


**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПРАКТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ**


До захисту допустити:
Завідувач кафедри
Олена СТУЛІКА 
«21» грудня 2022 р.

**«МОВЛЕННЄВА КУЛЬТУРА В СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ»**

Кваліфікаційна робота здобувача
вищої освіти
другого (магістерського) рівня
вищої освіти освітньо-професійної
програми
«Практична психологія»
Некрасової Олени Володимирівни

Науковий керівник:
Наталія МАРАХОВСЬКА
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології

Рецензент:
Людмила ВАРАВА
кандидат психологічних наук,
провідний співробітник лабораторії
екологічної психології
Інституту психології ім. Г.С. Костюка
НАПН України

Кваліфікаційна робота захищена
з оцінкою ЄКТС 83 В
Секретар ЕК Анастасія ВАГАБОВА 
«21» грудня 2022 р.

Київ – 2022

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ	
1.1. Культура мовлення та проблеми мовленнєвого етикету у сучасних дослідженнях	8
1.2. Психологічні особливості мовленнєвої компетенції.....	19
1.3. Компетентнісний підхід у сучасній науці про людину: основні підходи та інновації.....	22
Висновки до розділу I.....	27
РОЗДІЛ II. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	
2.1. Теоретичне визначення поняття компетенції в сучасній психології.....	28
2.2. Особливості особистості майбутнього психолога та його професійної підготовки.....	31
2.3. Психологічні складові професійного становлення майбутнього психолога.....	41
Висновки до розділу II.....	45
РОЗДІЛ III. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПСИХОЛОГІВ	
3.1. Планування та обґрунтування методів дослідження.....	46
3.2. Аналіз та інтерпретація результатів констатувального дослідження...53	53
3.3. Розробка корекційно-тренінгової програми	74
Висновки до розділу III.....	79
ВИСНОВКИ.....	80
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82
ДОДАТКИ	

ВСТУП

Сучасна соціально-економічна ситуація і ситуація війни в країні ставить перед людиною високі вимоги щодо ефективності її життєдіяльності та професійної реалізації. Різноманіття кризових та стресових обставин, що стосуються всіх і кожного, та особистісні проблеми в комплексі з психологічними особливостями людини можуть спонукати до дії, або навпаки гальмувати ці дії, викликати апатію.

Впровадження різноманітних підходів, проєктів, програм в різних сферах життєдіяльності суспільства потребує готовності громадян до таких змін. Суспільне розшарування формує субкультурні та ситуативні культурологічні обставини життєдіяльності. Проблема розвитку психологічної компетентності як особистісної характеристики психолога є найбільш затребуваною прикладною проблемою сучасної психологічної науки, яка сприяє формуванню вміння моделювати і оцінювати наслідки своїх дій заздалегідь і на тривалу перспективу, що дозволяє здійснювати перехід від зовнішньої оцінки до вироблення «внутрішніх стандартів» оцінювання себе, своїх планів, життєвих ситуацій і дій інших людей. Мова виступає не тільки як безпосередньо знаряддя психологічної практики, а й як призма формування та розвитку професійних навичок та компетенцій.

Аналізуючи проблему сучасної фахової підготовки майбутніх спеціалістів у вищій школі, психологи звертають особливу увагу на її практичну складову. Гармонійне поєднання теоретичного та практичного аспектів професійної підготовки можливе на базі сучасних технологій. Саме такі технології є необхідним фактором ефективної фахової підготовки сучасних психологів і сприяють розвитку професійного адаптивного потенціалу майбутнього фахівця. Дослідники наголошують на тому, що підготовка майбутнього фахівця повинна бути орієнтована на формування психолога-професіонала, який має високий рівень професійної культури, культури мовленнєвого спілкування; окрім того, повинен

володіти компетентністю взагалі, комунікативною компетентністю, і, зокрема, комунікативно-мовленнєвою компетентністю.

Культура мовленнєвого спілкування психолога виступає як комплексне системне утворення особистості фахівця, що є елементом поведінкового компоненту його культури спілкування. Компонентами структури культури мовленнєвого спілкування психолога виступають: професійні комунікативні знання про засоби мовленнєвого спілкування; вміння формулювати професійні висловлювання за допомогою мовленнєвих засобів, що відповідають цілям професійної діяльності; комунікативно-мовленнєві навички спілкування, володіння якими забезпечує вміння формулювати професійні висловлювання.

Практично всі види психологічного консультування та сучасних психологічних технологій передбачають мовленнєву взаємодію психолога з клієнтом, що є основним змістом спілкування фахівців. Основним механізмом цієї взаємодії є психологічний вплив на клієнта.

Специфічність професійного мовлення психолога знаходить своє втілення у тому, що він, на відміну від інших спеціалістів, постійно має вдосконалювати та розвивати власні професійні мовленнєві навички, які є знаряддям його роботи. Про це наголошується в ряді наукових праць дослідників. Науковці акцентують увагу на вимогах щодо специфіки професійного мовлення психолога у взаємодії з клієнтом. Вони зазначають, що недостатність знань про дієвість професійного висловлювання фахівця та особливості його психологічного впливу на клієнта можуть стати причиною непродуктивності професійної діяльності психолога.

Метою дослідження є вивчення особливостей мовленнєвої компетенції майбутніх психологів та розробка корекційної програми на підвищення та самовдосконалення мовленнєвої культури психологів.

Об'єкт дослідження – особливості розвитку мовленнєвої культури майбутніх психологів.

Предмет дослідження – психологічні чинники формування мовленнєвої компетенції психологів.

Гіпотезою дослідження виступає припущення, що достатній рівень володіння професійними комунікативними знаннями дає можливість психологу набути практичних навичок формулювання конструктивних професійних висловлювань, що виступає важливою складовою комунікативно-мовленнєвої компетентності психолога. Загальна мета, предмет та гіпотеза дослідження визначили постановку наступних **завдань**:

1. Здійснити теоретичний аналіз наукових джерел щодо визначення поняття мовленнєвої культури.
2. Розглянути теоретичні й практичні напрямки досліджень з проблеми формування мовленнєвої компетенції у майбутніх психологів.
3. Визначити роль та дослідити розвиток мовленнєвої компетенції у підготовці психологів.
4. Розробити корекційно-тренінгову програму, спрямовану на підвищення та самовдосконалення мовленнєвої культури психологів.

Для вирішення встановлених завдань використовувались наступні теоретичні та емпіричні методи дослідження: аналіз наукових джерел з даної проблеми; комплекс психодіагностичного тестування; статистичні методи обробки емпіричних даних.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають наукові праці: Ю.М. Забродіна, О.А. Конопкіна, О.М. Леонтєва, Б.Ф. Ломова, В.Д. Шадриківа; психологічній теорії професійного становлення: Е.А. Клімов, І.С. Кон, А.К. Маркова, Л.М. Митіна, Б.А. Федоришін,

О.В. Чуйко; психологічній теорії особи: А.Г. Асмолов, В. С. Мерлін, К.К.Платонов та ін. Значну увагу дослідженню мовної та мовленнєвої компетентності приділили такі науковці: Г. Селевко, Н. Хомський, О. Шахнарович, І. Зімня, Н. Шумарова, А. Богущ, О. Кучерук, О. Залевська, С. Макєєва, В. Лапіна, М. Манаєнкова, Л. Кириліна, Н. Лопатинська, О. Корніяка, Л. Бутакова та ін.

Наукова новизна магістерської роботи полягає в тому, що глибше розглянуто та визначено психологічні характеристики формування компетенції психолога у взаємозв'язку з розвитком мовленнєвої культури; розроблено корекційно-тренінгову програму спрямовану на формування професійних та комунікативно розвинутих компетенцій.

Практичне значення роботи: результати роботи можуть бути використані у практичній діяльності психологів, соціальних працівників та інших фахівців, для розвитку мовленнєвої компетенції. Це дозволить вдосконалити процес надання кваліфікованої соціально-психологічної допомоги й підтримки клієнтам, які потребують на неї. Розуміння ставлення та розвитку мовленнєвої культури допоможуть психологам визначити цільові конструкти щодо роботи з цією проблемою.

Апробація та впровадження результатів дослідження.

Структура магістерської роботи: робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг роботи становить 88 сторінок. У тексті вміщено 10 таблиць, 1 малюнок. Додатки викладено на сторінках 90 -101. У списку використаних джерел 87 найменування, що охоплюють 9 сторінок.

Робота має емпіричний характер.

РОЗДІЛ I. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ

1.1. Культура мовлення та проблеми мовленнєвого етикету у сучасних дослідженнях

В сучасних умовах трансформації суспільства в Європі постає проблема сприяння соціалізації людини. Задачею кожної країни стала підтримка людей в набутті навичок та компетенцій, що необхідні для їх самореалізації, здоров'я, соціальної інтеграції та працевлаштування. Для вирішення цих питань в Європейському освітньому просторі, Європейським парламентом та Радою Європейського Союзу була прийнята Рекомендація про ключові компетенції для безперервного навчання. Ключові компетенції – це ті компетенції, які необхідні всім людям для самореалізації та розвитку, можливості працевлаштування, соціальної інтеграції, сталого способу життя, успішного життя в мирних суспільствах, свідомого управління життям та активної громадянської позиції. Ключові компетенції складаються з компетенцій, які вважаються однаково важливими. Однією з таких компетенцій, що розвиваються на протязі усього життя, шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, є мовна. Згідно з цією програмою, ця компетенція визначає здатність правильно і ефективно використовувати різні мови для спілкування. Вона відображає здатність розуміти, виражати та інтерпретувати концепції, думки, почуття, факти та думки як в усній, так і в письмовій формі (аудіювання, говоріння, читання та письмо) у відповідному діапазоні: соціальних та культурних контекстів, відповідно до ваших бажань або потреб. Мовна компетенція відображається у здатності бути посередником між різними мовами [87].

В Україні, у вищій освіті, компетентність – це динамічна комбінація

знань, вмінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, яка визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність, і відповідно - відокремлюється три основні види компетентностей [63]:

1. Інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності.

2. Загальні компетентності – універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку.

3. Спеціальні (фахові, предметні) компетентності – компетентності, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю.

4. Сучасні дослідження відокремили поняття «мовна компетентність», та «мовленнєва компетентність». Однак між ними існує чіткий взаємозв'язок та взаємозалежність. Тому є актуальним простежити розвиток формування понять «мовна компетентність» і «мовленнєва компетентність».

Одним з перших дав визначення «мовної компетенції» Н. Хомський. Він протиставив його за змістом терміну «використання мови» [72]. За його підходом, мовна компетенція – це «ідеальне знання мовця-слухача про свою мову». Тобто, необхідно спочатку зрозуміти, що таке мова, для яких цілей вона використовується, а потім з'ясувати, що таке мовна компетенція. За визначенням Н. Хомського, мовна компетентність – це «знання мови, як абстрактної системи, що лежить в основі поведінки, система, що складена з правил, які взаємодіють з метою завдання форми та внутрішнього значення потенційно нескінченної кількості пропозицій» [73].

За його підходом основним критерієм володіння мовою є можливість утворювати нескінченну кількість речень-висловів із визначених мовних елементів. Тобто мовна компетентність – це знання не мови, а її правил та співвідношень. Він відокремлює три основні компонента мовної компетентності: синтаксичний, фонологічний, семантичний.

Підтримуючи його думку, О. Шахнарович, Ю. Сорокін та Є. Тарасов відокремлюють наступні структурні частини мовної компетентності: фонетичну, лексичну, граматичну. На їх думку, фонетична компетенція – це правильна вимова всіх звуків та звукосполучень ділової мови, відповідно до орфоепічних норм, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонеми, крім того володіння засобами інтонаційної виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічний наголос тощо). Лексична компетенція – це наявність певного запасу слів у межах професії, здатність до адекватного використання та доречного вживання образних виразів, фразеологічних зворотів. Граматична компетенція – це наявність навичок щодо правильності вживання граматичних форм рідної та іноземної мови відповідно до законів і норм граматики (рід, число, відмінок тощо) [78].

Ю. Апресян, аналізуючи критерії засвоєння мови, говорить про наявність навичок:

- володіння мовою, яка виокремлюється у сполученні слів згідно з нормами синтаксичної, лексичної та семантичної сполучуваності, з набуттям семантичних властивостей речень;
- можливість в процесі говоріння здійснювати синонімічну заміну речень;
- при сприйнятті речень здійснювати семантичну ідентичність речень, що є різними за формою;
- освоєння навички з побудови тексту, що має прихований

глибинний зміст та відповідно сприймати такий текст.

Він вважає мовну компетенцію – вмінням виражати заданий зміст різними способами: вмінням отримувати сенс із вимовленого; вмінням відрізняти правильні, у мовному відношенні, висловлювання від неправильних [3].

Підтримують його думку про наявності не тільки знань, а й умінь, А. Василевич та А. Іванова. Вони визначають мовну компетентність як сукупність конкретних умінь, які необхідні для здійснення мовленнєвих контактів членів мовної співдружності, а також необхідні для оволодіння мовою [12].

Від знань до вимог дії переходить І. Зімня. Вона вважає, що до мовної компетентності відносяться наступні види мовної діяльності: слухання, говоріння, писання, читання [27].

Н. Шумарова додає до чинників компетентності психологічні та соціальні вимоги. Вона вважає, що мовна компетентність – це складний феномен, «в якому корелюють три види чинників: – лінгвістичні, психо- та соціолінгвістичні, є процесом і результатом розвитку мовної здатності й мовної здібності під впливом зовнішнього соціокультурного середовища та внутрішніх власних потреб особистості» [77].

Додає вимогу, щодо сприйняття інформації, О. Леонт'єв. На його думку мовна компетентність є переліком умінь, які зіставляються з мовними одиницями – вмінням володіння лексикою, граматиною, адекватно приймати і породжувати текст [54].

Підтримує його думку О. Демська-Кульчицька. Вона визначає мовну компетентність як «імпліцитне знання (імпліцитну обізнаність), що уможливорює мовцеві змогу розуміти і творити кожного разу нові речення (фрази), відрізняючи граматично правильні від неправильних, перефразовуючи їх, творячи синонімічні конструкції, без зміни змісту висловлювання, розпізнавати багатозначність» [15].

Підтримуючи аналіз зроблений І. Зімньою, вважаємо, що мовленнєва компетентність відрізняється так само від мовної, як відрізняється мова від мовлення, тобто мова є системою знаків для передачі змісту, використання яких окремим суб'єктом для формування і формулювання думки створює мовлення. От же мовленнєва компетентність є більш ширшою, і до її складу входить мовна компетентність [14].

А. Богуш, Н. Гавриш, О. Корніяка, О. Кучерук також виокремили мовну компетентність як підґрунття розвитку мовленнєвої [7].

О. Залевська відокремлює мовну та мовленнєву компетентність. Вона виділяє градації оволодіння мовою: знання мови (мовна компетенція), володіння мовою (мовленнєва компетенція), користування мовою (комунікативна компетенція). На її думку, мовленнєва компетентність відображає лише потенційні можливості індивіда у створенні відповідного висловлювання, тобто лише передумови до здійснення висококваліфікованої професійно-мовленнєвої діяльності. Мовленнєва компетентність підтверджує засвоєння знань та можливість їх застосування у мовленнєвій діяльності. Тобто відбувається відмежування мовленнєвої компетенції, як показника потенційно отриманих знань, від мовної діяльності, яка виступає інтенцією мовленнєвої компетенції [11].

А. Богуш та Н. Гавриш розглядають мовну компетентність як засвоєння і усвідомлення мовних норм (фонетичних, граматичних, лексичних, орфоепічних), а у мовленнєвій компетентності виділяють лексичну, фонетичну, діалогологічну та комунікативну складові. Тобто до мовленнєвої компетентності відносяться уміння з основних видів мовленнєвої діяльності - слухання, говоріння, читання, письмової діяльності. На їх думку «мовленнєва компетентність – це вміння адекватно й правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), керуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності

мовлення» [7].

Розділяючи їх думку щодо використання мовної компетентності на практиці, Г. Селевко вважає, що мовленнєва компетентність – уміння вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим, володіння вміннями спілкування [52].

Зробивши онтогенез визначень, можна підсумувати, що основними властивостями феномену «мовна компетентність» є:

1. Знання про мову, знання її лексики, граматики, фонетики, семантики.
2. Знання правил вираження розумового змісту за допомогою засобів даної мови.

Виходячи з цього, можна обґрунтувати, що мовна компетентність – це знання базових мовознавчих понять, правил, за якими породжуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація. Взаємозв'язок з мовною компетентністю, у своїх дослідженнях, підкреслює О. Кучерук, вона вважає мовленнєву компетентність внутрішнім інтегрованим новоутворенням мовної особистості. Ефективність формування мовленнєвої компетентності зумовлюється відповідністю форм, методів і технологій навчання, з одного боку, а з іншого - віковими та індивідуально- психологічними особливостями. Отже, до мовленнєвої компетентності відносяться мовленнєво-розумові операції (індуктивні (синтез, класифікація, поділ на сегменти, заміна мовних засобів, доповнення синтаксичних конструкцій, асоціації); дедуктивні (аналіз, порівняння, узагальнення спільних і відмінних ознак)); аналітико-синтетичні мовленнєві чинники (мовні і мовленнєві здібності, контекст і мовленнєва ситуація, мотиви і цілі мовлення, інтенція мовлення, вибір мовних і невербальних засобів, планування змісту мовлення, асоціативний аспект мислення, індивідуально-психологічні особливості носія мови); закономірності ефективною мовленнєвою поведінки (взаємозв'язок мовлення з усіма

функціональними механізмами людської психіки (пізнавальними і емоційними); взаємозв'язок між семантичним змістом і синтаксичною формою висловлювання (речення)) [54].

Т. Шмельова робить акцент на ситуативному підході до мовленнєвої компетентності. На її думку – це рівень володіння основними вміннями та навичками всіх видів мовної діяльності у життєво важливих для конкретної ситуації сферах і жанрах спілкування, та може бути відокремлена у відповідності до критеріїв:

- ролі (автор, породжуючи висловлювання, виконує рецептивну роль, де адресат, сприймаючи автора, грає креативну роль;
- фактури (основні фактурні різновиди: усне мовлення; письмове мовлення; технічне мовлення (телеграфне, радійне, телефонне, телевізійне, комп'ютерне);
- сфери (диференціація на побутову, ділову, наукову, політичну, конфесійну, естетичну, художню, витончену);
- жанру (у кожній сфері мовлення власний репертуар мовних жанрів).

