

Література

1. Адамян Л. И. Саногенная рефлексия как фактор психологической устойчивости личности : дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Адамян Л. И. – Москва, 2012. – 172 с.
2. Аршава І. Ф. Емоційна стійкість людини та її діагностика / І.Ф. Аршава.– Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2006.– 336 с.
3. Гільман А. Ю. Саногенне мислення як чинник протидії емоційного стресу в навчальній діяльності студента / А. Ю. Гільман // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип.30. – С. 43-50.
4. Гільман А. Ю. Проблема саногенного мислення в зарубіжній науці / А. Ю. Гільман // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». – Харків, 2015. – Вип.57. – С. 64-69.
5. Киричук Л. М. Когнітивна структура дискурсу позитивного мислення / Л. М. Киричук // Філологічні студії. – 2004. – № 4. – С. 149 – 155.
6. Крайнова Ю. Н. Саногенное мышление против негативных переживаний / Ю. Н. Крайнова // Психология здоровья и личностного роста. – 2010. – № 4. – С. 58-74.
7. Морозюк С. Н. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. «Обида». (Модульно-кодированное учебное пособие в мобильной системе обучения КИП-М к циклу курсов по бесконфликтной адаптации и саморазвитию личности) / С. Н. Морозюк, Е. В. Мирошник. – М. : 2006. – 102 с.
8. Швалб Ю. М. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. М. Швалб // Вища школа. – 2010. – №1. – С. 31-36.

References

1. Adamyan L. I. Sanogennaya refleksiya kak faktor psikhologicheskoy ustoychivosti lichnosti : dis. kand. psikh. nauk : 19.00.01 / Adamyan L. I. – Moskva. 2012. – 172 s.
2. Arshava I. F. Emotsiina stiiikist liudyny ta yii diahnostyka / I.F. Arshava.– Dnipropetrovsk: RVV DNU, 2006.– 336 s.
3. Hilman A. Yu. Sanohenne myslennia yak chynnyk protydii emotsiinoho stresu v navchalnii diialnosti studenta / A. Yu. Hilman // Naukovi zapysky. Seriia «Psykhologhiia i pedahohika». – Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia», 2014. – Vyp.30. – S. 43-50.
4. Hilman A. Yu. Problema sanohennoho myslennia v zarubizhnii nautsi / A. Yu. Hilman // Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu im. V. N. Karazina. Seriia «Psykhologhiia». – Kharkiv, 2015. – Vyp.57. – S. 64-69.
5. Kyrychuk L. M. Kohnityvna struktura dyskursu pozytyvnoho myslennia / L. M. Kyrychuk // Filolohichni studii. – 2004. – № 4. – S. 149 – 155.
6. Kraynova Yu. N. Sanogennoye myshleniye protiv negativnykh perezhivaniy / Yu. N. Kraynova // Psikhologiya zdorovia i lichnostnogo rosta. – 2010. – № 4. – S. 58-74.
7. Morozjuk S. N. Sanogennyi stil myshleniya. Upravleniye emotsiyami. «Obida». (Modulno-kodovoye uchebnoye posobiye v mobilnoy sisteme obucheniya KIP-M k tsiklu kursov po beskonfliktnoy adaptatsii i samorazvitiyu lichnosti) / S. N. Morozjuk. E. V. Miroshnik. – M. : 2006. – 102 s.
8. Shvalb Yu. M. Psykhologichni aspekty kompetentnisnogo pidkходу v osviti / Yu. M. Shvalb // Vyshcha shkola. – 2010. – №1. – S. 31-36.

УДК 159.922.1+37.015.3

ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНЦІЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

В.В. Шахов

orcid.org/0000-0002-1069-9295

Аналіз психологічних, педагогічних і методичних досліджень переконує в тому, що самоорганізація займає значне місце в структурі навчально-професійної діяльності та є одним з основних ланок системи її самоврядування. Сформованість компетенцій самоорганізації дозволить майбутньому фахівцю успішно аналізувати умови і завдання навчання, раціонально планувати й організовувати свою роботу індивідуально або в команді, адекватно оцінювати, своєчасно коригувати і вдосконалювати процес і результати власної навчально-професійної діяльності. Від сформованості даних компетенцій у студентів значною мірою залежить їхня активність у навчанні, якість підготовки, а також ефективність і результативність їх навчально-професійної діяльності

Ключові слова: професійна самосвідомість, компетенції самоорганізації, професійне становлення, емоційний інтелект, соціальний інтелект, особистісні цінності.

