамичева О.В. Психологічні основи розвитку педагогічних здібностей викладачів гуманітарних дисциплін вищих навчальних закладів: дис....доктора психол.наук: Одеса, 2009. 401 с.
- 62.Мартинюк І.А. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх психологів для роботи в школі: Автореф. дис. ...канд-та психол. наук: К., 2014. 16с.
- 63.Мащенко Н.І. Соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів технічних університетів: автореф. ... канд. псих. Наук. К., 2015. 18 с.
- 64.Мельник О. Формування професійної самосвідомості в освітньому процесі технічного коледжу. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2020. Вип.1. С. 138-144.
- 65.Метельська Н.Й. особливості формування професійної самосвідомості майбутніх педагогічних працівників. *Наука і освіта*. 2014. №6. С. 80-84.
- 66.Мехайлюк Л.М. Особливості становлення професійної самосвідомості студентів художніх факультетів в освітньому середовищі. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2006. Т.7. Вип.9. С.45-49.
- 67.Міненко О.О. Дослідження особливостей формування складових професійної ідентичності у студентів-психологів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова*. 2005. Вип.9 (33). С.231-237.
- 68.Мід Дж.Г. Дух, самість і суспільство. 3 точки зору соціального біхевіориста. К.: Український Центр духовної культури, 2000. 416 с.

69. Мірошник З.М. Рольова структура особистості практичного психолога в контексті сучасних психологічних теорій особистості. *Вісник ОНУ*. 2013. Т.18. Вип.4 (30). С.209-214.
70. Митрофанова С.С. Становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів як освітня проблема. Теорія і практика сучасної психології. 2019. №3. Т.2. С. 54-59.
71. Несух Л. Вплив мотивації на якість навчальної діяльності студентів. *Сучасне довкілля: реалії та перспективи* [Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції]. Київ, 2012р.
72. Низовець О.А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів автореф. дис ... канд. психол. наук: Київ, 2011. 20 с.
73. Овсяннікова В.В. Взаємозв'язок ціннісних орієнтацій особистості та її соціального статусу. *Вісник Львівського університету. Філософські науки*. 2009. Вип.7. С.117-123.
74. Орбан-Лембрик Л.Є. Психологія професійної комунікації. Чернівці: Книги XXI, 2010. 324 с.
75. Панок В.Г. Зміст підготовки практикуючих психологів. *Основи практичної психології* [за ред. В.Панка, Т.Титаренко, Н.Чепелевої]. – К.: Либідь, 1999. 354с.
76. Римар Л.В. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2009. 214 с.
77. Свіденська Г. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи : дис. канд. психол. наук. Київ, 2008. 19 с.
78. Сергєєва А.В. Особистісні характеристики професіоналів, які займаються психотерапевтичною практикою. *Наука і освіта*. 2006. №5-6. С.91-93.

- 79.Чепелева Н.В. Формування професійної компетентності психолога.
*Актуальні проблеми психології: Наукові записки інституту психології
ім. Г. С. Костюка АПН України.* К. : Ніка Центр, 2009. Вип. 19. 286 с.
- 80.Шевченко Н. Формування професійної свідомості практичних
психологів у системі вищої освіти: дис. ... докт. психол. наук. Київ, 2006.
296 с.