Додає у визначення особистісний критерій Л. Кириліна. Вона характеризує мовленнєву компетентність як комплекс знань, умінь, навичок, що необхідні для породження власних програм мовної поведінки, адекватним цілям, сферам, ситуаціям спілкування, що включає:

- знання основних понять лінгвістики мови – стилі, типи мови; будова опису, міркування, оповідання; способи зв'язку слів та речень у тексті;
- вміння та навички аналізу тексту;
- комунікативні вміння – вміння та навички мовного спілкування стосовно різних сфер і ситуацій спілкування з урахуванням адресата та стилю [41].

Т. Іванчикова визначає мовленнєву компетентність як набір знань,

умінь і навичок, що дає можливість виділити наявність таких базових характеристик: когнітивної складової (комплексу знань, орієнтованих на засвоєння) та операційної складової (характеризує вміння) (Іванчикова, 2010). Мовленнєва компетентність суб'єкта є регулятором мовної поведінки, заснованим на комплексі здібностей:

- а) «чути» інтенції співрозмовника;
- б) усвідомлювати доцільність конструктивних цілей;
- в) вміти програмувати конструктивну стратегію комунікації;
- г) керувати комунікацією у межах дискусії.

На її думку мовна компетентність актуалізує системне розуміння мови як результату діяльності суб'єкта, що спирається на комплекс навичок та умінь. Вона представляє систему навичок та умінь, що структуровані за рівнями:

1. Вербально-семантичний (нульовий) рівень. Він відображає готовність до номінацій (це по суті основа семіотичної діяльності, що спирається на важливу можливість асоціації слова, звукового комплексу з предметом); готовність до рецепції лексики; готовність здійснювати вибір слів; володіння спеціальною термінологією певної галузі знань; готовність використовувати інонаціональну лексику. Для цього необхідна наявність умінь: готовність до рецепції граматичних структур; готовність до мовлення; каліграфічна готовність; володіння нормами орфографії; готовність до писемного мовлення; готовність розуміти та відтворювати у мові значне багатство засобів вираження. Для проходження цього рівня необхідно відповідати вимогам до: якості читання; готовність виробляти та сприймати тексти повсякденного використання (тобто володіння «повсякденною мовою»); готовність до монологічного виступу; володіння темпом спонтанної мови

2. Тезаурусний (перший) рівень. Він відображає: готовність дати визначення поняттям, що використовуються; готовність шукати,

отримувати, розуміти та переробляти необхідну інформацію в текстах (з опорою на ключові слова, дескриптори, поняття; готовність використовувати поняття для зіставлення). Для цього необхідно наявність вмінь: надавати висловлюванню модального забарвлення; можливість розгорнути аргументації, можливість поєднати репліки у діалозі; можливість до імпровізації мови. Для проходження цього рівня необхідно відповідати вимогам: використовувати мову; готовність до інформуючої та оцінної передачі змісту іншої мови; можливість рефлексувати з приводу фактів мови (мовна свідомість, що виявляється в оцінці плану вираження свого та чужого мовлення); можливість створювати та використовувати універсальні (генералізовані) висловлювання.

3. Мотиваційно-прагматичний (другий) рівень. Він відображає діяльно- комунікативні потреби, а саме: готовність враховувати у спілкуванні «чинник адресата», його ступінь поінформованості; готовність проводити раціональне розміщення елементів висловлювання у час; готовність керувати спілкуванням; готовність цілеспрямовано будувати висловлювання для досягнення заданого ефекту, тобто, які володіють необхідним заходом впливу. Для цього необхідно наявність наступних вмінь: можливість оперувати підмовою розмовної мови; готовність користуватися різними конкретними мовами, тобто вміння з кожним говорити саме його мовою; готовність використовувати стилістичні засоби тієї чи іншої підмови; можливість розрізняти ділову та художню прозу під час продукування письмового тексту; переконливо висловитися мовою публічно; можливість співвідносити інтенції, мотиви, запрограмовані думки з їх способами об'єктивації в тексті. Для проходження цього рівня необхідно відповідати вимогам: можливість естетичного аналізу тексту; спроможність прогнозування сюжетних ходів художнього тексту; оперування прецедентними текстами художньої культури, видами словесності; можливість художньої критики.

Додаючи до мовленнєвої компетенції мовленнєвий досвід, С. Макєєва вважає, що «мовленнєва компетентність обумовлює вирішення мовних завдань й саморозвитку, у тому числі через наповнення знань додатковим матеріалом. Мовленнєвий досвід поруч із свідомістю виступає як інший структурний компонент мовленнєвої компетентності» [45].

Підкреслює необхідність у мовленнєвої компетентності, сприйняття та породження мовленнєвих висловлювань, В. Лапіна. Вона вважає, що мовленнєва компетентність – це «практичне оволодіння мовою, базовими вміннями та навичками використання його словникового запасу, граматичного ладу, дотримання в усних та письмових висловлюваннях мовних норм у процесі комунікації, оволодіння всіма видами мовної діяльності для сприйняття і породження мовленнєвих висловлювань в життєво важливих ситуаціях спілкування» [43].

Підтримує її думку, виокремлюючи необхідність вмінь у мовленнєвій компетентності, М. Манаєнкова. На її думку, під мовленнєвою компетентністю слід розуміти «вільне практичне володіння мовою на даній мові, вміння говорити правильно, швидко і динамічно як у діалозі, так і у вигляді монологу, добре розуміти усне і письмове мовлення, включаючи вміння виробляти і розуміти мову в будь-якому функціональному стилі» [47].

О. Корніяка також підкреслює, що мовленнєва компетентність це сукупність знань та вмінь. На її розсуд, «мовленнєва компетентність – здатність особистості (система її знань та вмінь) до отримання інформації, адекватного розуміння її смислу, програмування і висловлення своїх думок; спроможність вільно (дохідливо, виразно) оперувати усним і письмовим висловлюванням; розглядається нами як структурна складова комунікативної компетентності» [39].

Проаналізувавши дані визначення, можна підсумувати, що основними властивостями феномену «мовленнєва компетентність» є:

- Здатність особистості застосовувати наявні мовні знання.
- Можливості індивіда у створенні відповідного висловлювання своїх думок.
- Здатність особистості отримувати інформацію, адекватно розуміти її зміст.

Виходячи з цього, можна констатувати, що мовленнєва компетентність – це володіння вербалізацією, відповідними мовними засобами, ментального змісту думки, яку прагнуть висловити та можливість сприйняття інформації, що представлена доречними мовними засобами.

1.2. Психологічні особливості мовленнєвої компетенції

Становлення особистості відбувається завдяки мові і мовним засобам, зокрема її лексико-понятійному арсеналу. Мова є критерієм освіченості та індивідуальності людини.

Між рівнем освіченості, загальної культури і рівнем мовної культури людини існує співмірність і залежність. Мовна особистість у процесі становлення і розвитку проходить кілька етапів, щоразу підіймаючись на вищий рівень мовної культури.

1. Рівень мовної правильності. Його досягають завдяки мовній освіті, тобто вивченню правил користування мовою, її лексикою, граматичними формами, елементами текстотворення... тощо. Цей рівень передбачає вироблення орфоепічних, орфографічних, пунктуаційних навичок, вміння будувати речення, нескладні типові тексти і користуватися ними.

2. Рівень інтеріоризації (лат. interior – внутрішній). На цьому рівні виявляються вміння реалізувати себе у висловленнях відповідно до власного внутрішнього стану; вміння творити і виражати себе засобами мови; володіти основними формами усного і писемного спілкування (монолог, діалог, полілог; опис, розповідь, міркування), певними стилями. Це рівень виразності і комунікативної достатності.

3. Рівень насиченості мовою. Мова висловлювача характеризується логічністю, предметністю, точністю, виразністю, образністю, багатством мовних засобів. Людина уже володіє жанрами і стилями, текстотворенням.

4. Рівень адекватного вибору. Це рівень комунікативної досконалості. Він передбачає досконале володіння функціональними типами мовлення, стилями літературної мови, а також точну мовну реакцію.

5. Рівень володіння фаховою метамовою: володіння

терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення, мовними формулами.

6. Рівень мовного іміджу соціальних ролей: політика, державного працівника, керівника, вченого – етичними й естетичними манерами живого мовлення. Два останні рівні є найвищими рівнями формування мовної особистості й мовної культури.

Вирішення складної проблеми формування та розвитку культури мовленнєвого спілкування психолога, вдосконалення його вербальної поведінки у професійній діяльності має не тільки теоретичне, а й практичне значення, що визначається потребами сучасного суспільства, яке ставить високі вимоги щодо підвищення ефективності надання психологічної допомоги населенню та оптимізації підготовки майбутніх фахівців у вищій освіті.

Аналізуючи проблему сучасної фахової підготовки майбутніх спеціалістів у вищій школі, вітчизняні психологи звертають особливу увагу на її практичну складову. Гармонійне поєднання теоретичного та практичного аспектів професійної підготовки можливе на базі сучасних технологій. Саме такі технології є необхідним фактором ефективної фахової підготовки сучасних психологів і сприяють розвитку професійного адаптивного потенціалу майбутнього фахівця. Дослідники наголошують на тому, що підготовка майбутнього фахівця повинна бути орієнтована на формування психолога-професіонала, який має високий рівень професійної культури, культури мовленнєвого спілкування, повинен володіти компетентністю взагалі, комунікативною компетентністю, і, зокрема, комунікативно-мовленнєвою компетентністю [35, 79].

Культура мовленнєвого спілкування психолога виступає як комплексне системне утворення особистості фахівця, що є елементом поведінкового компоненту його культури спілкування. Компонентами структури культури мовленнєвого спілкування психолога виступають:

професійні комунікативні знання про засоби мовленнєвого спілкування; вміння формулювати професійні висловлювання за допомогою мовленнєвих засобів, що відповідають цілям професійної діяльності; комунікативно-мовленнєві навички спілкування, володіння якими забезпечує вміння формулювати професійні висловлювання [79].

Практично всі види психологічних практик (консультування, тренінгові форми роботи, ігротехніки та психопросвіта і т.п.) передбачають мовленнєву взаємодію психолога з клієнтом, що є основним змістом спілкування фахівців. Основним механізмом цієї взаємодії психологічний вплив на клієнта [1].

Специфічність професійного мовлення психолога знаходить своє втілення у тому, що він, на відміну від інших спеціалістів, постійно має вдосконалювати та розвивати власні професійні мовленнєві навички, які є знаряддям його роботи. Про це наголошується в ряді наукових праць вітчизняних дослідників [8].

Науковці акцентують увагу на вимогах щодо специфіки професійного мовлення психолога у взаємодії з клієнтом. Вони зазначають, що недостатність знань про дієвість професійного висловлювання фахівця та особливості його психологічного впливу на клієнта, може стати причиною непродуктивності професійної діяльності психолога [36].

Достатній рівень володіння професійними комунікативними знаннями дає можливість психологу набути практичних навичок формулювання конструктивних професійних висловлювань, що виступає важливою складовою комунікативно-мовленнєвої компетентності психолога. Все це є актуальним інтересом нашого дослідження. Ми зробимо крок у виявленні рівнів сформованості вміння формулювати професійне висловлювання майбутніми психологами у закладах вищої освіти під час фахової підготовки.

1.3. Компетентнісний підхід у сучасній науці про людину: основні підходи та інновації

Цілі освіти й соціальні функції освітніх інститутів не є незмінними. Їхній розвиток відображає об'єктивні процеси, що відбуваються в країні, світі.

У сучасних науково-педагогічних працях присутня думка, відповідно до якої освіта у постіндустріальному суспільстві це не лише систематичне навчання (вивчення фактів), але розвиток ряду навичок, як от: вміння адаптуватися, бути лідером, працювати як самостійно, так і в команді – тобто фактично мова йде про соціальне виховання як освоєння соціальних компетенцій, необхідних людині для життя в суспільстві [5, с. 205].

Компетентнісний підхід, який залишається актуальним у міжнародному та національному освітньому просторі, передбачає спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних компетентностей особистості, тобто здатності вирішувати задачі у різних сферах діяльності на базі теоретичних знань. Зокрема відомі міжнародні організації, що нині працюють у сфері освіти (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Національне агенство якості знань тощо), вивчають проблеми, пов'язані з компетентнісно орієнтованою освітою, пропонують класифікації компетентностей здобувачів.

Рекомендаціями Європейського парламенту та Європейської Ради (від 18 грудня 2006 року щодо ключових компетентностей ціложиттєвої освіти (2006/962/ EC) визначено вісім ключових компетентностей, тобто таких, які кожен потребує для особистих досягнень і розвитку, активного громадянства, соціальної інклюзії та працевлаштування, зокрема: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та основні компетентності у природничих і точних науках; соціальна і громадянська компетентність та ін. [3]. Компетентнісний підхід

є одним з актуальних у освітньому просторі України: проводяться наукові дослідження відповідних проблем, розробляються методологічні основи такого підходу (І.Д. Бех, І.Г. Єрмаков, О.О. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, О.Л. Кононко, В.І. Луговий, Л.М. Масол та ін.).

Основні положення компетентнісного підходу у поєднанні з особистісно-орієнтованим покладено в основу нових українських освітніх стандартів, які представляють перелік ключових, міжпредметних і предметних компетентностей, якими мають оволодіти здобувачі освітніх послуг. Зокрема: до переліку

- ключових компетентностей належать: уміння вчитися; спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами; математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки; інформаційно-комунікаційна; соціальна; громадянська; загальнокультурна; підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності;

- до предметних (галузевих) – комунікативна, літературна, мистецька, міжпредметна естетична, природничонаукова і математична, проектнотехнологічна та інформаційнокомунікаційна, суспільствознавча, історична і здоров'язбережувальна компетентності.

На сучасному етапі зберігається увага педагогічної громадськості до реалізації компетентнісного підходу у сфері позааудиторної освіти, здійснюються дослідження, проводяться науковопрактичні заходи, зокрема щодо формування соціальної компетентності здобувачів як однієї з ключових для позааудиторної освіти. На основі теоретичних положень, розроблених О.В. Биковською, певний перелік ключових компетентностей (пізнавальна, практична, творча, соціальна) закладено до програм з загальної освіти (розділ «Пояснювальна записка», завдання програми). В тому числі визначення та обґрунтування ключових компетентностей як результату вищої освіти досі залишається предметом досліджень і обговорень у сучасному науковопедагогічному просторі України.

Сутність компетентнісного підходу розуміють як сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки освітніх результатів. До числа таких принципів належать наступні положення:

- сенс освіти полягає в розвитку у здобувачів здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є й власний досвід студентів;
- зміст освіти являє собою дидактично адаптований соціальний досвід рішення пізнавальних, світоглядних, моральних, політичних і інших проблем [2].

У психолого-педагогічній науці існують різні підходи до сутності категорії «компетентність». Дж. Равен говорить про компетентність як про специфічну здатність, яка необхідна для ефективного використання конкретної дії у певній галузі і яка включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії [53].

Н.М. Лавриченко визначає поняття «компетентність» як психосоціальну якість, джерелом якої є відчуття власної успішності та корисності, котра сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [45].

Компетентність розуміють також як здатність у плинних умовах діяти адекватно, конструктивно застосовувати при цьому набуті знання і досвід. Сучасні дослідження розглядають компетентність у широкому значенні, включаючи до її складу не лише знання, уміння, досвід їх застосування, але також мотиви діяльності, систему ціннісних орієнтацій особистості.

У психологопедагогічній науці на явні різні підходи до визначення ключових компетентностей. Під ключовими компетентностями стосовно до вищої освіти О.Є. Лебедев розуміє здатність здобувачів самостійно

діяти в ситуації невизначеності при рішенні актуальних для них проблем. Освітні цілі із цього погляду полягають у наступному:

- навчити вчитися, тобто навчити вирішувати проблеми в сфері навчальної діяльності, зокрема: визначати цілі пізнавальної діяльності, вибирати необхідні джерела інформації, знаходити оптимальні способи домогтися поставленої мети, оцінювати отримані результати, організовувати свою діяльність, співпрацювати з іншими оточуючими;
- навчити пояснювати явища дійсності, їхню сутність, причини, взаємозв'язки, використовуючи відповідний науковий апарат, тобто вирішувати пізнавальні проблеми;
- навчити орієнтуватися в ключових проблемах сучасного життя – екологічних, політичних, міжкультурної взаємодії й інших, тобто вирішувати аналітичні проблеми;
- навчити орієнтуватися у світі духовних цінностей, що відбивають різні культури й світогляди, тобто вирішувати аксіологічні проблеми;
- навчити вирішувати проблеми, пов'язані з реалізацією певних соціальних ролей (виборця, громадянина, споживача, пацієнта, організатора, члена сім'ї тощо);
- навчити вирішувати проблеми, загальні для різних видів професійної й іншої діяльності (комунікативні, пошуку й аналізу інформації, прийняття рішень, організації спільної діяльності й т.п.);
- навчити вирішувати проблеми професійного самовизначення, включаючи підготовку до подальшого навчання в навчальних закладах системи професійної освіти [37].

В основу визначення компетентностей особистості як результату вищої освіти можуть бути покладені різні підходи. Зокрема, підхід, відповідно до якого результати освіти можливо класифікувати за наступними трьома:

- перший рівень результатів – передбачає набуття здобувачами соціальних знань (про суспільні норми, суспільний устрій, про соціально схвалені і несхвалені форми поведінки в суспільстві), первинного розуміння соціальної реальності й щоденного життя;
- результати другого рівня – співвідносяться з метапредметними результатами – передбачають набуття здобувачами досвіду переживання і позитивного ставлення до базових цінностей суспільства (людина, сім'я, Вітчизна, природа, мир, знання, праця, культура), ціннісного відношення до соціальної реальності в цілому;
- особистісні результати – мотивація до навчання, ціннісносміслові установки, соціальні компетентності, моральні позиції, основи громадянської ідентичності (за А.В. Золотарьовою).