FORMATION OF THE COMPETENCY OF SELF-ORGANIZATION OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY AS A FACTOR OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SELF-DEFICIENCY OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

V.V. Shakhov

The analysis of psychological, pedagogical and methodological research convinces that self-organization occupies a significant place in the structure of educational and professional activity and is one of the main parts of its system of self-government. The formation of self-organization competences will allow the future specialist to successfully analyze the conditions and tasks of teaching, to plan and organize their work individually or in a team, to adequately assess, timely adjust and improve the process and results of their own educational and professional activities, manage it. From the formation of these competencies in students, their activity in teaching, the quality of training, and the efficiency and effectiveness of their teaching and learning activities depend to a large extent on them.

Key words: professional self-consciousness, competence of self-organization, professional formation, emotional intelligence, social intelligence, personal values.

Розвиток професійної самосвідомості є однією з умов професійного становлення студентів. Адекватно сформована цілісна професійна самосвідомість дає змогу особистості бути успішною у професії і відчувати повноту самореалізації, зріло вирішувати об'єктивні суперечності, створюючи передумови для особистісного і професійного зростання [1, с. 4].

У сучасній психологічній науці існує щонайменше три підходи щодо проблеми становлення особистості в професії. Перший підхід розглядає проблему становлення особистості в професії як рух від діяльності до особистості. Спочатку вивчається професійна діяльність, в ній виділяються професійно важливі якості, необхідні для ефективного виконання діяльності. Найчастіше діяльність розглядається за винятково зовнішніми еталонними характеристиками, сутнісні характеристики залишаються поза увагою. Недоліком такого підходу є, перш за все, те, що особистість «підганяють» під вимоги професії, залишаючи поза увагою питання саморозвитку особистості в професії. Людина за такого підходу виступає в ролі функціонера, який не здатен нічого привнести в професію і діє тільки як механічний виконавець службових обов'язків.

У центрі уваги другого підходу є особистість фахівця. В рамках даного підходу відбувається порівняння успішних і неуспішних фахівців їх особистісних характеристик з ефективністю професійної діяльності. В результаті цього зіставлення виводяться професійно важливі якості особистості. Недоліком такого підходу є те, що не завжди виявлені особистісні особливості, властиві ефективним фахівцям, свідчать про професіоналізм і про можливість його підвищення в майбутньому.

Третій, акмеологічний, напрям розглядає професійну самосвідомість як самостійну категорію, характеризуючи її з позицій нероздільної єдності свідомості і діяльності, особистості та діяльності. Акмеологічний підхід дозволяє простежити розвиток професійної самосвідомості та становлення особистості фахівця протягом всього життєвого шляху. У той же час, залишається поза увагою механізми розвитку професійної самосвідомості в процесі навчально-професійної діяльності, вияв особливостей особистості студента в різні періоди навчання.

У зв'язку з наявними розбіжностями у поглядах на проблему становлення особистості фахівця і розвитку професійної самосвідомості, виникає необхідність у розробці такого підходу, що дозволив би з єдиних позицій і всебічно розглянути проблему структури, рівнів становлення і розвитку професійної самосвідомості в процесі навчально-професійної діяльності.

Ми пропонуємо розглянути проблему розвитку професійної самосвідомості з точки зору суб'єктно-діяльнісного підходу в психології. Для вирішення завдань становлення особистості в професії ми пропонуємо роботу з усвідомлення й осмислення уявлень щодо себе зараз, ідеального професійного образу, до якого студент буде прагнути, й образу себе в майбутньому як фахівця, що розвивається й володіє ресурсами для подальшого саморозвитку в професії. Для цього пропонуємо розглянути будову професійної самосвідомості у «вертикальному» і «горизонтальному» планах.

«Вертикальна» будова професійної самосвідомості утворює трирівневу структуру, динаміку трьох образів «Я»: «Я-реальне (справжнє)», «Я-ідеальне (професійне)» і «Я-майбутнє (фахівець, що розвивається)». Вертикальна будова дозволяє простежити процес становлення професійної самосвідомості в навчально-професійної діяльності.