Як уже зазначалося, одним із варіантів є перелік ключових компетентностей, запропонованих О.В. Биковською (пізнавальна, практична, творча, соціальна компетентності як результат позааудиторної освіти).

Орієнтуючись на підхід О.Є. Лебедева, можливо розглядати наступний перелік ключових компетентностей (за характером вирішуваних задач) для вищої освіти:

- загальнокультурна (аксіологічні проблеми і орієнтації в світі культури);
- соціальна (здатність до високого рівня соціальної взаємодії, раціональної соціальної діяльності на користь собі і суспільству);
- професійна (орієнтації в світі професій, системі професійної освіти, ситуації на ринку праці, формування знань і умінь, що мають опорне значення для професійної освіти);
- методологічна (здатність вирішувати дослідницькі, світоглядні, творчі задачі).

Висновки до розділу I

Проаналізувавши теоретичні підходи до становлення понять «мовна компетентність» і «мовленнєва компетентність» можна зробити висновок, що мовна компетентність є підґрунтям розвитку мовленнєвої. Мовна компетентність підтверджує засвоєння знань, а можливість їх застосування відображається у мовленнєвій. Аналіз показав, що основними властивостями феномену «мовна компетентність» є: знання про мову, знання її лексики, граматики, фонетики, семантики; знання правил вираження розумового змісту за допомогою засобів даної мови. Виходячи з цього, можна обґрунтувати, що мовна компетентність – це знання базових мовознавчих понять, правил, за якими породжуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація. Проведений аналіз властивостей феномену «мовленнєва компетентність» визначив, що загальними властивостями є: здатність особистості застосовувати наявні мовні знання; можливість індивіда створювати відповідне висловлювання своїх думок; здатність особистості отримувати інформацію, адекватно розуміючи її зміст.

Виходячи з цього, можна обґрунтувати, що мовленнєва компетентність – це володіння вербалізацією, відповідними мовними засобами, ментального змісту думки, яку прагнуть висловити та можливість сприйняття інформації, що представлена доречними мовними засобами, формується в сучасному освітньому просторі за умов компетентнісного підходу.

Таким чином, у визначенні ключових компетентностей для освіти доцільно враховувати зарубіжні і вітчизняні дослідження, підходи сучасних освітніх стандартів, специфіку освіти, а також соціальні процеси й запити.

РОЗДІЛ II. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Теоретичне визначення поняття компетенції в сучасній психології

Будь-яка професійна діяльність потребує певних мовно-комунікативних умінь в усній або письмовій формах, за офіційних чи неофіційних обставин. Професійна комунікативна компетенція передбачає насамперед наявність професійних знань, а також загальної гуманітарної культури людини, її вміння орієнтуватися в навколишньому світі, вміння і навичок спілкування. Тобто вона формується на основі комунікативної компетенції.

Комунікативна компетенція (лат. *competens* – належний, відповідний) – сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також уміння їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата.

Вона розвивається на основі усіх знань, досвіду користування не тільки рідною мовою, а й мовами інших народів, а самі мови у цьому процесі є взаємно пов'язаними і взаємодіють між собою.

Комунікативна компетенція визначається комунікативними інтенціями (комунікативними намірами адресата); дотриманням комунікативних стратегій, що дають змогу досягти необхідного результату комунікації; знанням особистості співбесідника; зворотним зв'язком в комунікації, що передбачає врахування психологічних особливостей адресата, його соціальних ролей; умінням долати психологічні «фільтри», розбивати психологічні «щити»; умінням володіти навичками декодування «мови тіла» співбесідника; чіткою орієнтацією в умовах та ситуації спілкування; орієнтацією і підтриманням самого процесу спілкування; контролем власної мовленнєвої поведінки, емоцій тощо; навичками та уміннями завершувати комунікацію, виходити з неї, контролювати

посткомунікативні ефекти тощо.

Важливим компонентом комунікативної компетенції є **мовна компетенція**. Для ефективної професійної діяльності важливі такі креативні якості особистості:

- мотиваційно-креативні (мотиви, зацікавленість, потреба в самореалізації творча позиція);
- емоційно-креативні (емпатія, багатий емоційний досвід);
- інтелектуально-креативні (дивергентне (різнопланове) мислення, прогнозування, інтуїція, здатність до перетворень, уява й фантазія);
- естетично-креативні (прагнення до краси, естетична емпатія, почуття форми, стилю; почуття гумору);
- комунікативно-креативні (співробітництво у творчій діяльності; здатність мотивувати творчість інших, акумулювати творчий досвід);
- екзистенційно-креативні (позитивна «Я-компетенція», нонконформізм (неприспособництво); індивідуальний стиль діяльності).

Комбінація цих якостей визначає особливість індивідуально-творчої манери конкретного професіонала і є основою загального типу творчого фахівця.

Формування професійної мовнокомунікативної компетенції передбачає:

- глибокі професійні знання і оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів;
- досконале володіння сучасною українською літературною мовою;
- вміле професійне використання мовних стилів і жанрів відповідно до місця, часу, обставин, статусно-рольових характеристик партнера (партнерів);
- знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватися у професійному спілкуванні;

- уміння працювати з різними типами текстів;
- орієнтування у потоці різномовної та різнотипної інформації українською мовою на різних каналах її передавання;
- вміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування;
- володіння інтерактивним спілкуванням, характерною ознакою якого є необхідність миттєвої відповідної реакції на повідомлення чи інформацію, що знаходиться в контексті попередніх повідомлень;
- володіння основами риторичних знань і вмінь;
- уміння оцінювати комунікативну ситуацію швидко і на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії.

Отже, професійна мовнокомунікативна компетенція особистості є показником сформованості системи професійних знань, комунікативних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, загальної гуманітарної культури, інтегральних показників культури мовлення, необхідних для якісної професійної діяльності. Мовна компетенція передбачає наявність мовленнєвих умінь, що визначають мовленнєву поведінку. Мовленнєві вміння охоплюють уміння говорити, слухати, читати і писати. Сформувати професійну мовнокомунікативну компетенцію покликана сучасна система освіти. Важливу роль у цьому процесі відіграє курс «Культура української фахової мови».

Мовна компетенція (лат. *competens* – належний, відповідний) – знання учасниками комунікації норм і правил сучасної літературної мови і вмиле використання їх у продукуванні висловлювань. Мовна компетенція складається з лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної, орфоепічної та пунктуаційної компетенцій.

Фонологічна та орфоепічна компетенції пов'язані із знанням звукових засобів сучасної літературної мови, вмінням мовця ними

користуватися. Ці види компетенції забезпечують відтворення звукового образу мови і правильне звукове оформлення мовлення.

Орфографічна компетенція полягає в оволодінні системою правил, що визначають правопис слів згідно з усталеними нормами, та вмінні їх застосовувати. Вона є необхідною умовою грамотного письма.

Лексична компетенція полягає в оволодінні лексичними засобами сучасної української літературної мови і вмінні користуватися ними. Вона передбачає широкий словниковий запас, у т. ч. володіння термінологією, необхідною для спілкування у професійній сфері. Вибір лексичних елементів залежить від сфери і ситуації, у яких перебуває мовець.

Грамматична компетенція – це знання і вміння користуватися граматичними ресурсами української мови (словотвірні одиниці, способи словотворення, морфологічні одиниці, категорії і форми, синтаксичні одиниці й категорії), що необхідно для розуміння й продукування текстів у різних сферах професійної діяльності.

Семантична компетенція – це здатність комуніканта усвідомлювати й контролювати організацію змісту. Вона інтегрується у розвиток мовленнєвої комунікативної компетенції, оскільки питання змісту посідають центральне місце в комунікації. Відношення слова до його загального контексту, внутрішньолексичні зв'язки, значення граматичних елементів, категорій, структур та процесів, такі логічні зв'язки, як наслідковість, пресупозиція (спільний фонд знань комунікантів), імплікативність (наявність непрямо вираженого змісту, виявляється в побутовому мовленні як натяк, в художньому тексті як підтекст, у діловому спілкуванні як саморепрезентація), мають велике значення в розумінні та продукуванні текстів.

Пунктуаційна компетенція – відображає логічне інтонаційне членування мовного потоку та забезпечує легше сприймання і розуміння писемного тексту.

2.2. Особливості особистості майбутнього психолога та його професійної підготовки

Професіоналізацію визначають як цілісний безперервний процес становлення особи фахівця і професіонала, який починається з моменту вибору професії, триває впродовж усього професійного життя людини і завершується, коли людина припиняє свою професійну діяльність.

У літературі, присвяченій проблемам професіоналізації, зустрічається різне тлумачення основних понять, що відбивають її суть. Йдеться про поняття «професіонал», «професіоналізація», «розвиток (становлення, формування) особистості професіонала», «професійна ментальність».

Поняття «професіонал» розкривається через поняття «професіоналізм», «професійна компетентність», «професійна майстерність».

Професіоналізм є комплексом знань, навичок, умінь, психологічних особливостей (якостей), професійних позицій і акмеологічних інваріантів і обумовлений закономірностями прояву цілеспрямованої творчої активності індивіда в конкретній сфері праці [24].

Професійна компетентність визначається як багатовимірна складова професійної культури. Це система знань, умінь і навичок, що дозволяє суб'єктові професійної діяльності успішно вирішувати той круг трудових завдань, який відповідає функціональним обов'язкам цього працівника [5].

Професійну майстерність можна визначити як володіння продуктивними технологіями професійної праці, засноване на сформованості професійно важливих особових якостей, що забезпечує високі результати професійної діяльності.

Професіонала можливо розглядати як складну систему, що характеризується не лише зовнішніми функціями, але й складними і різноманітними внутрішніми психічними функціями. До цих внутрішніх

функцій відносяться і побудова майбутнього результату діяльності, і деяке «виношування» уявлень про шляхи та способи, варіанти досягнення цього результату, і емоційне передналаштування до роботи, і загальна свідомість захищеності в суспільстві, упевненості в завтрашньому дні і багато що інше, включаючи і деякий образ навколишнього світу взагалі [27].

Згідно з Є.О.Климовим професіоналізм включає наступні компоненти: властивості людини як цілого (особи, суб'єкта діяльності); праксис професіонала; гнозис професіонала; інформованість, знання, досвід, культура професіонала; психодинаміка працівника, психологічні труднощі, навантаження в цій професійній області; осмислення питань своєї віково-статевої приналежності у зв'язку з вимогами професії та ін. [33].

Необхідність продуктивного рішення завдань професіоналізації знайшла своє віддзеркалення в цілому ряду теоретичних і прикладних дослідженнях вітчизняних психологів: серед них роботи, присвячені особливостям професійної діяльності у рамках загальної теорії діяльності, формуванню готовності до професійної праці (Г.О. Бал, М.І. Боришевський, М.І. Дьяченко, С.Д. Максименко, В.О. Моляко); професійної орієнтації і самовизначення (Р.Д. Багаєва, В.П. Казмиренко, Л.Е.Орбан, Ю.Л.Трофимов); праці, що відбивають різні аспекти ефективності професійної діяльності (А.М. Алексюк, І.А. Зязюн) та ін.

Останнім часом питання розробки проблем професіоналізації отримали широке поширення в акмеологічних дослідженнях, що дозволяють описати процес професіоналізації як цілісний феномен, який включає певну сукупність компонентів об'єктивного і суб'єктивного характеру (А.А. Деркач, Н.В. Кузьміна, А.П. Ситников, Т.О. Ясюкова та ін.).

Розкриваючи поняття «Професіоналізм особи» і визначаючи професійно важливі якості особи як «прояв психологічних особливостей

особи, необхідних для засвоєння спеціальних знань, здібностей і навичок, а також для досягнення суспільно прийнятної ефективності в професійній праці». А.А. Деркач і Н.В.Кузьмина вважають, що такі якості включають «наступні властивості: інтелектуальні (мислення), моральні (поведінка), емоційні (почуття), вольові (здатність до самоврядування), організаторські» [24].

До загальних ознак професіоналізму Н.В. Кузьмина відносить: володіння спеціальними знаннями про цілі, зміст, об'єкти і засоби праці; володіння спеціальними вміннями на підготовчому, виконавському, підсумковому етапах діяльності; оволодіння спеціальними властивостями особи і характеру, що дозволяють здійснювати процес діяльності і отримувати шукані результати.

Розроблена Н.В. Кузьминою функціональна модель професійної діяльності включає наступні блоки: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський. Ця модель може розглядатися як універсальна функціональна модель за умови конкретизації функцій і їх змістовного наповнення [36].

Видається цікавою позиція Л.Л. Ясюковой, яка відмічає, що для успішного оволодіння і здійснення діяльності особливе значення має не стільки рівень вираженості окремих професійно важливих властивостей особи, скільки характер взаємозв'язку між ними. При існуванні тісних і позитивних взаємозв'язків більшості особових властивостей виникає процес їх взаємопосилення, при виникненні ж антагоністичних взаємозв'язків між властивостями особи розвиток одних сторін особи приводить до деградації інших, що робить неможливим досягнення високого рівня професійної майстерності [71]. І.С. Якіманська вважає виявлення структури суб'єктивного досвіду, співвідношення елементів, що входять в нього, їх ієрархію важливою умовою формування професійної діяльності [70].

Обговорюючи питання моделі професійної праці, Л.М. Митіна виділяє модель адаптивного розвитку і модель професійного розвитку. У основі першій, адаптивній моделі, на думку автора, лежать процеси самопристосування, підпорядкування середовища початковим інтересам фахівця. Такий фахівець у своїй діяльності, як правило, «керується принципом економії сил і користується, головним чином, напрацьованими алгоритмами рішення професійних завдань, проблем, ситуацій, перетвореними на штампи, шаблони, стереотипи» [46]. Модель професійного розвитку характеризується здатністю людини вийти за межі повсякденної практики, прагненням до постійного експериментування, творчого пошуку, реалізації своїх потенційних можливостей і подоланням своїх меж. Модель професійного розвитку Л.М. Митіна зв'язує з різними типами адаптивної поведінки. Автором розроблена психологічна технологія конструктивної зміни професійної поведінки на прикладі поведінки вчителя, що припускає, у тому числі, виявлення міри готовності вчителя до такої зміни і міра усвідомлення ним необхідності зміни. Говорячи про психологічний фундамент особи професіонала у будь-якій області людської діяльності, вона виділяє такі базові характеристики, як особова спрямованість, поведінкова гнучкість і професійна компетентність [46].

У рамках акмеології отримують подальший розвиток теоретичні положення про «Я-концепцію» суб'єкта діяльності, що є системою його уявлень про своє місце у світі, своєї особової позиції, що визначаються смисловими і ціннісними орієнтаціями суб'єкта. Розробляється проблема професійної «Я-концепції» як сукупності представлень суб'єкта про свою життєву позицію, перспективи і цінності в контексті здійснення обраної професійної діяльності [19].

При аналізі праці психолога у рамках акмеологічного підходу як цілісного феномену виділяються наступні сторони (блоки): професійна

діяльність, професійне спілкування, особа, що розвивається, і результати праці [27]. Ці сторони відбивають як процесуальний, так і результуючий аспекти професійної діяльності його повсякденних стосунків і особового розвитку. Тут розкривається цілісний феномен зі своїми неповторними макрохарактеристиками як індивід, особа, суб'єкт діяльності [19, 27]. У акмеограмі співпрацівника виділяються суб'єктивні і об'єктивні характеристики його праці. Об'єктивні характеристики включають цілі і завдання. Суб'єктивні характеристики включають: знання, уміння, навички, професійні позиції, психологічні якості і акмеологічні інваріанти.

Професіоналізм системи з'являється як феномен, обумовлений дією загальних, особливих і одиничних (що стосуються цього індивіда) закономірностей прояву цілеспрямованої творчої активності, тобто реальними детермінантами діяльності конкретної людини, включеної в сукупність різнорівневих взаємозв'язків.

Дослідження по професійній ментальності відбивають той факт, що в результаті включення людини в професійну діяльність само його відношення до світу, сприйняття, мислення, поведінку придбавають професійний характер. Професійна ментальність включає у свою структуру мотиваційні компоненти, систему ціннісних орієнтацій, професійні і соціальні установки [15]. Вводиться поняття «Світ професії», що відбиває груповий інваріант суб'єктивного відношення професіонала до об'єктів, тісно пов'язаний з семантичними характеристиками [5; 33].

Процес професійного становлення припускає виявлення умов і джерел розвитку професіонала. Видається цікавим підхід Д.А. Григор'єва, що виділяє професійне співтовариство як умову і джерело розвитку професіонала, що задає такі загальні норми діяльності, що несуть культурні способи і предмет діяльності [20].

Основним механізмом, що обумовлює становлення професіонала, являється рефлексія людиною тих або інших форм власного існування як

професіонала. І кожен етап становлення професіонала характеризується тим або іншим способом осмислення, рефлексії. Так, при становленні людини як діяча, ключовою стає диференціація, відділення самого себе як діяча від інших позицій, займаних людиною. Осмислення самого себе йде по лінії: «Я як діяч – Я як не діяч». Основним процесом на цьому етапі є процес цілепокладання. В ході цього процесу людина самостійно ставить цілі власної діяльності, тобто починає її проектувати і будувати. Наступний етап характеризується вже іншою лінією осмислення, рефлексії: «Я як діяч – інші діячі». Відбувається побудова предметності власної діяльності, тобто визначення специфічності, унікальності по відношенню до діяльності інших професіоналів в цій області і в той же час обмеження власної діяльності, визначення її сенсів, цілей та способів. Наступний крок професіоналізації пов'язаний зі зміною обкату рефлексії – осмислюється не власна діяльність, а діяльність професійного співтовариства. Причому, ця діяльність осмислюється не відсторонено, а стосовно організації власної діяльності в цьому просторі. На завершальному етапі життя розглядається професіоналом як простір реалізації діяльнісних сенсів, що перетворилися на місію. Механізми рефлексії, ідентифікації розглядаються і нами як демонструючі (що пояснюють) особливості професійного самовизначення, «обживання», освоєння професійною діяльністю.

Професійне самовизначення є невід'ємною складовою життєвого самовизначення. М. Р. Гінзбург характеризує самовизначення як «механізм соціальної детерміації, яка не може діяти інакше, як будучи активно заломленою самим суб'єктом». М. Р. Гінзбург вводить поняття «Життєве поле особи», яке він визначає як «сукупність індивідуальних цінностей, сенсів і простору реальної дії - актуальне і потенційне - минуле, що охоплює, сьогодення і майбутнє. З психологічної точки зору минуле існує як досвід, майбутнє як проект, а сьогодення - як дійсність». Психологічне

минуле, сьогодення і майбутнє виконують різні функції і знаходяться між собою в складній взаємодії [19].

Психологічне сьогодення по відношенню до психологічного минулого реалізує підсумок минулого розвитку, маючи при цьому коригуючі і терапевтичні можливості, оскільки воно може компенсувати невдачі в рішенні передуючих життєвих завдань.

Отримання нового досвіду може розширити уявлення людини про свої можливості і зняти звичні обмеження. Психологічне сьогодення по відношенню до психологічного майбутнього, залежно від ефективності саморозвитку в сьогоденні, задає його або як осмислене, структуроване і активне (плановане), або як безглузде, неструктуроване і пасивне (випадкове). Позитивно орієнтований саморозвиток наповнює майбутнє сенсом, структурує його і робить людину суб'єктом власного становлення. У тих же випадках, коли саморозвиток не здійснюється або спотворюється, майбутнє сприймається як безглузде, і людина стає пасивним об'єктом дії зовнішніх сил. Психологічне майбутнє по відношенню до психологічного сьогодення надає йому цінність і мотивує, або ж позбавляє сенсу, знецінює.

Гінзбург М. Р. пропонує розглядати життєве поле особи як систему координат, де «вертикальна» складова представляє осмислення існування, його ціннісно-сміслової єдності; «горизонтальна» ж складова представляє міру його реалізації. Визначення себе у світі – самовизначення, таким чином – є отримання людиною своєї ціннісно-сміслової єдності і його реалізація [19]. З урахуванням викладеного вище, можна трактувати особове самовизначення як змістовне конструювання людиною свого життєвого поля, що включає як сукупність індивідуальних життєвих сенсів, так і простори реальної дії, - актуального і потенційного.

У цій системі послідовність ідентифікацій є психологічним минулим; ідентичність, що власне формується, охоплює психологічне сьогодення, що включає психологічне минуле в знятому виді, і психологічне майбутнє.

Функція психологічного сьогодення в цьому випадку – саморозвиток, що включає самопізнання і самореалізацію. Потребою в самовизначенні, таким чином, є потреба у формуванні певної смислової системи; тому самопізнання можна розглядати як орієнтацію в ціннісно-смислового змісті індивідуальної свідомості, тобто привласнення певних цінностей і їх усвідомлення як власних, а самореалізацію - як втілення цих цінностей в певних видах діяльності.

Іншим показником, що характеризує ціннісно-сміслову ядро особи (воно представляє найбільший інтерес для нашого дослідження), - являється екзистенціальна орієнтація, в яку входить значущість проблеми сенсу життя. Психологічне майбутнє забезпечує смислову і тимчасову перспективу особи. Основними характеристиками майбутнього Гінзбург М. Р. вважає ціннісну насиченість, емоційну забарвленість, що сприймається як активність, об'єднує їх в показник валентності емоційного майбутнього. Іншим важливим показником він вважає визначеність смислового майбутнього, яка об'єднує в собі визначеність вибору професії і стійкість цього вибору.

Таким чином, Гінзбург М.Р. визначає поняття «Життєве самовизначення» як процес цілеспрямованого вироблення особою життєвих сенсів і цілей, життєвої стратегії і тактики (визначення життєвих завдань і варіантів рішень). Життєве самовизначення характеризує людину як суб'єкта власного життя, що розвиває свої сили і здібності, встановлює режим інтелектуальних, фізичних і емоційних навантажень. Результат життєвого самовизначення - вихід людини на цілі, напрями і способи активності, адекватні його індивідуальним здібностям, а також формування духовної самоцінності, здібності через цілепокладання

самостійно реалізовувати своє природне і космічне призначення, іншими словами - концепцію життя.

Аналізуючи різні наукові підходи до самовизначення особи, можна зробити висновок про те, що більшість учених виділяють при цьому процес внутрішніх і зовнішніх зв'язків особи з середовищем, їх суб'єктно-об'єктних стосунків, пов'язаних з вибором ціннісних орієнтації, механізмами уподібнення, ототожнення. Отже, вони надають особливе значення ідентичності і ідентифікації, розглядаючи останню як один з найважливіших механізмів самовизначення (чи соціалізації). В.А. Отрут відмічає, що відповіді на корінні питання буття людини так чи інакше упираються в пізнання механізмів і наслідків соціальної ідентифікації атомарних одиниць людського співтовариства.

2.3. Психологічні складові професійного становлення майбутнього психолога

Процес професійного становлення аналізується у зв'язку з формами психологічної регуляції діяльності [5; 24; 28]. Так, виділяють дві форми психологічної регуляції діяльності відповідно до професійного становлення: індивідну та особову.

Для індивідної форми професійного становлення характерне прагнення до збереження засвоєних форм дій, до підтримки відповідності між людиною і вимогами тієї діяльності, яку він виконує, а на рівні здійснення діяльності – спрощена побудова самої діяльності. Особова регуляція визначається ломкою старих способів і засобів діяльності, сталих стосунків, активним прагненням до нових сенсів, які вимагають нового рівня психологічної регуляції [66].

А.Р.Фонарьов зазначає, що дві вказані форми не охоплюють усього спектру прояву психологічної активності у сфері професіоналізації і виділяє проміжну, перехідну форму, позначивши її як індивідно-особистісну. Автор відмічає, що через її появу людина втрачає згоду з самим собою, у нього виникає невпевненість у своїх силах, неясність життєвих цілей, нерозуміння, як жити далі. Вважаючи, що індивідно-особистісна форма психологічної регуляції є типовим етапом професіоналізації, А.Р.Фонарьов вважає, що гострота цього кризового етапу залежить від усієї життєвої стратегії, яка має на меті відновити цілісність ціннісно-сміслової сфери особи. Як правило, проміжна форма психологічної регуляції не може здійснюватися тривалий час, і тоді «людина або повертається до індивідної (регресу), або піднімається до особової (прогресу) формам регуляції, але у будь-якому випадку виникає нова ціннісна система» [66]. Якщо ж криза затягується, «виникають різні види психологічних захистів, які і відновлюють несуперечність системи» Свідомість – буття «внутрішню цілісність» [24]. Функціонування захисних

механізмів, як відомо, не проходить для людини безслідно. Правда, А.Р.Фонарьов не заперечує можливості і іншої ситуації, коли суб'єкт знаходить себе в діяльності, що лежить за межами професійних інтересів, і вже через цю зовнішню діяльність відбувається його розвиток (особова форма) або ж регрес [66].

В цілому, особова форма професійного становлення в контексті вищевикладеного представляється таким чином: «.. саморозвиток людини стимулює перетворення професійної діяльності, яка, у свою чергу, є однією із спонукальних сил розвитку особистості». При цьому розвиток особистості стимулює поглиблення уявлення про діяльність, відкриття в ній нових граней, нових форм. Міняється структура професійної діяльності, її зміст, що у свою чергу призводить до подальшого особового росту.

Нам видається цікавим виділення особової зміни «не лише за рахунок перетворення операціонального аспекту діяльності, але і через процес персоналізації, «інобуття в інших людях». І, згідно з викладеною позицією, можна припустити прояв форм професійного розвитку у зв'язку з рівнями психологічної регуляції діяльності. Перший рівень - виконавський, припускаючий спрощену побудову самої діяльності, що не виходить за рамки посадових інструкцій. Другий - рівень планування, пов'язаний з більшою широтою і глибиною уявлень про діяльність, ієрархізованістю її структури, але нечіткий характер. Тут можлива часткова дезадаптація фахівця внаслідок того, що закономірності глибокого уявлення, що відкриваються, про професійну діяльність викликають до життя нові вимоги, які і сама людина пред'являє до професії, і професія починає пред'являти до людини [46]. Подолання дезадаптивності може досягатися як через знаходження нового сенсу в діяльності і зміну відношення до неї (варіант особового росту), так і переходом на перший рівень здійснення діяльності, що перешкоджає особовому росту

професіонала. Третій рівень здійснення діяльності - рівень проектування, характеризується переходом до принципово нового розуміння будови професійної діяльності як цілісного утворення. Саме він характеризується системним уявленням про діяльність, радістю творчості. Таким чином, освоєння професійної діяльності - творчий процес.

Процес професійного становлення ми схильні розглядати не лише як процес позитивно спрямований, що полягає в особистісному та професійному рості, накопиченні нових знань, умінь і трансформації старих (колишніх), але і як суперечливий, різноспрямований процес. Зупинимося на цьому детальніше. Відомо, що процес розвитку є процес нерівномірний за своїм змістом (ми проводимо аналогію між процесами формування свідомості, самосвідомості в онтогенезі і формування професійної самосвідомості). Зовні безперервний, він має безперервно-дискретний характер. У нашому випадку це дозволяє припустити існування певних етапів, стрибків в розвитку. Схема лінійного, позитивно спрямованого процесу явно не зможе описати усього різноманіття в змісті і формах протікання професіоналізації.

Для подальшого розгляду проблеми важливо визначитися з поняттями «розвиток», «формування» і «становлення».

Найбільш загальним поняттям є розвиток - послідовні, прогресуючі (що хоча і включають в певні моменти регрес), в цілому безповоротні, кількісні і якісні зміни психіки. Психічний розвиток є завжди виникнення нового, перехід до якого носить стрибкоподібний характер, воно незмінно включає перерви поступовості. Стабільність і стійкість особи постійно супроводжуються її зміною, збагаченням. Розвиток - основний спосіб існування особи [5].

Під формуванням зазвичай розуміють сукупність прийомів і способів соціальної дії на індивіда, що мають на меті створити у нього систему

певних стосунків, ціннісних орієнтації, переконань, виховати соціально і професійно значущі якості, виробити концепцію життя [51].

Становлення – безперервний процес цілеспрямованої прогресивної зміни особи під впливом соціальних дій і власної активності в самовдосконаленні і самоздійсненні [35].

Порівнюючи розвиток і становлення, можна відмітити, що перше є загальнішим і може включати процес становлення. Розвиток особистості характеризує власне процес виникнення новоутворень (не завжди прогресивних або соціально бажаних), становлення ж припускає прогресивний вектор розвитку під впливом спеціально створених зовнішніх умов (діяльності, соціальній ситуації і так далі).

Вивчення робіт, присвячених професійному становленню особи, показує, що вітчизняні учені основну увагу звертають на процес розвитку особистості в професійній діяльності, психологи за кордоном досліджують результативну сторону становлення професіонала, вважаючи, що кожна людина схильна найбільшою мірою до певного виду діяльності, тому велика увага приділяється профпідбору і адаптації особистості до вимог професії.

Таким чином, проведений аналіз дозволяє нам дати визначення: професійне становлення особи – процес цілісного розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності, який детермінований соціальною ситуацією розвитку, провідною діяльністю, а також активністю самого індивіда, при цьому професійний розвиток припускає потребу індивіда в нім, прагнення до свого професійного росту.

Висновки до розділу II

Мовленнєва компетентність психолога диктується сучасними вимогами до підготовки фахівців у галузі психології. Проблема розвитку психологічної компетентності як особистісної характеристики психолога є найбільш затребуваною прикладною проблемою сучасної психологічної науки, яка сприяє формуванню вміння моделювати і оцінювати наслідки своїх дій заздалегідь і на тривалу перспективу, що дозволяє здійснювати перехід від зовнішньої оцінки до вироблення «внутрішніх стандартів» оцінювання себе, своїх планів, життєвих ситуацій і дій інших людей.

Мовленнєва культура виступає умовою й потребою в реалізації професійної діяльності.

Виходячи з цього, стає актуальним необхідність ознайомлення студентів, майбутніх психологів, із психологічною компетентністю як інтегральним особистісним конструктом та її місцем в структурі особистості психолога.

РОЗДІЛ ІІІ. ЕМПІРІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПСИХОЛОГІВ

3.1. Планування, підбір та обґрунтування методів дослідження

Для підтвердження висунутого припущення, що достатній рівень володіння професійними комунікативними знаннями дає можливість психологу набути практичних навичок формулювання конструктивних професійних висловлювань, що виступає важливою складовою комунікативно-мовленнєвої компетентності психолога.

З метою здійснення констатуючого дослідження нами було обрано наступний діагностичний інструментарій: для визначення сформованості професійних компетентностей які, на наш погляд, залежать від задоволеністю обраної професії «Практичного психолога» були використані методики такі, як: «Задоволеність своєю професією», «Самооцінка професійно значущих якостей особи», «Групова оцінка якостей особи професіонала»; для визначення рівня сформованості вміння формулювати професійні висловлювання у студентів на основі перевірки та аналізу письмових робіт з вирішення ними психоконсультативних ситуаційних задач. У дослідженні прийняли участь 60 студентів 4 курсу бакалаврського рівня освіти зі спеціальності «Психологія» Українських вищих навчальних закладів.

Таким чином, комплексність дослідження забезпечується об'єднанням прямих, непрямих і проектних методів діагностики особи майбутнього професіонала.

У основі розробки і застосування методики лежало припущення про те, що систему стосунків, які визначають мотивацію професійного

самовдосконалення особистості, умовно можна представити у вигляді трикутника (рис.3.1.1.), у вершинах якого розташовуються:

1. Відношення особи до своєї професійної діяльності (оцінюється за мірою задоволеності професією).

2. Відношення до себе як професіоналові (оцінюється за величиною значущості для професійної діяльності компетенцій).

3. Відношення до самовдосконалення в професійній сфері (оцінюється за мірою прагнення особи до самовдосконалення в професійній діяльності розвитку компетенцій).

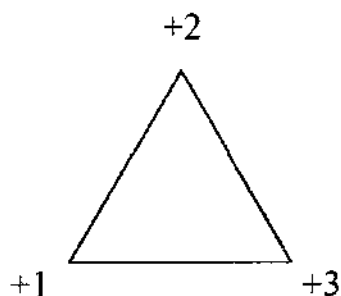


Рис. 3.1.1. Система стосунків в мотивації професійного самовдосконалення особистості щодо формування професійних компетенцій

Відношення особи до своєї професійної діяльності можна досліджувати за допомогою методики «Логічний квадрат». Суть методики - в зіставленні і аналізі відповідей випробовуваного на серію логічно взаємозв'язаних і взаємовиключних питань, що зводяться в «Логічний квадрат». Цифри в таблиці 3.1.1. показують міру задоволеності своєю професією. Критерії шкали задоволеності :

- 1 – явно задоволений своєю професією;
- 2 – швидше задоволений професією, чим незадоволений;
- 3 – невизначене відношення до своєї професії;
- 4 – швидше незадоволений професією, чим задоволений;
- 5 – явно незадоволений професією;
- 6 – суперечливе відношення до професії.

Таблиця 3.1.1.

Методика оцінки відношення до професії

Чи подобається Вам Ваша професія	Хотіли б Ви зараз перейти на іншу посаду, не пов'язану з вашою професією?								
	Ні			Не знаю			Так		
	Вибрали б Ви знову свою професію?								
	Так	Не знаю	Ні	Так	Не знаю	Ні	Так	Не знаю	Ні
Так, дуже подобається	1	2	6	2	2	4	4	4	4
Швидше подобається, чим не подобається	2	2	3	2	3	3	6	3	6
До професії відношуся байдуже	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Професія швидше не подобається	6	3	4	6	4	4	3	4	4
Професія абсолютно не подобається	0	6	6	6	4	4	6	4	5

Важко відповісти	2	3	6	3	3	3	6	3	4
---------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---

У таблиці. 3.1.2. приведені дані про переклад критеріїв шкали задоволеності у бали мотивації професійного самовдосконалення (МПСС).

Таблиця 3.1.2.

Критерії шкали задоволеності						
Бали МПСС						

Відношення до своєї професійної діяльності, окрім запропонованої методики логічного квадрата, діагностується, виходячи з варіантів відповідей на питання наступної методики. Ці питання можуть бути умовно розділені на дві групи, що характеризують в тій або іншій мірі систему стосунків студента до навчальної перспективи і відношення до праці «тут і зараз».

Для кожної групи відповідей виводиться характеристика, що визначає цю систему стосунків як позитивну (+1, +2 бали), негативну (- 1, - 2 бали) або байдужу (0 балів).

Пропонується наступна система оцінки : якщо відповідь знаходиться в межах відмітки:

Відмітка, %	Бал
10-20	-2
30-40	-1
50	0
60-80	1
80-100	2

середній бал = $Q1+Q2+...Q15$

8.	Задовольняє мою потребу в новій, цікавій роботі.																		
9.	Дає можливість просування.																		
10.	Задовольняє потребу в заробітку.																		
11.	Задовольняє потребу спілкування з товаришами.																		
12.	Моя професія користується повагою у відомому мені оточенні.																		
13.	Моя професія дуже потрібна і важлива.																		
14.	Моя робота досить об'єктивно оцінюється.																		
15.	Мене влаштовують результати роботи.																		

Самовдосконалення тільки тоді може стати діяльністю, стійким мотивом, якщо особа не лише переживає активно-позитивне відношення до обраної професії, але і при цьому усвідомлює професійно-значущі якості (ПЗЯ), необхідність розвитку їх у себе. Усе це висуває дуже важливу проблему відношення до себе, професійну самооцінку власних компетенцій. Самооцінка може бути різною залежно від міри її стійкості, рівня адекватності: ситуативної та загальної, завищеної або заниженої. Залежно від своєї форми та міри стійкості самооцінка рівня розвитку ПЗЯ може стимулювати або пригнічувати прагнення до професійного самовдосконалення професійних компетенцій.