«Я-реальне» – це комплекс уявлень щодо себе. Він формується у взаємодії зі сформованою у студента Я-концепцією, а також зі сформованим у нього ідеалом свого майбутнього. «Я-ідеальне (професійне)» – це комплекс уявлень студента про ідеального фахівця. «Я-майбутнє (фахівець, що розвивається)» – це комплекс уявлень студента про перспективи свого розвитку і самовдосконалення на професійному шляху, вихід на смисложиттєве самовизначення.

У «горизонтальному» плані професійна самосвідомість має чотирьохкомпонентну будову, що включає в себе наступні компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-цільовий і операційний. Дані компоненти, наповнюють змістом перераховані вище уявлення щодо себе.

Когнітивний компонент реалізується в самопізнанні. Процеси самопізнання є пізнання себе в процесі спілкування людини з іншими людьми, в процесі діяльності суб'єкта. Вироблення співвіднесення знання щодо себе з соціально-професійними вимогами і нормами дозволяє студентам визначити своє місце в системі суспільних відносин. Удосконалення знань щодо себе, постійне звернення до свого «Я», допомагає краще адаптуватися до соціальних умов, відрегулювати свою поведінку.

Емоційний компонент проявляється в саморозумінні – оцінне й емоційне ставлення до себе, самоповага і прийняття себе. Розвиток процесу саморозуміння проявляється в безперервному його русі від одного знання щодо себе до іншого знання. Саморозуміння як процес проявляється у формуванні окремих ситуативних образів і дифузних уявлень до більш-менш сталого поняття щодо себе.

Мотиваційно-цільовий компонент реалізується в самоактуалізації. Самоактуалізація здійснюється через самореалізацію в професії. Стійкими мотиваційними утвореннями є особистісні цінності.

Операційний компонент проявляється в саморегуляції й управлінні зовнішньою та внутрішньою цілеспрямованою активністю студента. Виражається в цілепокладанні, спрямованості в майбутнє, прийняттям відповідальності за реалізацію своїх цінностей на себе. Дозволяє вибудовувати стратегію власного професійного зростання, формувати активну професійну позицію особистості.

Реалізація себе в майбутній професії можлива завдяки усвідомленому й осмисленому уявленню щодо себе, про свій ідеал фахівця і побудові стратегії свого професійного зростання в майбутньому.

Таким чином, однією з умов професійного становлення студентів є розробка програми психологічного супроводу розвитку професійної самосвідомості.

Задля з'ясування структури і взаємозв'язку різних життєвих цінностей, що виявляються в різних життєвих сферах у студентів різних вікових груп, ми провели емпіричне дослідження, яке проводилося з використанням опитувальника «Морфологічний Тест Життєвих Цінностей» (МТЖЦ). За допомогою даного опитувальника з'ясовувалося ставлення студентів щодо восьми життєвих цінностей: «саморозвиток», «духовне задоволення», «креативність», «активні соціальні контакти», «власний престиж», «матеріальне становище», «досягнення», «збереження власної індивідуальності», які проявляються в шести життєвих сферах: «професійному житті», «освіті», «сімейному житті», «громадській активності», «захопленнях», «фізичній активності». Крім того, всіх респондентів просили повідомити, чи працюють вони за фахом паралельно з навчанням і чи збираються працювати за обраною професією після закінчення ЗВО.

З'ясування структури взаємозв'язку життєвих цінностей у студентів різних вікових груп дало змогу зробити такі висновки. Найбільш пріоритетною для всіх студентів-психологів є професійна життєва сфера, вона оцінюється більшістю студентів 4 балами (з 5) майже за всіма життєвими цінностями. На думку студентів-психологів, у цій життєвій сфері найбільш пріоритетними є: «розвиток себе», «збереження індивідуальності», яким дають максимально можливу оцінку – 5 балів. Крім того, студенти оцінюють 5 балами «матеріальне становище». Мінімальна цінність приписується «фізичному розвитку» (в середньому 2,3 бали).

На молодших курсах (1-2) майже ніхто зі студентів не працює за фахом, але більша частина планує працювати за обраним фахом у майбутньому. Близько дві третини студентів старших курсів працюють за фахом і багато з них планує це в подальшому. Кореляційний аналіз показав, що у всіх студентів молодших курсів більшість життєвих цінностей є рівнозначними і взаємопов'язаними між собою. На старших курсах взаємозв'язок життєвих цінностей дещо змінюються.