За допомогою методики по вивченню особливостей самооцінки ПЗЯ особи вивчається другий вид стосунків: відношення до себе як до професіонала (див. Додаток А).

Як видно з анкети, кожна якість отримала по дві оцінки. Знайдемо коефіцієнт рангової кореляції (коефіцієнт Спирмена) по формулі:

$$r = 1 - \frac{6 \cdot \sum d^2}{n^2 - 1}$$

де:

1 і 6 вільних коефіцієнтів;

d² - сума квадратів різниць (Н і Н1);

n - кількість якостей (у нашій анкеті n = 20).

Для нашого випадку (при n = 20) формула набуває наступного вигляду:

$$r = 1 - 0,0075 \cdot d.$$

Коефіцієнт кореляції може знаходитися в межах від +1 до -1; r = 0,5 - 0,1 свідчить про середній рівень самооцінки, її адекватність. Чим ближче кількісне вираження r до +1, тим більше неадекватність самооцінки у бік завищення, чим ближче r до -1, тим неадекватніше самооцінка у бік заниження.

Таблиця перекладу значень коефіцієнта кореляції у бали МПСС

Значення r	-1	-0,5	-0,2	0	+0,2	+0,4	+0,5	+0,6	+0,85	+0,95	+1
Бали МПСС	1	2	3	4	5	4	3	2			

Третій вид стосунків – відношення до самовдосконалення в професійній сфері вивчається за допомогою анкети 2 (див. Додаток Б).

3.2. Аналіз та інтерпретація результатів констатувального дослідження

Не дивлячись на те, що мовленнєва взаємодія психолога та клієнта досить ретельно була досліджена, проте такі аспекти як відображення позицій співрозмовників у різноманітних висловлюваннях, їх емоційного настрою, становлення «Я-концепції» фахівця, що тісно пов'язано з формуванням його професійної культури, розглядалося у незначній кількості робіт, присвячених проблемі професійного спілкування психолога (Абрамова, 2003; Бондаренко, 1991, 2017), але розглядається нами як важлива її складова. Професійна культура психолога, обов'язково передбачає достатній рівень професійних знань, які пов'язані з реальними аспектами діяльності, а комунікативно-мовленнєва компетентність фахівця, на нашу думку, виступає однією із найважливіших професійних компетентностей психолога-майстра. Тому надто важливими є знання про потенціал мовленнєвих можливостей та сформованість вміння формулювати професійне висловлювання на високому рівні. Відомо, що за певних умов, зокрема, при підвищеному інтересі особи до професійної діяльності, може включатися компенсаторний механізм, внаслідок чого можуть бути досягнуті високі результати.

Позитивне відношення до професії у поєднанні з компетентністю детермінує формування і мотивацію самовдосконалення. Задоволеність професією є тим інтеграційним показником, який відбиває відношення суб'єкта до обраної професії.

Задоволеність своєю професією визначалася нами за допомогою «Логічного квадрата». Отримані дані представлені в табл. 3.2.1.

Таблиця 3.2. 1.

Міра задоволеності професією

Критерії шкали задоволеності	К-ть осіб	%
1 – явно задоволений	12	20
2 – швидше задоволений професією, чим незадоволений	13	21,7
3 – невизначене відношення до своєї професії	10	16,7
4 – швидше незадоволений	12	20
5 – явно незадоволений	1	1,6
6 – суперечливе відношення до професії	12	20

Ми звернулися, головним чином, до відповідей на питання: «Хотіли б Ви перейти зараз на іншу посаду, не пов'язану з Вашою професією?»

В процесі дослідження були умовно виділені дві групи випробовуваних – задоволені професією (35 осіб – група З) і незадоволені (25 осіб – група Н).

Не зупиняючись на аналізі даних методики «Логічний квадрат», відмітимо головне: при різних початкових показниках величина індексу задоволеності професією залишається досить високою. Проте сам індекс задоволеності професією говорить лише про те, чи подобається професія чи ні, не пояснюючи причин того або іншого відношення; професійні мотиви виявляються прихованими. Для вивчення причин, що визначають відношення до професії, ми застосували методику, в якій респондентам пропонувалося оцінити, в якій мірі професійна діяльність дає їм можливість задовольняти ті або інші потреби.

У таблиці. 3.2.2. наводяться отримані дані.

Структура потреб, що задовольняються, досить ідентична в обох групах, хоча має місце і певна специфіка. Так, чинник зарплати входить до числа найважливіших, що узгоджується з літературними даними (В.Д. Вилюнас, 1983). Проте потреба в хорошому заробітку задовольняється лише на 20%, за оцінкою респондентів обох груп.

Високе значення має чинник громадської важливості професії (питання № 12, 13). Об'єктивне визнання і суб'єктивне розуміння резервістами групи «З» громадської важливості професії істотним чином впливають на задоволеність професією, а отже, сприяють професійній стабілізації. Респонденти групи «Н», навпаки, оцінюють цей чинник досить низько.

Інший важливий чинник пов'язаний з мотивом творчості, тими можливостями, які представляє для творчості робота. Як видно з таблиці 3.2.2., ця потреба (№ 1, 8) оцінюється за мірою задоволення респондентами обох груп неоднаково (вище в групі «З» - 60%, в групі «Н» нижче - 30%). Ці результати недвозначно свідчать про чітко виражену орієнтацію студентів групи «З» на творчий підхід до професійної діяльності, оскільки об'єктивні умови праці однакові для усіх випробовуваних і усі посади надають рівні можливості для творчості. Іншими словами, чи придбала професійна діяльність відтінок творчості, багато в чому залежить від самої особи, що не сталося з респондентами групи Н.

Таблиця 3.2.2.

Показники задоволення потреб в професійній діяльності (%)

Потреби	Міра задоволення			
	З		Н	
	%	бали	%	бали
1. Моя робота дає мені можливість проявляти творчість.	60	1	30	-1

2.	Дає можливість росту : <i>професійного</i>	50	0	40	-1
3.	<i>індивідуального</i>	60	1	40	-1
4.	<i>культурного</i>	50	0	30	-1
5.	<i>фізичного</i>	60	1	70	1
6.	<i>організаторського</i>	70	1	80	2
7.	Дає можливість бути самостійним, незалежним в праці	10	-2	20	-2
8.	Задовольняє мою потребу в новій, цікавій роботі	70	1	50	0
9.	Дає можливість розвитку.	60	1	60	1
10.	Задовольняє потребу в заробітку	20	-2	20	-2
11.	Задовольняє потребу у спілкування	40	-1	70	1
12.	Моя робота користується повагою у відомому мені оточенні	90	2	50	0
13.	Моя робота дуже потрібна і важлива	100	2	60	1
14.	Моя робота досить об'єктивно оцінюється	60	1	70	1
15.	Мене влаштовують результати праці	20	-2	10	-2

Приблизно однаковою мірою оцінюється респондентами обох груп можливість розвитку (60%), професійного, організаторського, фізичного росту. Можливість бути самостійним і незалежним в праці оцінюється дуже низько, що пояснюється специфікою учбової діяльності.

Таблиця 3.2.3.

Результати дослідження по групах (бали)

	група З	група Н
загальний бал задоволення потреб	4	-3
середній бал професійної перспективи	4	1
середній бал відношення фаху	0	0
бал логічного квадрата	4	2
Загальний бал МПСС	12	0

З таблиці 3.2.3. видно, що є значні міжгрупові відмінності за усіма показниками, окрім відношення до сьогодення.

Нівеляція результатів з окремих питань, що дозволяють оцінити відношення «тут і тепер», сталася в групі «З» за рахунок незадоволення результатами і спілкуванням з товаришами по роботі. У групі «Н» відзначається відсутність поваги до роботи з боку навколишнього інтересу і новизни у професійній діяльності.

Загальний бал мотивації професійного самовдосконалення, підрахований по відповідній формулі (запропонованою Л.Г.Лаптевим), у респондентів групи «З» складає 12 балів, у респондентів групи «Н» - 0 балів. Таким чином, по мірі задоволеності професією і по відповідях на питання, що характеризують в тій або іншій мірі систему стосунків студента до професійної перспективи і сьогодення, можна зробити попередній висновок про відсутність в групі «Н» прагнення до професійного самовдосконалення, що свідчить про низький рівень професійних компетенцій.

Найбільше задоволення в групі «З» викликає інтерес до змісту і процесу виконуваної роботи; вони вказують на задоволеність можливістю саморозвитку і вважають професійний розвиток необхідною умовою

посадового просування. Резервісти групи «Н» виявляють інтерес тільки до результату професійної діяльності, не уміють співвідносити внутрішній профрозвиток і посадове просування.

Окрім активно-позитивного відношення до своєї професії, самовдосконалення тільки тоді може стати власними компетенціями, коли людина усвідомлює необхідність розвитку у себе професійно значущих якостей. Нами були знайдені коефіцієнти рангової кореляції професійно важливих якостей і оцінкою цих якостей з точки зору сформованості і прояву їх у респондентів.

Таблиця 3.2.4.

Значення коефіцієнта кореляції

	-1	-0,5	-0,2	0	+0,1	+0,2	+0,4	+0,5	+0,6	+0,86	+0,95	+ 1
Група З	-	-	5,5	1	16,5	16,5	16,5	16,5	11	5,5	-	-
Група Н	7,1	14,2	-	7,1	14,2	14,2	7,1	7,1	14,2	-	7,1	7,1

Коефіцієнти кореляції в групі «З» в основному знаходяться в межах від 0,1 до 0,6, що свідчить про середній рівень самооцінки, її адекватність. У групі «Н» спостерігається розкид даних як у бік завищення (28,4% випробовуваних), так і у бік заниження (28,4% випробовуваних) самооцінки.

Виходячи з таблиці. 3.2.4., можна зробити висновок, що респонденти групи «З», на відміну від групи «Н», характеризуються умінням усвідомлювати індивідуальні особливості своєї професійної діяльності, її сильні і слабкі сторони, тобто демонструють низький рівень сформованості професійних компетенцій. Респонденти групи «З» виявляють інтерес до професійного самооцінювання, можуть чітко виділити свої розвинені професійно важливі якості, тоді як досліджувані групи «Н» не виявляють цікавості до самооцінки, не можуть назвати сильні і слабкі сторони своєї професійної діяльності.

Студенти обох груп із завищеною самооцінкою охоче аналізують сильні сторони і розвинені компетентності якості, менш охоче – слабкі якості. Респонденти зі зниженою самооцінкою, незважаючи на свій досвід і заслужену повагу, дуже болюче відносяться до свого авторитету, тому сама процедура обстеження викликає у них занепокоєння і невпевненість в собі.

Отримані результати самооцінки не є «істиною в останній інстанції», а дають лише приблизні характеристики і орієнтири, дозволяють отримати корисну інформацію для подальшого самопізнання та самоконтролю. Завдяки проведеному тестуванню здобувачі отримали можливість порівняти себе, деякі свої якості і особові особливості зі шкалою, що дозволяє визначити міру його розбіжності з «ідеалом», що дає орієнтири для самовдосконалення, розвитку професійно важливих якостей.

Дослідження професійно важливих якостей (ПВЯ) проводилося шляхом визначення того, які особові якості найбільш значущі для компетенцій респондентів.

На підставі середніх показників значущості якостей можна скласти рейтинг професійно важливих якостей. Він виглядає таким чином - табл. 3.2.5.

Як видно з наведених результатів, в обох групах найбільш високе значення мають такі якості, як особиста відповідальність, дисциплінованість, організаторські здібності, що на наш погляд, обумовлено специфікою діяльності респондентів. Найбільш низьке середнє значення мають в групі «З» такі якості, як ініціатива і заповзятливість, скромність, повсякденна посидючість (18-20 місць). Найнижчий рейтинг в групі «Н» отримали такі якості, як прозорливість в реальних взаємозв'язаних стосунках і взаємодіях, духовне багатство і високий інтелект, а також чутливість до проблемних ситуацій, дефіциту знань і навичок.

Таблиця 3.2.5.

Рейтинг професійно важливих якостей

№ п/п	Професійно важливі якості	Рангове місце ПВЯ	
		Група З	Група Н
1.	Загальна професійна компетентність	16	14
2.	Уміння на практиці застосовувати отримані знання	14	3
3.	Творча самореалізація в праці	3	17
4.	Особиста відповідальність, сумлінність, дисциплінованість	1	2
5.	Організаторські здібності	2	1
6.	Висока культура праці і старанність	5	9
7.	Аналітичний склад розуму і широта мислення	4	16
8.	Наполегливість, високі вольові якості	8	5
9.	Вимогливість до себе і підлеглим	7	4
10.	Комунікабельність, товариськість і емотивність	9	10
11.	Ініціатива і заповзятливість	18	12
12.	Скромність, тактовність і витримка	19	8
13.	Мотивованість трудової діяльності	15	11
14.	Самостійність, уміння відстояти свою позицію	10	13
15.	Духовне багатство і високий інтелект	12	19
16.	Ретельність і повсякденна посидючість	20	6
17.	Здатність до ризику в трудовій діяльності	11	7
18.	Критичність і об'єктивність в самооцінках	6	15
19.	Прозорливість в реальних взаємозв'язках, стосунках	17	18

	і взаємодіях		
20.	Чутливість до проблемних ситуацій, до дефіциту знань, навичок або інших важливих якостей	13	20

З таблиці. 3.2.5. видно, що респонденти групи «З» оцінили як дуже важливі такі якості, як творча самореалізація в праці, аналітичний склад розуму і широта мислення, а також висока культура праці і старанність.

У групі «Н» зовсім інша картина. Так, творча самореалізація в праці у респондентів цієї групи займає в рейтингу 17 місце (у респондентів групи «З» - третє місце). Поняття творчості для цих резервістів розмите, воно втратило своє значення як створення чогось нового, нестереотипного. Творча діяльність перестала бути не лише престижною, але і взагалі можливою для виживання, оскільки творчість функціонує в діяльності сучасної молоді швидше як ентузіазм фанатиків. В той же час часте вживання таких слів, як «творчість», «творчий підхід» і ін. в сукупності з таким же частим засудженням, що зустрічається, неприйняттям всякої нестереотипної поведінки, відхилення від «норми», створює у респондентів своєрідну глухоту до самого цього поняття, викликає негативну реакцію на нього.

Високі рейтингові місця респонденти групи «Н» присвоїли таким якостям, як уміння на практиці застосовувати отримані знання, вимогливість до себе і клієнтів, а також наполегливість і інші вольові якості. Можливо, це пов'язано з тим, що ці якості забезпечують людині психологічний комфорт, почуття безпеки і самоцінності, особливо в сучасних соціальних умовах, що передусім характеризуються підвищенням конкурентності, необхідністю соціальної успішності не лише для досягнення високих результатів в суспільстві, але і просто для виживання.

Досить несподіваним виявилось те, що такі якості, як ініціатива і заповзятливість в рейтингу високо значущих сфер поставлені на 18 (група «З») і 12 (група «Н») місця. Такі місця цих якостей у респондентів зовні суперечать їх місцю в системі сучасної суспільної свідомості. Можна припустити, що воно виражає неготовність респондентів до сьогоденної ситуації, а може бути і несвідоме витіснення актуальної і хворобливої теми в силу неможливості або небажання через нестачу часу робити активні зусилля для зміни свого життя. Пасивна життєва позиція призводить до недооцінки можливостей власної активності, власного потенціалу. Видно, респонденти не розуміють, що володіння можливостями вести активний спосіб життя, впливати на те, що відбувається визначає рівень суб'єктивного задоволення ситуацією і життям в цілому. Якості активної заповзятливості, ініціативності мають загальний характер. Але, зі слів Е.Еріксона, «саме слово ініціативність для багатьох має американський і підприємницький відтінок, проте, ініціативність є необхідним аспектом будь-якої дії, і ініціативність потрібна людям в усьому, чим вони займаються і чому вчать, починаючи від збирання плодів і закінчуючи системою вільного підприємництва».

Напевно, так само можна прокоментувати і низьке оцінювання прозорливості в реальних взаємозв'язках, стосунках і взаємодіях (17 і 18 місць), чутливість до проблемних ситуацій, до дефіциту знань (13 і 20 місць). Мабуть, це визначається прагматизмом сучасного громадського життя, в якому цінуються, передусім, речі, що мають безпосередній сенс, вигоду, що приносять, і результат.

Як же оцінюють респонденти професійно важливі якості з точки зору рівня сформованості і прояву їх у себе? Для того, щоб краще зрозуміти реальну картину, має сенс оцінити по кожній з якостей різницю суб'єктивної значущості і самооцінки наявності цієї якості. Це зіставлення

дозволяє судити про можливість розвитку у разі значної відмінності між значущістю якоїсь якості і його сформованістю.

Дані про середні значення різниці по кожній з оцінюваних якостей приведені в табл. 3.2.6. Ці середні значення позначені як СР (середня різниця).

Негативні значення СР означають, що значущість якості нижча за її сформованість (тобто ця якість оцінюється як готівкове, досить сформоване, але не дуже важливе). Позитивні значення СР означають, що значущість цієї якості вище оцінюваної респондентами її сформованості (тобто ця якість оцінюється як дуже значуще, але недосяжне).

Таблиця 3.2.6.

Середні значення розбіжності між значущістю і сформованістю ПВЯ

№ п/п	Назва якості	СР	
		Група З	Група Н
1.	Загальна професійна компетентність	-0,58	-0,72
2.	Уміння на практиці застосовувати отримані знання	-0,6	0,15
3.	Творча самореалізація в праці	2,19	0,50
4.	Особиста відповідальність, сумлінність, дисциплінованість	0,11	-0,13
5.	Організаторські здібності	-0,12	0,12
6.	Висока культура праці і старанність	0,35	0,50
7.	Аналітичний склад розуму і широта мислення	1,66	0,6
8.	Наполегливість, високі вольові якості	1,76	0,8
9.	Вимогливість до себе	0,58	1,8
10.	Комунікабельність, товарицькість і емотивність	0,2	0,16
11.	Ініціатива і заповзятливість	0,4	0,3
12.	Скромність, тактовність і витримка	-2,97	-0,2
13.	Мотивованість діяльності	0,19	-0,75

14.	Самостійність, уміння відстояти свою позицію	-0,2	0,6
15.	Духовне багатство і високий інтелект	0,4	0,4
16.	Ретельність і повсякденна посидючість	-0,86	1,44
17.	Здатність до ризику в діяльності	-0,4	1,6
18.	Критичність і об'єктивність в самооцінках	0,56	-2,19
19.	Прозорливість в реальних взаємозв'язках, стосунках і взаємодіях	-0,44	-0,24
20.	Чутливість до проблемних ситуацій, до дефіциту знань, навичок або інших важливих якостей	-0,32	-0,56

Як видно з таблиці, найменш гармонійна картина з точки зору відповідності значущості і сформованості ПВЯ спостерігається у випробовуваних групи «З» при оцінюванні таких якостей, як скромність і тактовність, аналітичний склад розуму, наполегливість і творча самореалізація в праці; причому, якщо скромність і тактовність оцінюється як сформована, але непотрібна якість, то інші, навпаки – як значущі, важливі, але не сформовані. У групі «Н» найменш гармонійні співвідношення між значущістю і сформованістю таких якостей, як критичність і об'єктивність в самооцінках (- 2,19), вимогливість до себе (1,8), ретельність і усидливість (1,44), здатність до ризику (1,6). Найбільш гармонійні в обох групах співвідношення ідеального і реального по відношенню до найбільш значущих якостей, таких, як особиста відповідальність, дисциплінованість і організаторські здібності, комунікабельність і товарицькість.

Незважаючи на відсутність нормативів за цією методикою, думається, що отримані результати свідчать, що в цілому для гармонійної відповідності значущості і сформованості респондентам обох груп потрібно проводити певну роботу по самовдосконаленню.

Інформацію про відношення до самовдосконалення (третій вид стосунків трикутника мотивації професійного самовдосконалення) ми отримали, виходячи з аналізу відповідей на питання анкети 2 (див. Додаток Б). Значущих відмінностей по більшості питань анкети між групами не виявлено.

Практично усі випробовувані в тій або іншій мірі займаються самовдосконаленням. Найактивніше респонденти працюють над собою в наступних напрямках: розвиток професійної компетентності (45%), вдосконалення культури і стилю спілкування (48%), зміцнення психічного здоров'я, характеру і волі (51%). Особливо цікавим видається те, що респонденти звертають мало уваги на фізичний розвиток і загартування (у цьому напрямі працюють над собою лише 15% респондентів).

Можливо, річ у тому, що респондентам, з відмінним здоров'ям, що володіє в цілому, властиво відноситися до нього швидше легковажно, чим серйозно. Не випробовуючи проблем зі своїм фізичним станом, респонденти не розуміють, що в цій області можливі проблеми, не бачать небезпек і не думають про те, що колись ці небезпеки можуть торкнутися і їх теж. Ця ситуація викликає побоювання і складає основну проблему пропаганди здорового способу життя.

Отримана картина різко відрізняється по відношенню до психічного здоров'я. Видно, ця ситуація є знову ж таки наслідком напруженості і жорсткості актуального сучасного соціального життя. Ймовірно, спостерігаючи за «спартанськими» устоями суспільства, в якому вижити може тільки найсильніший, особливо зараз, а слабких життя «скидає з обриву», респонденти, випробовуючи тривогу із приводу: «А чи вистачить у мене сил? А чи досить я загартований морально?», займаються самовдосконаленням саме у напрямі зміцнення характеру, волі, психічного здоров'я в цілому.

Майже половина опитаних (48%) мають ідеал, який вони наслідують, проте, на питання, хто він, або відповідали абстрактно (збірний образ, герой кіно), не конкретизуючи, або взагалі залишали питання без відповіді. В якості ідеалу жоден респондент не назвав конкретного товариша по роботі.

Робота по самовдосконаленню у респондентів найчастіше спрямована на усунення недоліків, помічених собою (39%), а також товаришами або клієнтам (36%). Причому робота йде спочатку над виробленням якоїсь однієї якості, а потім іншої (27%), лише незначна частина респондентів (12%) намагається виробити модель або алгоритм професійної діяльності.

Якщо говорити про труднощі самовдосконалення, то найчастіше називаються: нестача часу (33%), грошей (24%), а також власна неорганізованість (18%) і лень (12%). Відповіді на питання, що спонукає займатися самовдосконаленням, представлені в табл. 3.2.7.

Найбільш важливими спонуканнями до самовдосконалення для респондентів групи «З» являються бажання стати висококласним фахівцем, якнайкраще освоїти свою спеціальність, а також почуття задоволення від власного розвитку. Для респондентів цієї групи не мають ніякого значення для самовдосконалення бажання працювати так, щоб уникнути критики, і жадання першості серед товаришів.

Таблиця 3.2.7.

Середні оцінки важливості спонукань до самовдосконалення

№	Спонукання до самовдосконалення	Оцінка	
		З	Н
1.	Вимогливість	4	5
2.	Вимога колективу	3	0
3.	Бажання стати висококласним фахівцем	5	4

4.	Прагнення бути не гірше за інших	3	4
5.	Інтереси просування в праці	4	4
6.	Почуття моральної відповідальності перед батьками, близькими, знайомими	4	3
7.	Інтерес до своєї професії	4	3
8.	Установка опанувати нові важливі якості	4	4
9.	Почуття задоволення від власного розвитку	5	3
10.	Прагнення завоювати авторитет в колективі	3	5
11.	Жадання першості серед товаришів	0	4
12.	Бажання працювати так, щоб не критикували	0	4
13.	Прагнення отримати винагороду (матеріальне, моральне)	3	4
14.	Бажання краще освоїти свою посаду, спеціальність.	5	4
15.	Усвідомлення неминучості проходження перевірки, заліків, атестування	3	3
16.	Інші спонукання	0	0

Для респондентів групи «Н» основними мотивами самовдосконалення виступають вимогливість керівників і прагнення завоювати авторитет в колективі. Маловажними в якості стимулів самовдосконалення є вимога колективу, почуття моральної відповідальності перед батьками, близькими, знайомими. Такі спонукання, як інтерес до своєї професії, почуття задоволення від власного розвитку не знаходять свого віддзеркалення в мотивації самовдосконалення респондентів групи «Н».

Таким чином, можна зробити висновок про те, що у респондентів групи «З» переважають внутрішні мотиви вдосконалення, а у респондентів групи «Н» – зовнішні, як позитивні (мотиви успіху, досягнення), так і негативні (мотиви уникнення, захисту).

Виходячи з аналізу отриманих в ході дослідження даних, можна виділити три рівні мотивації професійного самовдосконалення резервістів: високий (творчо-майстровий), середній (продуктивно-виконавський) і низький (формально-виконавський), умовно кажучи це сформовані професійні компетенції.

Таблиця 3.2.8.

Рівні мотивації професійного самовдосконалення (%)

Групи	творчо - майстровий	продуктивно - виконавський	формально - виконавський
Група З	65	25	10
Група Н	14,2	57,4	28,4

Розподіл показників визначається наступним чином – 65% респондентів групи «З» і 14,2% респондентів групи «Н» відносяться до першого рівня, високого. Ці студенти постійно рефлексують з приводу особливостей своєї особи, відбивають і аналізують особливості характеру, мотиви поведінки, результативність зусиль в професійній діяльності. Наявні знання використовують в пізнанні себе і в цілях саморозвитку. Саморозвиток ці респонденти зв'язують з самовдосконаленням себе і сприймають це як умова самореалізації своєї особи в професійній діяльності.

Другий рівень професійного самовдосконалення – продуктивно - виконавський – виявлений у 25% респондентів групи «З» і 57,4% респондентів групи «Н». У них виражений стійкий інтерес до свого внутрішнього світу. Іноді проявляється бажання зайнятися самовдосконаленням. Приймають до відома думки про себе. Аналізують

свої вчинки. Усвідомлюють необхідність цілеспрямованого саморозвитку, але реально переважає стихійний саморозвиток.

I, нарешті, третій рівень професійного самовдосконалення – формально-виконавський – продіагностований у 10% в групі «З» і 28,4% в групі «Н». Інтерес до власного внутрішнього світу виражений слабо. Усвідомлюють ті особливості своєї особи, про які часто чують від оточення. Власній активності в плані пізнання себе не проявляють, не аналізують свої вчинки. Не вважають потрібним займатися саморозвитком.

Нами були визначені такі критерії (показники) професійного висловлювання психолога: *правильність висловлювання* (відповідність літературним нормам, багатий лексичний запас, граматичні вміння); *доцільність висловлювання* (відповідність меті та завданням професійної діяльності); *зрозумілість* (адекватність змісту повідомлення психолога можливостям сприймання клієнта). За даними критеріями можна диференціювати професійне висловлювання психолога, адекватне цілям і завданням професійної діяльності, яке виступає складовою комунікативно-мовленнєвої компетентності психолога.

У процесі експериментального дослідження нами були виявлені високий, середній та низький рівні:

1. *Високий рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання.* Студенти виявили особистісну готовність формулювати висловлювання, які відповідали всім критеріям, правильні за змістом та адекватні за формою; їх роботи свідчили про теоретичну та практичну готовність до встановлення довірливої первинної взаємодії з клієнтом, до орієнтації у лексичному просторі клієнта, до підтримки емпатійного спілкування з клієнтом; ними були представлені різноманітні прийоми, мовні засоби та конструкції, які сприяли б підтримці контакту з клієнтом.

2. *Середній рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання.* Вміння формулювати професійні висловлювання у

студентів цієї групи сформоване лише за деякими критеріями, наприклад, була врахована правильність та доцільність професійного висловлювання, але студентами не враховувалися особливості семантичного простору конкретного клієнта; або, деякими студентами у професійних висловлюваннях все ж таки були враховані особливості семантичного простору клієнта та правильність висловлювання, проте при цьому не була дотримана доцільність професійного висловлювання; у цих студентів були виявлені занижений рівень емпатійності, достатній рівень комунікативних знань; рекомендації були побудовані ними не завжди коректно, що не сприятиме довірі клієнта до психолога.

3. *Низький рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання.* У студентів була виявлена недостатня готовність до вступу в міжособистісну взаємодію з клієнтами; у них обмежений лексичний запас; недостатній рівень володіння професійними комунікативними знаннями; студенти іноді використовували конкретні поради, а не рекомендації, багато суто професійних термінів, які можуть бути незрозумілими клієнту; такі студенти відзначалися заниженими показниками емпатії, заниженою самооцінкою нерозвиненими комунікативно-мовленнєвими компетентностями (це проявлялося у надмірній лаконічності змісту письмових рекомендацій, «слів-паразитів»); у даних студентів було відсутнє «співчуття» до клієнта, спостерігалася невідповідність висловлювань меті професійного спілкування, не враховувалася вікові особливості клієнтів.

Результати дослідження рівнів сформованості вміння формулювати професійне висловлювання студентами-психологами представлено у табл. 3.2.9.

З таблиці видно, що кількість студентів, які мають середній рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання після першого етапу збільшується на 10% порівняно з початком та на 15%

порівняно з другим курсом. Це свідчить про більш успішне оволодіння ними професійними комунікативними знаннями при недостатньо сформованому вмінні формулювати професійні висловлювання, адаптуючи їх до розуміння клієнта.

Таблиця 3.2.9

Характеристика рівнів сформованості вміння формулювати професійні висловлювання майбутніх психологів (n=60)

Рівні сформованості вміння формулювати професійні висловлювання	Досліджувані					
	Початковий рівень		I етап		II етап	
	%	абс. к-ть	%	абс. к-ть	%	абс.к-ть
Високий рівень	20	12	30	18	35	21
Середній рівень	35	21	45	27	50	30
Низький рівень	45	27	25	15	15	9

Кількість студентів, які мають середній рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання збільшується інтенсивніше, ніж тих, хто мають високий рівень, адже студенти з низьким рівнем сформованості вміння формулювати професійні висловлювання, як правило, підвищують рівень до середнього. Така тенденція має узагальнений характер.

Подібна тенденція простежується і у збільшенні числа студентів, які мають високий рівень сформованості вміння формулювати професійні висловлювання: кількість їх зростає майже на 5% порівняно з другим

етапом та понад 15% порівняно із першим. Ці студенти відзначаються вмінням формулювати професійні висловлювання найбільш ефективно за всіма трьома критеріями.

Узагальнений контент-аналіз письмових робіт студентів свідчить про те, що з професійним самоусвідомленням майбутні психологи поступово вдосконалюють та розширюють свої професійні комунікативні знання, краще орієнтуються у своїх мовленнєвих можливостях на рівні навичок з метою надання психологічної допомоги. Так, з більшості робіт студентів (майже 65%) ми помітили, що вони вміють грамотно висловити думки щодо психологічної проблеми в ситуаційній задачі та щодо шляхів її вирішення без орфографічних помилок у письмовому тексті. Зокрема, в теоретичній частині завдання вони демонструють знання щодо нормативно-правової бази психологічної служби, знають процедуру організації та проведення психодіагностичного та психоконсультативного видів робіт, вміють розкрити та науково обґрунтувати сутність проблемної ситуації, інтерпретувати її, послуговуючись категоріальним апаратом, запропонувати альтернативні варіанти надання психологічної допомоги.

У деяких відповідях студентів нами була помічена невідповідність змісту теоретичного завдання практичному. Тут спрацьовували наслідки певного досвіду практичної діяльності при низькій теоретичній готовності до її виконання. Так, у роботах шести студентів на початковому етапі, які мають високий рівень вміння формулювати професійні висловлювання, в практичному завданні простежується вміння відносно правильно, зрозуміло та доцільно формулювати висловлювання. Але зміст теоретичного обґрунтування запропонованих студентами рекомендацій поданий неповно, або непереконливо, а іноді й неоднозначно. У даному випадку студенти володіють вмінням формулювати професійні висловлювання на рівні інтуїції або ж на рівні того досвіду спілкування, який вони отримали протягом навчання.

Зумовленість змісту практичного завдання попереднім теоретичним аналізом ситуації спостерігався у 65% студентів після I етапу та у 75% студентів після II етапу. Це означає, що завдяки первинному оволодінню практичними комунікативними вміннями та навичками спілкування за рахунок психологічних практик у студентів формується чітке уявлення про вимоги та критерії професійного висловлювання, яке поступово удосконалюється на основі збагачення професійних комунікативних знань та переноситься в повсякденне спілкування. Це свідчить про можливість продовження розвитку професійних компетенцій.

Таким чином, рівень мотивації самовдосконалення, як показало дослідження, є істотною передумовою особово-професійного розвитку майбутніх психологів.

3.3. Розробка корекційно-тренінгової програми.

Мета розробленого тренінгу полягає у засвоєнні необхідних вмій та формування навичок, які допоможуть опрацювати комунікативні стратегії, розвинути професійну рефлексію, вдосконалити мовленнєву компетенцію .

Завдання тренінгу, які відходять з мети:

1. Проведення корекційної програми, спрямованої на усвідомлення учасниками важливості прояву високого рівня самовідношення.
2. Формування адекватної самооцінки, позитивного самовідношення.
3. Освоєння та відпрацювання комунікаційних технік та навичок.
4. Набуття та відпрацювання професійної рефлексії.

Методичні основи:

1. Групові обговорення, мозковий штурм;
2. Робота в мікрогрупах з виконанням практичних завдань;
3. Аналіз проміжних результатів;
4. Ігрові методи.

Цільова аудиторія: студенти - психологи.

У програмі два блока. Кожен блок корекційно-тренінгової програми складається з двох тренінгових занять, які мають свою ціль і завдання. У кожному блоці 2 тренінгових заняття. Кожне тренінгове заняття триває дві години роботи у груповій формі.

Таблиця 3.3.1

Структура корекційно-тренінгової програми

День	Тривалість	Тема тренінгу	Мета	Структура
1	2 години	«Я у середовищі»	Створення цілісного ставлення людини до	1 Етап: Вітання. 2 Етап: Встановлення групових правил. 3 Етап: Налагодження

			<p>проблемно ї ситуації, отримання досвіду розгляду проблеми з різних точок зору</p>	<p>контакту; створення позитивного емоційного фону. 4 Етап: Позитивізації Я- концепції. Вправа «Песиміст, Оптиміст, Блазень» 5 Етап: Змінити стереотипний погляд на ситуації, допомогти учасникам групи в прийнятті себе. Вправа 2. «Інтерв'ю». 6 Етап: Відпрацювати навички поведінки, в основі якої лежить висока самоцінність людини. Вправа 3. «Що я знаю про себе». Вправа 4. «Мій всесвіт» 7 Етап: Розширити уявлення учасників про власні властивості, якості, уміння. Вправа 5. «Я - дерево». Вправа 6. «Розум, почуття, тіло» . 8 Етап: Прийняття себе. Вправа 7. «Комплімент»</p>
--	--	--	--	---

				9 Етап: Навчитися хвалити себе. Рефлексивне коло.
2	2 години	«Шлях до власного Я»	«Формування здібності до розуміння власного «Я»»	1 Етап: Вітання 2 Етап: Встановлення контакту Вправа 1. «На якій я сходинці». 3 Етап: Діагностика рівня самопізнання, зняття емоційної і поведінкової деструкції, формування навичок щирих висловлювань для аналізу сутності «Я». Вправа 2. «Маски тварин і рослин». 4 Етап: Розширити уявлення про себе, самопізнання. Вправа 3. «Я - супергерой». 5 Етап: Самопізнання, актуалізація своїх плюсів і мінусів. Вправа 4. «Очі в очі». 6 Етап: Зняття психоемоційного напруження. Вправа 5. «Комісійний

				<p>магазин»</p> <p>7 Етап: Усвідомлення ресурсів своєї особистості, можливостей для саморозвитку.</p> <p>Рефлексивне коло.</p>
3	2 години	«Очі в очі »	<p>Комунікативні засоби розв'язання конфліктної ситуації.</p>	<p>Етап 1: Вітання</p> <p>Етап 2: Про себе та про інших</p> <p>Вправа 1. «Переправа».</p> <p>Етап 3: Формування уявлення про рівні комунікації.</p> <p>Вправа 2. Рольова гра «Дозвіл на впевнене управління».</p> <p>Етап 4: Актуалізація розуміння комунікативних стратегій.</p> <p>Вправа 3. «Якщо годинник заговорить».</p> <p>Етап 5: Усвідомлення актуального бачення себе</p> <p>Вправа 4. «Колесо життя»</p> <p>Рефлексивне коло.</p>
4	2 години	«З напівслова»	<p>Опрацювання мовлення</p>	<p>Етап 1: Вітання</p> <p>Етап 2: Розвиток навичок рефлексії, уточнення Я-</p>

			их навичок	<p>образу, вироблення позитивного само ставлення.</p> <p>Вправа 1. «Міна».</p> <p>Етап 3. Розвиток навичок взаєморозуміння та організації швидких узгоджених дій партнерів.</p> <p>Вправа 2. «Мої потреби».</p> <p>Етап 4: Сприяти виробленню в учасників більш об'єктивної самооцінки.</p> <p>Вправа 5. «Хочу-можу-буду».</p> <p>Етап 5: Розвиток саморефлексії, формування установки на самопізнання.</p> <p>Вправа 6. «Казка про успіх».</p> <p>Етап 6: Пошук позитивного сенсу в несподіваних речах.</p> <p>Вправа 7. «Генератор».</p> <p>Рефлексивне коло.</p>
--	--	--	------------	---

Висновки до III розділу

В результаті вивчення міри задоволеності професійною діяльністю та ефективності самовдосконалення в професійному просуненню були виділені 2 групи випробовуваних на підставі чого можна зробити наступні висновки:

Структура потреб, що задовольняються, досить ідентична в обох групах, хоча має місце і певна специфіка. Так, чинник заохочення входить до числа найважливіших, що узгоджується з літературними даними. Проте потреба задовольняється лише на 20% за оцінкою респондентів обох груп.