Наступним завданням було дослідження соціального й емоційного інтелекту студентів.

Проблема полягає в двох теоретичних конструктах: емоційному і соціальному інтелектах. Емоційний інтелект Бар-Он визначає як сукупність некогнітивних здібностей, знань і умінь, які впливають на здатність людини досягати мети, справляючись з вимогами і тиском навколишнього світу. Соціальний інтелект Дж. Гілфордом визначається як система інтелектуальних здібностей, незалежних від чинника загального інтелекту і пов'язаних, перш за все, з пізнанням поведінкової інформації.

Для емпіричного дослідження були використані методика EQ Бар-Она і методика дослідження соціального інтелекту (адаптація тесту Дж. Гілфорда і М.Саллівена). У дослідженні взяли участь 90 студентів-психологів.

Виявлено значущі відмінності в соціальному інтелекті ($t = 1,52$, $p < 0,01$), а також за показниками субшкал реалістичність і соціальна відповідальність у емоційному інтелекті ($p < 0,05$).

Виявлено позитивні кореляції між субшкалами «наполегливість» у структурі емоційного інтелекту і субшкалами «вербальна експресія» й «історії з доповненням», а також композитною оцінкою соціального інтелекту. Можна відзначити кореляцію між субшкалами самоактуалізації (EI) та субшкалою «вербальна

експресія» в структурі соціального інтелекту. Значення за субшкалою емпатії в структурі ЕІ позитивно корелюють зі значеннями за субшкалою «вербальна експресія» (соціальний інтелект). Позитивна кореляція спостерігається між значеннями за субшкалою «реалістичність» і субшкалою «вербальна експресія» (соціальний інтелект). Значення за шкалою гнучкості корелюють зі субшкалами «історії з завершенням» та «історії з продовженням», а також з композитної оцінкою соціального інтелекту. Результати за шкалою «стресостійкість» позитивно корелюють зі субшкалою «історії з продовженням» (соціальний інтелект). Усі вказані кореляції є значущими на рівні $p < 0.05$.

Освітній процес сучасного вищого закладу освіти актуалізує необхідність зміни позиції студента: з об'єкта навчання на активного і свідомого суб'єкта навчально-професійної діяльності. Це досить складно здійснити на рівні традиційного науково-методичного забезпечення процесу підготовки фахівців, тому стають затребуваними активні форми і методи навчання, виховання, контролю. Для їх адекватного функціонування необхідне оволодіння вміннями самоорганізації навчально-професійної діяльності.

У сучасних умовах зростає значення формування компетенцій самоорганізації навчально-професійної діяльності. Аналіз психологічних, педагогічних і методичних досліджень переконує в тому, що самоорганізація займає значне місце в структурі навчально-професійної діяльності та є одним з основних ланок системи її самоврядування. Сформованість компетенцій самоорганізації дозволить майбутньому фахівцю успішно аналізувати умови і завдання навчання, раціонально планувати й організовувати свою роботу індивідуально або в команді, адекватно оцінювати, своєчасно коригувати і вдосконалювати процес і результати власної навчально-професійної діяльності, іншими словами, управляти нею. Від сформованості даних компетенцій у студентів значною мірою залежить їхня активність у навчанні, якість підготовки, а також ефективність і результативність їх навчально-професійної діяльності (А.Биков, Г. Домбровецька, Т.І. Шульга та ін.).

Проведений теоретичний аналіз дозволив уточнити зміст поняття «компетенції самоорганізації навчально-професійної діяльності», яке ми розуміємо як здатність суб'єкта раціонально організовувати і поетапно виконувати свою навчально-професійну діяльність, здійснювати її корекцію, враховувати проміжні результати з метою підвищення ефективності навчання і вдосконалення процесу її організації на основі свідомого застосування накопичених знань, умінь і досвіду.

На основі аналізу досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених, визначено набір компетенцій самоорганізації навчально-професійної діяльності студентів: 1) компетенції визначення та формулювання мети і завдання своєї навчально-професійної діяльності; 2) компетенції планування і конструювання процесу навчально-професійної діяльності; 3) компетенції аналізу і діагностики стану своєї навчально-професійної діяльності; 4) компетенції організації здійснення навчально-професійної діяльності згідно плану; 5) компетенції оцінки своєї навчально-професійної діяльності і її результатів з виходом на рефлексивну позицію; 6) компетенції коригування та вдосконалення організації та здійснення своєї навчально-професійної діяльності [3; 5].

Визначивши теоретико-методологічні засади дослідження, визначивши склад і зміст компетенцій самоорганізації навчально-професійної діяльності, ми розробили спеціальну систему формування даних компетенцій у студентів-психологів. У змісті системи формування компетенцій самоорганізації навчально-професійної діяльності у студентів-психологів було виокремлено 6 блоків: орієнтовно-цільовий, теоретико-діагностичний, проектувально-конструювальний, технологічний, оцінно-рефлексивний, коригувальний.

Дана система є динамічною, здатною розвиватися і вдосконалюватися в процесі функціонування. У своєму розвитку система проходить 3 рівні: імітувально-репродуктивний, комбіновано-продуктивний і творчо-перетворювальний, які співвідносні з рівнями сформованості досліджуваних компетенцій у студентів: низьким, середнім і високим. Першочерговим завданням вищої школи є процес формування компетенцій самоорганізації навчально-професійної діяльності студентів з самого початку навчання у ВЗО. Її формування передбачає три взаємопов'язаних етапи: підготовчий (діагностувальний), основний (формувальний), заключний (творчий). Підготовчий етап збігається з 1 і 2-м роками навчання у вищому закладі освіти. Мета цього етапу: визначити наявний рівень сформованості компетенцій самоорганізації навчально-професійної діяльності студентів, закласти теоретичні основи їх формування у студентів.

Основний етап починається паралельно з підготовчим і охоплює 2 і 3-й роки навчання у вищому закладі освіти. Мета етапу: формування у студентів компетенцій самоорганізації навчально-професійної діяльності, включення їх в самостійну діяльність по самоорганізації навчальної роботи.

Заключний етап охоплює 4 і 5-й роки навчання у ВЗО. Основна мета етапу: цілісне включення студентів у процес оволодіння компетенціями самоорганізації навчально-професійної діяльності. На творчому етапі активна роль належить самим студентам, у них складається потреба в подальшому саморозвитку і самовдосконаленні компетенцій самоорганізації.

Метою дослідно-експериментального дослідження була перевірка ефективності психолого-педагогічних умов, що забезпечують реалізацію системи формування компетенцій самоорганізації

навчально-професійної діяльності у студентів-психологів. Аналіз експериментальних даних за рівнями сформованості компетенцій самоорганізації у студентів доводить, що в експериментальній групі, завдяки впровадженню спеціально розробленої системи і психолого-педагогічних умов формування компетенцій, відбулося значне зростання даних компетенцій у порівнянні з контрольною групою, а також помітне поліпшення успішності студентів.

Формування у студентів механізмів рефлексії і розвиток у них рефлексивної позиції надає навчання особистісного сенсу. Навчання з використанням активних методів і форм, спрямованих на формування у студентів компетенцій самоорганізації, забезпечить включення студентів у спільну діяльність з організації навчальної праці та послужить основою для плавного переходу до спільної організації і до самоорганізації навчально-професійної діяльності. Зсув зовнішнього контролю на взаємоконтроль і самоконтроль ставить студентів в позицію активних суб'єктів навчання.

В даний час нами розроблена і пройшла апробацію на студентах Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, що здобувають фах психолога, програма психолого-педагогічного супроводу навчально-професійної діяльності студентів, спрямована на формування компетенцій самоорганізації. Робота в цьому напрямку показала позитивні зрушення в рівнях сформованості компетенцій самоорганізації навчально-професійної діяльності студентів.

Юнацький вік – це вік активного життєвого пошуку, випробування різних ролей і видів діяльності, коли відбуваються вибори, які визначають життєвий шлях людини. Один із важливих виборів в цей період життя пов'язаний з переходом на наступний щабель освіти і вибором навчального закладу. Наслідки такого вибору в різній мірі змінюють життєвий світ. Він може привести до кардинальних змін всієї життєвої ситуації (у разі переїзду в інше місто, відриву від батьківської сім'ї), а може бути частковим, коли відбувається тільки зміна освітнього закладу.