Високе значення має чинник громадської важливості професії. Об'єктивне визнання і суб'єктивне розуміння резервістами громадської важливості професії істотним чином впливають на задоволеність професією, а отже, сприяють професійній стабілізації.

Інший важливий чинник пов'язаний з мотивом творчості, тими можливостями, які представляє для творчості професія. Результати недвозначно свідчать про чітко виражену орієнтацію на творчий підхід до професійної діяльності, оскільки об'єктивні умови однакові для усіх випробовуваних і надають рівні можливості для творчості.

Потреба в самовдосконаленні студентами усвідомлюється та має бажання для реалізації повністю, але визначаються перешкоди які мають як об'єктивні так і суб'єктивні чинники.

Розвиваюча програма спрямована на актуалізацію мотивів самовдосконалення в професійній діяльності є ефективною за рахунок як групової так і індивідуальної роботи.

ВИСНОВКИ

Як показує дослідження, важливим в процесі розвитку компетенцій є системно-структурна програма, спрямована на особово-професійний розвиток здобувачів професійних мовленнєво культурних навичок, яка може реалізовуватись наступними методами:

1. З'ясування міри необхідності реально використовуваних в процесі навчання учбових курсів, спеціальних дисциплін, процесуальних технологій для досягнення основних цілей підготовки шляхом виділення їх в професійній діяльності:

- найбільш суттєвих теоретичних і спеціалізованих курсів, що вносять реальний вклад в забезпечення успішності особово-професійного росту;

- необхідних культурно мовленнєвих якостях, спрямованих на розвиток і формування комунікативних умінь і навичок, на продуктивність і ефективність професійної діяльності;

- необхідних допоміжних технологій, спрямованих на усвідомлення власних меж та рефлексії стосовно шляхів самовдосконалення, що спонукає розвиток мовленнєвої компетенції у професійній діяльності.

2. Виявлення змістовних взаємозв'язків між різними технологічними програмами для визначення їх сумісності в цілях створення єдиної системно-структурної програми як процесуально-технологічного комплексу цільової спрямованості.

3. Дослідження професійно важливих якостей шляхом:

- визначення того, які професійно важливі особові якості властиві студентам психологам, що здійснюють свою навчальну діяльність продуктивно і що досягає високої професійної майстерності;

- виявлення змістовних взаємозв'язків між мовленнєвою компетенцією і різними характеристиками особових якостей необхідних

майбутнім психологам з метою обліку цих взаємозв'язків при розробці системно-структурної програми вимог до розвитку особових якостей.

4. В цілому можна зробити висновок, що корекційна програма цільової спрямованості забезпечує покращення суб'єктного включення студентів до компетентнісного зростання по трьох напрямках: спеціальна (теоретична) підготовка; практика оволодіння спеціальними технологіями комунікативної культури; особовий розвиток, саморозвиток і самовдосконалення.

5. Оптимізація особово-професійного розвитку студентів може бути забезпечена шляхом реалізації комплексної інтегрованої програми як фундаментальної, теоретичної підготовки, так і формування практичних умінь і навичок в різних напрямках, сприяючих самовдосконаленню, самопізнанню і саморозвитку фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия М.: Мысль – 1991. – 299 с.
2. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2000. – 310 с.
3. Ануфриева Р.А. Стиль жизни личности. Теоретические и методологические проблемы / Р. А. Ануфриева, Е. И. Головаха, Е. А. Донченко – К.: «Наукова думка», 1982. – 372 с.
4. Анн Л.Ф. Психологический тренинг с подростками – СПб. : Питер, 2007. – 271 с.
5. Базильчук В. Б. Організаційні засади активізації спортивно-оздоровчої діяльності студентів в умовах вищого навчального закладу: автореф. дис. канд. наук з фізичного виховання і спорту. – спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення / В. Б. Базильчук. – Львівський держ. інститут фіз. культури. – Львів, 2004. – 20 с.
6. Балл Г.О. До обґрунтування раціогуманістичного підходу у психології // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 60-74.
7. Баранцова І.О. Проектування соціокультурної компетентності як засіб підвищення рівня якості іншомовної освіти // Наука і освіта 2001. – № 1. – С. 4-6.
8. Барінова Л.Я. Психологічна компетентність // Вісник ОНУ імені І. І. Мечникова, Психологія. 2014. – Т.19. – Вип. 1 (31).– С. 29-36.
9. Барінова Л.Я. Психологічна компетентність як проблема психології особистості // Вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. – № 4. – 2014. – С. 221-232.
10. Башавець Н. А. Здоров'язбережувальна компетентність майбутнього фахівця як основа його культури // Наука і освіта. – 2013. – № 1-2. – С. 12-122.

11. 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 звітної-наукової конференції викладачів університету за 2011 рік, 9-10 лютого 2012 р. Част. 1. – К.: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 33-35.
12. 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 р. Част. 1. – К.: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2012. – С. 35-36.
13. Богашов М.М. Специфика подготовки психологов к профессиональной деятельности в различных социально-производственных сферах / М.М. Богашов, М.И. Лукьянов // Психофизиологическая наука и образование. – М.: Наука, 1998. – № 2. – С. 10-14.
14. Бодалев А. А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Речь, 2003. – С. 346-403.
15. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 43-56.
16. Большаков В. Ю. Психотренинг: социодинамика, упражнения, игры. – СПб.: Питер, 1996. – 346 с.
17. Блинов О. А. Розвиток і формування особистості в професійній діяльності / О. А. Блинов, Є. А. Іванова // Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова, Психологія 2014. – Т. 19. – Вип. 1 (31).– С. 36-43.
18. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других.

– М.: Филинь, 1996. – 472 с.

19. Борисюк А. С. Негативні чинники професійної ідентифікації майбутнього фахівця // Науковий вісник «Психологічні науки» [за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової]. – Т. 2. – Вип. 8. – Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2012. – С. 43-48.

20. Бочелюк В.Й. Методика та організація наукових досліджень з психології / В.Й. Бочелюк, В.В. Бочелюк. – Київ: «Центр учбової літератури», 2008. – 357 с.

21. Браніцька Т. Р. Загальна характеристика фахівця соціономічної професії // Зб. наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій. – 2012. – № 6. – С. 25-28.

22. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал. – 1991. – № 6. – С. 6-16.

23. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. – К.: «Освіта» – 2011. – 340 с.

24. Васютинська О.Г. Психологічні тренінгові технології у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку. – Донецьк. ДЮІ МВС при ДонНУ, 2005. – Ч. 1. – С. 54-60.

25. Введение в профессию «психолог» / В.И. Вачков, И.Б. Гриншпун, Н.С. Пряжников. [под ред. И. Б. Гриншпун] – М.: Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2004. – 464 с.

26. Велитченко Л.К. Суб'єкт і його атрибутивні категорії / Л.К. Велитченко // Наука і освіта. – 2008. – № 4-5. – С. 69-73.

27. Водолазская О.О. Субъективность как одна из детерминант профессионального становления психолога // Наука і освіта. – 2006. – № 5-6. – С. 24-26.

28. Гадилия А.М. Психологическая компетентность учителя как актуальная проблема современной практической психологии // Ананьевские чтения. – 2003. – С. 112-115.

29. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984. – 175 с.
30. Грудок-Костюшко М.О. Компетентнісний підхід в освіті: формування діалогової компетентності в учнів загальноосвітніх шкіл // Вісник ПУДПУ. – 2014. – № 7-8.– С. 74-80.
31. Гаранина Ж.Г. Психологическая компетентность как профессионально важное качество специалистов социономической сферы // Ананьевские чтения. – 2003. – С. 132-134.
32. Гнезділов Д.Ю. Психологічна структура // Вісник Одеського національного університету. Психологія.– Том 16. – Вип. 12 – С. 34-41.
33. Дейнеко О.О. Професійні ризики сучасного студентства як компонент суспільства ризику: особливості ризиків фаз професійного буття // Український соціум. – 2013.– № 4. – С. 26-38.
34. Демчук О.О. Аналіз основних наукових підходів до феномена життєвої компетентності як складової життєтворчості особистості // Вісник ОНУ. Психологія – 2013. – Т. 18. – Вип. 22(1). – С. 216-222.
35. Демидова И.Ф. Представление о собственной компетентности как источник внутриличностного конфликта // Ананьевские чтения, 2013. – С. 176-178.
36. Дідик Н.М. Особливості розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів // Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон, 2009. – С. 349-358.
37. Дмитерко-Карабин Х.М. Самоактуалізація студентів у процесі навчання у вищих закладах освіти // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: Матер. міжнар. наук конф., присвяченої 35-річчю наукової та педагогічної діяльності академіка С.Д. Максименка (17-18 грудня 2001 р., м. Київ). – Т. 4. – К.: Міленіум, 2002. – С. 101-105.
38. Донцов А.И. Профессиональные представления студентов-психологов / Донцов А. И., Белокрылова Г. М. // Вопросы психологии. –

2000. – № 2. – С. 42-49.

39. Доцевич Т.І. Абнотивність у характеристиці метакогнітивної компетентності особистості викладача вищої школи // Вісник ОНУ. Психологія. – 2013. – Т. 18. – Вип 4 (30). – С. 69-76.

40. Дубовицкая Т.Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 86.

41. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт. 2003. – 216 с.

42. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 67-79.

43. Калина Н. Ф. Эмпатия, эмоции и бессознательное // Наука і освіта. – 2008. – № 8-9. – С. 11-20.

44. Кавизина К.Н. Исследование динамики профессиональной идентичности студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Актуальні проблеми практичної психології. –Херсон, 2009. – С. 431-440.

45. Калинин В.К. Анализ самоорганизации и самодетерминации активности личности с позиций системного подхода // Наука і освіта. – 1999. – № 1-2. – С. 45 – 48.

46. Кардовская Е. К. Профессионально-ценностные ориентации студентов и социальных работников в контексте исследования их профессионального самосознания // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2011. – № 4. –С.107 –120.

47. Кіреєва З.О. Проявлення феномену «нереалістичного оптимізму» в студентських репрезентаціях-проектів життєвого шляху // Вісник ОНУ. Психологія. 2012. –Т. 17. – Вип. 5. – С. 48-57.

48. Кинелева О.В. Гендерные особенности временной компетентности

студентов // Вісник ОНУ. Психологія – 2012. – Т. 17. – Вип.4. – С. 56-64.

49. Колесникова В. И. Идеи аналитической психологии К.Г. Юнга в исследовании проблем личностного развития: автореф. дис... канд. психол. наук, спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / В.И. Колесникова. – Одесса: ОНУ імені І.І. Мечникова, 2003. – 19 с.

50. Колесніков Є.П. Психологія дії, що організує житт.- Автореф. дис... канд. психол. наук спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології / Є. П. Колесніков; ОНУ імені І. І. Мечникова, 2003. – 20 с.

51. Корольчук М. С. Психодіагностика / М.С. Корольчук, В.І. Осьодло. – К.: Ніка-Центр, 2004. – 400 с.

52. Кочунас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочунас. – М. : Академический проспект, 1999. – 560 с.

53. Краснова В.В. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация / В.В. Краснова, А.Б. Холмогорова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 140-150.

54. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Педагогика, 1984. – 364 с.

55. Литвинов А.В. О структуре межкультурной компетенции // Язык, сознание, коммуникация. – М.: МАКС Пресс, 2004. – Вып. 28. – С. 51-57.

56. Литвиненко І.С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів // Вісник ОНУ. Психологія – 2013. – Т.19. – Вип. 1(31). – С. 186-197.

57. Лиска С.І. Компетентнісний підхід в дослідженні професійної успішної особистості // Вісник Національної академії оборони України. Зб-к наук. праць. – К.: НАОУ, 2013. – Вип. 1(9). – С. 28-34.

58. Лі Цзяці. Художньо-проектні уміння в підготовці компетентного вчителя музичного мистецтва // Вісник ПУДПУ. – 2014. – № 7-8. – С.139-

146.

59. Мельниченко Г.В. Концептуальні засади розвитку навчально-пізнавальної компетентності в опрацюванні теоретичних курсів у межах модульної технології навчання // Наука і освіта 2008. – № 4-5. – С. 164-167.

60. Мочерний С.П. Поняття «методологія» та його структура // Психологія і суспільство. – 2002. – № 2. – С. 58-82.

61. Мерлин В.С. Психология индивидуальности: Избранные психологические труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института. – 2005. – С. 256.

62. Немов Р.С. Психология в 2 т – М., 1994. – Т. 2. – 576 с.

63. Низовець О.А. Особистісні детермінанти розвитку комунікативної компетентності майбутніх психологів: автореф. дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07. – Київ, 2011. – 20 с.

64. Основи психології. [за ред. О. В. Киричука та В. А. Роменця]. – К.: Либідь, 1995. – 632 с.

65. Осичка О. В. Смыслосприйняття особистості під час життєвої кризи // Наука і освіта. – 2009. – № 8. – С. 86-90.

66. Панок В.Г. Зміст підготовки практикуючих психологів // Основи практичної психології [за ред. В. Панка, Т. Титаренко, Н. Чепелевої]. – К.: Либідь, 1999. – 354 с.

67. Пахомова Т. Літературна компетенція в контексті вивчення іноземної мови // Наука і освіта 2001.–№ 1. –С. 123-125.

68. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. – 278 с.

69. Родина Н.В. К проблеме соотношения понятий «копинг- стратегии» и «защитные механизмы» // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки. – 2006. – С. 98-104.

70. Руженцева В.І. Політико-ідеологічні ідентифікації українського

студентства: фактори впливу // Український соціум. – 2005. – № 1(6). – С. 44-53.

71. Руснак О.М. Структура організаційно-педагогічної компетентності вихователів з навчання дітей української мови в етнонаціональних закладах // Наука і освіта. – 2008. – № 4-5. – С. 101-106.

72. Сартакова Е.М. Социально-личностные компетенции и условия их развития. <http://www.jurnal.org/articles/2008/ped23.html>

73. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В. О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 316-358.

74. Ханецька Т.І. Культура мовленнєвого спілкування майбутнього психолога. Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології: кол. монографія – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – С. 95-103.

75. Шарапов А.О. Развитие профессионального самосознания практического психолога образования в процессе обучения в вузе: автореф. дис. канд. психол. наук спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». – Белгород, 2000. – 25 с.

76. Шевченко Н.Ф. Становлення і розвиток професійної свідомості психологів на етапі вузівської підготовки // Наука і освіта. – 2001. – № 1. – С. 85-88.

77. Шумская Л.И. Компетентностный подход в оценке социальной зрелой личности : возможности и ограничение // Ананьевские чтения. – 2003. – С. 367-368.

78. De Longis, A. & O'Brien, T. An interpersonal framework for stress and coping: An application to the families of Alzheimer's patients. In: M. P. Stephens & J. H. Crowther, eds. Stress and Coping in Later-Life Families, pp. 221–239. Washington, DC: Hemisphere Publishing Corp.

79. Tuning Educational Structures in Europe. Line 1. Learning Outcomes.

Competences. Methodology. 2001 – 2003. Phase 1/ <http://www.relintdeusto.es/TuningProject/index.htm>.

80. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Accessing Coping Strategies: A theoretically based approach // J. Pers. and Soc. Psychol. 1989. – V. 56. – P. 267 – 283.

81. Hagen, E.H. (2008). Gestures of despair and hope: A view on deliberate self-harm from economics and evolutionary biology Hammerstein Biological Theory. Vol. 3 (2). – P. 123–138.

82. Favazza, A.R. (1996). Bodies under siege: Self-mutilation in Culture and Psychiatry. Second Edition – Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 373 p.

83. Kaplan, H. Deviant behaviour in defence of self / H. Kaplan. – N.Y., 1980. 165 p.

84. Radovic A., Gmelin T., Stein B.D., et al. Depressed adolescents' positive and negative use of social media. Journal of Adolescence. 2017. Vol. 55. P. 5—15. doi:10.1016/j.adolescence.2016.12.002

85. Sampasa-Kanyinga H., Lewis R.F. Frequent use of social networking sites is associated with poor psychological functioning among children and adolescents. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. 2015. Vol. 18 (7). P. 380—385. doi:10.1089/cyber.2015.0055

86. Schneider S.K., O'Donnell L., Stueve A., et al. Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: a regional census of high school students. American Journal of Public Health, 2012. Vol. 102 (1), pp. 171—177. doi:10.2105/AJPH.2011.300308

87. Winsper C., Lereya T., Zanarini M., Wolke D. Involvement in bullying and suicide-related behavior at 11 years: a prospective birth cohort study. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2012. Vol. 51. № 3.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

АНКЕТА 1

1. Із запропонованого переліку професійно важливих якостей виберіть найбільш значуще для Вашої професійної діяльності і оцініть найвищим балом – 20. З тих 19 якостей, що залишилися, виділіть найбільш важливу, на Ваш погляд, якість і оцініть відповідно в 19 балів і так далі. Одним і тим же балом може бути оцінено тільки одна якість. Оцінки проставляйте в лівій колонці «Н».