Важливим аспектом розвитку в цьому віці є побудова системи цінностей, що є підставою для здійснення вибору. Н.Р. Саліховою [6] описані дві динамічні тенденції: 1) тенденція до узгодження міри важливості цінності і її реалізованості (достовірність); 2) тенденція до неузгодженості ступеня важливості цінності і її можливості бути реалізованою (бар'єрність), що залежать від характеру реконструкції суперечностей при сприйнятті людиною співвідношення важливості та доступності особистісних цінностей. Їх співвідношення визначає смисловий тип особистісної цінності. Показано, що в стабільному соціальному середовищі входження до соціальної спільноти і вихід з неї пов'язані з більшою бар'єрністю, а стан визначеності – з більшою цінністю смислового типу. Ми припустили, що існує взаємозв'язок особливостей бар'єрності-реалізованості особистісних цінностей з характером особистісного вибору в юності.

Як модельну ситуацію особистісного вибору ми використовували в одному випадку вибір юнаками після закінчення школи вступу до ЗВО, що пов'язаний з переїздом в інше (велике) місто, де молода людина має жити більш самостійно, освоюючи нову соціальну реальність; в іншому – вибір місця подальшої освіти філії ЗВО в своєму рідному (невеликому) місті, де юнак або дівчина залишається жити разом з батьками в рамках відносно більш освоєного ними соціального світу. І в тому, і в іншому випадку здійснений вибір завершився успішно: вступ до бажаного ЗВО. Однак для перших респондентів характерним є прагнення до зміни соціальної спільноти, а для інших – прагнення «залишити все як є».

Для перевірки гіпотези було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь 70 осіб у віці від 17 до 20 років, які успішно перейшли на наступний щабель освіти: 37 чоловік, що вступили до ЗВО в іншому місті (назвемо їх умовно «столичні»), і 33 людини, продовжують освіту в рідному місті (назвемо їх умовно «периферійні»). На матеріалі попарного порівняння термінальних і інструментальних цінностей (М. Рокіч) за критеріями важливості і доступності визначалася ступінь вираженості бар'єрності-реалізованості особистісних цінностей.

При порівнянні бар'єрності-реалізованості конкретних інструментальних цінностей було виявлено, що у «периферійних» значно більше цінностей пов'язаних з бар'єрним (25%) і проблемно-бар'єрним (58%) смисловим типом, у порівнянні зі «столичними», в яких цінності розподілилися між бар'єрно-реалізованим (67%) і вільно-реалізованим (25%) типами. Стосовно термінальних цінностей також встановлені аналогічні відмінності – у «периферійних» 75% цінностей належить до бар'єрного та 8% до проблемно-бар'єрного смислового типу, у «столичних» 58% цінностей належить до бар'єрно-реалізованого, а 42% до бар'єрного типу. Дані відмінності підтверджуються при статистичному порівнянні абсолютних значень індексів можливості бути реалізованим і бар'єрності за t-критерієм Стюдента, який показав, що індекс реалізованості вище у «столичних» ($p < 0,01$), а індекс бар'єрності вище у «периферійних» ($p < 0,01$). Така ж тенденція була виявлена при аналізі індивідуальних індексів бар'єрності-реалізованості особистісних цінностей. В цілому висока бар'єрність смислоутворення щодо інструментальних цінностей у «периферійних» означає недостатню визначеність власних особистісних проявів, що стало внутрішньою перешкодою для переходу до освоєння більш широкого соціального світу; а висока реалізація таких цінностей у «столичних» означає визначеність особистісних проявів, що дозволило їм освоювати новий

соціальний простір. Переважання ж бар'єрних смислових типів щодо термінальних цінностей є проявом вікової специфіки юнацького віку як переходу до самовизначення в дорослому житті. Однак, як показали результати, у «столичних» реалізація таких цінностей є вищою, у порівнянні з «периферійними».

Ці результати можна змістовно співвіднести з виділеними Д.А.Леонтьєвим [4] екзистенційними циклами взаємодії людини зі світом, так що переважання цінності можливості бути реалізованим пов'язане з періодом закритості, а бар'єрності – з періодом відкритості людини новим смисловим горизонтом. Це означає, що в «столичних» потенціал ініціативи є реалізованим, і вони приступили до реалізації смислової реальності. А «периферійні» продовжують розширювати «спектр своїх дій», що означає внутрішню необхідність і готовність до здійснення виборів. Таким чином, особистісний вибір у студентському віці пов'язаний з бар'єрністю-реалізованістю особистісних цінностей: прагнення до зміни соціальної спільності пов'язане з переважанням можливості бути реалізованим, а прагнення «залишити все як є» – з переважанням бар'єрності смислоутворення щодо інструментальних цінностей.

Отже, структура життєвих цінностей залежить від досвіду, отриманого студентами, як у навчанні, так і в практичній сфері. На молодших курсах, поки студенти не працюють за фахом, у них структура життєвих цінностей є аморфною. На старших курсах, чим більше студентів працює за фахом, і чим більше вони планують у майбутньому присвятити себе обраній професії, тим більш виразнішою і точнішою у них стає структура цінностей. У студентів спеціальності психологія структура життєвих цінностей є відносно розмитою, але матеріальні цінності знаходяться на її периферії, «фізичний розвиток» (здоров'я) також поки що не є значущою цінністю.

Література

1. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: Монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: Нілан, 2015. – 256 с.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности. Учебное пособие / Деркач А. А., Москаленко О. В., Пятин В. А., Селезнёва Е. В. – Астрахань: Издво Астраханского гос. пед. унта, 2000. – 330 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионала: избранные психологические труды. – М. Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2008. – 400 с.
4. Леонтьев Д.А. Новые горизонты проблемы смысла в психологии // Проблема смысла в науках о человеке (к 100-летию Виктора Франкла): Материалы международной конференции. – М.: Смысл, 2005. – С. 36-49.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 2006. – 308 с.
6. Салихова Н.Р. Профессиональный выбор и реализуемость личностных ценностей в юности / Н.Р. Салихова // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 4. – С.3-12.
7. Шахов В. В. Особливості становлення професійної самосвідомості в студентському віці // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 51 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: Нілан, 2017. – С.134-139.
8. Шахов В.І. Особливості розвитку моральної свідомості майбутніх психологів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 48 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: Нілан, 2017. – С.192-198.
9. Шахов В.І., Шахов В.В. Професійна ідентичність психолога як складова його професійної самосвідомості // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 53 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: Нілан, 2018. – С.238-243.

References

1. Haluziak V. M. Rozvytok profesiinoi samosvidomosti studentiv vyshchych navchalnykh zakladiv: Monohrafiia / V. M. Haluziak, K.V. Dobrovolska. – Vinnytsia: Nilan, 2015. – 256 s.
2. Derkach A. A. Akmeologicheskie osnovy professional'nogo samosoznaniya lichnosti. Uchebnoe posobie / Derkach A. A., Moskalenko O. V., Pyatin V. A., Seleznyova E. V. – Astrahan': Izdvo Astrahanskogo gos. ped. unta, 2000. – 330 s.
3. Klimov E.A. Psihologiya professionala: izbrannye psihologicheskie trudy. – M. Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo in-ta, 2008. – 400 s.
4. Leont'ev D.A. Novye gorizonty problemy smysla v psihologii // Problema smysla v naukah o cheloveke (k 100-letiyu Viktora Frankla): Materialy mezhdunarodnoj konferencii. – M.: Smysl, 2005. – S. 36-49.
5. Markova A.K. Psihologiya professionalizma / A.K. Markova. – M.: Znanie, 2006. – 308 s.
6. Salihova N.R. Professional'nyj vybor i realizuemost' lichnostnyh cennostej v yunosti / N.R. Salihova // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. – 2008. – № 4. – S.3-12.
7. Shakhov V. V. Osoblyvosti stanovlennia profesiinoi samosvidomosti v studentskomu vitsi // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 51 / Redkol.: V.I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: Nilan, 2017. – S.134-139.
8. Shakhov V.I. Osoblyvosti rozvytku moralnoi svidomosti maibutnikh psykholohiv // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 48 / Redkol.: V.I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: Nilan, 2017. – S.192-198.
9. Shakhov V.I., Shakhov V.V. Profesiina identychnist psykholoha yak skladova yoho profesiinoi samosvidomosti // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 53 / Redkol.: V.I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: Nilan, 2018. – S.238-243.