2. Коли виконаєте 1-е завдання, загніть ліву частину бланка з оцінками так, щоб вони не були видні. Уважно ще раз прочитайте кожну якість і оцініть її з точки зору рівня сформованості і прояву її у себе. Метод оцінки той же. Бали вносите в праву колонку «НІ».

Н	Професійно важливі якості професіонала	НІ
	Загальна професійна компетентність	
	Уміння на практиці застосовувати отримані знання	
	Творча самореалізація в праці	
	Особиста відповідальність, сумлінність, дисциплінованість	
	Організаторські здібності	
	Висока культура праці і старанність	
	Аналітичний склад розуму і широта мислення	
	Наполегливість, високі волевові якості	

	Вимогливість до себе і підлеглих	
	Комунікабельність, товарицькість і емотивність	
	Ініціатива і заповзятливість	
	Скромність, тактовність і витримка	
	Мотивованість трудової діяльності	
	Самостійність, уміння відстояти свою позицію	
	Духовне багатство і високий інтелект	
	Ретельність і повсякденна посидючість	
	Здатність до ризику в трудовій діяльності	
	Критичність і об'єктивність в самооцінках	
	Прозорливість в реальних взаємозв'язках, стосунках і взаємодіях	
	Чутливість до проблемних ситуацій, до дефіциту знань, навичок або інших важливих якостей	

ДОДАТОК Б

АНКЕТА 2.

1. Чи займаєтеся Ви самовдосконаленням?
 - а. Так.
 - б. Немає.
 - в. Важко відповісти.
 - г. _____
2. У якому напрямі Ви найактивніше працюєте над собою?
 - а. Формування наукового світогляду.
 - б. Розвиток професійної компетентності.
 - в. Розширення загальнонаукового кругозору.
 - г. Вдосконалення культури і стилю спілкування.
 - д. Формування високих духовних і моральних якостей.
 - е. Фізичний розвиток і загартування.
 - ж. Зміцнення психічного здоров'я, характеру і волі.
 - з. Підвищення свого культурного рівня.
 - и. _____
3. Чи є у Вас позитивний приклад (ідеал), який Ви наслідуете?
 - а. Так.
 - б. Немає.
4. Якщо є, то хто він?
 - а. Збірний образ.
 - б. Сучасна ділова людина (хто вона).
 - в. Історична особа (хто вона).
 - г. Герой з художньої літератури, кіно (хто він).
 - д. Політичний і громадський діяч (хто він).
 - е. Конкретний товариш по роботі (хто він).
 - ж. _____
5. На що спрямована Ваша робота по самовдосконаленню?
 - а. На вироблення моделі, алгоритму, технології професійної діяльності.
 - б. На вироблення спочатку якоїсь однієї якості, а потім іншого.
 - в. На усунення у себе недоліків, помічених мною.
 - г. На усунення недоліків, помічених товаришами, начальниками.
 - д. _____
6. Які труднощі Ви зазнаєте при самовдосконаленні?
 - а. Власна неорганізованість.
 - б. Недолік необхідної літератури.
 - в. Невміння планувати час.
 - г. Відсутність системи контролю.
 - д. Відсутність необхідних умов.
 - е. _____

ДОДАТОК В

Тренінгова програма щодо самовдосконалення професійної діяльності студентів-психологів

Мета програми: розширити особистісні можливості в професійній діяльності та сформувати ціннісне ставлення до себе та оточуючих, які включені до професійної взаємодії (.

Вправа 1. "Песиміст, Оптиміст, Блазень"

Мета: створення цілісного ставлення людини до проблемної ситуації, отримання досвіду розгляду проблеми з різних точок зору.

1. Тренер пропонує кожному учаснику описати на окремих аркушах в декількох реченнях ситуацію, що викликає у нього стресовий стан або сильні негативні емоції, або ситуацію, яку учасник не може прийняти. Написана історія не повинна містити ніяких емоційних описів, - лише факти та дії.

2. Далі учасникам пропонується здати свої листки з написаними історіями тренеру для подальшої роботи (можлива анонімність).

Техніка "Недільний вечір"

Ця техніка буде сприяти вашому особистісному зростанню, кристалізації інтересів. Якщо ви "стурбовані" обставинами, тобто не можете похвалитися врівноваженістю, застосування цієї техніки може вам допомогти. Крім того, техніка може допомогти вам налаштуватися на наступний робочий тиждень.

Зміст. Суть техніки проста. Від вас потрібно тільки одне, привчити себе, своїх близьких і друзів до того, що вечір неділі - це ваш особистий час. Час, коли ви займаєтеся собою. У цей час можна ізолюватися від людей в окремій кімнаті. Можна піти погуляти, сходити в парк або - скажімо - в кінотеатр. Можна робити все, що завгодно. Фактично, тут одне обмеження - не бути пов'язаним з кимось цього вечора, або якимись

зобов'язаннями. Теоретично, можна присвятити недільний вечір спілкуванню з батьками, друзями тощо. Але так чи інакше все одно від вас будуть щось вимагати. Тому найкраще - це просто залишитися наодинці з собою, своїм хобі.

Вправа 2. "На якій я сходинці?"

Мета вправи: допомогти учасникам визначити рівень самооцінки. Учасникам роздається бланк з намальованою на ній драбинкою з 10 сходинок. Інструкція: "Уявіть себе на тій сходинці, на якій, як ви вважаєте, ви зараз знаходитесь". Після того, як всі намалювали, психолог повідомляє ключ до цієї методики:

- 1 - 4 сходинка - занижена самооцінка
- 5 - 7 сходинка - самооцінка адекватна
- 8 - 10 сходинка - завищена самооцінка.

Вправа 3. "Комісійний магазин"

Мета вправи: формування навичок самоаналізу, саморозуміння і самокритики; виявлення значущих особистісних якостей для спільної тренінгової роботи; поглиблення знань один про одного через розкриття якостей кожного учасника.

Пропонується пограти в комісійний магазин. Товари, які приймає продавець - це людські якості, наприклад: доброта, чуйність, відкритість. Учасники записують на картку риси свого характеру, як позитивні, так і негативні. Потім пропонується здійснити торг, в якому кожен з учасників може позбутися від якоїсь непотрібної якості, або її частини, і придбати щось необхідне. Наприклад, комусь бракує для ефективного життя красномовства, і він може запропонувати за нього якусь частину свого спокою та рівноваги.

По закінченні завдання підводяться підсумки і обговорюються враження.

Вправа 4. "Рай і пекло"

Мета: вчити вирішувати конфліктні ситуації, не вдаючись до «насильства і бійок»; вчити визнавати свою частку відповідальності за виникнення конфлікту і знаходити шляхи примирення.

Хід проведення Виступаючий: один молодий воїн прийшов до мудрого старця і запитав: "О, мудрець, розкрій мені таємницю життя. У чому різниця між раєм і пеклом?" Мудрець помовчав секунду і відповів "Ти молодий дурень. Людина, подібна тобі, ніколи не зможе зрозуміти цього. Ти дуже неосвічений!" Почувши таку відповідь, молодий воїн став злим і лютим, немов лев. "Так за такі слова я готовий тебе вбити!" - закричав він і тут же схопився за меч. Але в цю мить мудрець сказав: "Мої слова не були прямою відповіддю на твоє запитання. Так я хотів дізнатися, як ти реагуєш на грубість. Твоє бажання вбити мене за грубість показало мені, що ти живеш за принципом "око за око, зуб за зуб". А це і є пекло! Тому що на твою силу, злість і агресію я можу відповісти тим же. Але хіба можна буде тоді побачити кінець образ, гніву та люті?" Почувши ці слова, молодий воїн вибачився за гарячковість, опустив меч і сказав: "Ти правий. Напевно, я дійсно ще занадто дурний, якщо не зміг побачити різницю між відповіддю і грубістю" - А ось тобі і друга половина відповіді: "Рай - це коли людина готова простягнути руку на знак примирення. Саме в цьому його сила і мудрість".

Обговорення Чому старець сказав, що насильство, агресія - це пекло? Що ви робити, коли хто-небудь хоче щось забрати? Що ви робити, коли хтось ображає тебе словом? Бійка - це хороший спосіб вирішити спір? Що ви зробите, щоб суперечка не перетворилася в бійку? Як ви розумієте, прощення - це ознака сили або ознака слабкості? Чому так важливо прощати інших?

Висновки Тільки слабка людина живе за принципом "Око за Око, зуб за зуб", сильна людина завжди готова простягнути руку на знак примирення.

Вправа 5. «Переправа»

В основі вправи лежить необхідність загальногрупового рішення. Успішність його виконання залежить від готовності учасників надавати один одному взаємопідтримку. Для проведення вправи необхідний вільний простір, перед його початком необхідно прибрати столи та стільці, що заважають.

Опис процедури. На підлозі крейдою або за допомогою клейкої стрічки проводиться дві лінії на відстані 8 м один від одного. Ведучий звертається до учасників: «Уявіть, що шлях вашій команді перегородила річка, умовно позначена лініями на підлозі Вам необхідно перебраться на протилежний берег річки. Ваше завдання – подолати перешкоду, дотримуючись таких правил:

- до початку виконання вправи всі гравці повинні стояти за стартовою рисою, в кінці – за фінішною;
- під час переправи всі учасники повинні так чи інакше триматися один за одного;
- під час переправи між позначеними лініями загальна кількість одночасних торкань підлоги всіма учасниками не повинна перевищувати шести торкань;
- не можна застосовувати ніяких сторонніх допоміжних засобів;
- необхідно брати до уваги безпеку всіх учасників».

Пояснення. Ведучий повинен спостерігати за процедурою вироблення учасниками варіантів вирішення задачі. Після того, як він буде знайдений і група перейде до виконання завдання, необхідно забезпечити безпеку учасників, при необхідності підстраховуючи тих, хто може впасти.

Обговорення. Після першого вдалого виконання вправи ведучий пропонує групі повернутися в коло і обговорити особливості вибору ефективної стратегії виконання завдання. При цьому корисно задати учасникам питання про те, що допомагало, а що заважало виробленні стратегії і безпосереднього виконання завдання. Далі завдання ускладнюється: річка розширюється до 9 метрів, а кількість торкань зменшується до 5.

Пояснення. Як правило, така зміна завдання вимагає кардинального перегляду і самої стратегії її вирішення. Однак учасники нерідко витрачають значний час на спроби адаптації першої, легшого варіанта виконання вправи до нових умов. Після кожної невдалої спроби групі пропонується повернутися в коло і обговорити правильність обраної ними стратегії вирішення задачі і причини невдачі. В процесі обговорення ведучому слід звертати увагу дітей на необхідність конструктивності їх взаємодії при виробленні рішення, емоційної стриманості та доброзичливості по відношенню до товаришів і т. п., що личить робити лідерів. Необхідно сформулювати мотивуючу установку, що спонукує їх до дотримання в діяльності розглянутих раніше правил управлінської взаємодії лідера.

Вправа 6. «Дозвіл на впевнене управління»

Опис процедури. Ведучий звертається до учасників: «Для того щоб керувати іншими людьми, потрібні два дозволи. Перший - офіційний, він виходить від організації, яка призначає людину керівником. Другий - неофіційний, внутрішній дозвіл. Досягти офіційного дозволу деколи складно, але все ж набагато легше, ніж отримати неофіційний, внутрішній дозвіл від себе самого. Нерідко у керівника може виникати відчуття, що він не має права командувати іншими людьми, тому що він не зможе це зробити впевнено і добре. Така непевність у собі обов'язково помічається підлеглими і багато в чому закриває для керівника можливість стати

лідером. Послідовникам необхідна впевненість у своєму лідері, в тому, що лідер знає, куди їх вести. Тільки в цьому випадку вони можуть довіритися і піти за ним. Але для цього керівникові–лідерові спочатку необхідно самому дозволити собі керувати, сформувати внутрішню впевненість у правомочності віддачі наказів і розпоряджень, в правочинності успіху. Саме цьому присвячено цю вправу».

Медитативна частина. Сядьте зручніше і розслабтеся. Ви можете сидіти з відкритими або закритими очима. Уявіть таку ситуацію: ви берете участь в програмі інтенсивної підготовки керівників - лідерів. Вона вимагає від вас значних зусиль, практично займає весь ваш час, і у вас вже є успіхи. Ви навчилися використовувати свої сильні сторони, пробували справлятися зі своїми недоліками і навіть отримували з них вигоду. Уявіть, що на даний момент найважливіша частина програми завершилася. Вам потрібно взяти участь в невеликій церемонії вручення документів, що засвідчують, що ви володієте мистецтвом управління. Подумайте, де і як повинна проходити така церемонія, хто візьме в ній участь. Можливо, ви відчуєте нетерпляче очікування, цікавість, бажання дізнатися, що з себе представляє документ про закінчення і на що він дає право. Якщо ви готові, вручіть собі цей документ і уважно його вивчіть. Як він виглядає? Якого він розміру? Що зазначено в тексті документа, як він звучить? Дайте собі стільки часу, скільки потрібно, щоб вивчити текст ... збережіть його в пам'яті, а тепер повільно повертайтеся назад.

Далі кожному учаснику пропонується написати собі «особистий дозвіл на впевнене управління», в якому необхідно у вільній формі зазначити, на що даються повноваження, визначити межі управлінської діяльності, що є основою такого дозволу і т. п. По закінченні учасники зачитують групі власні особисті дозволи, по закінченні прочитання кожного з них група аплодує.

Пояснення. На основі зроблених «особистих дозволів на впевнене управління» корисно розробити персональні сертифікати лідерства, в текстах яких обов'язково відобразити виділені учасниками фрагменти. Організоване на останньому занятті офіційне вручення цих сертифікатів, з бурхливими оплесками та оваціями учасників, є гарною дією, емоційно завершальним заняттям.

Вправа 7. «Міна»

Вправа спрямована на розвиток навичок взаєморозуміння та організації швидких узгоджених дій партнерів.

Опис процедури. Вправа виконується в колі. По команді ведучого «Міна!» групі необхідно за мінімальний час (3-5 секунд) покинути коло («бліндаж») через вузький прохід, позначений тренером за допомогою двох стільців. Команда ведучим подається без попередження. Створюється установка на вірогідність «загибелі» учасників, які не встигли вчасно покинути бліндаж, від прямого попадання в нього міни. Вправа виконується кілька разів з обговореннями.

Пояснення. Вправу складно виконати, якщо кожен учасник буде думати тільки про те, як врятуватися тільки йому.

Обговорення. В процесі обговорення корисно звернути увагу на те, хто зазвичай вискакував першим, а хто останнім і чому. Можна попросити учасників розказати, які думки приходили їм в голову в процесі виконання завдання. Корисно дати установку учасникам на можливість виконання даної вправи в процесі інших процедур і подавати команду без попередження. У цьому випадку вправа дозволяє розвинути здатність швидкого реагування і перемикавання на інший вид дій в екстремальній ситуації.

Рекомендації психолога респондентові групи 3:

Шановний колега! Ви накопичили широкий професійний досвід, виконали велику внутрішню працю для осмислення і усвідомлення умов, засобів своїх досягнень в роботі.

Хотілося б порадити Вам продовжити удосконалювати свої професійно необхідні якості особи і в той же час звернути увагу на наступне:

- спробуйте можливо частіше (вечорами, у кінці тижня, після завершення етапу роботи) привчити себе аналізувати: що було зроблене, які стояли завдання, які способи роботи виправдали або не виправдали себе, отриманий очікуваний або неочікуваний результат;

- також важливо для Вас навчитися спокійно аналізувати (для себе) свої недостатньо розвинені професійні якості особистості, щоб шукати способи їх компенсації;

- дуже корисно було б ознайомитися з літературою щодо саморозвитку позитивних емоційних станів або взяти участь у відповідному тренінгу.

Рекомендації психолога респондентові групи Н:

Шановний колега! Ви накопичили досить великий професійний досвід. Ми могли б порадити Вам спробувати застосувати декілька прийомів, щоб зробити свій професійний розвиток інтенсивнішим:

- прийняти положення про те, що без постійного внутрішнього росту посадове просування неможливе або не викликає задоволення;

- застосовувати вправи по побудові «сценарію свого майбутнього професійного життя»: що я хотів би робити, де і як працювати через 1, 2, 5 років; як могли б змінитися мої робочі плани, якби змінилися умови роботи; частіше обмірковувати свої власні прийоми подолання утруднень: які з них були вдаліші і ефективніші?

- розвивати у себе «внутрішню причетність», тобто усвідомлення того, що головною причиною усіх успіхів і невдач у Вашій професійній діяльності є Ваші власні зусилля і здібності, а не дії інших осіб або проста невдача;

- постарайтеся визначити у Вашому колективі людей, працюючих успішно, уміючих спілкуватися з людьми, таких, що швидко розвиваються, тобто успішних фахівців. Проаналізуйте, в чому секрет їх успіху. Співвіднесіть їх риси особистості зі своїми можливостями і якостями;

- частіше піддайте себе внутрішній беспристрастній об'єктивній оцінці: які риси фахівця у Вас більше і менш розвинені. Обдумайте, як можна урівноважити, компенсувати недостаючі якості;

- особливо звертайте увагу на нестандартні ситуації у Вашій роботі. Створюйте для себе банк, «колекцію» таких незвичайних ситуацій і виходів з них, щоб вони не могли застати Вас зненацька;

- частіше продумуйте і коригуйте етапи свого професійного розвитку, постарайтеся відповідати для себе на питання - чи зростає рівень

моїх домагань «сьогодні» в порівнянні з «учора», «завтра» в порівнянні з «сьогодні», чи є динаміка росту?